INTERNATIONAL EJER CONGRESS

10. International Eurasian Educational Research Congress

Bildiri Özetleri Kitabı

ABSTRACTS BOOK

June 8-11, 2023

TÜBİTAK
TÜBİTAK DESTEKLİ



ejercongress.org

ANI yayıncılık

TED University Ankara / TÜRKİYE

10. INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

ABSTRACTS BOOK

BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

8-11 Haziran 2023/ Ted Üniversitesi

June 8-11, 2023/ Ted University

ANI YAYINCILIK

ANKARA

10. INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

EJERCongress 2023 ABSTRACTS

BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

8-11 Haziran 2023/ Ted Üniversitesi
June 8-11, 2023/ Ted University

Anı Yayıncılık
Kızılırmak Sokak 10/A Bakanlıklar / Ankara
Basım tarihi : 16 Haziran 2023
Tel : 0 312 425 81 50 pbx
Fax : 0 312 425 81 11
info@aniyayincilik.com.tr
ejercongress@gmail.com
www.http://.aniyayincilik.com.tr
e-ISBN: 978-605-170-873-7

Kongre Onursal Başkanları

Prof. Dr. İhsan SABUNCUOĞLU, TED Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ, EJER Kurucu Editörü

Kongre Başkanları

Prof. Dr. Şenel POYRAZLI, Penn State Üniversitesi, ABD

Prof. Dr. Yüksel KAVAK, TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

Kongre Düzenleme Kurulu Başkanı

Doç. Dr. Erdem AKSOY, TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı

Kongre Alan Koordinatörü

Doç. Dr. Funda NAYIR, Pamukkale Üniversitesi

Kongre Sekreteri

Deniz ÖZGÜN

Medya Sorumlusu

Hilal DOĞRUKARTAL AKÇAKAYA

Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Abdulkadir MASKAN, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Ekber TOMUL, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Kazım ÇELİK, Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet GÜVEN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Necdet KONAN, İnönü Üniversitesi

Prof. Dr. İbrahim Soner YILDIRIM, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Turan Akman ERKILIÇ, Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE, İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa

Doç. Dr. Funda NAYIR, Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Sühendan ER, TED Üniversitesi

Dr. Öğrt. Üyesi Çiğdem ALKAŞ ULUSOY, TED Üniversitesi

Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet ŞEN, TED Üniversitesi

Dr. Öğrt. Üyesi Seçil YÜCELYİĞİT, TED Üniversitesi

Dr. Öğrt. Üyesi Tülin HAŞLAMAN, TED Üniversitesi

Dr. Öğrt. Üyesi Zerrin TOKER, TED Üniversitesi

Öğrt. Gör. Dr. Kübra ÇELİKDEMİR, TED Üniversitesi

Öğrt. Gör. Dr. Yeşer TORUN, TED Üniversitesi

Dr. Sabiha SUNAR, TED Üniversitesi

Ar. Gör. Ayşe BİLİCİOĞLU GÜNEŞ, TED Üniversitesi

Ar. Gör. Ekin BALCI, TED Üniversitesi

Ar. Gör. Elif Naz ALTAŞ, TED Üniversitesi

Ar. Gör. Tuba ÖZGÜL, TED Üniversitesi

Ar. Gör. Zehra YELER, TED Üniversitesi

Gökçen KURU, TED Üniversitesi

Uluslararası Düzenleme Komitesi

Prof. Dr. Christian Faltis, Kaliforniya Üniversitesi, Davis, ABD

Prof. Dr. Gery McNamara, Dublin Şehir Üniversitesi, Dublin, İRLANDA

Prof. Dr. James Banks, Washington Üniversitesi, ABD

Prof. Dr. Jennifer Mahon, Nevada Üniversitesi, Reno, ABD

Prof. Dr. Joe O'hara, Dublin Şehir Üniversitesi, Dublin, İRLANDA

Prof. Dr. Lynn Burlbaw, Texas A&M Üniversitesi, ABD

Prof. Dr. Mokter Hossain, Alabama Üniversitesi, ABD

Prof. Dr. Stephen Lafer, Nevada Üniversitesi, Reno, ABD

Prof. Dr. Senel Poyrazli, Penn State Üniversitesi, PA, ABD

Prof. Dr. Ayse Çiftçi, Purdue Üniversitesi, IN, ABD

Prof. Dr. Mustafa Gündüz, Başkent Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Tao Wang, Washington Üniversitesi, Bothell, ABD

Yürütme Kurulu

Prof. Dr. Selahattin GELBAL, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi

Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN, TED Üniversitesi

Dr. Öğrt. Üyesi Olcay YILMAZ, TED Üniversitesi

Dr. Öğrt. Üyesi Özlem ERDEN BAŞARAN, TED Üniversitesi

Öğrt. Gör. Ayşegül ARACI İYİAYDIN, TED Üniversitesi

Öğrt. Gör. Sinem SÖZEN ÖZDOĞAN, TED Üniversitesi

Ar. Gör. Aybüke DURMUŞ, TED Üniversitesi

Ar. Gör. Bünyamin ATAY, TED Üniversitesi

Ar. Gör. Emir Ertunç HAVADAR, TED Üniversitesi

Ar. Gör. Mehmet SAK, TED Üniversitesi

Ar. Gör. Gizem GÜZELLER, TED Üniversitesi

Ar. Gör. İlayda ŞAHİN, TED Üniversitesi

Ar. Gör. Yavuz KAMACI, TED Üniversitesi

Ar. Gör. Şükran Buse TATAR, TED Üniversitesi

Hüseyin KÖRPEOĞLU, TED Üniversitesi

Sıla ÇELİK, TED Üniversitesi

Şeyma GÜLŞEN, TED Üniversitesi

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Abdulkadir MASKAN
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN
Prof. Dr. Adnan KAN
Prof. Dr. Agnaldo ARROIO
Prof. Dr. Ahmet IŞIK
Prof. Dr. Ali TAŞ
Prof. Dr. Alper ÇİLTAŞ
Prof. Dr. Andrey A. KISELNIKOV
Prof. Dr. Anita PIPERE
Prof. Dr. Antonio E. PUENTE
Prof. Dr. Arda ARIKAN
Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN
Prof. Dr. Armağan ERDOĞAN
Prof. Dr. Asiye İVRENDİ
Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU
Prof. Dr. Atılgan ERÖZKAN
Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR
Prof. Dr. Ayfer ALPER
Prof. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI
Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL
Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA
Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN
Prof. Dr. Ayşe Esra ASLAN
Prof. Dr. Ayşe OĞUZ ÜNVER
Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU
Prof. Dr. Ayşenur BÜYÜKGÖZE KAVAS
Prof. Dr. BAKİ DUY
Prof. Dr. Neşe TERTEMİZ
Prof. Dr. Nilgün METİN
Prof. Dr. Nilüfer Havva VOLTAN ACAR
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN
Prof. Dr. Nurgül AKMANOĞLU
Prof. Dr. Oktay ASLAN
Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU
Prof. Dr. Oya YERİN GÜNERİ
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN
Prof. Dr. Özgür Erdur BAKER
Prof. Dr. Özlem KORAY
Prof. Dr. Paul GIBBS
Prof. Dr. Pınar SARPKAYA
Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK
Prof. Dr. Rahime Nükhet ÇIKRIKÇI
Prof. Dr. Ramazan SEVER
Prof. Dr. Renan SEZER
Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA
Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN
Prof. Dr. Sadık KARTAL
Prof. Dr. Sait AKBAŞLI
Prof. Dr. Sait BULUT
Prof. Dr. Salih ŞAHİN
Prof. Dr. Sedat UÇAR
Prof. Dr. Sefa BULUT
Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Doç. Dr. Hüseyin ERGEN
Doç. Dr. İlke Önal ÇALIŞKAN
Doç. Dr. İlker CIRIK
Doç. Dr. Jacqueline GUSTAFSON
Doç. Dr. Kamil YILDIRIM
Doç. Dr. Laura M. Reid MARKS
Doç. Dr. M. Cem BABADOĞAN
Doç. Dr. Martha LASH
Doç. Dr. Mehmet SAĞLAM
Doç. Dr. Mehmet TEYFUR
Doç. Dr. Mehmet ULAŞ
Doç. Dr. Melek ALTIPARMAK KARAKUŞ
Doç. Dr. Meral HAKVERDİ CAN
Doç. Dr. Meryem ALTUN EKİZ
Doç. Dr. Mesut GÜN
Doç. Dr. Murat AKYILDIZ
Doç. Dr. Mustafa BABADOĞAN
Doç. Dr. Mustafa ERGUN
Doç. Dr. Mustafa KIŞOĞLU
Doç. Dr. Nazan KAYTEZ
Doç. Dr. Necdet AYKAÇ
Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR
Doç. Dr. Nermin KARABACAK
Doç. Dr. Nesrin SÖNMEZ
Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMIOĞLU
Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN
Doç. Dr. Okan BULUT

Prof. Dr. Bayram AŞILIOĞLU
Prof. Dr. Belgin ELMAS
Prof. Dr. Berrin BAYDIK
Prof. Dr. Binnur GENÇ İLTER
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Prof. Dr. Bülent AYDOĞDU
Prof. Dr. C. Ergin EKİNCİ
Prof. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK
Prof. Dr. Celal BAYRAK
Prof. Dr. Cem BALÇIKANLI
Prof. Dr. Christian FALTIS
Prof. Dr. Christoph WULF
Prof. Dr. Çağla GÜR
Prof. Dr. Çağlar ÇAĞLAR
Prof. Dr. Çiğdem HASER
Prof. Dr. Çiğdem Ünal
Prof. Dr. Danny WYFFELS
Prof. Dr. David BRIDGES
Prof. Dr. David GURALNICK
Prof. Dr. Demet Yaylı
Prof. Dr. Deniz GÜRÇAY
Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER
Prof. Dr. Donna MERTENS
Prof. Dr. Ender DURUALP
Prof. Dr. Erdal HAMARTA
Prof. Dr. Ersen YAZICI
Prof. Dr. Esen UZUNTİRYAKİ
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKÇI
Prof. Dr. Semra ERKAN
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR
Prof. Dr. Seval ERDEN ÇINAR
Prof. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR
Prof. Dr. Sezer CİHANER KESER
Prof. Dr. Sibel GÜNEYSU
Prof. Dr. Soner YILDIRIM
Prof. Dr. Süleyman İNAN
Prof. Dr. Sven PERSSON
Prof. Dr. Şenel POYRAZLI
Prof. Dr. Şevki KÖMÜR
Prof. Dr. Şükran KILIÇ
Prof. Dr. Şükran TOK
Prof. Dr. Şükrü ADA
Prof. Dr. Taner ALTUN
Prof. Dr. Tao WANG
Prof. Dr. Theo WUBBELS
Prof. Dr. Tohit GÜNEŞ
Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN
Prof. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE
Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN
Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ
Prof. Dr. Tuncay ERGENE
Prof. Dr. Turan PAKER
Prof. Dr. Tülin Güler YILDIZ
Prof. Dr. Türkay Nuri TOK
Prof. Dr. Ursula CASANOVA
Doç. Dr. Onur ÇALIŞKAN
Doç. Dr. Osman Tayyar ÇELİK
Doç. Dr. Özden Şahin İZMİRLİ
Doç. Dr. Özlem TAGAY
Doç. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN
Doç. Dr. Pınar FETTAHLIOĞLU
Doç. Dr. Pınar ŞAFAK
Doç. Dr. Ramin Aliyev
Doç. Dr. Recep ERCAN
Doç. Dr. Refik TURAN
Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN
Doç. Dr. Sabahat BURAK
Doç. Dr. Sedat ŞEN
Doç. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ
Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT
Doç. Dr. Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE
Doç. Dr. Sibel AKIN SABUNCU
Doç. Dr. Sibel KAZAK
Doç. Dr. Simla COURSE
Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT
Doç. Dr. Sonnur KÜÇÜK KILIÇ
Doç. Dr. Şemseddin GÜNDÜZ
Doç. Dr. Temel TOPAL
Doç. Dr. Tezcan KARTAL
Doç. Dr. Tuğba HORZUM
Doç. Dr. Turgut TÜRKDOĞAN
Doç. Dr. Tülin HAŞLAMAN
Doç. Dr. Tülin Şener KILINÇ

Prof. Dr. Esma BULUŞ KIRIKKAYA
Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU
Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL
Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Prof. Dr. F. Çağlayan DİNÇER
Prof. Dr. Fatma AÇIK
Prof. Dr. Fatma BIKMAZ
Prof. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR
Prof. Dr. Fatma ÇELİK KAYAPINAR
Prof. Dr. Fatma MIZIKACI
Prof. Dr. Fatma SEGGIE
Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Prof. Dr. Feride BACANLI
Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE
Prof. Dr. Figen ÇOK
Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR
Prof. Dr. Gery MCNAMARA
Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN
Prof. Dr. Gökay YILDIZ
Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Gülsün ATANUR BASKAN
Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR
Prof. Dr. Hafize KESER
Prof. Dr. Hakan ATILGAN
Prof. Dr. Haluk ÖZMEN
Prof. Dr. Hasan ARSLAN
Prof. Dr. Hasan COŞKUN
Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ
Prof. Dr. Vesile ALKAN
Prof. Dr. Vesile SOYYİĞİT
Prof. Dr. Vivienne BAUMFİELD
Prof. Dr. Yahya ALTINKURT
Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN
Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON
Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ
Prof. Dr. Yaşar KONDAKÇI
Prof. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH
Prof. Dr. Yusif MAMMADOV
Prof. Dr. Yusuf ŞAHİN
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Prof. Dr. Zeynep KARATAŞ
Doç. Dr. Adem Peker
Doç. Dr. Adile SARANLI
Doç. Dr. Ali KIŞ
Doç. Dr. Ali Korkut ULUDAĞ
Doç. Dr. Alper YETKİNER
Doç. Dr. Arslan BAYRAM
Doç. Dr. Aydan ORDU
Doç. Dr. Ayhan BABAROĞLU
Doç. Dr. Aysel ÇOBAN
Doç. Dr. Bahadır NAMDAR
Doç. Dr. Bahadır YILDIZ
Doç. Dr. Baki ŞAHİN
Doç. Dr. Banu AKTÜRKOĞLU
Doç. Dr. Türkan ÇELİK
Doç. Dr. Veli BATDI
Doç. Dr. Yakup DOĞAN
Doç. Dr. Yasemin HACIOĞLU
Doç. Dr. Yasemin Özdem YILMAZ
Doç. Dr. Yılmaz TONBUL
Doç. Dr. Yusuf DEMİR
Doç. Dr. Yücel FİDAN
Doç. Dr. Zeliha YAZICI
Doç. Dr. Zeynel HAYRAN
Dr. Öğr. Üyesi Arzu KANAT MUTLUOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Aslı YILDIRIM
Dr. Öğr. Üyesi Atilla ÖZDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Aylin TEKİNER TOLU
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül AKINCI COŞGUN
Dr. Öğr. Üyesi Başak KARATEKE
Dr. Öğr. Üyesi Begüm SERİM YILDIZ
Dr. Öğr. Üyesi Berrin GENÇ ERSOY
Dr. Öğr. Üyesi Çağla ÖNEREN ŞENDİL
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem İŞ GÜZEL
Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Elçin EMRE AKDOĞAN
Dr. Öğr. Üyesi Elif BULDU
Dr. Öğr. Üyesi Elif MEDETOĞULLARI
Dr. Öğr. Üyesi Emine Gül ÇELEBİ İLHAN
Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS
Dr. Öğr. Üyesi Engin KARAHAN

Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Prof. Dr. Hülya GÜR

Prof. Dr. Hülya ŞAHİN BALTACI

Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN

Prof. Dr. Hüseyin YOLCU

Prof. Dr. İlknur Çifci TEKİNARSLAN

Prof. Dr. İlknur MAYA

Prof. Dr. İnayet AYDIN

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA

Prof. Dr. James BANKS

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK

Prof. Dr. Kazım ÇELİK

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

Prof. Dr. Kürşat ERBAŞ

Prof. Dr. Kyunghwa LEE

Prof. Dr. Lütfi ÜREDİ

Prof. Dr. Macid MELEKOĞULU

Prof. Dr. Mediha SARI

Prof. Dr. Mehmet Akif OCAK

Prof. Dr. Mehmet ARSLAN

Prof. Dr. Mehmet DEMİREZEN

Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Prof. Dr. Mehmet KANDEMİR

Doç. Dr. Banu ALTUNAY

Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR

Doç. Dr. Behsat SAVAŞ

Doç. Dr. Berna CANTÜRK GÜNHAN

Doç. Dr. Birsel AYBEK

Doç. Dr. Burcu ÖZDEMİR BECEREN

Doç. Dr. Bülent ÇETİNKAYA

Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN

Doç. Dr. Cihat DEMİR

Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE

Doç. Dr. Davut SARITAŞ

Doç. Dr. Derya YILDIZ

Doç. Dr. Didem KILIÇ

Doç. Dr. Didem KOŞAR

Doç. Dr. Emine DURMUŞ

Doç. Dr. Emine ZEHRA TURAN

Doç. Dr. Emrah GÜL

Doç. Dr. Emre ER

Doç. Dr. Engin ADER

Doç. Dr. Ergül DEMİR

Doç. Dr. Erkan KÜLEKÇİ

Doç. Dr. Erkan TABANCALI

Doç. Dr. Ertuğ CAN

Doç. Dr. Evren ŞUMUER

Doç. Dr. Eylem DAYI

Doç. Dr. Ezgi TOPLU Demirtaş

Doç. Dr. Fatma ASLAN TUTAK

Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM

Dr. Öğr. Üyesi Esra KIZILAY

Dr. Öğr. Üyesi Hakan TURAN

Dr. Öğr. Üyesi Işıl KELLEVEZİR

Dr. Öğr. Üyesi Kürşad DEMİRUTKU

Dr. Öğr. Üyesi M. EMRE SEZGİN

Dr. Öğr. Üyesi Melike ÜNAL GEZER

Dr. Öğr. Üyesi Meltem ÇENGEL SCHOVILLE

Dr. Öğr. Üyesi Merih UĞUREL KAMIŞLI

Dr. Öğr. Üyesi Münevver İLGÜN DİBEK

Dr. Öğr. Üyesi Nalan BABÜR

Dr. Öğr. Üyesi Nergis Hazal YILMAZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Nilgün KURU ALICI

Dr. Öğr. Üyesi Ömer KUTLU

Dr. Öğr. Üyesi Özlem CANARAN

Dr. Öğr. Üyesi Özlem CEZİKTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Özlem MELEK ERBİL KAYA

Dr. Öğr. Üyesi S. Burcu ÜÇOK

Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN

Dr. Öğr. Üyesi Ümit KAHRAMAN

Dr. Öğr. Üyesi Volkan ŞAHİN

Dr. Öğr. Üyesi Yurdagül BOĞAR

Dr. Öğr. Üyesi Zerrin TOKER

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BİLKİ

Dr. Ali TOSUN

Dr. Beyza HİMMETOĞLU

Dr. Çiğdem ŞAHİN

Prof. Dr. Mehmet SETTAR KOCAK

Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER

Prof. Dr. Muammer ÇALIK

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ

Prof. Dr. Mustafa KILIÇ

Prof. Dr. Mustafa KÖKSAL

Prof. Dr. Mustafa Levent İNCE

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Prof. Dr. Mustafa YAVUZ

Prof. Dr. Necdet KARASU

Prof. Dr. Nergüz BULUT SERİN

Prof. Dr. Neriman ARAL

Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU

Doç. Dr. Fatma SAPMAZ

Doç. Dr. Ferhan GÜNDÜZ

Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL

Doç. Dr. Fulya ZORLU

Doç. Dr. Funda NAYIR

Doç. Dr. Gizem UYUMAZ

Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN

Doç. Dr. Gülfem SARPKAYA AKTAŞ

Doç. Dr. Güliz KARAARSLAN SEMİZ

Doç. Dr. Gülseren KARAGÖZ AKAR

Doç. Dr. Hayriye TUĞBA ÖZTÜRK

Doç. Dr. Hülya ERCAN

Doç. Dr. Hülya ERTAŞ KILIÇ

Dr. Esma DAŞÇI

Dr. Fatma Zehra ÜNLÜ KAYNAKÇI

Dr. Gizem HATİPOĞLU

Dr. Gülçin OFLAZ

Dr. Handan DOĞAN

Dr. Hüsnü ERGÜN

Dr. Miray Tekkumru KISA

Dr. Nilay ÖZTÜRK

Dr. Nilgün DEMİRCİ CELEP

Dr. Pınar KIZILHAN

Dr. Ramazan ERTÜRK

Dr. Remzi YILDIRIM

Dr. Seçil DAYIOĞLU ÖCAL

Dr. Senem Oğuz BALIKTAY

Dr. Tamer SARI

Dr. Zahid KISA

İÇİNDEKİLER

Babaların Bilinçli Farkındalıklı Ebeveynlik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi 58

Büşra Kurtoğlu Karataş Aynur Bütün Ayhan 58

Pandemi Döneminde Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Zihin Kuramı Becerileriyle Duygusal Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 60

Elif Çetinkaya Özsarı Ayşe Dilek Öğretir Özçelik 60

Ergenlerin Kimlik Gelişimiyle Babalarının Öz Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 62

Elif Çetinkaya Özsarı 62

Zihin Kuramı Temelli Duygusal Gelişim Programının 5 Yaş Çocuklarının Duygusal Yeterliliklerine Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 64

Elif Çetinkaya Özsarı Ayşe Dilek Öğretir Özçelik 64

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Karşı Yaklaşımlarına İlişkin Metaforik Algıları 66

Esra Doğanay Koç 66

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların yas süreçleri ile ilgili görüşleri 69

Sevim Karaoğlu 69

İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Annelerine Göre Etkileşimli Kitap Okuma: Nitel Bir Çalışma 71

Beyhan Özge Yersel Ender Durualp 71

Psikolojik kuramlar perspektifinden erken çocuklukta gelişimin ve öğrenmenin destekçisi olarak oyun 72

Sevim Karaoğlu 72

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Pekiştirme ve Ceza Kullanmaya İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Skinner'ın Davranışçı Yaklaşımı Ele Alınarak İncelenmesi 73

Feyza Nur Şen Ayten Kurşun 73

Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Özel Eğitim Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi 76

Hatice Mağralı Rabia Cebeci Oğuzhan Şen Esra Tüysüz Alican Kenger Gizem Nur Şakar 76

Gençler için Dijital Bağımlılık Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 79

Osman Tayyar Çelik Yunus Tunç Burcu Kınık Davut Acar Betül Kapkın Içen 79

Çocuk Oyun Parklarının Niteliksel Özelliklerinin İncelenmesi: Bilecik İli Örneği 81

Selin İkiz Perihan Civelek 81

Aytül Akal Masallarının Demokratik Kültür Bilinci Boyutlarını Yansıtışı Bağlamında İncelenmesi 82

Mevsim Özbey Yasemin Gül Gedikoğlu Özilhan 82

Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Demokratik Liderlik Açısından İncelenmesi 84

Şerife Karaca 84

Türkiye'de Vatandaşlık Eğitimini Kapsayıcı Eğitim Felsefesi Bağlamında Değerlendirmek 87

Turgay Öntaş 87

Bilgi ve Yenilik Kapasitesi Göstergelerine göre Ülkelerin Değerlendirilmesi ve bir Endeks Denemesi 89

Tülin Otbiçer Acar *89*

Türkiye'de Eğitim Planlaması Bağlamında Yapılan Yüksek Lisans Tezleri Üzerine Bir İnceleme **91**

Erdal Küçüker Kübra Aydın *91*

Tarımsal Yükseköğretim Eğitimi ve Akreditasyonun Önemi **93**

İbrahim Ortaş *93*

Öğretmenler ve Okul Yöneticilerinin Öykülere Dayalı Olarak Yaşamış Oldukları iletişim Çatışmalarının İncelenmesi **95**

Meltem Ökdem *95*

Eğitimde Kalite Bağlamında Kalkınma Planlarında Öğretmenlik Mesleği: Bir İçerik Analizi Çalışması **97**

Abdullah Balıkçı *97*

Türkiye'de Eğitim Göstergelerinin Kalkınma Planlarında Öngörülen Hedeflere Göre Gerçekleşme Düzeylerinin Değerlendirilmesi **100**

Ali İlker Kurt *100*

Comparison of Epistemological Beliefs of Students from Different Grade Levels Considering Developmental View **102**

Mehmet Şen Yavuz Kamacı *102*

Clash of Traditional and Contemporary Educational Philosophies in Pippi Longstocking **104**

Nesrin Ozturk *104*

Avusturya´da Yetiskin Egitiminde Kalite Kriterleri ve Yönetisim **107**

Yesim Kasap Cetingök *107*

Demokrasi ve Hegemonya Arafında Sivil Toplum: Eğitim Politikalarına Yönelik Rıza Üretmede Neo-Korporatist Strateji ve Sivil Toplumun Rolü **109**

Remzi Onur Kükürt *109*

Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Ortaöğretim Beden Eğitimi Ve Spor Programına Yönelik Görüşleri **111**

Yeliz Çelen İsmail Yolcu Mehmet Yönal *111*

Temel Geometrik Kavramların Öğrenilmesinde Etkili Faktörler **114**

Yeliz Çelen Nurdan Baran *114*

21.yy Becerileri ve Eğitim Programlarına Yansıması **117**

Cansu Altunsaban Yerlikaya Zeynep Şahin *117*

Aestheticization of Education **119**

Şüra Tekin Seyfi Kenan *119*

Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Program geliştirme Bağlamında İncelenmesi **122**

Naciye Aynas Cahit Atsız *122*

Fen Bilimleri Öğretim Programının Program geliştirme Açısından Analizi **125**

Naciye Aynas Zikri Kıvcı *125*

Ortaokul Öğrencilerine Göre Meslek Seçimi: Bir Metafor Çalışması **127**

Fatma Sarıkayış *127*

Being prepared for inclusive teaching: Perceptions of Pre-service teachers and implications for teacher education **129**

Serpil Tekir *129*

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanının Eleştirel Düşünme Standartları Açısından İncelenmesi ... **131**

Sultan Kesik Mükerrem Akbulut Taş *131*

Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabının Uygulama Süreçleri Açısından İncelenmesi **135**

Hayrettin Demircioğlu Mustafa Çelebi *135*

Lise Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığının Yordayıcıları **137**

Muharrem Özalp Meltem Çengel Schovılle *137*

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce Özyeterliklerinin Yordayıcıları **139**

Burhan Ayılmazdır Meltem Çengel Schovılle *139*

Yükseköğretimde Program Geliştirme: TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği **141**

Erdem Aksoy Nilüfer Havva Voltan Acar Belgin Elmas Sühendan Er Zerrin Toker *141*

Tülin Haşlaman Seçil Yücelyiğit Tolga Erdoğan Çiğdem Alkaş Ulusoy Elçin Emre Akdoğan *141*

Bünyamin Atay Sibel Akın Berrin Genç Ersoy Özlem Canaran Zeynep Bilki *141*

Çağla Öneren Şendil Begüm Serim Yıldız Olcay Yılmaz Emine Gül Çelebi Pelin Irgin *141*

Elif Öztürk Ayşe Bilicioğlu Güneş Arzu Kanat-Mutluoğlu Mehmet Sak Ayşegül *141*

Aracı Iyiaydın Sinem Sözen Özdoğan Gizem Güzeller Emir Ertunç Havadar Zehra Yeler *141*

Yusuf Barburoğlu Tuba Özgül Adile Gülşah Saranlı Yavuz Kamacı Kürşad Demirutku *141*

Onur Özmen Nergis Hazal Yılmaztürk Melike Ünal Gezer Ayşe Gül Özay Demircioğlu *141*

Münevver İlgun Dibek Figen Yılmaz Yüksel Kavak *141*

Hibrit Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi **143**

Ali Karataş Mustafa Çelebi *143*

Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerini Algılama Düzeylerinin İncelenmesi **146**

Emine Yıldız Arıganoğlu Sultan Kesik *146*

MEB Uzman Öğretmenlik Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi **149**

Deniz Baysura Mehmet Gürol *149*

Öğretmen Eğitiminde Akran Koçluğu Üzerine Bir Nitel Araştırma **152**

Cansu Altunsaban Yerlikaya Melek Çakmak *152*

Zihin Gelişimi Strateji Kullanımının 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Yeterlik, Öz Düzenleme, Akademik Başarı ve Zihin Gelişimi Puanları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine İlişkin Bir Pilot Uygulama **154**

Özgül Mutluer Sertel Altun *154*

2012-2022 Yıllarında Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Doktora Tezlerinin Konu Bağlamında İncelenmesi **156**

Mustafa Çelebi Belkıs Ercan *156*

Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Ortaokul 5.Sınıf Öğrencilerinin Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Matematik Öğretimindeki Akademik Başarılarına Ve Kaygı Durumlarına Etkisinin İncelenmesi **158**

Duran Küçükler Omer Faruk Islım Bilal Özçakır *158*

Matematik Öğretiminde Çokkültürlü Eğitim Ve Ters Yüz Sınıf Modeli İle Öğrencilerin Hoşgörü Değerine Yönelik Farkındalıklarını Ve Matematik Muhakeme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Eylem Araştırması **161**

Fırat Kılavuz Fazilet Karakuş *161*

Türkiye ve Tayland Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi 166

Semra Aslan Fisun Bozkurt 166

Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Dil Öğrenmede Yaşadıkları Süreçlerin İncelenmesi 169

Ceren Karakoç Kerim Gündoğdu 169

Fen Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarında Kalite ve Akreditasyon Süreçlerine Farklı Bir Bakış 172

Adem Yılmaz 172

Öğretmenlerin Mesleki Uygulamalarına Yansıtıcı Metacogniton Açısından Bir İncelme 175

Bilal Duman Hasan Hüseyin Şahin 175

Çevrimiçi Derslere Katılan Üniversite Öğrencilerinin Etkileşimli Çevrimiçi Ders İçeriklerine İlişkin Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi 177

Burcu Gürgen Akıcı Ahmet Kürşat Akıcı Ergün Kara 177

CIPP Modeline Göre Okul Değerlendirme Standartları Oluşturma: Bir Model Önerisi (Utilizing CIPP Model to Form School Evaluation Standards: A Model Proposal) 180

Metin Kuş 180

Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının, Ders Kitaplarının ve Öğretim Uygulamalarının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Karşılaştırılması 185

Yasemin Çiçek Hüseyin Şimşek 185

Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programını Uygulayan Öğreticilerin Mekân Niteliği Farklı Olan Sınıflardaki Öğretim Hakkındaki Görüşleri 188

Pınar Ramazanoğlu Oğuz Keleş 188

Yükseköğretimde Program Geliştirme: TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi Uygulama Dersleri Örneği 190

Berrin Genç Ersoy Çağla Öneren Şendil Elçin Emre Akdoğan Olcay Yılmaz Özlem Canaran 190

Ted Üniversitesi Ted Üniversitesi Ted Üniversitesi Ted Üniversitesi Ted Üniversitesi 190

Emir Ertunç Havadar Tuba Özgül Yusuf Barburoğlu Figen Yılmaz Yüksel Kavak 190

Investigating Design Principles Of Online Teacher Professional Development Practices: Efl Instructors' Perception 191

Ayşegül Çetin Nur Akkuş Çakır 191

Türkiye ve Norveç Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi 193

Öznur Bilir Fisun Bozkurt 193

Öğretmenlerin Çizimleriyle (Beyin Yarım Küreleri Ve Loplarının Yapı Ve İşlevlerine İlişkin) Beyin Temelli Öğrenme Hakkındaki Görüşleri 195

Bilal Duman Eda Çömez 195

Yapılandırılmış Planlama Uygulamasının İşlevlerinin Öğretmen Adaylarının Görüşleri Temelinde İncelenmesi 197

Emel Bayrak Özmutlu 197

Türkiye'de Matematik-Müzik İlişkisi : Bir Metasentez Çalışması 199

Gamze Altunbilek Hale Sucuoğlu 199

Ortaokul öğrencilerinde eleştirel medya okuryazarlığının eleştirel düşünmeyi yordayıcılığının belirlenmesi 201

Dilek Doğrukol Meltem Çengel Schovılle 201

Öğretim Elemanlarının Deprem Olgusunun Öğretim Sürecine Yansımalarına İlişkin Görüşleri 203

Esen Turan Özpolat *203*

Teacher Education Programs Compatibility of Learning Outcomes with Sustainable Development Goals: International Students' Perspectives and Program Experiences **205**

Özlem Erden Başaran Merih Uğurel Kamışlı Hilal Seda Yıldız Ayşe Bilicioğlu Güneş *205*

Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Anne ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkenlerinin Eleştirel Düşünme Üzerindeki Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması **208**

Ali Orhan *208*

Ortaokul Öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Matematik Kimlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi **211**

İsmail Satmaz Remzi Kıncal *211*

Özel Güvenlik Temel, Yenileme ve Alan Eğitim Programlarının Yeniden Yapılandırılması **213**

Mustafa Cem Babadoğan Ali Semerci Uğur Demirci *213*

Evrensel Tasarım Temelli Toplumsal Cinsiyet Rolü Programının Üniversite Öğrencileri Üzerindeki Yansımalarının İncelenmesi **215**

Nida Nilüfer Güleryüz Nihal Yurtseven *215*

Ters Yüz Öğrenmeye Dayalı Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısına ve 21.Yüzyıl Öğrenme Becerilerine Etkisi **218**

Muhammed Eken Kerim Gündoğdu *218*

Bir Harezmi Eğitim Yolculuğu: Sınıf Dışında Eğitim Ortamı Tasarımı Sürecinde Öğrenci Kazanımlarının Öğretmen Gözünden Değerlendirilmesi **222**

Çiğdem Karakaya Akçadağ Nurhayat Akın Ezgi Yayla Rüyasu Şenyürek Pelin Baş Hülya Gürkan *222*

İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Deneyimi: Bir Durum Çalışması **224**

Deniz Baysura Bünyamın Bavlı *224*

Öğretmen Yılmazlığı ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Bibliyometrik Analizi **228**

Nurtaç Üstündağ-Kocakuşak Ruken Akar-Vural *228*

İstanbul Maltepe İlçesinde Uygulanan Harezmi Eğitim Programının Öğretmene Etkisinin Uygulayıcı Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İncelenmesi **230**

Hülya Gürkan Çiğdem Karakaya Akçadağ *230*

PISA Verileri Kullanılarak Fen Okuryazarlığı İle İlgili Yapılan Tezlerin Sistematik Derlemesi **231**

Nejat Büyükyakalı Menekşe Eskici *231*

İngilizce Dersi Zümre Başkanlığının Program Liderliği Bağlamında Değerlendirilmesi **233**

Meryem Hamsi Imrol Fatma Bıkmaz *233*

Bilim Sanat Merkezleri Öğretmenleri ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Steam Eğitimine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi **237**

Necla Reyhan Akçin Hatice Nilüfer Süzen *237*

Metayaratıcı Beceriler Ölçeğinin Geliştirilmesi **239**

Imsal Işıl Gılıç Figen Kılıç *239*

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlikleri ile Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları **242**

Ahmet Girgin Sezen Tofur *242*

Covid-19 Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim ve Meslekler arası Eğitim: Sistematik Derleme **245**

Özlem Sürel Karabilgin Öztürkçü Mukadder İnci Başer Kolcu Aydan Baysan Nilay Özkütük Fatma Orgun *245*

Öğretmen Adaylarının Motivasyonel Çalışma Koşullarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması: Almanya ve Türkiye **248**

Öner Uslu *248*

Değerlendirmeye Bütüncül Bir Bakış: Hammond'un Küp Modeline Göre Değerlendirme Standartları **251**

Mehmet Kemal Aydın *251*

Fransa ve Türkiye Devletlerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Kapsamında Karşılaştırılması **254**

Keje Tuğrul Abdulkadir Kurt *254*

Öğrenmede Duyguların Rolü: Beyin Temelli Öğrenme Perspektifinden **256**

Özlem Yılmaz Bilal Duman *256*

Türkiye ve Bavyera Eyaleti Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması (İlkokul Kademesi) **258**

Sümeyye Bulut Abdulkadir Kurt *258*

Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Yeterliliğinin Okul İklimine Etkisinde Program Liderliği Algısının Aracı Etkisi* **260**

Müge Aydın Sesli Tuba Akpolat *260*

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Yeterlilikleri ve Hizmet İçi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri **263**

Sinan Schreglmann *263*

Aile Dil Destek Eğitim Programının (Addep) Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Dil Gelişimi Becerileri Üzerindeki Etkisi **265**

Belma İlhan Derya Kavgaoğlu Aslıhan Kübra Sakarya Atay *265*

Öğretmen Eğitimi Programlarında Kalite Ve Akreditasyona İlişkin Öğrenci Ve Öğretim Elemanı Görüşleri **267**

Ceren Kurdoğlu Canay Demirhan İşcan *267*

Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Yönünden İncelenmesi **270**

Hakan Öngören Ali Yılmaz *270*

Ergenlerde Akademik Motivasyon ile Öznel İyi Oluş İlişkisinde Girişimcilik Eğiliminin Düzenleyici Rolü **272**

Abdulkadir Gülen Birol Alver *272*

Akademik Hak Görme Ölçeğinin Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması **275**

Adem Kantar Büşra Aslan Cevheroğlu Ayşegül Bakır Serel Akdur *275*

Gençlerde Olumlu Sosyal Davranışla İlişkili Faktörlerin Değerlendirilmesi **277**

Derya Atalan Ergin Figen Çok *277*

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması **280**

Hacer Deniz Sezgin Demir *280*

Ergenlerin çevrimiçi eğitime katılım profilleri: Problemli internet kullanımı, ana baba aracılığı ve eğitimde ana baba izlemi açısından farklılıkları **282**

Gülendam Akgül Derya Atalan Ergin *282*

An Analysis of Theses Written in the Field of Educational Sciences and Psychology in Turkey within the Scope of LGBTIQ+ **286**

Fatma Mahperi Uluyol Ecem Toraman Sıla Demirci *286*

Comparing the Associations between Metacognitive Strategies and Academic Performance in Individualist and Collectivist Cultures **288**

Bahadır Özcan Metin Bulus *288*

Üniversiteli Gençlerin Sosyal Medya Kullanımı ve Psikolojik İyi Oluşu **291**

Gülşah Sevinç *291*

Üniversiteli Beliren Yetişkinlerde İyi Oluş, Topluluk Duygusu ve Katılım **293**

Gülşah Sevinç *293*

Deprem Bölgesinde Yaşayan 5-16 Yaş Çocuklarının Ruhsal Yönden İyi Oluş Durumlarının Doğa Temelli Bilim Şenliği Etkinlikleri İle Ölçülmesi **296**

Hilal Çetin *296*

Grit, Growth, and Graduation: Mentoring College Students to Greatness **298**

Cobi Michael *298*

Erasmus Projelerinin Öğrenci Üzerinde Etkisi **299**

Aydın Yücel *299*

Toplumsallaştırma Bağlamında Kültürel değerlerin öğretilmesi: Öğretmen Uygulamaları **301**

Yavuz Ercan Gül *301*

Gazeteler Uzaktan Eğitim İçin Ne Diyor? **304**

Cansu Altunsaban Yerlikaya *304*

Türkiye'de Eğitimde Özelleştirme Sürecinde Okul Seçimi ve Eğitimsel Ayrışma **307**

Ebru Eren *307*

Covid-19 Sürecinde Öğrencilerin Uzaktan Öğretim ile İlgili Görüşleri ve Deneyimleri **310**

Zeynep Candaş Candan Yağmur Sönmez *310*

Negative Communication between School Administrators and Students and Its Reasons: The Case of Matilda **313**

Umay Uçar *313*

Eğitimin Transhümanizm ile İmtihanı: Değişen Yapı, Değişen Anlam **315**

Taner Atmaca *315*

Yapay Zekâ ve Eğitimde Kişiselleştirme: Eşitsizlikler Bağlamında Teorik Bir Tartışma **317**

Taner Atmaca Akın Metli *317*

Psychometric Properties of the Short Form of the Feminity Ideology Scale **320**

Fatma Mahperi Uluyol *320*

COVİD-19 Pandemi Dönemindeki Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi Ve Pıerre Bourdıeu'nun Kültürel Sermaye Kuramı Açısından İncelenmesi **322**

Çiğden Altun Ilknur Şentürk *322*

Öğrenci Merkezli Sosyal Medya Paylaşımları Hakkında Öğretmen Görüşleri **326**

Dönüş Şengür Gizem Deniz Özhan *326*

Milli Eğitim Bakanlığı Nasıl Bir Öğretmen Ve Nasıl Bir Yönetici İstiyor? **328**

Ceyda Türkkaş Özlem Akın Mart *328*

Eğitimde Adalete İlişkin Politikaların PISA 2018 Sonuçları Kapsamında İncelenmesi 330
Ibrahim Çolak 330

Öğretmenlerin İş Yükü Algıları, İş-Aile Çatışmaları Ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki 332
Ümit Kahraman 332

Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri 335
Gamze Gülin Aygün Nejat İra 335

Lise Öğrencileri Risk Çemberinin Neresinde 337
Mehmet Erdoğan Nurseli Altınmakas Sevda Seven Şarkaya Süleyman Sırrı Aydoğan Funda Nayir 337

Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Hakkındaki Görüşleri ve Öneriler 339
Merve Yılmaz Ali Ilker Gümüşeli 339

Eğitim Planlaması Alanında Yayınlanan Makalelerin Analizi 341
Nurcan Kaya Erdal Küçüker 341

Okul Müdürleri ve Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerinin İncelenmesi 344
Ertuğ Can Şadiye Karagöz 344

Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Devamsızlık Nedenleri 346
Murat Dağlı Ertuğ Can 346

Öğretmen Kariyer Belirleme Basamakları Hakkında Öğretmen Görüşleri 348
Enver Türksoy Gülşen Altıntaş 348

Öğrenen Okul ile Örgütsel Hafıza Arasındaki İlişkide Örgütsel Doğaçlamanın Aracılık Rolü 351
Gülenay Nagihan Kılıç Yunus Emre Ömür İbrahim Kocabaş 351

Yabancı Diller Yüksekokullarındaki Öğretim Görevlilerine Göre Yabancılaşma: Bir Olgubilim Çalışması 353
Niyazi Ağaoğlu Tuncay Akçadağ 353

Managerial Roles of Public Education Center Administrators: An Analysis Within the Scope Of Mintzberg Managerial Roles 356
Aylin Kirişçi Sarıkaya Tuba Sönmez 356

Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi 358
Yeliz Özkan Hıdıroğlu Abdurrahman Tanrıöğen 358

Mesleki ve Teknik Eğitimde Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri ile İş Yaşam Kalitesi Algıları Arasındaki İlişki 360
Engin Hırçın Nezahat Güçlü 360

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Mesleki Statü Algıları Arasındaki İlişki 362
Candan Hırçın Ferudun Sezgin 362

Türkiye ve Finlandiya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması 364
Halil Karadaş Mahmut Korhan 364

Inclusive Leadership and Organizational Trust at School: A Field Study in Public Schools 366
Murat Polat Kübra Turhaner 366

Hedef Belirlemeye İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bakü (Azerbaycan) Örneği 367

Gulshan Alizada Çiğdem Apaydın *367*

Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Okul Ve Paydaşlarına Yönelik Metaforik Algıları **370**

Nadiye Eroğlu Lokumcu Tuba Aydın Güngör *370*

Rehber Öğretmen – Psikolojik Danışmanların Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yöneticisi Olmaya İlişkin Görüşleri **373**

Nuray Sevinç Kübra Sel *373*

Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Deneyimleri: Bir Kapsayıcı Eğitim Perspektifi **374**

Yusuf Celal Erol *374*

Eğitim Örgütlerinde Hesap Verebilirlik ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi **376**

Yasin Dülger İsmail Karsantık *376*

Kadın Yöneticilerin Göç Olgusuna Yönelik Bakış Açılarının İncelenmesi **378**

Emine Yılmaz İsmail Karsantık *378*

Mülteci Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunda Eğitimde Kalite Olgusunun İncelenmesi **380**

İsmail Karsantık Neslihan Babayiğit *380*

The Effect of Sense of School Belonging on Academic Achievement: A Meta-Analytic Review **382**

Fatma Uslu Gülşen *382*

Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: Türkiye'de Güncel Durum ve Politika Analizi **385**

Betül Bulut-Sahın *385*

İlkokullarda Yaşanan Veli-Okul Yöneticisi Çatışmalarına İlişkin Kritik Olay Analizi **388**

Metin Özsoy Erkan Tabancalı *388*

İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf içi Öğretim Yöntem ve Becerilerini Geliştirmede Örnek Bilişsel Koçluk Eğitim Programı **390**

Ceyda Pilevne Süleyman Davut Goker *390*

Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Düzeyleri İle Okul DNA Profili Arası İlişki **393**

Sultan Şengören Küçükballı Süleyman Davut Goker *393*

Almanya, Çin, Singapur ve Türkiye'de Eğitim Sendikalarının İşlevselliği Üzerine Karşılaştırmalı bir Çalışma **396**

Serpil Karakiraz Süleyman Davut Goker *396*

Okul Yöneticilerinin Bakış Açısıyla: Örgütsel Adanma **398**

Muhammet Işler Ali Taş *398*

Türkiye ve Polonya'da Okul Yöneticilerinin Yeterliklere Dayalı Yetiştirilmesinin Politikalar Bağlamında İncelenmesi **400**

Nuray Sevinç *400*

Öğretmenlerin Eşitlik Algısının Bazı Değişkenler Açısından Analizi **402**

Ferhat Han Nesip Demirbilek *402*

What is the State of Research on Teacher Qualifications? A Bibliometric Perspective on the Scopus Database **404**

Murat Polat *404*

Öğretmenlerde Bir Cevap Şekli Sessizlik **407**

Muhammet Işler Tuncay Akçadağ *407*

Girişimci Üniversitelerin Gelişim Süreci ve Değerlendirilmesi **410**
İbrahim Çolak Yılmaz İlker Yorulmaz *410*

Eğitim ve Okul Geliştirmede Kalite Güvence Sistemi: İngiltere ve Hollanda Örnekleri ve Türkiye için Çıkarımlar **412**
Zerrin Toker Yüksel Kavak *412*

İngiltere'de Koruma Altındaki Çocuklar İçin Sanal Okul Uygulaması **414**
Davut Elmacı *414*

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Z kuşağının Akademik Eğitimine İlişkin Görüşleri **416**
Serap Karaavcı Habib Özkan *416*

Okullardaki Riskler ve Tehlikeler: Öğrenciler için Okullar Ne Kadar Güvenli? **418**
Anıl Eranıl *418*

Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Mesleki Doyumları Arasındaki İlişki **419**
İlker Yıldız Süleyman Davut Goker *419*

Part Time Instructors: Heimatlos or Citizen? **422**
Hasan Serif Baltacı Pınar Ayyıldız *422*

Akademik İşgücünün Yurt Dışına Göçü ve Yurda Dönüşün Olanakları: Fenomenolojik Bir Araştırma **424**
Rabia Buse Ad Birgül Ulutaş *424*

Eğitim Müfettişlerine Göre Eğitim Müfettişlerinin Sorunları **426**
Ertuğ Can *426*

Uluslararası Bakalorya (IB - International Baccalaureate) Programını Uygulayan Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar **428**
Seda Karadeniz Ercan Yılmaz *428*

Augmented Reality in Education: An Overview of Research Trends **431**
F. Şehkar Fayda-Kınık *431*

Öğretmenlerin Örgütsel Politika Algıları **433**
Eyüp Özdemir *433*

TIMSS 2019'da Başarılı Olan Ülkelerde Aynı Yaş Grubundaki Öğrencilerin Aldıkları Ders Sayısı Ve Saati İle Türkiye'deki Öğrencilerin Aldıkları Ders Sayısı Ve Saatinin Karşılaştırılması **435**
Büşra Bozanoğlu *435*

Yükseköğretim kurumları için kültürlerarası anlayış ölçeği **437**
Neşe Ayşin Siyli Kararman Esmahan Ağaoğlu *437*

Okulda İşlenen Bir Suç: İrtikap **439**
Hüsnü Ergün *439*

Öğrencilerin Okula Aidiyetleri Hakkında Öğretmenler Ne düşünüyor? **441**
Hatice Turan Bora Sadegül Akbaba Altun *441*

Milli Eğitim Şuralarının Eğitim Yönetimi Politikalarına Etkisinin İncelenmesi **443**
Abdullah Balıkçı *443*

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ve Kültürel Zekâ ile İlişkisi **446**

Maide Sena Cansev Funda Nayır *446*

Deprem ve Eğitim: 6 Şubat Türkiye Depremi Sonrası Eğitim Sisteminin Direncini Keşfetme **448**

Bahar Yakut Özek Sakine Sincer *448*

Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları Ölçeği-Öğretmen Formunun Geliştirilmesi **451**

Selim Günay Mükerrem Akbulut Taş *451*

Lise Öğrencilerinin Küresel Yeterliliklerinin Göçmenlere Yönelik Tutumlarına Etkisi **453**

Şerife Özlem Koç Ekber Tomul *453*

Okul yöneticilerinin özel yetenekli öğrencilere yönelik sosyal adalet liderliği davranışlarının incelenmesi **455**

Çiğdem Şahin *455*

Yükseköğretimde Uluslararası uygunluk ve akreditasyon **457**

Tamer Sarı *457*

Göçmen Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Veli Görüşleri **459**

Duygu Toker Poyraz *459*

Ortaöğretim Öğrencilerinin Ve Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları **462**

Erdem Özdemir Asiye Şengül Avşar *462*

Salgın Döneminde Öğrenci Olmak: Ortaokul Öğrencilerinin Bakış Açısından Bir Değerlendirme **465**

Aslı Yeşil Ayşe Balcı Karaboğa *465*

Üstün Yetenekli Çocuklar ve Akademik Başarı: Mit ve Gerçekler **469**

Bahar Yakut Özek *469*

Öğretmen Adayları Çokkültürlü Eğitime Hazır mı? **472**

Ayşegül Ilıkkan Arzu Üyümaz Merve Gülçin Arıkan *472*

Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Yapılan Etkinliklerin Öğrencilerin Eğitsel Gelişimlerine Katkısı **474**

Halil Karadaş Izzeddin Ceylan *474*

Güney Kore ve Singapur Eğitim Sistemlerinin Sosyal ve Ekonomik Politikalar Bağlamında Değerlendirilmesi **476**

Emine Saklan *476*

Eğitim Hakkı ve Politikaları: Ülkeler Arası Karşılaştırma **478**

Gizem Hatipoğlu *478*

Okul yöneticileri ve öğretmen algılarına göre nitelikli öğretmenlerin özelliklerinin incelenmesi **480**

Serdar Alan Engin Iş *480*

Farklılıkların Yönetimine İlişkin Öğretmen Algılarında Cinsiyet: Bir Meta Analiz Çalışması **482**

Aydan Ordu *482*

İnternet Tabanlı Uygulamaların Okul Yönetimine Etkisi Üzerine Fenomenolojik Bir Araştırma **484**

Abdullah Balıkçı *484*

Ailesi Mevsimlik Tarım İşçisi Olan Öğrenciler ile Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinden Beklentileri **486**

Tuğçe Ekici Gülşah Sarıkaya Artemiz Menekşe *486*

Yükseköğretim Öncesi Kalite Güvence Sistemi Örneği : ADES **488**
Selda Yıldırım *488*

Öğretmenlerin Meslek Etiği Algıları **492**
Sevgi Taşkın *492*

Relations of Turkish and Immigrant Students in Higher Education **495**
Zeynep Umur Erkuş Halil Karadaş *495*

Öğretmenlerin Örgütsel Politika Algısının Meslektaşlarından Bilgi Saklama Davranışlarını Yordayıcılığı **497**
Sedat Alev Betül Balkar *497*

Okul Kültürü İle İlgili Çalışmaların Bibliyometrik Analizi **500**
Turan Akman Erkılıç Engin Dilbaz *500*

Mesleki Örgütlenmelerde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunların İncelenmesi: İdeal Sendika **502**
Vedat Çakıoğlu Süleyman Özgan Mustafa Yüksel *502*

Göçmen Türk Öğrencilerin Akademik Başarısının CHAID Analizi ile İncelenmesi: Almanya Örneği **504**
Osman Barutcu Funda Nayir *504*

Ortaokul Öğrencilerinin İçinde Bulundukları Dezavantajlı Durumların Eğitime Etkisini Azaltmada Öğretmen Rolleri **506**
Ismail Tetik *506*

İlkokul ve Ortaokullarda Öğrencilerin Okul Müdürü Algısının Resimler Üzerinden Analizi **509**
Önder Varol *509*

Türkiye'de Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Tarihçesi, Sorunlar ve Öneriler **510**
Hande Çelik *510*

Hafta içi uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarının güçlü ve zayıf yönlerinin öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. **513**
Tuncay Altuntaş Hülya Kasapoğlu Tankutay *513*

Etik İklim Temalı Uluslararası Makalelerin Bibliyometrik Analizi **515**
Saadet Kuru Çetin Yeşim Yıldırım *515*

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Engelleyen Faktörlerin Yapay Sinir Ağları Yöntemiyle İncelenmesi **517**
Bahriye Yeşim Demir Funda Nayir *517*

Eğitim Kurumlarında Örgütsel Sinizmin Boyutları **519**
Mehmet Erdoğan Nurseli Altınmakas Fatma Çobanoğlu *519*

Öğretmen Algılarına Göre Öğrencilerde İyilikseverlik Değeri Değişimi: Fenomenolojik Yaklaşım **521**
Seniye Fulya Kabar Hamit Özen Ilknur Şentürk *521*

Evidence-Based Education Policies & Knowledge Governance in Times of Emergencies: The Case of Kahramanmaraş Earthquakes **523**
Müge Bakioğlu *523*

Resmi ve Özel Ortaokullarda Hesap Verebilirliğe İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri: Bursa İli Örneği **525**
Hale Gönenç Şükrü Ada *525*

Asrın Felaketi Sürecinde Deprem Bölgesinde Açılan Kursların Etkililiğinin Değerlendirilmesi **527**

Nuray Özge Sağbaş Mikail Eren Gülhan Toy Numanoğlu Nazire Güven Davarcı *527*

Temel Eğitim Kurumlarında Okul Bazlı Bütçe Uygulamasının Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi **529**

Burcu Türkkaş Anasiz Ceyda Türkkaş *529*

Yükseköğretimde Sürekli Gelişim Ve Güvenirlik Algısı: Kalite Yönetimi, Akreditasyon Ve Kalite Kontrol Aracı Olarak Akademik Personel Ve Öğrenci Görüşlerinin Sürece Etkisi **531**

Gürcan Demiroğları Burcu Demirogları *531*

Yükseköğretimde Holakrasi Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması **532**

Merve Turpçu İnayet Aydın *532*

İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kontrol Düzeylerinin İncelenmesi **535**

Ruken Kaymak Fırat Kıyas Birel *535*

Okul Yöneticilerinin Yönetici Rolleri ile Yönetici Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkide Psikolojik Sözleşmenin Aracı Rolü **537**

Deniz Baransel Cinar Kazım Çelik Elif Simge Güzelergene *537*

Kültürel Değerlere Duyarlı Sınıf Yönetiminin Özellikleri **539**

Elif Simge Güzelergene Deniz Baransel Cinar Funda Nayir *539*

Comparison of Evaluation Modes of Assessing Economics Teachers' Effectiveness in Senior Secondary Schools in Taraba State, Nigeria **542**

Abdullahi Usman Jalingo Fatma Koprulu Bindowo Mohammed Garba Behcet Öznacar Ahmet Satılmış *542*

Enhancing Employees' Efficiency With Recompence and Motivation **545**

Stephen Ofori Yeboah Fatma Köprülü Behcet Öznacar Mustafa Gündüz Ahmet Satılmış *545*

Okullarda Değişim Yönetimi İle İlgili Yapılmış Çalışmaların (2018-2022) Bibliyometrik Analizi **548**

Esen Eryılmaz Zeynep Meral Tanrıöğen *548*

Teachers' Teaching Identities in an Interdisciplinary Approach after Participation of Community of Practice of Teachers **550**

Veysel Yildiz *550*

Looking into Parents' Perspectives on Playtimes Outside of School: How They View the Value of Play **553**

Elif Buldu *553*

Erken Çocukluk Eğitimi Ve Bakımında Kalite: Meta-Tematik Bir İnceleme **555**

Osman Tayyar Çelik Ümit Kahraman Mehmet Sağlam Yunus Tunç Burcu Kınık Davut Acar *555*

Türkiye'deki Bir Süreli Erken Çocukluk Yayınının Bitki Körlüğü Açısından İncelenmesi: Meraklı Minik Örneği **557**

Berat Ahi Ezgi Çiftçi *557*

Aile Eğitimi Gezici Mevsimlik Tarım İşçisi Annelerin Ebeveynlik Yaklaşımlarını Nasıl Değiştirir? **560**

Ozana Ural Tuğba Kontaş Azaklı *560*

Yabancı Uyruklu Çocukların Akran İlişkilerinde ve Sosyal Becerilerinde Sınıf Ortamının Aracılık Rolü **562**

Nilüfer Yiğit Elif Mercan Uzun *562*

Investigating Effectiveness of Motor Skill Interventions for Preschoolers: A Literature Review **564**

Nur Banu Yiğit *564*

Child, family, school or society: Which factors affect children's social skills? **566**

Zeliha Demirci Ünal Feyza Tantekin-Erden *566*

How children's books scientifically described climate change? **569**

Sezen Apaydın Burcu Sarı Uğurlu *569*

An investigation on funds of knowledge views and attitudes of preschool teachers working in multicultural classrooms **572**

Tuba Özgül Zeliha Demirci Ünal Elif Naz Altaş Ayşenur Mumcuoğlu Hasibe Özlen Demircan *572*

Investigating Views, Knowledge and Self-Reported Practices of Early Childhood Teachers regarding Practicability of Vygotsky's Sociocultural Theory **574**

Esra Akcabağ Canan Peker Funda Eda Tonga-Çabuk *574*

Okul Öncesi Çağında Çocuğu Olan Ebeveynlerin Erken Okuryazarlık Kavramına İlişkin Görüşleri Ve Uygulamaları **576**

Beyza Alpaydın Bala Çapar *576*

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerin Mesleki Rehberliğe İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi: Bir İhtiyaç Analizi **579**

Begüm Özgün Erdoğdu Aslan Özlem Dönmez *579*

Türkiye'de Yapılan Okul Öncesi Dönemde Zihin Kuramı İle İlgili Araştırmaların İncelenmesi **581**

Murat Bartan Fatma Büşra Telli *581*

An Investigation of Beliefs of Early Childhood Teachers who do not Utilize Circle Time in Their Classes **583**

Ayşenur Mumcuoğlu Hasibe Özlen Demircan *583*

Felaketi fırsata çevirmek: Erken çocukluk eğitiminde teknoloji destekli etkileşimli okuma etkinlikleri **586**

Filiz Aydemir Vahide Yiğit Gençten *586*

The preferred research methods in a leading journal in the field of early childhood education in Turkey **588**

Iskender Gelir *588*

Erken Çocukluk Döneminde Ekopsikoloji ve Bilişsel Esneklik İlişkisi The Relationship between Ecopsychology and Cognitive Flexibility in Early Childhood **589**

Elif Öztürk Rukiye Nur Saygılı *589*

Erken Çocukluk STEM Eğitiminde Ebeveyn Katılımı Hakkında Literatür Ne Gösteriyor? **591**

Aysel Murat Karatürk Özlem Okatan Ekber Tomul *591*

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi Öykü Kitaplarının Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi **593**

Bengü Türkoğlu *593*

Learning scientific concepts in early years **595**

Iskender Gelir Laila Al Salmi *595*

Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Fen Temalı Bilgi Veren Resimli Çocuk Kitaplarının Bilimsel Süreç Becerileri Açısından İncelenmesi **596**

Gülşah Günşen *596*

Resimli Çocuk Kitaplarında STEM Mesleklerinin Temsili **599**

Gamze Bilir Seyhan Fulden Güler Nalbantoğlu *599*

Afeti yaşayan 48-66 Ay Çocukların Doğal Afet Farkındalıklarının Resimlerine ve Sözel Anlatımlarına Göre İncelenmesi: Çiz- Anlat Tekniği ile Çocuk Gözünden 6 Şubat Depremi **601**

Sinem Ipek *601*

Orman Anaokullarının Kurucu ve Öğretmenlerinin Riskli Oyun ve Risk Yönetimine İlişkin Bilgi ve Uygulamaları 604

Fatma Yalçın Feyza Tantekin-Erden 604

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumları ile Sürdürülebilir Kalkınma Öğretimine Yönelik Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişki 607

Nazmiye Temiz İrem Gürgah Oğul 607

Erken çocukluk eğitiminde yenilikçi uygulamalar: Küçük Adımlar Anaokulu 609

Sinem Ipek 609

The Effect of Argumentation Implementation on Students' Content Knowledge and Science Process Skills 612

Mehmet Şen Semra Sungur Ceren Öztekin 612

İlkokul Öğrencilerinin Modelleme Yoluyla Fen Bilimleri Öğretimi Hakkındaki Görüşleri ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi: Besinlerimiz Ünitesi Örneği 614

Merve Nur Sünbül Ibrahim Özkurt Elif Öztürk 614

Fen Bilimleri Dersine Yönelik Yaz Tatilinde Gerçekleştirilen Destekleme ve Yetiştirme Kursu Hakkında Öğrenci Görüşleri 618

Faruk Şimşek 618

Ortaokul Öğrencilerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Dair Algılarının Çizdikleri Resimler Aracılığıyla İncelenmesi 619

Hatice Mertoğlu Zübeyde Burçin Gürbey Usta 619

Development of the Sustainable Development Goals Unit for Middle School Students 621

Aslı Koçulu Mustafa Sami Topçu 621

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Okuryazarlık Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi 623

Seda Çalık Salih Ateş 623

Lisansüstü Tezlerde Odaklanılan Bilimsel Süreç Becerileri 626

Hüseyin İnaltun 626

Fen Bilimleri Dersinde Kullanılan Web 2.0 Araçlarının Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Teknolojiye Yönelik Tutumlarına Etkisi: Canlılar Dünyası Ünitesi Örneği 629

Muhammed Doğukan Balçın 629

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bilim Sözde - bilim Ayrımına Yönelik Algılarının Tespit Edilmesi 631

Hacer Mutluer 631

Hazır Gıdalar Konusunda Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçları ile Hazırladıkları Kavram Ağlarının İncelenmesi 634

Yusuf Zorlu Fulya Zorlu 634

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Düzenlenen Bilimsel Alan Gezilerinin Öğrenci Tutumlarına Yansıması: Planetaryum Gezisi Örneği 636

Ragıp Çavuş 636

BİLSEM Öğrencilerinin Çevre Problemlerine Yönelik İzlenimleri: Ekofobik Yansımalar 638

Yeşim Özdeniz Hilal Aktamış 638

Bilimin Doğası Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi 641

Ezgi Köseoğlu Bilge Can 641

Sürdürülebilirliğe Yönelik Ulusal Düzeyde Yayımlanmış Makalelerin Analizi 644

Nurgün Gençel Zeynep Ergün Esra Kabataş Memiş *644*

Kara Delik Kavramına İlişkin Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Algıları **646**

Feyza Yüksel Temiz Süleyman Yaman Yusuf Kadir Demirkazan *646*

Türkiye'de sosyobilimsel konularla ilgili yazılmış olan lisansüstü tezlerin incelenmesi **650**

Merve Öztürk Büşra Tuncay Yüksel *650*

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Fen Öğretme Öğrenme Anlayışları Ve Bilimin Doğası Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi **652**

Dilek Özbek Oktay Aslan *652*

Fen Bilimleri Ders Kitabı Öğrenme Etkinliklerinin Özgün Sorgulama Özellikleri **655**

Sinem Karataş Öztürk *655*

Öğrenci Velilerinin İklim Değişikliğine Yönelik Algılarının Belirlenmesi **657**

Zeher Dilek Öztürk Nazmi Durkan Zeha Yakar *657*

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilim Uygulamaları Dersine Yönelik Görüşleri **660**

Sinem Karataş Öztürk *660*

1st Year Science Teachers' Awareness and Perceived-Readiness about STEM **661**

Zeynep Piri *661*

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Zihinsel Modellerinin İncelenmesi: Atom Kavramı **663**

Tuba Demirci Bilgenur Okay *663*

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Kavramsal Yapılarının İncelenmesi: Çevre Konusu **665**

Tuba Demirci Gamze Ceylan Öksüz *665*

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bilişsel Yapılarının İncelenmesi: Periyodik Sistem Konusu **667**

Tuba Demirci Şule Can *667*

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin İşitme Engellilere Yönelik Ders Materyali Tasarlama Eğitimi Hakkındaki Görüşleri **669**

Mustafa Ergun *669*

Future Science Teachers' STEM experiences: challenges and implications for STEM teacher preparation **670**

Ayşe Büber *670*

Unlocking The Potential of STEM Education in Türkiye: A State-Of-The-Art Analysis of Turkish Landscape **673**

Eylem Bayır Sertaç Arabacıoğlu Emrah Oğuzhan Dinçer Hasan Özyıldırım Hüsnüye Durmaz Şebnem Selen Işbilir *673*

Fen Bilimleri Dersinde Kullanılan Çalışma Yaprakları Hakkında Öğrenci Görüşleri **676**

Merve Konca Sema İrem Orhan Abdullah Aydın *676*

Liseye Giriş Sistemi (LGS) Fen Bilimleri Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre İncelenmesi **678**

Elif Avci Gonca Keser Gülden Gürsoy *678*

Fen Bilimleri Kavramlarını Döndür-Bil Oyunu ile Öğreniyorum **680**

Ibrahim Benek Yeliz Saygın Belinay Tüci *680*

6. Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesi için Başarı Testi Geliştirme Çalışması **683**

Şahika Yıldız Hanife Can Şen *683*

Fen Bilgisi Öğretmen Adayları ile Ders İmecesi Kullanımının Araştırılması **686**

Fulden Güler Nalbantoğlu Jale Çakıroğlu Özgül Yılmaz Tüzün *686*

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Araştırma Projesi Yazma Sürecinde Edindikleri Deneyimlerin Belirlenmesi: 2209-A Örneği **689**

Emine Kahraman Özlem Koray *689*

Stem Etkinliklerinin 7.sınıf Öğrencilerinin Stem Tutumları ve Kariyer Alanları İlgisi Üzerine Etkisinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi **691**

Erkan Oral Medine Baran *691*

2019 TIMSS Fen Okuryazarlığı Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi **693**

Derya Karaaslan Abdülkadir Maskan *693*

Fen Eğitiminde Dijital Öyküleme Yöntemi Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması **695**

Hatice Büşra Aktaş Gülden Gürsoy *695*

Harezmi Eğitim Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi **699**

Ayşenur Zeybek Abdullah Aydın *699*

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Sanal Kimya Laboratuvarının Değerlendirilmesi **701**

Saadet Rukiye Benli Esra Açıkgül Fırat *701*

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Kapsamında Gerçekleştirilen "Yeni Bir Enerji Fikri: Alternatif Enerji" Adlı Projenin Değerlendirilmesi **704**

Banu Kara *704*

Modellemeye Dayalı Öğretimin 7. Sınıf Öğrencilerinin "Elektrik devreleri" Ünitesindeki Kavramsal Gelişimine Etkisi **707**

Semra Demirçalı Mahmut Selvi *707*

İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde İnfografik Kullanımının Öğrencilerin Bilimsel Süreç ve Görsel Okuma Becerilerine Etkisi **710**

Iffet Kübra Kavas Nil Yıldız Duban *710*

Oyunlaştırma İle Zenginleştirilmiş Öğrenmenin Akademik Başarı Ve Fene Yönelik Tutuma Olan Etkisinin İncelenmesi **714**

Meral Çiftel Hülya Aslan Efe *714*

Sosyobilimsel Bakış Açısı Almanın Ahlaki Muhakeme Üzerine Etkisi **716**

Rabia Eriş Perihan Güneş *716*

Özel Yetenekli Bilsem Öğrencilerinin Sürdürülebilirlik Kavramına İlişkin Algılarının İncelenmesi **719**

Zeynep Ergün Büşra Nur Çakan Akkaş Esra Kabataş Memiş *719*

5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kazanımlarının Öğrenci Bilişsel Düzeyine Uygunluğunun Araştırılması **722**

Süleyman Kavak Rıfat Efe *722*

Kültürel-Tekno Bağlamsal Yaklaşım: Fen Eğitiminde Kültür Temelli Yeni bir Yaklaşım ve Sosyobilimsel Konular Bağlamında Uygulama Örneği **724**

Nurcan Tekin Oktay Aslan *724*

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Nükleer Santrallere Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi **727**

Fatma Şener Cemil Aydoğdu *727*

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Küresel Isınma ve İklim Değişikliğinin Sebepleri ve Farklı Ekosistemlere Yönelik Etkileri Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi 729

Adem Koç Sevginur Boztepe 729

Fen Kavramlarının Öğretiminde Sanal Laboratuvar Uygulamalarının Web 2.0 Araçlarına Yönelik Yeterlik İnançları Üzerine Etkisi 731

İbrahim Serdar Kızıltepe Tezcan Kartal 731

Öğrenme Güçlüğü Tanılı Ortaokul Kaynaştırma Öğrencilerinin Fen Deneylerine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi 735

Şükran Şükrüye Nalbant Karakoç Hasan Inaç 735

Sanal Laboratuvar Uygulamalarının Teknoloji ile Fen Öğretimi Özyeterlik İnançları ve Web 2.0 Araçları Kullanım Niyetine Etkisi: Fizik Deneyleri Örneği 737

Ibrahim Serdar Kızıltepe Tezcan Kartal 737

Oyunlarla Desteklenmiş TGA (Tahmin Et- Gözle-Açıkla) Yöntemine Dayalı Etkinliklerin 10. Sınıf Öğrencilerinin (Basınç ve Kaldırma Kuvveti Ünitesi) Fiziğe Yönelik Metaforik Algısına Etkisi 741

Şeyma Yaşar 741

1929-2018 Yılları Arasındaki Fizik Ders Kitaplarının Uygulamaya Dönük Ögelerinin İncelenmesi 743

Arzu Arslan Buyruk Mustafa Gündüz 743

2022 YKS Fizik Sorularının Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine Ve 2018 Ortaöğretim Fizik Programı Kazanımlarına Göre İncelenmesi 745

Tuba Elhakan Selahattin Gönen 745

Fizik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin Belirlenmesi 748

Mert Büyükdede Rabia Tanel 748

Bir Kültür ve Eğitim Kavramı Olarak Tiyatro: Cumhuriyet'in 100. Yılında 1923'den 2023'e Türk Tiyatrosu'nun Seyir Defteri 752

Canberk Bayraktar 752

Design Pedagogy and User Needs 754

Esra Nasir 754

Yapay Zeka Teknolojisinin Görsel Tasarım Üzerindeki Etkileri 756

Merve Yıldırım 756

Toplumun Sanat İle İlgili Düşüncelerinde Görsel Sanatlar Dersinin Etkisi Üzerine Kısa Bir Bakış 758

Tuba Aydogdu 758

Piyano Eğitiminin Müziksel İşitme, Okuma Ve Yazma Davranışlarına Etkisi 760

Burçin Yaşmut 760

Okul Öncesi Çocuklar İçin Yapay Zeka Destekli Yönlendirilmiş Resim Çizim Tekniği 763

Ayşe Sezer 763

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olmak: Görünmeyeni görünür yapmak 765

Şennur Demir Mehmet Cihad Ayar 765

Çocuklarla Felsefe (P4c) Eğitici Eğitiminin Öğretmenlerin Tartışma Yönetimi Becerilerine Etkisi: Öğretmen Görüşleri 768

Burak Pirim 768

Değerler Eğitiminde Etkinlik ve Uygulama Temelli Çalışmaların İncelenmesi 770

Burak Pirim 770

Teknoloji Destekli Otantik Görevlerin Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Etkisi 772

Hasan Ersoy Şehnaz Baltacı 772

Çocuklar İçin Tasarım Odaklı Düşünme 776

Melike Nur Köroğlu Yıldız Hilal Yüceoğlu Bahadır Yıldız 776

İlkokulda Sosyal Beceri Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması 779

Çiğdem Kozaner Yenigül Yasemin Erdem Sena Ölçer 779

Sosyal Bilgiler Eğitimi İçin Bilgi Okuryazarlığı Modeli Önerisi 781

Çağrı Demirtaş Adnan Altun 781

8. Sınıf Düzeyinde Hesaplamalı Düşünme Becerisinin Öğretimi ve Değerlendirilmesi 785

Sibel Bozdemir 785

Özel Gereksinimli İlkokul Öğrencilerinin ve Ailelerinin Pandemi Döneminde Yaşadığı Sorunlar Üzerine Nitel Bir Araştırma 787

Edibe Verda Şen Ekber Tomul 787

Kapsayıcı Eğitim Derslerde Nasıl Uygulanabilir? Sosyal Bilgiler Dersi Üzerinden Bir Uygulama Örneği 789

Galip Öner 789

İlkokul 1. Sınıf öğrencilerinin Okuma Hızları ile Problem Çözme Becerileri ve Sanatsal Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkilerin incelenmesi 791

Emre Kucam Ezgi Gürlevik Kurtcu Zeynep Seda Şanlı 791

İlkokul Düzeyinde Problem Çözme Becerisi İle İlgili Yapılan Çalışmaların Tematik İçerik Analizi 793

Ali Terzi 793

The Impact of Out-of-School STEM Experience on Elementary Students' 21st Century Skills 796

Emine Şahin Topalcengiz 796

Gelecekteki İşim İnsana Yakışır Bir İş Mi? : Çalışma Psikolojisi Kuramı Modelinin Kadın Üniversite Öğrencileri Üzerinde Sınanması 798

Zeynep Öznur Ergin Furkan Kirazcı Ayşenur Büyükgöze-Kavas 798

Kariyer Planlama Sorunu: Rehber Öğretmenler Üzerinden Bir Analiz 801

Osman Kürşat Acar Fatma Büşra Akar 801

Elit Sporcularda Eğitim ve Spor Hayatı: İkili Kariyer Sorunları 803

İdil Işık Kağan Güney Burak Engür Melisa Seray Işcan Yasin Kuzdağ 803

Akıldışı inançlar mı, gerçekçi kararlar mı? Beliren yetişkinlikte kariyer kararı 806

Alaskar Özperçin Ayşe Esra Aslan 806

Kariyer Psikolojik Danışmanlığı İhtiyaç Belirleme Ölçeği (Pilot Çalışma) 809

Sezer Bulut Şenel Çıtak 809

Özel Yetenekli Öğrencilere Adli Kimya Öğretiminde Bir Otantik Değerlendirme Bağlamı Olarak Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri 813

Ümmüye Nur Tüzün Gülseda Eyceyurt Türk 813

Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Ölçüsel Tahmin Becerilerinin Geliştirilmesinde Fermi Problemlerine Dayalı Öğretim Uygulanması: Eylem Araştırması 815

Zübeyde Er Seniye Renan Sezer 815

İlkokul Öğrencilerinin Matematiksel Problem Çözme Becerilerinin Gelişmesinde Sınıf Öğretmenlerinin Rolü 817

Dilara Yılmaz Can Ceyda Şensin Şeyma Pekgöz Damla Baber 817

Matematik Öğretmenlerinin PISA Matematik Okuryazarlık Problemi Analizleri 820

Ayla Ata Baran 820

Öğrencilerin Değişen Matematiksel İlişkilendirme ve Üstbilişsel Becerileri: Matematiksel Modelleme Süreci 822

Sultan Özge Duman Arzu Aydoğan Yenmez 822

Eğitsel Dijital Oyun Tasarlama Sürecinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Tutum, Motivasyon, Akademik Başarı ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi 825

Hatice Canseven Bahadır Yıldız 825

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Geliştirdiği Eğitsel Matematik Oyunlarının Çeşitli Kriterler Kapsamında İncelenmesi 828

Feyza Aliustaoğlu Beyzanur Yılmaz 828

Türkiye'de Matematik Eğitiminde Fark Etme Becerisi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi 830

Sariye Çetin Nadide Yılmaz 830

Bir Okunabilirlik Çalışması: PISA 2006 ve PISA 2012 832

Özge Turan Bahadır Yıldız 832

Öğretmen Adaylarının Ve Öğretmenlerin Sayı Duyusunun Gelişimine Yönelik Görüşleri 835

Elif Sözer Kübra Gül Çiftci Mesture Kayhan Altay Çiğdem Alkaş Ulusoy Ayşe Özer Aysun Umay 835

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Doğada Matematik Arayışı Projesinin Etkililiğinin İncelenmesi 839

Seda Sevgili Koçak Necati Onay Ersen Yazıcı Ahmet Bidiren Deniz Özen Ünal Nilgün Kirişçi 839

X-Y Kuşağından Z Kuşağına Akıl Yürütme, Farkındalıklar ve Üstbilişsel Düşünmeye Dönük Geometri Aktarımı 843

Serdal Poçan Aziz İlhan 843

Matematik Eğitiminde Scratch Kullanımını İnceleyen Araştırmalara Genel Bir Bakış 846

Nisa Efe Emel Özdemir Erdoğan 846

Matematik Eğitiminde Kaçış Odaları: Sistematik Bir Derleme Çalışması 848

Merve Kazancı Zeynep Gürsoy Bahadır Yıldız 848

Türkiye'de Matematiksel Soyutlamayla İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi 850

Gülşade Savaş Yüksel Dede 850

Öğrencilerin Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri Derslerindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler: Bir Meta-Analiz Çalışması 854

Emine Gözel 854

8.Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Modelleme Etkinlikleri Bağlamında İstatistiksel Okuryazarlıklarının İncelenmesi 857

Halil Ibrahim Bozkuş Nadide Yılmaz 857

Investigation of 6th - Grade Gifted Students' Perceptions and Anticipations of Four Commonly Used Assessment Methods 859

Zeynep Tuncer Berna İnci Mine Isıksal-Bostan 859

Matematik Eğitiminde Bir Yapay Zekâ Uygulaması: Chatgpt'nin Bir Matematik Sınavındaki Başarısının Değerlendirilmesi 861

Nezihe Korkmaz Güler Bahadır Yıldız Zeynep Gül Dertli Elif Boran 861

COVID-19 Salgını Sonrası Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine İlişkin Tutumlarının Demografik ve EBA Kullanım Sıklığı Değişkenleri Bağlamında İncelenmesi (Eskişehir Örneği) 863

Emin Özen Funda Çıray Özkara Burcu Karakuzu Ataş 863

Öğretmene Yapay Zeka Desteği: CHATGPT Ders Planı Hazırlıyor 866

Beytullah Ömer Dumlu Esra Gezer Bahadır Yıldız 866

Ortaokulda Bütünleşik STEM Anlayışına Dayalı Bir Mühendislik Tasarım Temelli Matematik Etkinliği Örneği: Soğuk Hava Deposu Tasarımı 869

Zeynep Gül Dertli Bahadır Yıldız 869

Yapay Zekâ Araçlarından CHATGPT ile Tasarlanmış 7. Sınıf Oran Konusuna Yönelik Etkinliklerin İncelenmesi 871

Merve Koçyiğit Gürbüz Kübra Alan Bahadır Yıldız 871

Problem Çözme Yaklaşımıyla Gerçekleştirilen Matematik Uygulamalarının 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi 873

Gizem Nur Özüpek Çiğdem İş Güzel 873

Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Öğretiminde Akıllı Tahtayı Kullanımına Yönelik Görüşleri 876

Elif Ertem Akbaş Elif Öztürk Kübra Alan 876

Matematiksel İnanç ile Matematik Motivasyonu Arasındaki İlişkide Eleştirel Düşünmenin Aracılık Rolü 878

Nur Şebnem Bakır İlknur Gülşen Turgut 878

8. Sınıf Öğrencilerinin Beceri Temelli Matematik Sorularına İlişkin Görüşleri 880

Pınar Tansel Günal Gönül Erhan 880

Öğretmen Görüşlerine göre Sayı Duyusu'nun Kök Değerler Teması Öğretimi 882

Esra Duygu Erkol Ipek Saralar-Aras 882

Matematik Öğretmen Adaylarının İkinci Dereceden Denklem Çözümlerinde Kullanılan Farklı Bir Yöntemi Kavrayışları ve Yöntem Üzerine Görüşleri 884

Aysel Sen Zeytun Latif Demirci 884

Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ve Ders Kitaplarında Yer Alan Soruların Matematik Yeterliğinin ve Bu Sorularla ilgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi 886

Emel Aydın Ödemiş Özge Yiğitcan Nayir 886

Kesirlere Yönelik Kavram Yanılgısı Teşhis Testinin Geliştirilmesi 888

Aleyna Altan Zehra Taşpınar Şener 888

Öğretme Sürecinde BİT Kullanımı: Matematik Öğretmenleri için Algılanan Yararın İncelenmesi 890

Nilüfer Zeybek Esra Demiray 890

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Stratejik Zekâ Oyunlarının Matematik Öğretiminde Kullanılabilirliği ve Matematik Öğretimine Katkısına Dair Görüşleri* 893

Sümeyye Ünver Ayşegül Eryılmaz Çevirgen 893

Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Bağlam Temelli Problem Çözme Süreçlerinin İncelenmesi 895

Kemal Özdemir Özlem Doğan Temur *895*

Öğretmen Yetiştirme Programlarında Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Materyal Tasarımı ve Değerlendirme Süreçlerini Anlayışlarının İncelenmesi: Örnek Bir Tasarım **898**

Emine Nur Ünveren Bilgiç Şule Yılmaz Özden Nazire Burçin Hamutoğlu *898*

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Matematik Öğretimi Bağlamında Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi **900**

Emine Nur Ünveren Bilgiç Emrah Bilgiç *900*

Öğretmen Adaylarının Sayı Duyusu Becerileri **902**

Aysu Irem Sönmez *902*

Matematik Eğitiminde Çocuk Edebiyatı İle İlgili Çalışmaların İncelenmesi **904**

Kübra Aksakal Nurcan Satan *904*

Türkiye'deki Matematik Eğitiminde Yapay Zekâ Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi **906**

Nurcan Satan Kübra Aksakal *906*

Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Sürecinde Üretken Mücadele Deneyimi **909**

Mehmet Kırmızı Elif Boran Kamuran Tarım *909*

Matematik Ders Kitaplarının Öğrenme Ortamlarında Kullanılması: Bir İhtiyaç Analizi Yaklaşımı **912**

Selen Galiç Selin Urhan Şenol Dost *912*

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Sosyomatematiksel Norm Farkındalıklarının İncelenmesi **915**

Neşe Şahin Nurullah Şimşek *915*

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Aparatlı Matematik Problemlerini Çözme Sürecine Yakından Bakış **917**

Işıkhan Uğurel Nazlı Gül Çağırgan *917*

İlkokulda Teknoloji Destekli Matematik Öğretimi Etkinliği **919**

Galip Genç *919*

5. Sınıf Öğrencilerinin Üslü İfadeler ve Parantezli İşlemler Konularındaki Hata ve Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi **921**

Şevval Kader Feyza Aliustaoğlu *921*

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İstatistiğe Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi **924**

Velican Ata Mutlu Pişkin Tunç *924*

Dörtgenler ve Dörtgenlerin Hiyerarşik Sınıflandırılmasına İlişkin Kavrayışın Gelişimi **927**

Buse Eser Demirden Meltem Sarı Uzun *927*

Matematik Seferberliği İçin Ders İmecesi İşlevsel Bir Araç Olabilir Mi? **929**

Oben Kanbolat *929*

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Geometrik Muhakeme Süreçleri **931**

Halime Gül Mutlu Reyhan Tekin Sitrava *931*

Matematik Öğretmenlerine Göre Toplumda Matematik **936**

Çağla Adıgüzel-Sarı Bülent Çetinkaya *936*

Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Modellemedeki Bilgi İşlemsel Düşünme Eylemleri 939

Süleyman Emre Aktaş Çağlar Naci Hıdıroğlu 939

Çok Kültürlü Sınıflarda Öğrenim Gören Göçmen Öğrencilerin Matematik Derslerine Yönelik Deneyimleri 943

Zühal Gün Şahin 943

Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik İçerikli Hikâye Kitaplarında İlişkilendirme Türlerini Belirlemesi 946

Ümmügülsüm Cansu Elif Nur Akkaş 946

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçları Kullanmaya İlişkin Görüşleri 948

Melihan Ünlü 948

Undergraduate and Graduate Mathematics Education Students' Ways of Reasoning Addressed in Their Mathematics Lesson Plans 951

Işıl Işler-Baykal Elçin Erbasan Didem Akyüz 951

Matematik okuryazarlığı ile Matematiksel Dayanıklılık Arasındaki İlişkide Üstbilişsel Farkındalığın Aracılık Rolü 953

İlknur Gülşen Turgut Nur Şebnem Bakır 953

Hata İklimi Temel Alınarak 5e Modeline Göre Oluşturulmuş Ders Planlarının İncelenmesi 955

Senem Kalaç Merve Özkaya Alper Cihan Konyalıoğlu 955

Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel İletişime Dair Farkındalıklarının İncelenmesi 957

Esra Selcen Yakıcı Topbaş Ziya Argün 957

Çokgenler Odağında Yağlı Kağıtla Keşifler:Özellikler Ve Alan Hesapları 960

Emine Gaye Çontay 960

Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algılarının ve Bilgi İşlemsel Düşünme Öz Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 963

Berna Yıldız Duygu Altaylı Özgül 963

Çember Kavramının APOS Teorisi Bağlamında Yapılandırılması 965

Özge Erdem Uzun Özgün Şefik Şenol Dost 965

Matematik Eğitimi Alanında Biçimlendirici Değerlendirmenin Yeri: Bir Meta Sentez Çalışması 967

Elif Akıllı Ebru Aylar Çankaya 967

Düşünme Stillerinin Matematik Eğitimindeki Yeri: Bir Doküman Analizi 969

Zeynep Gürsoy Zeynep Sonay Ay 969

Farklı Başarı Düzeyindeki Öğrencilerin Matematik Dersine İlişkin Görüşleri 971

Özge Can Aran Hatice Ekemen 971

Göçmen Öğrencilerin Teknoloji Destekli Geometri Öğretimine Yönelik Görüşleri 973

Deniz Ünal Büşra Alptekin Zühal Gün Şahin 973

6. Sınıf Öğrencilerinin Uzamsal Becerilerinin Bilgisayar Destekli Öğretim Ortamında İncelenmesi 976

Onur Öztürk Rezan Yılmaz 976

Ortaokul Matematik Ders Kitaplarının Matematik- Mimari İlişkisi Açısından İncelenmesi 978

Rabia Tıraş Melike Tural Sönmez 978

MEB Kitaplarında Kümenin Sezgisel Tanımı 980

Sinem Üzün Hatice Aydan Kaplan 980

Matematik Eğitiminde Tahmini Öğrenme Yol Haritaları 982

Ecem Nur Avcı Bahadır Yıldız 982

Lego ile Matematiksel Modelleme: Köprü İnşası Örneği 984

Rüveyda Karaman Dündar 984

Web 2.0 Araçlarınının Matematik Derslerine Entegre Edilmesi: Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri 986

Gizem Güzeller Didem Akyüz 986

An Examination of Gifted Students' Generalization Strategies of Repeating Figural Pattern and Cognitive Demand Levels 988

Fatma Erdoğan Neslihan Gül 988

Sayı Hissi ve Hesaplama Becerisi Arasındaki İlişki 990

Elif Çelik Ali Bozkurt 990

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik İle İlgili Metaforik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi 992

Orhan Aydın Recep Bindak 992

Ortaokul Öğrencilerinin Kesirler Konusuna Yönelik İlişkilendirme Becerisinin İncelenmesi 994

Bilge Baran Okan Kuzu 994

Öğrencilerin Problem Çözme Basamaklarına Göre Zihnin Geometrik Alışkanlıklarının İncelenmesi 996

Sevinç Taş Ayşe Yavuz 996

Bilgi İşlemsel Düşünme ve Problem Çözme Süreçleri Arasındaki İlişki 998

Tuğçem Eroğlu Hacer Nilgün Taşkaya Alim 998

Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Alan ve Hacim Kavramlarına İlişkin İlişkilendirme Biçimleri* 1001

Sadiye Çelik Zeynep Akkurt Denizli 1001

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenek ve Matematikte Üstün Yetenek Algıları 1004

Duygu Arabacı 1004

Basit Olayların Olma Olasılığına Yönelik Geliştirilen Oyuna Dair Öğrenci Görüşleri 1007

Zehra Koç 1007

Tekstil ve Moda Tasarımı Eğitiminde Pandemi ve Pandemi Sonrası Süreçte Bilgisayar Destekli Tasarım ve Üretim (CAD/CAM) Dersleri: Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri 1009

Gülşah Ibiş Şakir Özüdoğru 1009

Denizcilik Meslek Liseleri Mezunlarının Eğitimden Sonraki Kariyer Tercihlerinin İncelenmesi 1011

Mesut Önsesveren Turgay Battal Meltem Eken 1011

Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tarafından Mesleki Eğitim Alanında Yürütülen 2021 Yılı Erasmus Akreditasyon Sürecinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi 1013

Funda Çıray Özkara Melih Ünlüer 1013

Önlisans Bilgisayar Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Programlamaya Yönelik Kaygılarının İncelenmesi 1015

Fatma Keskınkılıç Filiz Kalelioğlu 1015

Müzisyenlerin, Müzik Eğitimcilerinin ve Müzik Öğrencilerinin Müzikal İfade Kavramına ve Öğretimine Yönelik Algıları 1017

Seda Eden Ünlü Ahmet Serkan Ece Altay Eren 1017

Metaverse ve Müzik Eğitimi 1019

Uğur Kartal Satır Ajda Aylin Can 1019

Marşlarımızın Zorluk Derecelerine Göre Sınıflandırılması Üzerine Bir Deneme Ve Öneri* 1021

Ömer Başak Murat Karabulut 1021

Dünya Genelinde Kabul Gören Keman Eğitimi Yöntemleri Üzerine Bir İnceleme 1023

Gonca Görsev Kılıç 1023

Özel Eğitim Alan Bireylerin Müzik Yoluyla Rehabilitasyonu: Bir Akreditasyon Model Önerisi 1025

Ümran Ezgi Güleken Hazan Kurtaslan 1025

The Development of Insights for Mentoring through an Online Training Program: A Qualitative Inquiry 1027

Gizem Mutlu Gülbak 1027

Öğretmen Mesleki Gelişiminin Süreklilik Perspektifinden İncelenmesi 1028

Melisa Karakaya Recai Akkuş 1028

Öğretmen Değişimi Modellerinin Gelişimine Dair Temel Fikirler 1030

Melisa Karakaya Yasemin Yılmaz Akkurt Recai Akkuş 1030

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Profilleri ve Öğretmen Failliği ile İlişkisi 1032

Esra Sözer Boz Sedat Turgut Mahir Uğurlu 1032

Identifying the Needs of EFL Teachers to Teach Culturally Diverse Students through Developing a Valid and Reliable Authentic Vignette-Based Instrument 1035

Semih Kaygısız Hanife Akar 1035

'But that is also not quite right': Social justice from the lenses of prospective teachers 1038

Tunay Taş Şenol Namlı Uğur Gezer 1038

Felsefe Grubu Öğretmenlerinin Etik Durum Düzeyleri İle Etik Kavramına İlişkin Metafor Algılarının İncelenmesi 1040

Duygu Göktaş Birsel Aybek 1040

Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Disiplinlerarası Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisi Farkındalık Eğitimi II 1044

Serap Çimşir 1044

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Statüsüne İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi 1046

Burcu Savaş Tolga Topcubaşı Lütfullah Çelikten 1046

Fen Bilgisi ve İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenleri ve Beklentileri 1048

Kamil Akbayır 1048

Foreign Language Teacher Agency: A case Study on Pre-Service Practicum 1050

Ayşe Kızıldağ 1050

Öğretmenlerin Eğitim Araştırması Yönelimleri 1052

Emel Uysal Ünsal Fulya Koyuncu Çiğdem Haser 1052

Hizmet İçi Öğretmen Eğitiminin Türkiye ve Dünya Ülkelerindeki Politikalarının Karşılaştırmalı Analizi 1056

Ferda Tokçalar Eda Gürlen *1056*

A Case Study of Perceptions of Adult Educators on Reflective Practice **1059**

Hamza Fatih Sapanca Bengi Sonyel *1059*

Öğretmenlerin İyi Olma Hâlinin Yansımaları: COVID-19 Pandemisi Sonrası Öğretmenlik **1062**

Emel Uysal Ünsal Fulya Koyuncu *1062*

Öğretmen Adaylarının Girişimci Öğretmen ve Girişimci Okul ile İlgili Algılarının Belirlenmesi **1065**

Kadriye Bayram *1065*

Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumları **1067**

Yasemin Karsantık *1067*

Exploring the Assesment Methods in the Light of National Professional Standards for Teachers: A qualitative Inquiry **1069**

Fasiha Altaf *1069*

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Araştırma-Sorgulamaya Dayalı Öğretim ile ilgili Görüşleri **1071**

Yasemin Taş Gülsüm Akyol *1071*

"Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim" Dersinde Bir Eğitim Mekânı Olarak AFAD'dan Yararlanma: Deneysel Bir Çalışma **1074**

Belma Barak Umut Karga *1074*

21st century Physical Education Teacher Education Students: Both content learners and skill builders **1077**

Ipek Heleplioğlu Zeynep Hazal Özipek Özlem Alagül *1077*

Bilsemlerde Görev Almakta Olan Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimin Yeterliliği Hakkındaki Görüşleri **1079**

Umay Hira Bozkurt Güliz Kaymakcı *1079*

Çevrimiçi Uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (P4C) İçerik Geliştirme Uygulama Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirililmesi **1082**

Ramazan Akan Esra Duygu Erkol *1082*

Beden Eğitimi Öğretmeninin Beden Okuryazarı olma yolunda ilk basamağı **1084**

Simaynur Sanuç Özlem Alagül Ferda Gürsel *1084*

Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri **1086**

Nilgün Bilgin Ümran Şahin *1086*

A Comparison of Turkey and South Korea in terms of Teacher Education **1089**

Seda Aydan *1089*

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme Programı Bağlamında 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi **1091**

Esra Gamze Uğur Ekşi Aslı Yıldırım *1091*

Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmen Adayları ile Ebeveynlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin İmajlarının Belirlenmesi **1093**

Gülçin Oflaz Kübra Polat Gülseda Eyceyurt Türk *1093*

Science Teacher Candidates' Systems Thinking Skills Levels in The Carbon Cycle **1095**

Iremgül Yavuz Iraz Şimşek Çağla Koca Ayşegül Durmuş Gülfidan Ceren Öztekin *1095*

Okulda Üniversite Modelinin 10. Yılına Doğru: Boylamsal Değerlendirme **1097**

Bengi Birgili Mustafa Özcan *1097*

Deprem Bilgi Düzeyi, Deprem Stresi İle Başa Çıkma Stratejileri, Sürdürülebilir Deprem Farkındalığı ve Deprem Risk Algısı: Türkiye'de Bir Araştırma 1099

Raziye Sam Süleyman Alpaslan Sulak 1099

Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Özyeterlilikleri, Tutumları ve Algıları 1101

Saliha Uysal Tütüncü Süleyman Alpaslan Sulak 1101

Deprem Bölgesinde Görevli Öğretmenlerin ve Öğrencilerinin Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri 1103

Ece Doğan Fatma Çapan Sadık Koska Gülden Gül Feyza Doyran 1103

Learning Across Cultures: A Case Study of Project-Based Learning in an Intercultural Undergraduate Course for Teacher Candidates 1106

Sertaç Arabacıoğlu Nilay Muslu Nils Drixler 1106

Afet Sonrası İlkokul Öğretmenlerinin Psikososyal Destek Becerilerinin Geliştirilmesi Seminerine İlişkin Görüşleri 1108

Dilek Kırnık 1108

Yapay Zekâ Çağında Öğretmen Eğitimi Ve Öğretmenlik Mesleğinin Geleceği 1110

Ayşe Ahsen Talu Erdoğan Tezci 1110

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Araştırma-Sorgulamaya Dayalı Öğretimi Fen Bilimleri Dersinde Kullanmaya İlişkin Niyet ve İnançları 1112

Gülsüm Akyol Yasemin Taş 1112

Öğretmenlerin Çocuklarla Felsefe Yapmayı Tercih Ettikleri Kavramlar ve Çocuk Kitapları Üzerine Bir İnceleme 1115

Sena Nur Kutluboğa Nihan Akkocaoğlu Çayır 1115

Araştırmacı Öğretmen Kimliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi 1117

Mine Topdağı Adnan Küçükoğlu 1117

Öğretmen esenliği ve ihtiyaçları perspektifinden okul öncesi öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenmesi 1119

Fetiye Erbil Mine Göl-Güven 1119

Teknoloji Entegrasyonunun Planlanmasına Yönelik Şablon ve Dereceli Puanlama Anahtarının Geliştirilmesi 1121

Rabia Asan Erkan Çalışkan 1121

Exploring Diversity in a Reading Assessment through Latent Class Analysis 1124

İsmail Cuhadar Meltem Yumsek-Akbaba Burcu Parlak 1124

Üniversite Öğrencilerinde Geribildirim Kullanımına Yönelik Bir Durum Çalışması 1126

Deniz Gülleroğlu Fatma Coşkun 1126

Üstün Zekâlı Öğrenciler için Tasarlanmış Fen Bilimlerine İlişkin Yaratıcılık Değerlendirme Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 1128

Adnan Akyüz Özlem Koray Mustafa Serdar Köksal Emine Kahraman 1128

Değişen Madde Fonksiyonu Açısından Olabilirlik Oran, Ordinal Lojistik Regresyon ve poly-SIBTEST Tekniklerinin Karşılaştırılması 1131

Deniz Gülleroğlu Fatma Coşkun 1131

Response Times Differences across Item Types in eTIMSS 2019: Turkish 4th Graders 1133

Ozge Ersan 1133

6. Sınıf Elektriğin İletimi Ünitesi Bilgi İşlemsel Düşünmeye Dayalı Kavram Testi Geliştirme Çalışması 1135

Melek Başgül Bayram Coştu 1135

R Yazılım Dili Paketleriyle Üretilen Simülatif Verilerin Madde Tepki Kuramı Varsayımları Açısından İncelenmesi 1139

Eray Selçuk Ergül Demir 1139

Örtük Büyüme Modelleri İçin Kayıp Veri Atama Yöntemlerinin Karşılaştırılması 1143

Muhammet Curabay 1143

Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinin Cinsiyet ve Sınıf Seviyesine Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi 1144

Şulegül Türkyılmaz Emre Kucam 1144

Öğretmen Adaylarına Yönelik Senaryo-Temelli Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 1146

Ahmet Haphap Nilüfer Kahraman 1146

Çok Değişkenli İstatistik Analiz Yöntemlerinin Faktör Belirleme Özelliği Açısından İncelenmesi 1149

Ayşe Bilicioğlu Güneş Hatice Gürdil Ceren Tunaboylu Demir 1149

Çevrimiçi Çok Dilli Güç Analizi Programları ile Nicel Araştırmalarda Örneklem Büyüklüğü Belirleme 1151

Metin Bulus 1151

Eğitim Bilimleri Dergilerinde Yayımlanan Nitel Araştırmaların Kullanılan Geçerlik Ve Güvenirlik Yöntemleri Açısından İncelenmesi 1153

Fatma Coşkun Hatice Gürdil Yeşim Beril Soğuksu 1153

Okuma Becerisi ile Sosyoekonomik ve Kültürel Değişkenler Arasındaki ilişkilerin İncelenmesi: Meta-analiz Çalışması 1155

Vildan Özdemir 1155

Madde Yazımında Yeni Bir Yol: Yapay Zekâ Teknolojisinin Kullanımıyla Otomatik Madde Üretimi 1157

Fulya Barış Pekmezci Asiye Şengül Avşar 1157

Diskriminant Analizi İle Öğrencilerin Eğitimde Proje Yürütme Yeterlik Algılarını Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi 1159

Neşe Öztürk Gübeş 1159

Algorithmic Media Content Awareness: A Scale Adaptation and Validation into Turkish 1162

Nehir Yasan Ak 1162

Görme Yetersizliği Olan Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir Meta Sentez Çalışması 1164

Damla Işıtan Kılıç Necdet Karasu 1164

İşitme Kayıplı Çocuklarda Gelişen Okuryazarlık Becerileri 1167

Gamze Ak Simge Cepdibi Sıbıç Eren Sarıkaya 1167

Öğrenme Güçlüğü Olan öğrenciler için Uzamsal İlişkiler Başarı Testi'nin Geliştirilmesi 1169

Çağla Özgür Yılmaz Feride Gümüş Özyıldırım Hilmi Karaca 1169

İstihdamda Alternatif Bir Model: Manisa Organize Sanayi Bölgesi Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler Korumalı İş Yeri 1172

Ahmet Bilal Özbek Alev Girli 1172

İlkokul Dönemi Aday Bildirim Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 1175

Ahmet Bidiren Nilgün Kirişçi Özge Bıkmaz Bilgen 1175

Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuklara Dikte (Söyleneni Yazma) Becerisinin Öğretiminde Etkileşim Ünitesi'nin Etkililiği 1177

Hamza Bulut Özcan Karaaslan 1177

Dil Gelişimini Desteklemenin Alternatif Bir Yolu: Down Sendromlu Çocuklar İçin İşaret Dilinin Sınıf Ortamında Kullanımı 1179

Hatice Gökdağ 1179

Alternatif Bir İletişim Aracı Olarak İşaret Dilinin Farklı Engel Gruplarında Kullanımı: Almanya Örneği 1180

Hatice Gökdağ 1180

Çalışma Belleği Stratejilerinin 5. Sınıfa Devam Eden Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Sözcük Öğretiminde Etkilliği 1182

Çağla Özgür Yılmaz Cevriye Ergül 1182

Sosyal Bilgiler Ders Kitabının İçeriğinde İşitme Kayıplı Öğrencilerin Karşılaşabileceği Güçlükler ve Çözüm Önerileri 1186

Elif Akay 1186

Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Becerisinin İşitme Kayıplı Öğrenciler Açısından Önemi 1188

Elif Akay 1188

Öğretmenlerin Özel Eğitim Sınıflarında Yardımcı Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi 1190

Oğuz Özdamar Serhat Odluyurt 1190

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Davranışlarına İlişkin Bir Çözümleme 1193

Sinem Canpolat 1193

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarına Temel Bilimsel Süreç Becerilerinin Kazandırılması: Bilimi Yaşıyoruz, Bilimsel Düşünmeyi Öğreniyoruz Projesi Eğitim Programı 1195

Necla Işıkdoğan Uğurlu Sevilay Atmaca 1195

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerle Yürütülen Çalışmalarda Katılımlı Bir Nitel Araştırma Yöntemi: Fotoses (Photovoice) 1197

Hatice Şengül Erdem Yeşim Güleç Aslan Funda Ün Yumrutepe 1197

Özel Yetenekli Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Uzaktan Eğitim Programı Geliştirilmesi 1200

Şule Demirel Dingeç Ömer Faruk Tamul Saadet Bayar Saadet Kılıçarslan 1200

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Doğal Sayılarla Dört İşlem Becerisine Dayalı Kurdukları Problemlerin Türlerinin ve Yapılarının İncelenmesi 1202

Rıza Özdemir Murat Genç 1202

Özel Gereksinimli Bireylerin Doğal Afete İlişkin Deneyim ve Görüşlerinin Belirlenmesi 1205

Mehmet Aşkın Kara Candan Hasret Şahin 1205

Görme Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ailelerin Braille Yazıya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi 1207

Derya Uyar Cem Aslan 1207

Az Gören, Görme Engelli ve Gören Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin Metin Türleri Bağlamında İncelenmesi 1209

Cem Aslan 1209

Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Sosyal Bilgiler Öğretimi Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi 1210

Kemal Afacan Esra Kılıç 1210

Zihin Yetersizliğine Veya Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğu Olan Ailelerin Gereksinimleri İle Katılımları Arasındaki İlişkide Algılanan Sosyal Desteğin Aracı Rolü 1212

Tarık Ersel Mumcu Aydan Aydın 1212

İyi Bir Kaynaştırma İyi Bir Uygulayıcı İster: Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Poster ve Kamu Spotlarının İncelenmesi 1215

Z. Esra Ketenoğlu Kayabaşı Eylül Akar Melike Kurtuluş Alparslan Ünsal Ali Kurt Melike Özdemir 1215

Öğretmenlerin Özel Yetenekli Öğrencilerin Özelliklerine Yönelik Farkındalık Düzeyinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi 1217

Ayşe Gül Aksu Güliz Kaymakcı 1217

Siyasi Parti Seçim Beyannamelerinde Özel Eğitim: 1950-2023 1219

Mehmet İnce 1219

Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirmeye Yönelik Eğitim Politikaları 1221

Emine Seçil Karamuklu Fadime Işcen Karasu 1221

Hafif Düzey Zihinsel Yetersizliği Olan Ortaokul Öğrencilerinin Gözünden Bir TÜBİTAK 4008 Projesi: Öğrenciden Öğretmene Kapsayıcı Yaşantılar Projesi 1222

Emine Seçil Karamuklu 1222

İnformel Sözcük Okuma Envanterinin Geliştirilmesi 1223

Feyza Doyran Müge Gölcüklüoğlu Mehmet Ali Işçi Hatice Akçakaya 1223

Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireyler Ve Çevrimiçi Güvenlik Becerileri: Bir Sistematik Derleme 1225

Üzeyir Emre Kıyak 1225

Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Bir Öğrencinin Okuma Akıcılığının Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama: DEM-OKU Kullanımı 1227

Arzu Kaya Gulden Bozkus Genc 1227

Özel Yetenekli Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterliklerinin İncelenmesi: Ankara İli Örneği 1230

Özlem Ortak Kılınç Elif Öznur Tokgöz Eren Ağın 1230

Görme Engelli Öğrencilerimizin Eğitim Ve Öğretiminde Nöroplastisite ve Plasebo Etkisine İlişkin Çalışma 1232

Deniz Güneş 1232

Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi 1234

Zeynep Akça 1234

Cognitive Fluency, Reading Anxiety, Reading Attitude Predictive Role on Reading Fluency and Comprehension in Students with Reading Disorder 1236

Gül Kahveci İbrahim Bahtiyar Nergüz Bulut Serin 1236

Öğretmenler İçin Yeterlik ve Gereksinimlere Dayalı Mesleki Gelişimi Hayata Geçirme: Okulöncesinde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Bir Değerlendirme 1239

Ahmet Fidan Levent Ertuna Esra Betül Kölemen 1239

Özel Eğitimde Oyun ve Müzik Dersinin Zenginleştirilmesi Üzerine Bir Eylem Araştırması 1241

Havva Gazi Helvacı Gül Kahveci 1241

Handwriting Skills of Students with Learning Disabilities and Their Attitudes Toward Writing 1244

A. Dilşad Yakut Savaş Akgül Hatice Şengül Erdem *1244*

Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Eğitimlerine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi **1245**

Z. Esra Ketenoğlu Kayabaşı *1245*

Üstün Yeteneklilerde STEM Eğitimi **1247**

Özlem Okatan Aysel Murat Karatürk *1247*

Özel Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çalışma Belleği Becerilerinin İncelenmesi **1249**

Esmehan Özer Hülya Koç *1249*

Öğretmen Adaylarınca Hazırlanan ve Sunulan Güç Kartı Stratejisinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerileri Edinmelerine Etkisi **1251**

Ceyda Turhan *1251*

Farklı Gelişimsel Özellikleri Olan Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılması **1253**

Burcu Kılıç Tülü Burak Çarşanbalı Fadime Yanaç Taylan Şemsi Kübra Akkuş Rumeysa Çakır Samet Burak Taylan *1253*

Çevrimiçi Ortamda Videodan Kendini İzleme İle Sunulan Davranışsal Beceri Öğretimi Mesleki Gelişim Programının Özel Eğitim Öğretmenlerinin Ayrık Denemelerle Öğretim Becerileri Üzerindeki Etkileri: Pilot Çalışma **1256**

Samet Göç Oktay Sarı *1256*

Özel Eğitim Alanında Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerin Tez Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi **1261**

Furkan Akdağ Cansel Aydemir *1261*

Impact of a Conjoint Cognitive-Behavioral Program on 13-Year-Old Teens to Promote Resilience **1264**

Gül Kahveci Işın Paralik Nergüz Bulut Serin *1264*

COVID-19'un Özel Eğitim Alanında Nitelikli Eğitim Verilmesine Yönelik Etkilerinin Öğretmenlerin Bakış Açısıyla İncelenmesi **1267**

Rabia Sönmez Rumeysa Çakır *1267*

Özel Gereksinimli Bireye Sahip Ailelerin Sosyal Dışlanmaları Üzerine Görüşleri **1271**

Duygu Sarıışık *1271*

Yürütücü İşlevler Ölçekleri (YİÖ): Ebeveyn ve Öğretmen Formları Geliştirme Çalışması **1273**

Tamer Genç Murat Doğan *1273*

Lisansüstü Tezlerin Görme Engelli Öğrencilerin Matematik Öğretiminde Kullanılan Destekleyici Teknolojiler Bağlamında İncelenmesi **1276**

Habibe Güneş Ebru Kükey Zülfü Genç *1276*

Zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerin eğitimlerinde dijital kitapların kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi **1278**

M. Oğuz Günşen *1278*

Özel Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Söz Varlıklarının Karşılaştırılarak İncelenmesi **1280**

Esmehan Özer Mustafa Armut *1280*

Bütünleştirme Bağlamında Farklı Kültür ve Bölgelerdeki Destek Eğitim Hizmetleri Anlayışı **1282**

Bahadır İnan *1282*

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerilinin Geliştirilmesinde Etkili Uygulamalar **1285**

Davut Atış Fatma Avcı Belgin Sevgi Içyüz Derya Genç Tosun *1285*

Görsel Sesler'in (Visual Phonics) Türkçe Uyarlaması 1287

Ayşe Nur Kart 1287

Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin İstihdam Edilebilirliği: Paydaşların Görüşleri 1288

Oğuz Özdamar Funda Aksoy 1288

Romantik İlişki Doyumunun Yordayıcıları Olarak Gestalt Temas Engelleri ve Çocuklukta Onaylamayan Çevre* 1290

Ilknur Yağcılar Dikici Şerife Gonca Zeren 1290

Üniversite Ve Sonrası: Okuldan İşe Geçiş Sürecine Çalışma Psikolojisi Kuramı Temelinde Bir Bakış 1293

Furkan Kirazcı Zeynep Öznur Ergin Ayşenur Büyükgöze-Kavas 1293

Psikolojik Sağlamlığın Yordayıcılarının İncelenmesi: Kesitsel Bir Çalışma 1296

Aslı Kartol Osman Söner 1296

Understanding Cultural Homelessness among Afro-Turks: Developing an Identity as a Minority 1298

Gökçen Kuru Özgür Erdur Baker 1298

Deprem Sonrası Çok Düzeyli Müdahaleler: TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği 1300

Yüksel Kavak Nilüfer Havva Voltan Acar Olcay Yılmaz Kürşad Demirutku Begüm Serim Yıldız Bünyamin Atay Ted Üniversitesi Ted Üniversitesi Ted Üniversitesi Ted Üniversitesi Ted Üniversitesi Ted Üniversitesi 1300

Cemre Öztoprak Alperen Arslan Selin Onaylı 1300

Depremi Deneyimleyen Ergenlere Yönelik Bilişsel Davranışçı Grupla Psikolojik Danışmanın Etkililiği 1302

Fatmagül Gürbüz Ayşegül Bakır Türkan Doğan 1302

Genç Yetişkinlerde Çoklu Ekran Bağımlılığı ve Felaket Kaydırmasının Benlik Saygısını Yordayıcı Rolü 1304

Şerif Kurt Ali Ammar Kurt 1304

Psikolojik Flört Şiddeti Ölçeği: Ölçek Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 1306

Seda Donat Bacıoğlu Fatmagül Gürbüz Adem Kantar 1306

Üniversite Öğrencilerinde Öz Şefkat ile Sosyal Yetkinlik Arasındaki İlişkide Ebeveyn Tutumunun Aracı Rolü 1309

Metehan Çelik Ahmet Keskin 1309

Ethical Decision Making Process of Psychological Counselors 1311

Nergis Hazal Yılmaztürk Begüm Serim Yıldız 1311

Online Counseling: What Do Clients And Counselors Experience And Think? 1312

Metin Pulat Funda Barutçu Yıldırım 1312

Akılcı Olmayan İnançlar Yoluyla Evlilik Doyumunda Anne Babaya Bağlanma ve Kök Aile Deneyimleri: Bir Aracılık Modeli* 1314

Fatmagül Gürbüz Gökhan Atik 1314

Siber Zorbalığın Bazı Değişkenlere Göre İncelenmes: Karaman Örneği 1318

Hüseyin Atakan Koçak Tuğba Yılmaz Bingöl Ramazan Çakıcı Derya Dikdere Tugay Koçak Cem Avutmuşlu 1318

Afet Bölgesinde Yardım Veren Olmak: Yardım Gönüllülerinin Deneyimleri ve Görüşleri 1320

Özlem Haskan Avcı Mehmet Demir Fuat Aydoğdu 1320

İlkokul Çocuklarında Beden İmajının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi 1322

Çiğdem Keven Akliman 1322

Beliren Yetişkinlikte Otomatik Düşünceler Sosyal Görünüş Kaygısını Etkiler mi? **1324**

Ayşe Esra Aslan Leman Alizada *1324*

Üniversite Öğrencilerinin Ruminatif Düşünme Davranışlarının Yordanmasında Bilinçli Farkındalık ve Bilişsel Esnekliğin Rolü **1327**

Melike Cansu Evlüce Zeynep Kızıl Aslan *1327*

Üniversite Öğrencilerinde Depresyon, Kendini Affetme ve Öz-Şefkat Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi **1330**

Elif Altay Betül Tanacıoğlu *1330*

Pandemi Döneminde Psikolojik Danışmanların Çevrimiçi Grupla Psikolojik Danışma Yürütme Deneyimleri **1332**

Ayşegül Bakır Betül Gökce Türkan Doğan *1332*

Covid 19 Öncesi Süreci ve Sonrasında Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonları ve Dikkat Yönelimlerinin Değişimi: Boylamsal Bir Çalışma **1335**

Mehmet Palancı Aysenur Nazik *1335*

Depremden Etkilenen Bireylere Psikolojik Yardım Sunan Psikolojik Danışman ve Psikologlar: Deneyimleri ve Özbakım İhtiyaçları **1338**

Özlem Haskan Avcı *1338*

Sabahattin Ali'nin Kağnı adlı Öyküsündeki İhtiyar Kadının Gestalt Haritası Çerçevesinde İncelenmesi **1340**

Mehmet Demir Figen Akça *1340*

Öğrencilerin Çevrim içi Psikolojik Danışmaya Yönelik Algıları: Sistematik bir Alanyazın Taraması **1341**

S. Burcu Özgülük Üçok *1341*

Özel Gereksinimli Çocuk Sahibi Ebeveynlerin Yalnızlık ve Öznel Mutluluk Düzeylerinin Yaşam Doyumlarını Yordaması **1343**

Özge Erduran Tekin *1343*

Deprem Kaynaklı Afeti Yaşayan Ailelerin Deneyimlerinin İncelenmesi: Bir İhtiyaç Analizi **1346**

Özgür Erdur-Baker Fatma Zehra Ünlü Kaynakçı Begüm Serim Yıldız Nilüfer Koçtürk Gözde Şensoy *1346*

ODTÜ Ted Üniversitesi Ted Üniversitesi Hacettepe Üniversitesi ODTÜ *1346*

Hasan Sarıcı Hamide Merve Doğançay *1346*

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi ODTÜ *1346*

Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Yüksek Lisans Öğrencilerinin Yapılandırılmış Akran Grup Süpervizyonuna İlişkin Deneyimleri /Görüşleri **1348**

Fatma Zehra Ünlü Kaynakçı Pınar Çağ *1348*

Üniversite Öğrencilerinde Kabusa Meyilli Olma: Kabusa Meyilli Olma Ölçeği Türkçe Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması **1350**

Derya Eryigit Bilge Nuran Aydoğdu Vildan Saruhan *1350*

Futbol Altyapı Antrenörlerinin Kariyer Gelişimlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma **1352**

Serkan Volkan Sarı *1352*

Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Akıllı Telefonsuz Kalma Korkusunun (Nomofobi) İncelenmesi * **1354**

Şeymanur Sevinç Ekrem Sedat Şahin *1354*

Evlilik Öncesi İlişki Geliştirme Programlarının Artırılmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi **1357**

Zeynep Kızıl Aslan Hatice Kübra Özdoğan *1357*

Çevrimiçi Romantik İlişki Doyumu Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması* 1359

Ülker Büşra Tatlısöz Şerife Gonca Zeren 1359

Psikolojik Danışman Adaylarının Yaşantısal Kaçınma Deneyimleri ve Metaforik Algıları 1361

Yasin Aydın 1361

Mülteci Ve Göçmen Ergenlerde Atılganlık Psikoeğitim Programının Benlik Saygısına Etkisi 1363

Ömer Faruk Kınas 1363

Zenofobiyi Azaltmaya Yönelik Temas Teorisine Dayalı Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi 1366

Sümeyye Derin Dürdane Tor 1366

Evliliğe Hazır Oluş: Ailesel Değişkenleri Rolü 1368

Gökay Keldal 1368

Deprem Sonrası Travma, Kayıp, Yas ve Psikolojik Danışma Süreci: Vaka İncelemesi 1370

Dilek Avcı 1370

Psikolojik İhtiyaç Doyum ve Doyumsuzluğunun Yaşam Doyumu ile Ilişkisi 1372

Aynur Karabacak Çelik 1372

Okul Temelli Akran Zorbalığını Önleyici Rehberlik Program Taslağının İncelenmesi 1373

Hatun Erva Aslan Ipek Çelik Senem Ercan Adem Akın Karakurt Ayşe Esra Aslan 1373

Refugees in Turkiye: Multicultural Counseling and Therapy 1378

Senel Poyrazli Onur Ozmen 1378

Beliren Yetişkinlerin Tıkınırcasına İzleme (Binge – Watching) Davranışı ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkiler 1380

Senanur Öztürk Ekrem Sedat Şahin 1380

Farklı Kuşaklardaki Hemşirelerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki 1383

Özge Bahar Sertkaya Gonul Bodur 1383

Hemşirelik Öğrencilerinin Küresel Sağlık Sorunlarına Yönelik Öngörüleri ile Sağlık Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki 1385

Çisem Küpçü Gonul Bodur 1385

Acil Serviste Çalışan Hemşirelerin Triyaj Karar Verme Becerilerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi 1387

Tuğba Çetinkaya Demir Gonul Bodur 1387

Tıp Öğrencilerinin Kültürlerarası Duyarlılıklarını Geliştirmeye Yönelik Bir Çalışma: Farklı Kültürleri Anlamak 1389

Aysel Burcu Ibili Özlem Sürel Karabilgin Öztürkçü 1389

Odyologların Eğitiminde Lider Kim? 1391

Gülşah Ünsal Jafarov Meryem Yavuz Şeyma Ili Fatmanur Çınar 1391

Matematik Eğitiminde Argümantasyon Çalışmalarının İlkokul Öğrencilerinin Problem Çözme Başarısına, Üstbilişsel Becerilerine ve Motivasyonlarına Etkisi 1392

Mustafa Türkmenoğlu Filiz Yurtal 1392

Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüz Yıl Becerilerine Verdiği Önem: Q Metodoloji Çalışması 1394

Enver Türksoy Gülşen Altıntaş 1394

Effect of Assessment Based Teaching on Students' Academic Achievement and their Attitude towards Teaching 1396

Mubashara Akhtar Ghazala Noureen Anam Noshaba Dr.tahseen Arshad Arshad *1396*

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi **1398**

Özge Nurlu Üstün *1398*

Dijital Sınıf Kitaplığının İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonuna ve Okumaya Yönelik Tutumuna Etkisi **1401**

Ayça Arı Ergün Öztürk *1401*

Matematiksel Yazma Becerisini Şekillendiren Sınıf İçi Etmenler **1403**

Saniye Nur Ergan Neşe Tertemiz *1403*

Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojinin Öğretime Entegrasyonu ile İlgili Öğretmen Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri **1405**

Mürvet Yüzden Şen Şükrü Ada Hale Gönenç *1405*

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitimde Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Görüşleri **1408**

Ceren Deniz Coşkun Elif Yıldırım Kübra Çelikdemir *1408*

Okuma Güçlüğü Yaşayan Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması: Birleştirilmiş Sınıf Örneği **1410**

Şeyma Nur Ateş Bünyamin Ispir *1410*

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi **1413**

Mehmet Ateş Filiz Yurtal *1413*

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime ve Yüz Yüze Eğitime İlişkin Görüşleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması **1415**

Kübra Çelikdemir Elif Yıldırım Ceren Deniz Coşkun *1415*

Sınıf Öğretmenlerinin Özgecilik Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi **1418**

Bilal Ketenalp Serhat Çakabay Ali Yıldız Osman Kelepçe *1418*

İlkokul Öğrencilerinin Kurallara Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi **1422**

Tuğba Dönmez *1422*

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Zorbalığına İlişkin Tutumları **1424**

Nazife Tuğba Yıldırım Firdevs Gündoğan Önderöz Filiz Yurtal *1424*

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarının Kariyer Tatmini Üzerindeki Etkisi **1426**

Ibrahim Aslan Songül Tümkaya *1426*

Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeyleri **1428**

Ibrahim Aslan Filiz Yurtal *1428*

Üstbiliş Destekli Problem Çözme Aracının Geliştirilmesi: Bir Tasarım Çalışması **1430**

Çağatay Ergan Gökhan Özsoy *1430*

İlkokullarda Akran Zorbalığının Yordayıcısı Olarak Hoşgörü Değeri **1433**

Gökhan Kısadal Filiz Yurtal *1433*

İlkokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Bilgi İşlemsel Düşünme Uygulamaları **1435**

Esra Özcan Mehmet Gültekin *1435*

Türkiye'de Sınıf Öğretmenlerine Göre Tartışmalı Konuların Öğretimi: Dijital Öyküleme Deneyimleri Üzerinden Bir Perspektif **1437**

Burcu Sel Fadime Akgül *1437*

Sınıf Öğretmenlerinin Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programına (IB PYP) İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi **1440**

Burak Şahin *1440*

Tahmin Et-Gözle-Açıkla (TGA) Etkinliklerinin Öğrencilerin Fen Başarılarına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması **1444**

Çiğdem Şenyiğit *1444*

Examining Preservice Primary School Teachers' Knowledge Regarding the Definition of Division Operation **1446**

Ekin Balcı Mine Isıksal-Bostan *1446*

İlk Fen Dersimden Önce: İkinci Sınıftaki Öğrencilerin Fen Bilimleri Konularına Yönelik Merakları **1448**

Ümran Atabaş *1448*

Yansıtıcı Günlüklerin Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz-Yeterliklerine Ve Kaygı Düzeylerine Etkisi **1450**

Berna Yiğitkaya Ilkay Aşkın Tekkol *1450*

Sınıf Öğretmenliği Programına Yönelik İhtiyaç Analizi: Bir Vakıf Üniversitesi Örneği **1452**

Tülin Haşlaman Sinem Sözen Özdoğan Yavuz Kamacı *1452*

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplin Anlayışlarının Çocuk Hakları Bağlamında İncelenmesi **1455**

Mehmet Özkan *1455*

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Ders Kitaplarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi **1458**

Gül Emine Kılıç Ebru Uzunkol Fatma Nur Aydın Hafize Merve Takak Kartal *1458*

İlkokul 4. Sınıf Matematik Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Gerçekçi Matematik Eğitimi İlkeleri Çerçevesinde İncelenmesi **1460**

Mehmet Bars Helin Şilan Pektaş *1460*

The Effect of Lıterature Circles on 4th Grade Students' Reading Comprehension and Critical Reading Skills **1462**

Ayşegül Karabay Şefika Çakmak *1462*

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Hak ve Sorumluk Bilincinin Dijital Teknolojileri Kullanma Süresi ve Becerisi Düzeyi Değişkenlerine Göre İncelenmesi **1464**

Hakan Öngören Ali Yılmaz *1464*

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Genişleyen Çevreler Yaklaşımı **1467**

Okan Yetişensoy *1467*

Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olarak Müzeler **1468**

Ahmet Çopur Hakan Önal *1468*

The Pazarcık and Elbistan Earthquakes: How was the Humanitarian Aid Sent to Turkey Framed by Newspapers and How Framing Affected the Idea of Solidarity? **1470**

Hazal Özyürek Mustafa Gündüz *1470*

Sosyal Bilgiler Yazılı Yoklama Sorularının Kapsam Geçerliği Açısından İncelenmesi **1473**

Ahmet Çopur *1473*

Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemlerinin Etik Kodları Üzerine Bir Öneri **1475**

Burcu Çalıkoğlu *1475*

Kültürel Mirasın Öğretilmesinde Disiplinlerarası Yaklaşımla Müze Eğitimi 1477

Müge Yurd Funda Varnacı Uzun 1477

Afet Araştırmaları: 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş Depremlerinin Düşündürdükleri 1479

Çiğdem Sema Sırma 1479

Tarihsel Bilgi ve Düşünme Becerisi Kazandırmaya Yönelik Bir Kutu Oyunu Tasarlanması, Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi: Tarih Arenası. 1481

Ayşegül Nihan Erol Şahin Zeynep Hamzaçebi Bahtiyar Güler Batuhan Ayyıldız 1481

II. Meşrutiyetten Erken Cumhuriyete Türkiye'de Musahabat-ı Ahlakiye ve Yurt Bilgisi Ders Kitaplarına Yansıyan Değerler (1909-1949) 1483

Mehmet Akpınar Enes Küçük Fidaye Cincil İsmail Düz 1483

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Dil ve Edebiyat Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Görüşleri 1485

Fatih Veyis Ayşegül Kayar Muslu 1485

Examining The Variability And Reliability Of Holıstıc Writing Scores Given By Efl Instructors 1487

Elif Sarı 1487

Dil Öğretimi Alanyazınında İzlenceler: Bir eğilim Araştırması 1489

Büşra Erarslan Filiz Büşra Özdemir 1489

İkinci Dil Öğretiminde Chatbot Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Çalışmalardaki Genel Eğilimlerin İncelenmesi 1491

Sedat Maden Okan Yetişensoy 1491

Pre-Service Teachers in Charge: A Coursebook Evaluation from Pre-Service Teachers' Perspectives. 1492

Ümit Özkanal 1492

A Curriculum Renewal Project For The English Preparatory Program Of A State University 1494

Mevlüde Çiçek Elif Sarı 1494

İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Kısa Formunun Geliştirilmesi 1496

Nil Aykol Öner Uslu 1496

Ters Yüz Öğrenme Modelinin İngilizce Öğretimine Katkısının İncelenmesi - 7. Sınıf Örneği 1499

Feride Taşcı 1499

İngilizce Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kalkınma Odaklı Eğitime İlişkin Görüşleri Bağlamında Bir Tarama Çalışması 1501

Özlem Canaran Ilknur Bayram 1501

Kuantum Öğrenme Modeliyle Yabancı Dil Olarak Almanca ve İngilizce Kelimeleri Öğrenme 1504

Seyit Yayla 1504

Listening to the Voices of Students: Conceptualizing Willingness to Communicate in Foreign Languages 1505

Arzu Kanat-Mutluoğlu 1505

'Varieties are good, not problematic' : voices from a pre-service language teacher education program in Turkey 1508

Reyhan Aslan 1508

A Workshop on Phonics Instruction: Integrating Literature and Technology for Early English Literacy Development 1509

Melike Ünal Gezer 1509

L2 Motivational Self System of Senior Language Department Students in High School Level 1511

Şevval Kapısız Devrim Höl 1511

Impact Of Work Cycles On Autonomous Digital Learning 1513

Zühal Aydın Birsen Tütüniş 1513

Can Padlet Let Students Be More Engaged in Writing? 1515

Şadıman Hunutlu 1515

The Effects of Having Daily Conversations Through Highly Immersive Virtual Reality on Turkish EFL Learners' Perceptions of Language Motivation and Willingness to Communicate in English: A Phenomenological Study 1518

Esim Gürsoy Zafer Üstünbaş 1518

Students' Foreign Language Speaking Anxiety: The Roots of the Problem 1520

Bensu Zambak Yeşim Bektaş Çetinkaya 1520

The Impact Of The Efl Learners' Educational Backgrounds On Their Oral Output 1522

Eylül Balâ Altunay 1522

Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Yetişkin Kadınların Halk Eğitimi Faaliyetlerine Katılım Düzeylerinin İncelenmesi 1524

Tevfik Gelen 1524

Komşudan Eğitim İsteyen Çocuklar: İç Savaş Sonrası Suriyeliler 1527

Peri Tutar 1527

Kursiyerlerin Kursa Katılma Nedenleri ve Memnuniyet Düzeylerinin Bir İlçe Halk Eğitim Merkezi Yönünden İncelenmesi 1529

Sabit Menteşe Attila Bulut 1529

Halk Eğitim Merkezlerindeki Eğitimcilerin Yetişkin Eğitimi Yöntem ve Tekniklerine Dair Görüşlerinin İncelenmesi 1531

Dilek Aydın Hüseyin Kaygın 1531

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Etkileyen Değişkenlerin AdaBoost Yöntemi ile İncelenmesi 1535

Hikmet Şevgin 1535

Örgün Ortaöğretim Öğrencilerinin Açıköğretim Lisesine Geçiş Nedenlerine İlişkin Görüşleri 1537

Betül Arıkan Merve Nur Ballı 1537

21. Yüzyıl Becerilerinin Gelişiminde Üniversitelerin Rolü: Bir İhtiyaç Analizi 1539

İlkay Aşkın Tekkol Fatma Arıcı Şahin Ezgi Mor 1539

Yetişkin Eğitimi Konulu Doktora Tezlerinin Meta Değerlendirmesi 1541

Engin Dilbaz Turan Akman Erkılıç 1541

Emekli Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Tutumları: Amasra İlçesi Örneği 1543

Yoncasu Yüzlü Alican Ulukavak Seçil Eda Özkayran 1543

Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Babaların Rolü: Nitel Bİr Analiz 1545

Hanım Zeynep Alpergin Levent Bilir Seçil Eda Özkayran 1545

Çalışma Ortamında Yeşil Yapraklı Bitkilerin İş Motivasyonuna Etkisi 1547

Merve Poyraz Hamza Tunç Seçil Eda Özkayran 1547

Halk Eğitim Merkezinde İngilizce Eğitim Alan Yetişkinlerin Motivasyonuna Etki Eden Unsurların İncelenmesi 1549

İlkem Kapkara Meral Gündüz Dursun Seçil Eda Özkayran *1549*

Relationship between Quality Education and Organizational Culture at College Level in Punjab **1551**

Anam Noshaba Ghazala Noureen Mubashara Akhtar Dr.tahseen Arshad Arshad *1551*

Öğretmen Yetiştirme Kurumlarında Sürdürülebilir Akreditasyon Mekanizması: TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği **1553**

Zerrin Toker Sinem Sözen Özdoğan Özlem Canaran Fatma Yalçın Begüm Serim Yıldız Emine Gül Çelebi *1553*

Elif Buldu Ayşe Bilicioğlu Güneş Erdem Aksoy Yüksel Kavak *1553*

ETHICS, BUSINESS ETHICS, COMPARISON OF BUSINESS ETHICS IN SMEs IN NICOSIA AND GIRNE **1556**

Orhan Icinak Erdem Öncü Behcet Öznacar Burak Demir Fatma Köprülü Ahmet Satılmış *1556*

Mimarlık Eğitiminde Afetler ve Afet Yönetimi: Türkiye Örneği **1560**

Alper Bodur *1560*

Lisansüstü Eğitimde Kalite Geliştirme Sürecinde Paydaş Görüşleri: Öğrenci Değerlendirmesi **1562**

Gürkan Sarıdaş Funda Nayir *1562*

Yükseköğretimde Kalite Yönetimi ve Kalite Kültürü Konusunda Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi **1564**

Filiz Akar *1564*

Practical Contributions from Feminist Pedagogy for the Classroom: Love and Ethics **1567**

Tony Miyafuji Ismail Berkand Gök Buse Karakaş *1567*

Effect Of Assessment Based Teaching On Students' Academic Achievement And Their Attitude Towards Teaching **1569**

Mubashara Akhtar *1569*

The Relationship Between Self Efficacy Levels and Preclinical Stress Perceptions of Nursing Students **1572**

Pınar Doğan Merve Tarhan Ahu Kürklü *1572*

Akreditasyon Neyi Değiştirdi? Öğretim Elemanları Görüşlerine Göre Program Akreditasyonun Eğitim-Öğretime Etkileri **1574**

Özer Çulhaoğlu Orkun Sevinç *1574*

Fakültelerin Öğrenci İşlerine Yönelik Destek Yönetim Sistemi Model Önerisi **1576**

İlknur Teke Çiğdem Tarhan *1576*

Fen Öğretim Programları Dersi için ChatGPT Değerlendirmesi **1579**

Mustafa Ergun *1579*

Yükseköğretimde Nitelik Dönüşümü **1581**

Derya Mısıroğlu Oğuzhan Demircioğlu *1581*

Öğretim Elemanlarının Teknoloji Destekli Öğretim Yeterlikleri Ölçeği (TEKDÖYÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması **1585**

Kamil Arif Kırkız İbrahim Güney Merve Gül Mazı *1585*

Yükseköğretime Uyum Sürecinde Etkili Bir Faktör Olarak Üniversite Öğrencilerinin Mültecilere Yönelik Algısı : Bartın Üniversitesi Örneği **1587**

Sevgi Kızıltaş Leyla Çiftçi *1587*

Yükseköğretim Kurumlarının Uluslararasılaşma Stratejilerinde Eğitimin ve Programların Yeri **1589**

Funda Kurt Keskin *1589*

Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Kazanımlarının Bilişsel Sistemin Çalışma Dinamikleri Açısından Değerlendirilmesi **1590**

Çağrı Kaygısız.....*1590*

Eleştirel Bir Bakışla Anlatı Niteliğindeki Yaklaşıma Karşı Sorun Tanımlayıcı Yaklaşım.....**1592**

Orhun Taşpınar Sedat Sever Şükran Dilidüzgün Leyla Uzun Subaşı.....*1592*

Öğretmen Adaylarının Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.....**1594**

Metin Elkatmış.....*1594*

Michael Morpurgo'nun Kitaplarında Demokratik Kültür Bilinci Bağlamında Savaş Olgusu Bakımından İncelenmesi.....**1596**

Sinem Şencan Yasemin Gül Gedikoğlu Özilhan.....*1596*

Ana Dili Öğretiminde Etkileşimli Sınıf Ortamlarının Rolü.....**1598**

Soner Garip Bilal Ferhat Karadağ.....*1598*

Yazmaktan Uzaklaşmak: Neden ve Sonuçları Bağlamında Nitel Bir Çözümleme.....**1600**

Arzu Atasoy.....*1600*

Göç Odaklı Çocuk Kitaplarında Akran Zorbalığı.....**1602**

Oğuzhan Yılmaz Bilge Destegüloğlu.....*1602*

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Okuduğunu Anlama Stratejilerinin İncelenmesi.....**1605**

Hasret Nur Baş Pınar Kanık Uysal.....*1605*

Öğretmen Adaylarına Yönelik Eğitsel Bir Uygulama Olarak Resimli Çocuk Kitabı Hazırlama.....**1608**

Burcu Çıldır Merve Ercan.....*1608*

Duyarlık Eğitimi Bağlamında Çocuk Kitapları.....**1611**

Hatice Derya Yılmaz Yasin Mahmut Yakar.....*1611*

Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yürütülen Araştırmalarda Kullanılan Yöntemler.....**1613**

Gamze Esen Pınar Kanık Uysal.....*1613*

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyonları ile Akademik Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki.....**1617**

Melih Erdem Hacer Deniz.....*1617*

Türkiye'de Türkçe Öğrenen Çok Dilli Öğrenicilerin Sosyal Uyum Düzeyleri.....**1619**

Gülnur Aydın Huriye Özlen Avaroğlu.....*1619*

Ana Dili Arnavutça Olanlara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ortak Söz Varlığı Üzerinden Sıklık Sözlüğü Denemesi.....**1621**

Murat Yiğit.....*1621*

Öğrencilerin Dinleme/İzleme Stratejilerinin Kullanım Sıklığının İncelenmesi.....**1623**

Zülal Ünal Zeynel Hayran.....*1623*

İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Özyeterliklerinin İncelenmesi.....**1625**

Ramazan Çavuşoğlu.....*1625*

Liselere Giriş Sınavı'nda Yer Alan Yeni Nesil Türkçe Sorular Üzerine Bir Değerlendirme.....**1627**

Tahir Tağa.....*1627*

Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Bir Teknik Önerisi: Biçime Rastlantısal Odaklanma.....**1629**

Gülsün Damar Mehmet Ali Bahar.....*1629*

Okul Öncesi Dönem Çocuk Kitaplarının Çocuk Yazını Ve Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi 1631

Neticeyi Tayyibe Ateş 1631

Arduino Proglama ile Ultrasonik Yöntemle Dijital Hacim Ölçer Tasarımı 1634

Mesut Ulu 1634

Lise Ve Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayara Yönelik Tutumlarını Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi 1637

Neriman Tokel Sevinç Parlak 1637

Fiziksel Programlama Öğretiminde MİDEP Kartı Kullanımının Değerlendirilmesi 1639

Murat Adnan Tamer Nesrin Özdener 1639

An Investigation of Students' Perspectives on Flipped Classroom Method as a Type of Blended MOOC Model at the Department of English Language Teaching at Eastern Mediterranean University 1641

Bengi Sonyel Mohammad Hosein Mehrzad Sadaghiani 1641

Çevrim İçi ve Yüz Yüze Öğrenme Ortamlarında Grup Üst Bilişi Üzerine Bir Sistematik Alan Yazın Taraması 1644

Gamze Türkmen 1644

Deprem Sonrası Öğrencilerin Olası Öğrenme Kayıpları ve Telafi Yöntemleri 1646

Cansu Kölemen 1646

ChatGPT in Education: A Review of Recent Blog Posts and News Articles 1647

Batuhan Cicikler Oktay Akkurt 1647

Çoklu Temsil Sunum Tekniklerinin Problem Çözme Başarısı Üzerindeki Etkisi 1649

Muhammed Dağlı 1649

The Effect of Programming-Based Science Activities on Secondary School Students' 21st Century and Computational Thinking Skills 1652

Habibe Güneş Sevda Küçük 1652

Çoklu Temsil Sunum Sırasının Ön Bilgi Seviyesi Üzerindeki Etkisi 1654

Muhammed Dağlı 1654

E-öğrenme Ortamları İçin Öğrenen Destek Kriterlerinin Kalite Standartları Bağlamında İncelenmesi 1656

Betül Tonbuloğlu 1656

An Example Of Using Technology As A Material in Language Teaching : Flipped Classroom 1661

Aeshah Athır Thamer Alobaıdı Ağah Tuğrul Korucu 1661

Çevrimiçi Eğitim Süreçlerinde Öğretmenlerin Dijital Güvenlik Farkındalığı 1663

Ismail Tonbuloğlu 1663

E-Akademik Kütüphane Eğitimi İçin Görsel Senaryo Tasarımı 1665

Zühal Çiftcibaşı Özden Şahin İzmirli 1665

STEAM Eğitiminde Giyilebilir Teknoloji Kullanımı: Akıllı Duruş Düzeltici Ceket 1667

Esra Parlak Ayfer Alper 1667

9-17 Yaş Aralığındaki Çocukların Dijital Oyun Bağımlılığının İncelenmesi 1669

Emrah Akman 1669

Öğretim ve Öğrenmede Yeni Teknolojilerden Sanal Müze Örneklerinin Belirlenen Ölçütlere Göre Değerlendirilmesi 1672

Hande Bolu Sert Dürdane Taşoğlu 1672

Digital çağda kullanılan öğretim teknolojilerinin öğrenci başarısına etkisi: 1674

Süzer Ünal Süleyman Alpaslan Sulak 1674

An Investigation into Pre-Service Teachers' Information Technology Skills and Creativity Levels 1676

Gülşah Taşçı Mustafa Çelebi 1676

Öğretmenlerin 3B Materyal Geliştirme Yolculuğu: TÜBİTAK-1001 Projesinden Yansımalar 1678

Ayşegül Aslan Ümmü Gülsüm Durukan Demet Batman Rabia Özdemir Sarıalioğlu Yaren Çelik 1678

Ortaokul Öğrencilerinin Çevrimiçi Ters Yüz Sınıf Modeli Hakkında Görüşleri 1680

Atalay Özdağ Serkan İzmirli 1680

Ergenlik Dönemindeki Ortaokul Öğrencilerinin Siber Zorbalık ve Sosyal Medya Kullanım Bozukluğu Davranışlarının İncelenmesi 1682

Emre Yıldız 1682

Covid 19 Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Çevrimiçi Öğretimde Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi 1684

Nermin Karabacak 1684

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi 1684

Sürdürülebilir Profesyonel Gelişim için Çevrimiçi Eğitim Platformu Geliştirme 1687

Ergün Akgün Güneş Akça Zeynep Cömert 1687

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Yeterlilikleri ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 1690

Figen Köksalan Sanchezpena Ayşin Kaplan Sayı 1690

Çevrimiçi Ortamlarda Öğrenci Bağlığı ile Canlı Ders Araçlarını Kullanma Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 1691

Merve Aydın Hanife Kırımlı 1691

Eğitimde Kullanılan Dijital Platformların İncelenmesi 1693

Dilek Kanyılmaz Elif Çelebi Öncü 1693

Harmanlanmış Öğrenme Modeline Dayalı İngilizce Dersinde Oyunlaştırma: Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Başarısı, Katılım ve Görüşlerinin İncelenmesi 1694

Ayşen Ayar Yasemin Karal 1694

Eğitsel Videolarda Yapay Zeka Temelli Duygu Durum Analizi: Video Türü Ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 1697

Ali Batuhan Yıldız Sacip Toker Serkan Şendağ 1697

A Content Analysis Of Educational Robotics Research in The Last Five Years 1700

Hamza Fatih Sapanca Cagdas Erbas Önder Yıldırım Vehbi Aytekin Sanalan 1700

E-portfolyo Kullanımının Özdüzenleyici Öğrenme ve Mesleki Gelişime Katkısı: Bir Durum Çalışması 1702

Tülin Haşlaman Berrin Genç Ersoy Kübra Çelikdemir Sinem Sözen Özdoğan Yavuz Kamacı Hilal Seda Yıldız 1702

Altı Ülke Dijital Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi: Erasmus KA229 "Responsible Digital Natives" Projesi Örneği 1704

Bilge Has Erdoğan Derya Ceylan 1704

İnsan- Bilgisayar Etkileşimli Bir Eğitsel Oyun: Görüntü İşleme Teknolojisi Tabanlı "Dene Nedenini Anla (DNA)" 1705

Zeynep Güler Burak Arıcıoğlu Fırat Yavuz Melike Aydar *1705*

Toxicode Uygulamasının Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine ve Algoritma Geliştirmeye İlişkin Öz Yeterlik Algısına Etkisi **1707**

Bülent Koçak Mesut Türk *1707*

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilere İlişkin Metaforik Algıları **1709**

Melike Keskinoğlu *1709*

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretim Elamanlarının Değerlendirme Sistemine Yönelik Görüşleri **1711**

Meryem Altun Ekiz Sevim Kır Hakkı Ulucan *1711*

Rubrik ve Portfolyo Değerlendirmenin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Genel Öz Yeterlilik Algısı, Sınav Kaygısı ile Bilinçli Farkındalık Düzeylerine Etkisi **1713**

Meryem Altun Ekiz *1713*

10 haftalık Uyarlanmış Eğitsel Oyunların Zihinsel Yetersizliği olan Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerine Etkisi: Davranış Analizi **1715**

Büşra Süngü *1715*

Taktik Oyun Yaklaşımı ile Yürütülen Beden Eğitimi Derslerinde İlgisiz Kız Öğrencilerin Deneyimleri **1717**

Meliha Duygun Şahan Burak Güneş *1717*

Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Gözünden Beden Eğitimi Dersi: Yatkınlık, Motivasyon ve Dönüşümsel Liderlik **1719**

Vildan Akbulut Erman Öncü *1719*

Akademik Erteleme, Akademik Güdülenme ve Zaman Yönetimi İlişkisi: Beden Eğitimi Öğretmeni Adayları Örneği **1721**

Sacide Gülseven Duman Sonnur Küçük Kılıç *1721*

Ters Yüz Öğrenme Modelinin Biyoloji Akademik Başarısına Olan Etkisinin Araştırılması **1723**

Fatma Bölük Mehmet Yılmaz *1723*

Argümantasyon Temelli Doğa Eğitimine Katılan Özel Yetenekli Öğrencilerin Ekolojik Alan Bilgileri ve Bilimin Doğası Anlayışlarının İncelenmesi **1724**

Emek Koçak Esat Avcı Fethi Ahmet Öner Ali Meydan *1724*

Lise Öğrencilerinin Akılcı İlaç Kullanımına Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi **1727**

Elif Fida İbrahim Ümit Yapıcı *1727*

STEM Etkinlikleri İle Zenginleştirilmiş Öğrenme Modelinin 10.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısına Ve Biyolojiye Karşı Tutumuna Etkisi **1729**

Burcu Bozdemir Rıfat Efe *1729*

Yerel Biyoçeşitliliği Tanıma Ve Anlama Etkinliklerinin 10. Sınıf Biyoloji Derslerinde Kullanılması **1731**

Nilüfer Karaca Rıfat Efe *1731*

Ağaç Türlerinin Öğretiminde Üç Boyutlu Sanal Ortam Tasarımı ve Kullanılabilirlik Analizi **1733**

Gamze Mercan Pınar Köseoğlu *1733*

Biyoloji Öğretiminde Oyunlaştırma: Sistematik Derleme İncelemesi **1736**

Zümrüt Varol Selçuk Melike Özer Keskin *1736*

Sanal Müze ve Artırılmış Gerçeklik Müze Uygulamalarının Öğrenme Başarısı Üzerindeki Etkisi: Meta-Sentez Çalışması **1739**

Zümrüt Varol Selçuk Gamze Mercan Melike Özer Keskin *1739*

Bitki Farkındalığına Yönelik Geliştirilebilecek Ölçme Araçlarına Yönelik Ön Bilgi: Derleme Araştırması **1741**

Gamze Mercan Sena Seçil Akpınarlı Pınar Köseoğlu *1741*

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Yansıtıcı Yazmalar Aracılığıyla Değerlendirilmesi **1744**

İsmet Malakcıoğlu Melike Özer Keskin *1744*

Lise Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konulara İlişkin Tutumlarının İncelenmesi **1746**

Kahraman Palmanak İbrahim Ümit Yapıcı *1746*

Okul Öncesi Çocuklarının Sınıflarına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi **1747**

Semiha İsmailoğlu Hilal Yılmaz *1747*

Özel Gereksinimli Olan ve Tipik Gelişen Küçük Çocukların Ebeveynlerinin Ev Temelli Aile Katılımları **1749**

Naciye Öztürk *1749*

Otizm Spektrum Bozukluğu(OSB) Tanılı Çocuğu Olan Annelerin Dış Mekan Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi **1752**

Ezgi Emine Olaş Esra Betül Kölemen *1752*

Okul Öncesi Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Ekran Süresi ve Anne Demografisi Bakımından İncelenmesi **1753**

Melek Merve Yılmaz Ayşegül Akıncı Coşgun Emine Şükran Levent *1753*

Öğretim Teknolojileri Dersinin Okul Öncesi ve Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanabilme ve Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Yeterliklerine Etkisi **1755**

Bilge Doğan Aytaç Göğüş *1755*

Home Environment to Foster Children's Math Outcomes: A Systematic Review **1757**

Beyza Hamamcı Hasibe Özlen Demircan *1757*

Okul Öncesi Çocukların Evde Ekrana Maruz Kalma Durumlarının İncelenmesi **1759**

Songül Dağaynası Necdet Taşkın *1759*

Ev Ortamında Yürütücü İşlevleri Destekleme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Öz-Düzenleme Becerileri ile Yürütücü İşlevlerin Ev Ortamında Desteklenmesi Arasındaki İlişki **1761**

Özge Özcan Ahmet Erol Asiye Ivrendi *1761*

2023 Kahramanmaraş Merkezli Depremlerin Okul Öncesi Sınıflarına Yansıması **1764**

Selvanur Çapçı Fatma Merve Şimşek Elif Kural Kınık *1764*

Evli Ve Boşanmış Babaların Çocuk Sahibi Olmaya İlişkin Görüşleri **1767**

Şerife Eraslan *1767*

Okul Öncesi Eğitimde Ekolojik Okuryazarlık Becerisini Geliştirmeye Yönelik Uygulamaların İncelenmesi: Bir Durum Çalışması **1769**

Merve Özer Aslı Yıldırım *1769*

My Green World: A Preschool STEM Curriculum Focused on Sustainability **1771**

Tuğba Abanoz Defne Yabaş *1771*

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalıklarının Çeşitli Faktörler Açısından İncelenmesi **1774**

Şuheda Arslan Serap Büyükkıdık Busenur Akın Fatma Gül Arslan *1774*

The Assessment Practices of Preschool Teachers Working in Multicultural Classrooms **1776**

Elif Naz Altaş Çağla Öneren Şendil.....*1776*

Erken Çocukluk Dönemi İçin Ev Öğrenme Ortamı Dizininin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....**1778**

Beyza Hamamcı Hasibe Özlen Demircan Feyza Tantekin-Erden.....*1778*

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutumlarının İncelenmesi.....**1781**

Esra Ünlüer Rahime Çiçek Duygu Demirtaş.....*1781*

5-6 Yaş Çocuklarının, Ailelerinin Ve Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kaynakları Tüketme Davranışlarının İncelenmesi.....**1784**

Yasemin Bulut Özgül Polat.....*1784*

Okul Öncesi Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri ile Oyun Davranışları Arasındaki İlişkide Annelerin Duygu Düzenleme Güçlüklerinin Düzenleyici Rolü.....**1787**

Selin Karaman Menekşe Boz.....*1787*

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin Çocuk İhmal ve İstismarlarına Yönelik Bilgi Düzeylerinin incelenmesi.....**1790**

Rukiye Gizem Olgunay Ağgön Özlem Çelik.....*1790*

COVİD-19 Salgını'nda Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motor Gelişim ile ilgili Öğretim Deneyimleri.....**1791**

Burcu Yüksel Irmak Hürmeriç Altunsöz.....*1791*

Savaş Oyuncaklarına Yönelik Tutum Ölçeği.....**1792**

Nurcihan Tutar Adnan Kan.....*1792*

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Olumlu Çocukluk Yaşantıları ile Öğretmenlik Mesleği Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....**1794**

Merve Özer Yüksel Büşra Yüksel Aykanat.....*1794*

Türkiye'de 2015-2023 Yılları Arasında Yayımlanan Okul Öncesi Döneme Ait Çocuk Hakları Çalışmalarının İncelenmesi.....**1796**

Mehmet Çakmak Özlem Çelik.....*1796*

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ve Etkinliklerde Girişimcilik Özelliklerine Yönelik Keşfedici Bir İnceleme.....**1798**

Sibel Sönmez Büşra Sultan Seven.....*1798*

Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Anne ve Babaların Ebeveyn Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....**1800**

Ece Atikler Aysel Tüfekci.....*1800*

Ana Sınıfında Öğrencisi Bulunan Velilerin Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Metaforik Algıları.....**1802**

Tuğba Kuyumcu Kemal Özdemir.....*1802*

Okul öncesi dönemde görsel algı ve yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.....**1804**

Zeynep Fulya Temel Mehtap Efe Rukiyye Yıldız Altan.....*1804*

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlevleriyle Motivasyonları Arasındaki İlişki.....**1807**

Şebnem Özge Özsoy Hatice Dağlı Hacer Elif Dağlıoğlu.....*1807*

Çocukların Resimlerine Yansıyan Hayalleri: Kahramanmaraş Örneği.....**1810**

Hatice Dağlı Hacer Elif Dağlıoğlu.....*1810*

MEB 365 Gün Öykü Seti Temelli Kelime Dağarcığı Eğitim Programı'nın 5 Yaş Çocukların Kelime Dağarcığına Etkisi.....**1812**

Nihan Feyman Gok Ezgi Avcı Emine Özdemir Berrin Tercan.....*1812*

Okul Öncesi Dönem Çocuklar ve Yapay Zeka: Sorgulama ve Soru Sorma Becerileri.....**1816**

Şeyma Değirmenci Büşra Çelik *1816*

Aileler Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarıyla Ne Okuyor ve Nasıl Okuyor? **1818**

Gökçe Karaman Benli Ece Koçer Emel Durmaz Hatice Paslı *1818*

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Anasınıflarının Anaokuluna Dönüştürülmesi Sürecinin Eğitimcilerin Görüşleri Yoluyla Değerlendirilmesi **1820**

Aygül Topcu Kaplan *1820*

Okul Öncesinde "Bilim" Kapsamı ve Çıkarımları: Okul Öncesi Eğitim Programı Doküman Analizi" **1821**

Şuhra Yağbasan Elif Sönmez Sümeyra Zeynep Et *1821*

Okul Öncesi Şipşak Sayma Öğretmen Eğitimi Programı'nın 3-6 Yaş Çocuklar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi **1823**

Kevser Koç Rahime Çiçek Yusuf Koc *1823*

Okul Öncesi Dönem Çocuk Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi **1825**

Esra Almila Kocaman Tuba Acar Erdol *1825*

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Stilleri ile Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi **1827**

Endam Düzyol Türk R. Günseli Yıldırım *1827*

Yürütücü İşlev Becerilerine Yönelik Eğitsel Dijital Oyunun Oyun Testi (Play Testing) Çalışması **1829**

Sibel Karabekmez Berrin Akman *1829*

Farklı Sosyokültürel Çevrede Yaşayan 5-6 Yaş Çocukların Benlik Algıları İle Psikolojik Sağlamlıklarının İncelenmesi **1833**

Seda Altan Handan Doğan *1833*

Aile Erken Çocukluk Döneminde Görülen Davranış Problemlerini Nasıl Etkiler? **1835**

Ozana Ural Nazife Hülya Bilgin Didem Semerci *1835*

60-72 Aylık Çocukların Sosyal Duygusal İyi Olma Hali Ölçeği Öğretmen Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması **1837**

Merve Tezel Alev Önder *1837*

Anne- Babaların Oyuncu Ebeveynlik ile İlgili Görüşleri **1840**

Menekşe Boz Nurbanu Pişkin Irem Altunok Çal Büşra Çelikel *1840*

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri İle Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi **1842**

Naciye Ulu Akcan Zeynep Kurtulmuş *1842*

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Eğitiminde Çizgi Film Kullanılmasına Yönelik Görüşleri **1844**

Merve Civan Zeynep Kurtulmuş *1844*

Okul Öncesi Dönemde Oyun İle İlgili Türkiye'de Yapılmış Olan Çalışmaların Sistematik Değerlendirmesi **1846**

Aleyna Aydin İrem Feride Manici *1846*

Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nin 10. Yılına Kadarki Süreçte Kongrede Okul Öncesi Dönem İle İlgili Sunulan Bildirilerin İncelenmesi **1848**

Tuba Kapucuoglu *1848*

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duyusal Özelliklerinin İncelenmesi **1850**

Saadet Bartan Fatma Alisinanoğlu *1850*

Okul Öncesinde 2012-2021 Yılları Arasında "Çevre" Konusunda Yapılmış Olan Lisans Üstü Tezlerdeki Anahtar Kelimelerin Analizi 1852

Nafiye Bilge Koçak Tümer 1852

Resimli Çocuk Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği: Duyguların Cinsiyeti Var Mı? 1854

Merve Zeynep Arslan Ayşegül Deniz 1854

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Beden Güvenliği Kavramına Yönelik Görüşleri Ve Uygulamaları 1857

Bala Çapar Ayşe Çakan 1857

Covid19 Pandemisi Sonrası Okul İçi Uygulamalara İlişkin Deneyim ve Değişimlerin İncelenmesi: Öğretmenler ve Çocuklar Ne Diyor? 1860

Merve Gangal Şengül Pala 1860

Özel Yetenekli Öğrencilerin Sulak Alan Farkındalıklarının İncelenmesi 1862

Derya Sönmez 1862

Doğaya empati etkinlikleri ve web 2 araçlarının etkin kullanımıyla çevre eğitimi konusunda yeni bir modelin incelenmesi 1865

Dilek Demirci Demet Mert Erkan Mert 1865

Model Tabanlı Öğrenmenin Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Su Okuryazarlıklarına Etkisi 1868

Meryem Demir Güldal Funda Savaşçı Açıkalın 1868

İlkokul Düzeyi Çevre Eğitimi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması 1870

Cahide Karakaş Tan Mutlu Pınar Demirci Güler 1870

Meslek Lisesi Öğrencilerinin Orman Eğitimi Deneyimleri 1873

Esra Çakırlar Altuntaş Nurel Bozkurt Barut 1873

Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olarak Doğa: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenme Deneyimleri 1875

Ali Haydar Akarsu 1875

Babaların Bilinçli Farkındalıklı Ebeveynlik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Büşra Kurtoğlu Karataş
Hitit Üniversitesi

Aynur Bütün Ayhan
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde hızla değişen yaşam standartları değişen bir ebeveynlik anlayışına ihtiyacı da beraberinde getirmektedir (Kinner, 2002, s.1-2). Artan tüketim hızıyla beraber insanların anda kalmaya ve içinde bulundukları durumu özümseyerek yanıtlar oluşturmaya ihtiyacı artmaktadır. Bu bağlamda otomatikleşmiş cevaplar yerine içinde bulunulan ana odaklanmayı sağlayan, çocuk ve aile arasındaki etkileşimi içeren bir süreç olarak bilinçli farkındalıklı ebeveynlik (mindful parenting) son yıllarda literatürde yer bulmaktadır (Shapiro ve ark., 2006; Kabat-Zinn, 2003). Bununla beraber ebeveynlik çalışmalarında da babaların yerinin giderek arttığı görülmektedir. Bunda geleneksel ataerkil bakış açısının yerini çiftlerin rollerini paylaştığı bir bakış açısına bırakmasının, kadınların sosyal yaşamda ve iş yaşamında giderek artan bir şekilde kendilerine yer bulmalarının ve anneliğin önemi yerine anne-babalığın yani iyi ebeveynliğin öneminin gelmesinin rolünün olduğu düşünülmektedir (Crespi & Ruspini, 2015).Çocuk gelişimi araştırmaları göstermiştir ki; babalar da en az anneler kadar çocuğun gelişiminde aktif role sahiptir ve iyi bir gelişim için babanın da gelişim sürecinin ayrılmaz bir parçası olması çocuğun bütüncül gelişimi için gerekmektedir (Lamb, 2013). Bu noktadan hareketle babaların bilinçli farkındalıklı ebeveynlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek; baba-çocuk ilişkilerine yeni bir bakış açısı getirmek ve babaların bilinçli farkındalıklı ebeveynlik tutumlarını desteklemek adına önem taşımaktadır.

Tüm bunlar ışığında ilgili çalışmada babaların bilinçli farkındalıklı ebeveynlik puanlarının çeşitli değişkenlere (benimsedikleri klasik ebeveynlik tutumları, çocuklarıyla ilişkilerini tanımlama biçimleri, eşleri ile ilişkilerini tanımlama biçimleri, kendi ebeveynleri ile ilişkilerini tanımlama biçimleri ve eşleri ile ortak ebeveynlik ilişkilerini tanımlama biçimleri) göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Babaların bilinçli farkındalıklı ebeveynlik puanlarının çeşitli değişkenlere göre değişiminin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden nicel araştırma türleri altında yer alan ilişkisel tarama modeline başvurulmuştur. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmalarda iki ya da daha fazla sayıda değişkenin birbirleriyle olan ilişkisi müdahale olmadan incelenir. Bu araştırma türünde değişkenler arasındaki inceleme bir ilişkinin varlığı veya yokluğu üstünedir. Var olan ilişkinin ya da ilişki olmamasının neden sonuç bağlantısı aranmaz (Büyüköztürk ve ark., 2015, s. 184).

Katılımcılar, Veri Toplama Araçları & Analiz

Araştırma kapsamında 3-18 yaş aralığında çocuğu bulunan 406 (baba) katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcılara basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile ulaşılmış olup araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanana kişisel bilgi formu ve McCaffrey, Reitman ve Black (2017) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlaması Gördersli, Arslan, Çekici, Sünbül ve Malkoç (2018) tarafından yapılmış olan Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği (Mindfulness in Parenting Questionnaire - MIPQ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde Statistical Package for Social Science (SPSS) 25 veri analiz programından yararlanılmıştır. Çalışma grubunun normal dağılım göstermediği Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanarak görülmüş ve analizlerde non-parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bağımsız iki grubun karşılaştırılmasını içeren analizlerde Mann Whitney U testi, bağımsız üç ve daha fazla grubun karşılaştırılmasını içeren analizlerde ise Kruskal Wallis- H testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda; babaların bilinçli farkındalıklı ebeveynlik puanları ile benimsedikleri klasik ebeveynlik tutumları, çocuklarıyla ilişkilerini tanımlama biçimleri, eşleri ile ilişkilerini tanımlama biçimleri, kendi ebeveynleri ile ilişkilerini tanımlama biçimleri ve eşleri ile ortak ebeveynlik ilişkilerini tanımlama biçimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Çalışmanın bulguları; demokratik ebeveynlik tutumu ile tutarsız ebeveynlik tutumunu benimseyen babaların bilinçli farkındalıklı ebeveynlik puanlarının farklılaştığını ortaya koymuştur. Demokratik ebeveynlik tutumunu benimseyen babaların bilinçli farkındalıklı ebeveynlik puanları anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Yine bulgular çocukları ile ilişkilerini şeffaf/iyi/paylaşımlı bir ilişki olarak tanımlayan babaların bilinçli farkındalıklı ebeveynlik puanlarının çocuklarıyla ilişkisini mesafeli bir ilişki ve sınırlı bir paylaşım olarak tanımlayan babalardan anlamlı olarak yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde kendi ebeveynleri ile ilişkilerini olumlu olarak nitelendiren babaların bilinçli farkındalıklı ebeveynlik puanlarının da ebeveynleri ile ilişkilerini mesafeli ve sınırlı olarak tanımlayan babalardan yüksek olduğu görülmüştür.

İlgili çalışmadaki önemli bir diğer bulgu ise babaların bilinçli farkındalıklı ebeveynlik puanlarının eşleri ile ilişkilerini tanımlayış biçimlerine göre de farklılaşmasıdır. Eşleriyle, herhangi bir konuda konuşarak anlaşma yolunu tercih eden ve ortak bir paydada buluşabilen babaların bilinçli farkındalıklı ebeveynlik puanlarının diğer babalardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Son olarak babaların eşleri ile ebeveynlik ilişkilerini tanımlama biçimlerinin de bilinçli farkındalıklı ebeveynlik puanları ile anlamlı farklılaşma gösterdiği, paylaşımlı bir ebeveynlik yaklaşımını benimseyen babaların bilinçli farkındalıklı ebeveynlik tutum puanlarının ebeveynlik sorumluluğunu anneye bırakan babalardan yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ebeveynlik yaklaşımları, Farkındalıklı ebeveynlik, Babalık, Çocuk gelişimi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.

Crespi, I. & Ruspini, E. (2015) Transition to fatherhood: New perspectives in the global context of changing men's identities, *International Review of Sociology, 25*(3), 353 358, DOI: 10.1080/03906701.2015.1078529.

Gördesli, M. A., Arslan, R., Çekici, F., Sünbül, Z. A., & Malkoç, A. (2018). The psyhometric properties of Mindfulness in Parenting Questionnaire (MIPQ) in Turkish sample. *European Journal of Education Studies,5* (5), 175-188. Doi:10.5281/zenodo.1477467.

Kabat-Zınn J (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144 –156.

Kinnear, P., (2002). *New families for changing times*. Canberra: Australia Institute.

Lamb, M. E. (2013). The changing faces of fatherhood and father-child relationships: From fatherhood as status to father as dad. M. A. Fine & F. D. Fincham (Eds.), *Handbook of family theories: A content-based approach* içinde (p. 87–102). Routledge/Taylor Francis Group.

McCaffrey S., Reitman D. & Black R. (2017). Mindfulness in parenting questionnaire (MIPQ): development and validation of a measure of mindful parenting. *Mindfulness, 8*(1), 232-246.

Shapiro SL, Carlson LE, Astin JA & Freedman B (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology, 62*(3), 373-386.

Pandemi Döneminde Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Zihin Kuramı Becerileriyle Duygusal Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Elif Çetinkaya Özsarı
MEB

Ayşe Dilek Öğretir Özçelik
MEB

Problem Durumu

Çocukların duygularını düzenleyebilmeleri için bilişsel anlamda belirli bir noktaya ulaşmış olmaları gerekmektedir. Buda duygusal gelişimin zihin kuramı ile ilşikili olduğunun bir göstergesidir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, istedikleri bir şeyi elde edebilöek için ağlama veya gülümseme gibi duygusal dışa vurumları kullanırlar. Duyguların bu şekilde denetlemeyi öğrenmeleri, kısmende olsa kendi davranışları ile başkalarının bu davranışları anlayışı hakkındaki bağlantıyı, bu da zihin kuramı becerilerini gösteriri. Bu beceriler ortalama 3-4 yaşlarında hızlı bir gelişim evresine girer (Bee ve Boyd, 2009). Ayrıca, anne ve babalarıyla geçmişte belirli bir duyguya sebep olan olayları paylaşan çocukların, zihin kuramı becerilerinin yaşıtlarından daha hızlı geliştiği düşünülmektedir (Welch-Ross, 1997).

Bu çalışmanın amacı, pandemi döneminde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zihin kuramı becerileri ve duygusal yeterliliklerini anlamaktır. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Pandemi döneminde okul öncesi eğitimine devam eden çocukların duygu düzenleme becerileri ile okul öncesi eğitim süreleri,cinsiyet,kardeş sayısı,günlük kitap okuma sayıları arasında bir ilişki var mıdır?
2. Pandemi döneminde okul öncesi eğitimine devam eden çocukların Zihin Kuramı becerileriyle okul öncesi eğitim süreleri,cinsiyet,kardeş sayısı,günlük kitap okuma sayıları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada ilişkisel tarama tipi araştırma deseni kullanılmıştır. Betimsel modeller mevcut durumları olduğu gibi incelemeye çalışırken, ilişkisel tarama araştırmaları, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı veya derecesini saptamayı amaçlamaktadır (Karasar, 2005).Çocuklar hakkındaki demografik bilgileri toplayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu, Duyguları Anlama Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Zihin Kuramı Ölçeği (TOM) kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pandemi süreci yetişkinler kadar çocukları da duygusal açıdan etkileyen bir dönem olmuştur. Bu çalışmanın amacı çocukların pandemi döneminde çocukların zihin kuramı becerileri ve duygusal yeterliliklerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir ili Edremit ilçesinde eğitime devam eden 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarını yorumlamak için nicel veri analizlerinden faydalanılmıştır. Nicel veri analizlerinde SPSS 21.00 paket programındaki frekans, Kruskal Wallis, Mann-Whitney U, Spearman Sıra Farkları Korelasyonu analizlerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; çocukların Duygu Düzenlemede aldıkları puanların okul öncesi süreye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, Zihin Kuramından aldıkları puanların cinsiyet, kardeş sayısı ve gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; Duygu Bilgisi Hikayeden aldıkları puanların evdeki kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; Duygu Düzenleme olumsuzluk alt ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; yüze bakarak duyguları anlama becerilerinden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Zihin Kuramı (TOM) gelişim puanları ile duygu düzenleme kontrol, duyguları anlama (beden ve yüz) becerileri arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çocukların duyguları beden ve yüze bakarak anlamada çocukların en yüksek puan ortalamasını sırasıyla, Gururlu, Utanmış, Üzgün, Şaşırmış, Mutlu, Korkmuş duygusu olarak sıralanmıştır. Gruplara ait puan ortalamalarına bakıldığında kızların erkeklerden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Ayrıca sadece yüze bakarak duyguları anlamada en yüksek puan ortalamasının sırasıyla üzgün, korkmuş, utanmış, mutlu, şaşırmış, gururlu olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Zihin Kuramı, Benlik bilinci yüksek duygular, temel duygular, pandemi, duygu bilgisi, okul öncesi

Kaynakça

Karasar, N. (2010). *Bilimsel arastırma yöntemi (21. Basım).* Ankara: Nobel.

Knafo, A. S. (2011). Children's low affective perspective-taking ability is associated with low self-initiated pro-sociality. *Emotion* , *11*, 194–198.

Korkmaz, A. (2020). *Sürdürülebilirlik için drama eğitim programının 48-60 aylık çocukların zihin kuramı ve empatik becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.

Korucu, I., Selcuk, B., & Harma, M. (2017). Self-regulation: Relations with theory of mind and social behaviour. *Infant and Child Development*, *26*(3), e1988.

Lewis, M. (1999). The role of the self in cognition and emotion. in Dalgleish, T., & Power, M. (Eds.) *Handbook of cognition and emotion* (pp. 125-142).

Longobardi, E., Spataro, P., Renna, M., & Rossi-Arnaud, C. (2014). Comparing fictional, personal, and hypothetical narratives in primary school: storygrammar and mental state language. *European Journal of Psychology of Education*, *29*, 257–275.

Mar, R., A., Tackett, J., L., & Moore, C. (2010). Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive Development*, *25*(1), 69-78.

Mattan, B. D., Rotshtein, P., & Quinn, K. A. (2016). Empathy and visual perspective-taking performance. *Cognitive Neuroscience*, *7*(1-4), 170-181.

Nelson, N. L. (2011). Preschoolers' use of dynamic facial, bodily, and vocal cues to emotion. *Journal of experimental child psychology*, *110*(1), 52-61.

Nelson, N. L., & Russell, J. A. (2011). Preschoolers' use of dynamic facial, bodily, and vocal cues to emotion. *Journal of experimental child psychology*, *110*(1), 52-61.

Nikolajeva, M. (2012a). Reading other people's mind throught word and image . *Children Literature and Education*, *43*, 273-291.

Ornaghi, V., Pepe, A., & Grazzani, I. (2016). False-belief understanding and language ability mediate the relationship between emotion comprehension and prosocial orientation in preschoolers. *Frontiers in Psychology*, *7*(1534)1-12.

Özbaran, B., Köse, S., & Yılmaz Kafalı, H. (2020). *Sosyal beceri. Duygular ve zihin kuramı temelinde sosyal uyumu geliştirmeye yönelik pratik uygulamalar.* İstanbul: Yitik Ülke.

Özsarı, E., & Güleç, H. Ç. (2018). Examining the effect of the storyline method of education on the level of elementary school preparedness of five year-old children. . *International Journal of Educational Researchers, 9*(1), 32-43.

Ergenlerin Kimlik Gelişimiyle Babalarının Öz Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Elif Çetinkaya Özsarı

MEB

Problem Durumu

Alanyazın incelendiğinde ebeveyn öz yeterlik seviyesinin çoğunlukla annelere odaklı olarak çalışıldığı dikkati çekmektedir (Uyanık-Balat, Yılmaz, 2014;Uyanık-Balat,Sezer, Tunceli, 2014;Ersanlı-Kaya, Hotun Şahin, 2013; Dursun ve Bıçakçı, 2015; Buluş, Samur,2017). Babaların öz yeterlik seviyeleriyle ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öz yeterliği iyi olan bir babanın geçmişte kendi kimlik gelişimini doğru bir şekilde tamamladığı düşünülmektedir. Kendi kimlik gelişimini doğru bir şekilde tamamlayan baba, kendi çocuğuna iyi bir rol model olacak ve çocuğunun kimlik gelişimini olumlu bir şekilde etkileyecektir. Karşısında başarılı bir model gören ergen kendisi de başarılı bir kimlik geliştireceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışmanın alanyazına büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, babaların öz yeterlilik seviyesi ile ergenlerin kimlik gelişimi arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmada şu alt sorulara cevap aranmaktadır:

1. Ergenlerin kimlik gelişimi boyutları ile babaların öz yeterlik seviyeleri arasında bir ilişki var mıdır?
2. Ergenlerin kimlik gelişimi boyutları hangi seviyelerdedir?
3. Babaların öz yeterlik seviyesi nasıldır?
4. Ergenlerin kimlik gelişimi boyutları ile babaların öz yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkide cinsiyet faktöründen etkilenmekte midir?
5. Ergenlerin kimlik gelişimi boyutları cinsiyet faktöründen etkilenmekte midir?

Yöntem

Bu araştırmada ilişkisel tarama tipi araştırma deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama tipi araştırmalarda ortaya konan ilişki, iki değişkeden birinde gözlenen değişimin (hesaplanabilen) bir kısmının değişkenden kaynaklanabileceğini göstermektedir (Köklü ve Büyüköztürk, 2000). İlişkisel tarama modeli gerçek bir neden- sonuç ilişkisi vermemekle birlikte bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesine olanak sağlamaktadır (Karasar, 2006, s. 82).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmaya Anadolu ve meslek lisesinde eğitimine devam eden 203 ergen ve babası katılmıştır. Verileri toplamak için, Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği (Morsümbül,2008) ve Öz etkililik-yeterlik ölçeği (Gözüm, Aksayan, 1999) kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, basit korelasyon analizi, t-testi ve varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ; babaların öz yeterlik seviyeleri ile ergenlerin kimlik gelişimi toplam puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Çalışmaya katılan babaların öz yeterlik seviyeleri toplam puanına bakıldığında çalışmaya katılan babaların öz yeterlik seviyelerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ergenlerin kimlik gelişimleri incelendiğinde, çalışmaya katılan ergenlerin en fazla sırasıyla Seçeneklerin genişlemesine araştırılması, seçeneklerin derinlemesine araştırılması boyutunda, içsel yatırımla özdeşleşme, içsel yatırımda bulunma, içsel yatırımda bulunma boyutlarında bulundukları belirlenmiştir. Kimlik gelişimi boyutları genel toplamında kızların erkeklerden daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Ergenlerin kimlik gelişimi boyutları ile babaların öz yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkide cinsiyet ve yaş faktöründen etkilenmediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz yetkinlik, Kimlik Gelişimi, Ergenlik, Ebeveyn Öz yeterlilik, Kişisel Özellikler.

Kaynakça

arcia, J. E. (2009). Adolescence, identity, and the Bernardone family. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 2(3).*, 199-209.

Mash, E., Johnson, C., & Kovitz, K. (1983). A comparison of the mother-child interactions of physically abused and non-abused children during play and task situations. *Journal of Clinical Child Psychology*, 337-346.

Morsümbül, Ü. (2013). Beliren Yetişkinler mi, Beliren Üniversiteli Yetişkinler mi?Risk alma ve kimlki biçimlemesi üzerinden bir İnceleme. *İlköğretim Online, 12(3),*, 873-885.

Morsümbül, Ü. (2013,12(3)). Beliren Yetişkinler mi, Beliren Üniversiteli Yetişkinler mi?Risk Alma ve Kimlik Biçimlenmesi Üzerinden Bir İnceleme. *İlköğretim Online*, 873-885.

Morsümbül, Ü. Ç. (2014). Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *Düşünen Adam Dergisi, 27*, 6-14.

Morsünbül, Ü., & Çok, F. (2013, 5(40)). Kimlik Gelişiminde Yeni Bir Boyut: Seçeneklerin Saplantılı Araştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 232,244.

Morsünbül, Ü., & Tümen, B. (2008). Ergenlik döneminde kimlik ve bağlanma ilişkileri: kimlik statüleri ve bağlanma stilleri üzerinden bir inceleme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 15(1),* , 25-31.

Özgüngör, S. (2009). Postmodern değerler, kimlik oluşumu ve yaşam doyumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 3(31)*, 32-42.

Zihin Kuramı Temelli Duygusal Gelişim Programının 5 Yaş Çocuklarının Duygusal Yeterliliklerine Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Elif Çetinkaya Özsarı — MEB

Ayşe Dilek Öğretir Özçelik — MEB

Problem Durumu

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Zihin kuramı temelli hazırlanan duygusal yeterlilik eğitim programının okul öncesi çocukların duyguları anlama puanları, eğitim programı uygulanmadan önce ve sonrasında cinsiyet,anne yaşı,baba yaşı,anne-baba eğitim durumu ve kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?
2. Zihin kuramı temelli hazırlanan duygusal yeterlilik eğitim programının öncesinde ve sonrasında çocukların duygu düzenleme becerileri puanları eğitim programı uygulanmadan önce ve sonracinsiyet,anne yaşı,baba yaşı,anne-baba eğitim durumu ve kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?
3. Zihin kuramı temelli hazırlanan duygusal yeterlilik eğitim programının okul öncesi çocukların zihin kuramı becerileri puanları, eğitim programı uygulanmadan önce ve sonra cinsiyet,anne yaşı,baba yaşı,anne-baba eğitim durumu ve kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Okul öncesi eğitimine devam eden çocukların zihin kuramı becerilerini destekleyerek duygusal yeterliliğini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma, yarı deneysel desen kullanılarak tasarlanmıştır. Deneysel desen çalışmaları iki veya daha fazla değişken arasındaki neden-sonuç ilişkisini belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Gay ve Airasian, 2012). Araştırmada beş yaş çocuklarının zihin kuramı temelli duygusal gelişim programının etkisini incelemek amacıyla "ön test, son test, eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desen" kullanılmıştır. Yarı deneysel desenler seçkisiz atamayı içermemekle birlikte bu desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Balıkesir ili Edremit ilçesi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarından tasadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Araştırma kapsamında üç deney, üç kontrol grubu oluşturulmuştur. Üç deney ve kontrol grubu oluşturulmasının sebebi COVID-19 pandemisi nedeniyle sınıflarda yarı deneysel araştırma deseni için yeterli çocuğun olmamasıdır. Deney gruplarında yirmi beş, kontrol gruplarında yirmibeş olmak üzere toplam elli çocuk çalışmaya katılmıştır. Deney ve kontrol grupları orta sosyo-ekonomik düzeyden seçilmiştir (SEGE, 2022).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Zihin kuramı becerilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında anne yaşı,baba yaşı,anne eğitim düzeyi,baba eğitim düzeyi ve kardeş sayısına göre farklılaşmadığı ancak cinsiyete göre zihin kuramı becerilerinde artışın kız çocuklar lehine yaşandığı belirlenmiştir.

duygu düzenleme becerilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında anne yaşı,baba yaşı, anne eğitim düzeyi,baba eğitim düzeyi ve kardeş sayısına göre farklılaşmadığı ancak cinsiyete göre duygu kontrolde kız çocukları lehine, olumsuz duyguları düzenlemede erkek çocyukları lehine deney grubunda artış yaşandığı belirlenmiştir.

duygu bilgisi becerilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında anne yaşı,baba yaşı, anne eğitim düzeyi,baba eğitim düzeyi ve kardeş sayısına göre farklılaşmadığı ancak duygu bilgisinde deney gurubunda bulunan hem kız hem de erkek çocuklar lehine artış yaşandığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Çocuk Edebiyatı, Duygu Düzenleme, Duygusal Yeterlilik, Duygusal Zeka, Öyküleştirme, Zihin Kuramı, 5 yaş

Kaynakça

Adrián, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2007). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: A longitudinal study. *Child Development*, *78*(4), 1052-1067.

Aksoy, P., & Baran, G. (2020). Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfı çocuklarının sosyal becerilerine etkisi: deneysel bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 45(204),157-183.

Aktürk, B. (2016). *Oyun tabanlı psikoeğitim programının boşanmış aileye sahip okul öncesi çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi*,* Melikşah Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Aral, N., Fındık, E., Öz, S., Karataş, B. K., Güneş, L. C., & Kadan, G. (2021). Covid 19 pandemi sürecinde okul öncesi dönemde uzaktan eğitim: deneysel bir çalışma. *Turkish Studies*, *16* (2),1105-1124.

Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent–child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(1), 111-122.

Arıkan, Z. (2020). *5-6 yaş çocuklarının zihin kuramı becerileri ve problem davranışlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, D., Eskicioğlu, G., Karabacak, A., & Karakaş, E. (2020). 3-5 Yaş çocuklarında zihin kuramı ve yönetici işlev becerilerinin olumsuz ve prososyal yalan söyleme davranışları üzerindeki etkisi . *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, *3*(5), 47-60.

Barreto, A. L., Osório, A., Baptista, J., Fearon, P., & Martins, C. (2018). Association between theory of mind and mental state talk in preschoolers and later social competence and behaviour. *Infant and Child Development*, *27*(2), 1-16.

Baştürk, R. (2009). Deneme modelleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 29-54). Ankara: Nobel.

Beaty, J. J. (1999). *Prosocial guidance for the preschool child.* New Jersey: Prentice-Hall.

Bell, S., Harkness, S., White, G. (2007). Storyline Past, Present and Future. University of Strathclyde, Glasgow. Published by Enterprising Careers, Glasgow.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Karşı Yaklaşımlarına İlişkin Metaforik Algıları

Esra Doğanay Koç

Uşak Üniversitesi

Problem Durumu

Fen eğitiminin okul öncesi dönem sınıflarında etkili bir şekilde yürütülebilmesi için, gerekli sınıf donanımına ve bu sınıfları etkili kullanabilen okul öncesi öğretmenlerine ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin fen eğitimine karşı duygu, düşünce ve ilgisi ile bilim hakkında daha fazla bilgi edinme arzusu kişisel tutumlar ile ilişkilidir. Mesleğe karşı ya da bilime yönelik tutum, fen eğitiminin özelliklerini ve etkili bir şekilde yürütülmesini etkilemektedir (Lloyd, 2016). Benzer şekilde, fen eğitimi açısından daha olumlu öz-yeterlik ve sonuç beklentisi inancına sahip olan öğretmenler, fen eğitimi için daha güçlü bir tercih yapma, öğretime ve fen kavramlarını geliştirmeye daha fazla zaman ayırma ve daha fazla etkinlik temelli öğretim ve sorgulamaya dayalı öğretim uygulamaları kullanma eğilimindedir (Lakshmanan ve diğerleri, 2011). Bu doğrultuda fen eğitimine okul öncesi dönemde gereken önem verilmeli ve öğretmenlerin fen eğitimine yönelik olumlu tutum ve inanca sahip olmaları sağlanmalıdır (Okur Akçay, 2015).

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı yaklaşımlarına ilişkin metaforik algılarını incelemek amacıyla planlanmıştır. Literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Literatürdeki araştırmaların aksine bu araştırma da öğretmen görüşleri metaforik algılar çerçevesinde sunulmaktadır. Bu nedenle yapılan çalışma fen eğitimine karşı okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşımlarını incelemeyi amaçlayarak literatüre katkı sağlama ve yapılacak çalışmalara bir kaynak oluşturulma açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle yapılan bu çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı yaklaşımlarına ilişkin metaforik algılarının incelemesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı yaklaşımlarına ilişkin metaforik algılarını incelemek amacıyla yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bilimsel sorulara yanıt aramak amacıyla özel bir durumun farklı bakış açıları kullanılarak incelenmesidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014 s.249).

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarından bağımsız okul öncesi eğitim kurumları, ilkokullara bağlı anasınıfları ve uygulama anasınıflarında görev yapan 18 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin "Fen Eğitimi" ifadesine yönelik en çok deney ve bilim (%19,0 n=4) metaforunu kullandıkları gözlenmiştir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin "Fen Etkinliği" ifadesine yönelik en çok araştırma (%21,0 n=4) metaforunu kullandıkları tespit edilmiştir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin "Fen Merkezi" ifadesine yönelik en çok fen etkinlik materyali (%27,9 n=5) metaforunu kullandıkları görülmektedir. Fakat fen merkezi sadece fen etkinlik materyalleri ile sınırlı bir alan olmamalıdır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin "Alan Gezisi" ifadesine yönelik en çok gözlem (%22,3 n=4) metaforunu kullandıkları saptanmıştır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin "Fen Bilgisi Öğretmeni" ifadesine yönelik en çok eğitimci (%22,3 n=4) metaforunu kullandıkları gözlenmiştir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin "Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi" ifadesine yönelik en çok faydalı (%27,9 n=5) metaforunu kullandıkları görülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin "Üniversitelerdeki Fen Eğitimi Dersi" ifadesine yönelik en çok gerekli bilgi (%27,9 n=5) metaforunu kullandıkları tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi konusunda kavram bilgilerinin yeterli olmadığı, fen merkezleri konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları, fen eğitimi ve alan gezilerinde kullandıkları yöntem ve teknikler konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu gözlenmiştir. Ayrıca fen etkinliklerinde çocuk merkezli bir yaklaşım gösterdikleri, fen eğitimi konusunda özgüven sahibi oldukları, fen eğitimini önemli gördükleri ve üniversitede iyi bir fen eğitimi aldıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, fen eğitimi, metaforik algı

Kaynakça

Afacan, Ö. & Selimhocaoğlu, A. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin yeterlilikleri ve bu yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kırşehir ili örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies*, *5*(8), 1-20.

Akcanca, N., Aktemur Gürler, S. & Alkan, H. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Caucasian Journal of Science*, *4*(1), 1-19.

Alabay, E. (2007). Okul öncesi öğretmenlerin fen ve doğa eğitiminde kullandıkları öğretim metotları. *UMES'07-Ulusal Teknik Eğitim, Mühendislik ve Eğitim Bilimleri Genç Araştırmacılar Sempozyumu*, 20-22 Haziran, Kocaeli.

Anderson, D., Lawson, B. & Mayer Smith, J. (2006). Investigating the impact of a practicum experience in an aquarium on pre-service teachers, *Teaching Education, 17*(4), 341-353.

Bustamante, A. S., White, L. J. & Greenfield, D. B. (2018). Approaches to learning and science education in Head Start: Examining bidirectionality. *Early Childhood Research Quarterly, 44,* 34-42. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.013

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Basım). Pegem Akademi.

Çınar, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin fen ve doğa konularının öğretiminde kullandıkları etkinliklerin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 364-371.

Deveciˈoğlu, Y., Akdeniˈz, Y.A. & Ayvacı, Ş.H. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarına fen öğretiminde rehber materyal geliştirme becerileri kazandırmak için bir yaklaşım, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 64-72.

Doğan, Y. & Simsar, A. (2018). Preschool teachers' views on science education, the methods they use, science activities, and the problems they face. *International Journal of Progressive Education, 14*(5), 57-79.

Ferry, B. (1993). Science centers and outdoor education centers provide valuable experience for pre-service teachers, *Journal of Science Teacher Education, 4*(3), 85-88.

Hamurcu, H. (2006, Eylül). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Hakkındaki Görüşleri, *7.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* Ankara.

Kallery, M. (2004). Early years teachers' late concerns and perceived needs in science: an exploratory study. *European Journal of Teacher Education, 27*(2), 147-165, https://doi.org/10.1080/026197604200023024

Karaer, H. & Kösterlioğlu, M. (2005). Amasya ve Sinop illerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin fen kavramlarının öğretilmesinde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, (13)*2, 447-454.

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.

Kıldan, O. & Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 1*, 113-127.

Lakshmanan, A., Heath, B. P., Perlmutter, A. & Elder, M. (2011). The impact of science content and professional learning communities on science teaching efficacy and standards-based instruction. *Journal of Research in Science Teaching, 48*, 534–551. http://dx.doi.org/10.1002/tea.20404

Lloyd, S. H. (2016). *Preschool Teachers' attitudes and beliefs toward science* (Doktor of Thesis). Walden University College of Education, Walden.

MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı.* Ankara.

Moseley, C., Reinke, K. & Bookout, V. (2002). The effect of teaching outdoor environmantal education on preservice teachers' attitudies toward self-efficacy and outcome expectancy, *The Journal of Environmental Education, 34*(1), 9-15.

National Research Council (2007). *Taking science to school learning and teaching science in grades K-8.* The National Academies Press.

Okur Akçay, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine karşı tutum ve inançlarına yönelik ölçeğin Türkçeye uyarlanması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(13), 164-177.

Orhan, A. T. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okullarındaki fen merkezine ve fen eğitimine yönelik bakış açıları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1), 91-101.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların yas süreçleri ile ilgili görüşleri

Sevim Karaoğlu

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyler yaşamın doğal gidişatı içinde kayıp ya da kayıp ihtimalleriyle karşılaşabilirler. Özellikle de içinde bulunduğumuz afet sonrası süreçte çocuklar üst düzeyde kayıp yaşamışlardır. Cumhurbaşkanlığı tarafından 17 Şubat 2023'te yapılan açıklamaya göre 6 Şubat 04.17'de meydana gelen Kahramanmaraş merkezli 11 ilin etkilendiği depremde hastanelere kaldırılan ve ailesi olmayan refakatsiz çocuk sayısı 1589 olarak açıklanmıştır [1]. Deprem, sel, heyelan, savaş ya da yangın gibi afetler ise bireylerin can kaybını ve yakınlarını kaybetmelerini arttıran faktörlerdir. Ölüm, hayatın bir parçasının geri dönüşü olmadan bireyin yaşadığı en acı kayıptır [2]. Erken yaşta çocukların kayıplarını anlamak ve onlarla uygun şekilde iletişim kurabilmek için öncelikle çocuğun olayı nasıl algıladığının ve nelere ihtiyacı olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Bireyler ölümün ardından kendilerini çaresiz, yalnız, anlamsızlık içinde, kaygılı, öfkeli, suçlu, terk edilmiş gibi karmaşık duygular hissedebilirler [2]. Ölüm nedeniyle kayıp yaşayan bireylerin bu kayba karşılık verdikleri uyum tepkileri yas olarak nitelendirilir [3]. Çocukların kayıplarının ardından gündelik hayata uyumlarının yeniden sağlanabilmesi için ne gibi değişimlerle karşılaşılacağının açık olarak anlatılması gerekir.

Okul öncesi çağındaki çocuklar ölümün geçici ve geri dönülebilir olduğunu ve ölümün sebebini kendi düşünceleriyle ilişkilendirebilirler [5]. Bu yüzden çocuklarla iletişim kurulurken onların kaygıları azaltılmalı ve ölümün onların davranışlarından bağımsız bir şey olduğu onların sorumlu olmadığı açık bir şekilde belirtilmelidir. Küçük yaşlardaki çocukların dil kullanımları yetişkinlere nazaran sınırlı olduğu için yas tepkilerini sözel olarak ifade etmelerinde problem olabilir ve bu sebeple de davranışlarla ifade etme yoluna başvurulabilmektedir [4]. Erken çocukluk döneminde ebeveyn/lerini kaybetmiş bir çocuk ergenlik döneminde dahi zaman zaman yas tepkileri gösterebilir [6]. Erken çocukluk döneminde ölümle yakınını kaybetmiş bir çocuğa *öğretmenin* nasıl yaklaşması gerektiğine dair çok sınırlı araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmaların limitli olması bu araştırmanın problem durumunun çıkış noktasını oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının yas ile ilgili tutumlarına dair okul öncesi öğretmen adaylarının düşüncelerini ve nelere ihtiyaçları olduğunu saptamak bu çalışmanın ana problemidir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları alan derslerinin yas sürecinde olan çocuklara yaklaşma tutumlarını nasıl etkilediği ele alınmıştır. Öğretmenlik mesleğine başlamadan lisans düzeyindeki okul öncesi öğretmenliği eğitiminin çocukların yaslarını anlamada ve onlar için etkinlikler geliştirmede ne kadar önemli olduğu üzerinde durulacaktır.

Yöntem

a. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 2.,3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma verileri için belirli örneklem alınmayıp birinci sınıf düzey haricindeki öğrencilerinin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerinin kendi anabilim dallarından henüz mezun olmamış olmaları ve alan derslerini geçmiş olmaları ölçüt olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin benzer yaş gruplarında olması ve eğitim ortamından uzak kalmamış olmaları açısından mezun olmama şartı aranırken, bebeklik döneminde gelişim ve öğrenme, erken çocukluk döneminde gelişim derslerini alma şartı aranmıştır.

b. Verilerin toplanması ve Analizi

Araştırmada, araştırmacının alan yazını tarayarak geliştirdiği, iki alan uzmanı ve bir dil uzmanının incelediği öğretmen adayı kişisel bilgi formu ve okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların yas süreçleri ile ilgili görüşlerine yönelik sorulardan oluşan nicel veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına uygulanması süreci çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayı kişisel bilgi formu cinsiyet, yaş, sınıf düzeyini içeren sorulardan oluşmuştur. Yas süreçleri ile ilgili görüşlerine yönelik sorular bölümü ise yas sürecinde öğretmenin rolünü, lisans düzeyinde alınan ve alınmakta olan derslerin çocuklarda yas sürecine dair yeterli olup olmadığını ve yas sürecindeki çocuklara yaklaşımlarını inceleyen sorulardan oluşmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra öğrencilerin verdiği bazı cevaplar da tartışmayı desteklemek için kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre alan derslerini başarılı şekilde geçen öğrencilerin öğretmen olduklarında yas süreci ile ilgili kendilerine dair güvensizlikleri ve kaygıları olduğu saptanmıştır. Katılımcı okul öncesi öğretmen adayları sınıflarında yas sürecinde olan çocuklara nasıl yaklaşılması gerektiği ve onlarla nasıl diyaloglar kurulup, hangi etkinliklerin nasıl düzenleneceğini bilmediklerini açıklamışlardır. Lisans düzeyinde verilen anabilim dalı alan derslerinin içeriklerinin yas konusunda yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının bu konudaki önerileri ise;

-alan derslerinde örnek olay incelemeleri yapmak,

-drama ve oyun çalışmalarını yas sürecinde olan çocuk için iyileştirme bağlamında nasıl kullanılacağının alan derslerini veren akademik personel tarafından uygulama yapmalarını,

-alan dersinin içeriğine mutlaka afetzede ve yas sürecinde olan çocuklar için eklemeler yapılmasını tavsiye etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, çocuk eğitimi, yas, psikolojik destek

Kaynakça

https://kisadalga.net/haber/detay/fuat-oktay-depremin-ardindan-ailesine-ulasilamayan-cocuk-sayisini-acikladi-kimlik-tespit-calismalari-suruyor_57339 son erişim 29.03.2023 saat: 12.22

Bildik, (2013). Ölüm, kayıp, yas ve patolojik yas. *Ege Tıp Dergisi* (*52*)4, 223-229

Malkinson R. (2009). Bilişsel Yas Terapisi. Bir yakınını kaybettikten sonra yaşamın anlamını yeniden yapılandırma. (Çeviri: Akbaş SN). Boylam Psikiyatri Enstitüsü, Ankara: HYB Basım Yayın.

Ürer, E. (2017). Çocuklarda ölüm ve yas. æDini Araştırmalar *(20)*52, 131-140

Himebauch, A., Arnold, R. M.&May, C. (2008). Grief in children and developmental concepts of death. *Journal of Palliative Medicine (11)*2, 242-244.

Willis, C. A. (2002). The grieving process in children: Strategies for understanding, educating, and reconciling children's perceptions of death. *Early childhood education journal, 29*(4), 221-226.

İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Annelerine Göre Etkileşimli Kitap Okuma: Nitel Bir Çalışma

Beyhan Özge Yersel
Başkent Üniversitesi

Ender Durualp
Başkent Üniversitesi

Problem Durumu

Yaşamın erken yılları, dil ve konuşma gelişimi için kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemde ortaya çıkan işitme yetersizliği, çocukların dil ve konuşma gelişimi başta olmak üzere tüm gelişim alanlarını olumsuz yönde etkiler. Bu gecikmelerin önüne geçebilmek ve çocukların gelişimini desteklemek için yapılacak aktivitelerden birisi de kitap okumadır. Bu bilgilerden hareketle, bu araştırmanın amacı, işitme yetersizliği olan iki-altı yaş arası çocuğa sahip annelerin etkileşimli kitap okumayla ilgili farkındalıklarını tespit etmektir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninden yararlanılmıştır. Çalışma, Ankara'da yaşayan, iki-altı yaş arasında işitme yetersizliği olan çocuğa sahip, çocuğu bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen ve araştırmaya katılmaya gönüllü 10 anne ile Kasım 2022'de yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama araçları "Genel Bilgi Formu" ve "Anne Görüşme Formu" olmak üzere iki formdan oluşmuştur. Genel Bilgi Formu'nda annelerin, eşlerinin ve çocuklarının sosyodemografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Anne Görüşme Formu ise, araştırmacı tarafından ilgili alanyazın taranarak ve yedi uzmanın görüşü doğrultusunda son hali verilerek hazırlanmış, yarı yapılandırılmış bir formdur. Veriler, betimsel analiz ve içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre işitme yetersizliği olan çocuk sahibi annelerin çoğu, kitap okumayı "dil gelişimini destekleyici" olarak görmektedir. Anneler, kitap seçerken dikkat çekici ve resimli olmasına önem verdiklerini, çocuklarına bebeklikten itibaren kitap okunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Anneler, kitap okumak için en uygun zamanın akşam uyumadan önce olduğunu söylemiş, kitap okurken en çok oyunlardan yararlandıklarını ve kitap okurken çocuklarının dikkat süresinin kısa olmasından dolayı sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Anneler, etkileşimli kitap okumayı dil ve iletişim becerilerini destekleyici bir aktivite olarak değerlendirmekte, etkileşimli kitap okumanın dil ve konuşma gelişimini destekleyeceğini düşünmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ailelere, eğitimcilere ve uzmanlara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İşitme yetersizliği, etkileşimli kitap okuma, anne, çocuk

Kaynakça

Yıldırım A, Şimşek H. Nitel Araştırmanın Bilimsel Araştırma Geleneği İçindeki Yeri. İçinde Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2016, sayfa: 37-64

ÖZKAN, H. B., & YÜCEL, E. (2021). İşitme yetersizliği olan çocuklarda dil ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Türk Odyoloji ve İşitme Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 27-32.

Creswell, W. J. (2014). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddler River, NJ: Pearson

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştirma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi. s. 177.

Cuda, D., Murri, A., Guerzoni, L., Fabrizi, E., Mariani, V. (2014). Pre-school children have better spoken language when early implanted. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 78(8), 1327-1331.

Psikolojik kuramlar perspektifinden erken çocuklukta gelişimin ve öğrenmenin destekçisi olarak oyun

Sevim Karaoğlu

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışmada, oyunun sunduğu gelişim ve öğrenme fırsatları, oyunu psikolojik boyuttan tartışan kuramlarla değerlendirilecektir. Oyun, pek çok kuramlar tarafından desteklense de hiçbir kuram tek başına oyunun çocuk gelişiminde açıklanması için yeterli değildir (Hughes, 2010, sf. 21). Kuramlar, çocuk gelişiminin, oyunun ve çocukların davranışlarının daha iyi anlaşılabilmesi için bir iskelet oluşturur.

Yöntem

Bu çalışma bir literatür taraması özeti niteliğindedir. Bu çalışmada Spencer'ın fazla enerji tüketim kuramı, Patrick'in rahatlama kuramı, Erikson'un psikoanalitik gelişim kuramı, Vygotsky'nin sosyokültürel gelişim kuramlarından yola çıkılarak çocukların oyunlarındaki gelişim ve öğrenmenin nasıl ortaya çıktıkları tartışılacaktır. Bu kuramlar karşılaştırılmalı olarak incelenerek ele alınacak ve çocuk gelişimi eğitimi literatüründeki önemlerine değinilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Oyun, çocukların hayatlarında en fazla vakit ayırdıkları gelişim ve öğrenme fonksiyonu olan bir araçtır (Smith, 2010). Türk Dil Kurumu (TDK)'na göre oyunun kelime anlamı "yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence" olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma istinaden fonksiyonel bir bakış açısı da geliştirmek mümkündür; oyun, gelişimi etkileyen ve eğlenceli vakit geçirmeye yarayan bir aktivite türüdür. Bu aktivitelerin ürünü olarak da çocuklardaki gelişimin ilerlemesi ve öğrenmenin de ortaya çıkması olağandır. Dolayısıyla oyun, çocuk için sadece gelişim ortamı değil aynı zamanda öğrenme ortamı da yaratır. Yörükoğlu (2004)'nun da belirttiği gibi oyun içinde çocuk bildiklerini uygulama, pekiştirme, doğrusunu yanlışını öğrenme fırsatları yakalar.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, Gelişim, Oyun, Öğrenme

Kaynakça

Erikson, E. (1963). *Childhood and society* (2nd Ed.). New York: Norton.

Hughes, F.P. (2010). *Children, play and development.* (4th Basım). California: Sage Publications.

Patrick, G. T. W. (1916). *The Psychology of Relaxation.* Boston: Houghton Mifflin.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood.* New York: Norton.

Smith, P. (2010). *Children and Play.* West Sussex: Wiley-Blackwell.

Sutton-Smith, B. (1967). The role of play in cognitive development. *Young Children, 22,* 361- 370.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process.* In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman (Eds.). Cambridge: Harvard University Press.

Yörükoğlu, A. (2004). *Çocuk Ruh Sağlığı.* (27.Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Pekiştirme ve Ceza Kullanmaya İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Skinner'ın Davranışçı Yaklaşımı Ele Alınarak İncelenmesi

Feyza Nur Şen — Harran Üniversitesi

Ayten Kurşun — ODTÜ

Problem Durumu

Davranışçılık, nesnel yaklaşımları, özellikle deney yoluyla psikolojinin bilimsel bir alan olarak kurulmasında önemli bir rol oynamıştır (Glover ve Ronning, 2013). Moore, J. (2011), davranışçılığın var olmak için şu üç mottoyu benimsediğini belirtmiştir: 1) Davranış psikolojinin ana konusudur. 2) Psikoloji, davranıştan farklı olan içsel zihnin bilimi değildir. 3) Davranışı açıklamak için zihinsel olaylara veya içsel psikolojik süreçlere başvurmak gerekli olmayabilir. Davranışın kökenleri içsel değil, dışsaldır (çevreye karşı zihin) (Skinner, 1976). Davranışçılara ve Skinner'ın (1953) anlayışına göre, nesnel metodolojiler ancak insanların dış uyaranlara karşı bu uyaranlara verdiği tepkileri inceleyebilir.

Skinner edimsel koşullanma teorisini kullanarak oluşturduğu öğretim makineleri ve programlanmış öğretim ile eğitimde önemli bir role sahiptir (Hilgard & Bower, 1966). Davranışçılığa dayanan sınıf yönetiminde öğretmen çocukların davranışlarını düzenler, eğitim görevlerine odaklanmalarını sağlar ve pekiştirme ve cezalandırma yoluyla yıkıcı davranışları azaltır ve istendik davranışların artırılmasına odaklanır. (Hilgard & Bower, 1966; Wesley, 1969; Baum,1973; Deci & Ryan, 1985; Pianta vd., 2005; Moberly, 2005).

Davranışçılık yöntemlerinden olan pekiştirme ve cezanın, sınıf ortamında kullanılan popüler bir teknik olduğu araştırmalarda da belirtilmiştir (Kohn,1994; Moberly ve diğerleri,2005). Bu teknik "bunu yap ve istediğini elde edeceksin" şeklindeki "popüler davranışçılık" olarak belirtmiştir (Deci & Ryan,1985; Hoffman ve diğerleri, 2009). Türkiye'de yapılan araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin bu ortamda pekiştirme ve cezalandırma tekniğini sıklıkla kullandıklarını göstermektedir (Uysal vd., 2018). Ancak kullanıldığı amaç literatürde de kendine yer bulmuştur ve okul öncesi eğitimcileri eğitim sürecinde istenmeyen davranışlar için pekiştirme ve ceza tekniklerini kullanmaktadırlar (Sak& Sak, 2016; Temiz, 2020). Çeşitli araştırmalar öğretmenlerin kullandıkları stratejileri vurgulamıştır. Okul öncesi öğretmenleri, çocukların olumsuz davranışlarını azaltmak için göz teması kurma, yok sayma, ödül-ceza gibi yöntemleri sıklıkla kullanmakta olduğu gözlemlenmiştir (Güder vd., 2018; Güzelyurt vd., 2019).

Tüm bu çalışmalar dikkate alındığında, okul öncesi öğretmenlerinin pekiştirme ve cezalandırma konusundaki görüş ve uygulamalarına yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak bu çalışma, eğitimde kullanılan yaklaşımların mevcut durumunu incelemek, pekiştireç ve cezanın eğitimdeki yerini belirlemek, okul öncesi dönemde davranışçılık kuramının etkisini gözlemlemek, uygulama ve uygulamaları fark etmek açısından önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde bir disiplin yöntemi olarak pekiştirme ve cezayı nasıl gördüklerinin ve sınıfta nasıl kullandıklarının belirlenmesi ve erken çocukluk döneminde davranışçılık kuramına dayalı eğitim çıktılarının kalitesinin belirlenmesi gibi katkılar sağlanabilir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin pekiştireç ve ceza kullanımına ilişkin görüş ve uygulamalarını Skinner'ın Davranışsal yaklaşımını dikkate alarak incelemektir.

Yöntem

Bu çalışma erken çocukluk öğretmenlerinin bir disiplin yöntemi olarak Skinner'ın Davranışsal yaklaşımını, pekiştirme ve ceza yöntemlerini sınıf ortamlarında kullanmalarına yönelik düşüncelerini ve kullanım yöntemlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada araştırma yöntemi olarak nitel çalışma kullanılmıştır. Araştırmacılar, gözlem, görüşme veya doküman analizi yoluyla bilgi toplayarak eğitimde popüler olan nitel araştırma yöntemini kullanarak bir olguyu anlamaya çalışırlar (Hennink vd., 2020). Bu doğrultuda, özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ile çalışılmıştır. Nitel araştırma tekniklerinden biri olan doküman incelemesi ve görüşme yöntemi, bu çalışmanın amacına uygun olduğu için araştırma modeli olarak seçilmiştir. Bu çalışmada "kolayda örnekleme" tekniği kullanılmış ve araştırmacıların çevresinden hızlı ve kolay ulaşılabilir 18 kadın öğretmenden veri toplanmıştır. Bu araştırmanın tüm katılımcıları araştırmaya aktif olarak katılmaya gönüllü olmuştur. Öğretmenlerin yaş aralığı 21 ile 52 arasında değişmekte olup ortalama 28,7'dir. Öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine bakıldığında, öğretmenlerin çoğu lisans (n=8) ile üniversite mezunu iken bunu lise (n=6) ve geri kalanı ön lisans mezunudur (n=4.). Öğretmenlerin iş deneyimleri 1 yıl ile 10 yıl ve üzeri arasında değişmekte olup ortalama 5,2 yıldır.

Bu çalışmada öğretmenlerin fikir ve yöntemleri üzerinde durulmaya çalışılmış, öğretmenler pekiştirme ve ceza yöntemleri ile ilgili görüşlerini paylaşırken bununla ilgili geçmiş deneyimlerini de ekledikleri görülmüştür. Katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılırken, katılımcıların fikir ve deneyimlerini herhangi bir baskı hissetmeden paylaşabilmeleri için "eleştirel bir bilinç" oluşturulmaya çalışılmış ve bu yöntem aynı zamanda kullanıcıların akılda kalmasını kolaylaştırmak için de kullanılmıştır. Hooks'a (2000) göre bu yöntem, onun daha geniş bir perspektiften düşünmesini sağlamakta, manzaraları daha liberal kılmakta ve özgürlükçü bir süreç sağlamaktadır. Ek olarak, özel sektörde görev yapan 18 öğretmenle 15-20 dakika arası görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce her öğretmenden etik izin alınmış ve ses kaydı için izin istenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin pekiştireç ve ceza kullanımına ilişkin görüş ve uygulamaları Skinner'ın Davranışsal yaklaşımı dikkate alınarak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre özel sektörde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunlukla ödül ve ceza uygulamalarını desteklediği ve olumlu görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgularda en çok kullanılan pekiştirme uygulamalarının çocukların motivasyonunu artırmada etkili bir araç olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra amaçlanan davranışları arttırmak için motivasyonun gerekli olduğu vurgulanmıştır. Bu sonuçlar literatürle desteklenmiş, yapılan çalışmalarda motivasyonun ve istenen davranışların arttırılması amaçlanmış ve okul öncesi öğretmenleri bu amaçlar için kullanmışlardır. Ancak okul öncesi dönemde pekiştireç ve ceza kullanımına ilişkin fikir ve uygulamaları ele alan çalışmalar sınırlıdır. Öğretmenler tarafından en sık kullanılan pekiştirme uygulamaları, sınıfta "aferin" demek gibi sözel pekiştirme, ardından fiziksel onay, en çok başına dokunma, diğer en çok kullanılan ise çıkartmadır. Literatür de bu bulguları desteklemiştir.

Cezanın bir disiplin yöntemi olarak sınıf ortamlarında kullanılması daha çok okul öncesi öğretmenleri tarafından benimsenmiştir. Öğretmenlerin ceza kullanımına ilişkin düşünceleri olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayrılmış ve öğretmenlerin çoğunun olumlu düşüncelere sahip olduğu tespit edilmiştir. Olumlu düşünceler arasında en yaygın olanı, sınıf ortamında ceza kullanımının uygunsuz davranışları azalttığı ve literatürde genel olarak istenmeyen davranışların görülme sıklığını azaltacak şekilde kullanılmasıdır. Olumsuz düşünceler arasında ceza yönteminin öğrencileri öğretmene karşı daha da öfkelendirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler "kasıtsız ceza kullanımı" üzerinde durmuştur. Ceza uygulamalarının ise en çok kullanılan "time out" mola verme olduğu, ancak mola ve en sevilen maddeden yoksun bırakma ile birlikte kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca sözlü uyarılarda en çok kullanılan uygulamalardan birinin bilindiği ve bunun öğretmen öğrenci ilişkisine olumsuz etkisinin olduğu bilinmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk eğitimi, sınıf disiplini, davranışçı yaklaşım, pekiştirme ve ceza uygulamaları

Kaynakça

Özen Altınkaynak, Ş., Uysal Bayrak, H., Taşkin, N., & Akman, B. (2018). Çocukların ödül ve ceza algıları ile öğretmenlerin disiplin hakkındaki görüşleri. Dicle Üniversitesi Ziya

Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 33. http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.735

Glover, J. A., & Ronning, R. R. (Eds.). (2013). *Historical foundations of educational psychology*. Springer Science & Business Media.

Moore, J. (2011). Behaviorism. *Psychol Rec* 61**,** 449–463. https://doi.org/10.1007/BF03395771

Skinner, B.F. (1976). About Behaviorism. Mass Market Paperback.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior.* Macmillan.

Hilgard, E. R., & Bower, G. H. (1966). *Theories of learning* (3rd ed.). Appleton-Century-Crofts. p.554-555

Becker, W. C. (1969). Reducing behavior problems: An operant conditioning guide forteachers.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation ineducation: Reconsidered once again. Review of educational research, 71(1), 1-27.

Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin,O.(2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they

predict observed classroom quality and child-teacher interactions?. AppliedDevelopmental Science, 9 (3), 144-159.

Moberly, D. A., Waddle, J. L., & Duff, R. E. (2005). The use of rewards and punishment inearly childhood classrooms. Journal of Early Childhood Teacher Education, 25(4), 359-366.

Kohn, A. (1994). The Risks of Rewards. ERIC Digest.

Sak, A. P. D. R., & Sak, R. (2016). Developmentally Appropriate Behaviour Management:

Turkish Preschool Teachers' practices. International Journal on New Trends inEducation and Their Implications, 7(4).

Temiz, S. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Siniflarinda Karşilaştiklari Öğrenci DavranişProblemleri, Bu Problemlerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Etkileri Ve Bunlari Yönetme Stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, *1*(I), 1-10.

Güder, S. Y., Alabay, E., & Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındakarşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, *17*(1), 414-430.

Güzelyurt, T., Tok, F., Tümas, Ç., & Uruğ, Ş. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ödül veCeza Kullanımına İlişkin Görüşleri, Temel Eğitim Dergisi, 1(4), 21-28.

Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods*. Sage.

Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Özel Eğitim Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Hatice Mağralı, Avrasya Üniversitesi
Rabia Cebeci, Avrasya Üniversitesi
Oğuzhan Şen, Avrasya Üniversitesi
Esra Tüysüz, Avrasya Üniversitesi
Alican Kenger, Avrasya Üniversitesi
Gizem Nur Şakar, Avrasya Üniversitesi

Problem Durumu

Özel eğitim, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin, eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamda sürdürülen eğitimi ifade etmektedir (MEB, 2018). Günümüzde, fırsat eşitliği ilkesi temele alınarak, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarında normal gelişim gösteren öğrencilerle beraber eğitimde daha fazla yer aldığı görülmektedir. Eğitimciler de uygulamalarında artan çeşitliliğe yönelik değişiklik ve yeniliklere yer vermektedir (Pesen & Demirhan, 2021).

Özel gereksinimi olan bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması için farklı disiplinlerden uzmanlar özel eğitim hizmetleri içerisinde yer almaktadır (Baykoç, 2010). Bu disiplinler arasında yer alan çocuk gelişimi lisans mezunları, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre özel eğitim kurumlarında ve erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitim süreçlerinde görev alabilmektedir (MEB, 2018). Çocuk gelişimciler yoğunlukla özel eğitim alanında bulunmaktadır (Metin, 2018). Bu nedenle, çocuk gelişimi bölümü lisans mezunu olan ya da mezun olacak çocuk gelişimciler özel eğitime gereksinimi olan çocukların sağlıklı gelişimi için oldukça önemli meslek profesyonelleridir (Doğan-Keskin & Bayhan, 2020). Çocuk gelişimcilerin alanında yeterli ve gerekli donanıma sahip olduğu düşünülerek kaynaştırma sınıflarında, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde (RAM) ve özel gereksinimli bireylere eğitim verilen uygun ortamlarda, bu bireylerin yetersizliklerine uygun özel eğitim vermek, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatmak gibi rolleri vardır (CGEDER, 2019). Bu nedenle, gereksinimleri ve gelişimleri farklı olan bu çocukların eğitimleri, eğitim ortamları ve bu süreçlerde yer alacak personelin önemi daha da belirgin olarak ortaya çıkmaktadır (Ünlü, 2020).

Eğitimciler, sınıflarında özel gereksinimli bireyin bulunacağını öğrendiği andan itibaren olumlu ya da olumsuz tutum sürecine girebilmektedirler (Demirhan & Pesen, 2021). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutumları, özel eğitim uygulamalarındaki başarısızlığın en önemli nedenlerinden biridir (Melekoğlu, 2013). Özel eğitimin başarısını etkileyen en önemli etmenlerden biri ise, eğitimcilerdir ve normal sınıf içinde özel eğitimin büyük bir kısmını üstlenecek olan yüksek kalitede eğitimcinin nasıl yetiştirileceği sorunu tartışılmaktadır (Erten, 2011). Vaz ve arkadaşlarına (2015) göre öğretmenin özel eğitime yönelik tutumları belirli bir ideolojiye dayanmak yerine özel eğitimin nasıl uygulanabileceğine dair pratik kaygılara dayanmaktadır. Bu kaygılar sebebiyle ise normal gelişim gösteren öğrencilere kıyasla özel gereksinimli öğrencileri daha fazla reddetmektedirler (De Boer ve ark., 2011). Öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukları istememe sebepleri kendilerini bu çocukların eğitimi konusunda yetersiz görmeleri ya da bu çocuklar hakkında sahip oldukları bilgi ve birikimin yetersiz olması olabilir (Malak, 2013). Bununla birlikte öğretmenlerin özel eğitime yönelik bilgileri ve aldıkları destek arttıkça kaygı düzeyleri azalmaktadır. Kaygı düzeyleri azaldıkça özel eğitim gereksinimi olan çocuklara verilen eğitimin kalitesi artmaktadır (Shippen ve ark., 2005).

Özel eğitim alanındaki sorunların çözümü için bütün çocuk gelişimi öğrencilerinin bu konuda rol almalarının sağlanması, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi her çocuk gelişimi öğrencisinin mezun olmadan önce özel eğitim ile ilgili dersleri başarı ile tamamlamış olmaları, böylelikle bütün mezun çocuk gelişimi öğrencilerinin özel eğitim konusunda duyarlı ve bilgili olmalarının sağlanması gerekmektedir. Bu sürecin bir gereği olarak Yüksek Öğretim Kurulu öğretmen yetiştiren kurumlarda rehberlik programlarının konmasına ve okutulacak konuların içine özel eğitim konusunun dahil edilmesini sağlamıştır (Üre, 2002). Özel eğitim dersine yönelik olarak da çocuk gelişimi öğrencilerinin olumlu veya olumsuz tutumlara sahip olması kaçınılmazdır. Çocuk Gelişimi öğrencilerinin Özel Eğitim dersine ilişkin tutumlarının olumlu olması hem ilgili dersin verimli olarak işlenmesini hem de öğretmen olduklarında sınıflarındaki özel gereksinimli bireyler ile ilgili sorunlara çözüm üretmeleri konusunda da yararlı olabilir (Şahin& Güldenoğlu, 2013). Ancak Çocuk Gelişimi öğrencilerinin Özel Eğitim dersine yönelik olumsuz tutumlara sahip olmaları özel eğitim dersinin verimli işlenmesini engelleyebilir bunun yanında Özel Eğitim dersinin sağlıklı alınmaması öğretmenlerin sınıflarında bulunan özel gereksinimli bireylere yönelik eksik bilgilere sahip olmasını ve aynı zamanda bu bireylere yönelik olumlu tutumlara sahip olmasına mani olabilir (Yaralı, 2016). Öğretmen adaylarının hem özel eğitim hem de özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmesi, sınıflarında yer alan özel gereksinimli çocukları tanımaları ve bu doğrultuda onların eğitim ihtiyaçlarına en azından asgari düzeyde karşılayabilmesi için üniversitelerde lisans düzeyinde verilen özel eğitim dersini verimli bir şekilde almaları önemlidir. Bugün hemen hemen bütün sınıflarda özel gereksinimli bireyler yer almaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının özel eğitim konusunda bilgi sahibi olmaları hem

sınıflarında hem de etrafındaki özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde faydalı olabilir (Yaralı, 2016). Bu bilgiler ışığında, mesleğe adım atacak adayların özel eğitim dersine yönelik tutumlarının belirlenmesinin önemi yadsınamaz.

Yukarıda açıklanan durumlardan yola çıkılarak, bu çalışmada çocuk gelişimi öğrencilerinin özel eğitim dersine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Özel eğitim alanına yoğunlukla bulunan çocuk gelişimi öğrencilerinin özel eğitim dersine ve özel eğitime yönelik tutumlarının belirlenip, Çocuk Gelişimi öğrencileri mesleğe başlamadan önce önlemler alınması konusunda alana ve gelecek çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır;

1) Çocuk Gelişimi öğrencilerinin özel eğitim dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?

2) Çocuk Gelişimi öğrencilerinin özel eğitim dersine yönelik tutumları; (a) cinsiyet, (b) yaş, (c) lisans/ön lisans öğrencisi olma durumu, (d) daha önce özel eğitim dersi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgunun betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012, s:59). Bu araştırmada da çocuk gelişimi öğrencilerinin özel eğitim dersine yönelik tutum düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını 18 üniversitenin Çocuk Gelişimi lisans/ön lisans bölümünde okuyan 166 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada veriler, demografik bilgi formu ve Fırat- Durdukoca, Ş. (2015) tarafından oluşturulan Özel Eğitim Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçeğin bütününe yönelik Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı ise .88 olarak tespit edilmiştir. Ölçek 17 madde olup 5'li likert biçiminde hazırlanmıştır. Ölçek, ''Derse Yönelik Bakış Açısı'', ''Derse Yönelik Olumsuz Tutum'', ''Derse Duyulan Haz'' olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır. Demografik Bilgi Formu ve Özel Eğitim Dersi Tutum Ölçeği çevrimiçi platformlar aracılığıyla katılımcılara iletilmiştir. Gönüllü katılım formu katılımcılara çevrimiçi olarak sunulmuştur. Çalışmaya katılmayı kabul eden katılımcıların verileri toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 24.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Derse yönelik bakış açısı kategorisinin bulgularına bakıldığında; özel eğitim dersi özel gereksinimli bireylerin bakış açısıyla hayata bakmaları noktasında çocuk gelişimi öğrencilerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenciler özel eğitim dersinin teorik ve uygulama boyutlarının beraber verilmesi gerektiğine inanmaktadır. Öğrenciler Özel Eğitim dersinin meslekte karşılaşılabilecek sorunları çözmelerine yardımcı olması, farkındalık kazandırması, özel gereksinimli çocuklara fayda sağlaması konusunda olumlu tutum bildirmişlerdir.

Derse Yönelik olumsuz tutum kategorisine bakıldığında; bazı öğrencilerin özel eğitim dersindeki öğrenme konularını anlamakta zorlandığı, derslerde sıkıldığı ve devam zorunluluğu olmaması halinde derse katılmak istemediği yönünde olumsuz tutum gösterdiği görülmektedir.

Derse duyulan haz kategorisine bakıldığında; çocuk gelişimi öğrencilerinin yaklaşık yarısının özel eğitimle ilgili TV, radyo programı, gazete vb. yayınları takip etmekten zevk almadığı, özel eğitim dersini her hafta sabırsızlıkla beklemediği ve özel eğitim dersine verilen haftalık zaman diliminin arttırılmasını istemediği bulunmuştur.

Özel Eğitim dersine yönelik tutum düzeyi çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde ise, cinsiyete ve yaşa göre anlamlı farklılık bulunmamışken, ön lisans/ lisans olma durumu ve özel eğitim dersi alıp/almama durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ön lisans öğrencileri ve daha önce özel eğitim dersi almış olan öğrenciler Özel Eğitim dersine yönelik daha olumlu bir tutum benimsemektedirler.

Anahtar Kelimeler: çocuk gelişimi öğrencileri, özel eğitim, tutum

Kaynakça

Baykoç, N. (2010). "Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim", *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim*, (Ed: N. Baykoç), Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara

Çocuk Gelişimi ve Eğitimcileri Derneği(2022). Ç*ocuk gelişimci kimdir?* http://cgeder.net/cocuk-gelisimci-kimdir/ adresinden erişim sağlanmıştır.

Doğan-Keskin, A. & Bayhan, N. P. (2020). Çocuk gelişiminin dünü, bugünü ve yarını. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi,* 4(3), 881-900.

De Boer , A., Pijl, S. J. ve Minnaert , A.(2011). Regular Primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literatüre. *International Journal of İnclusive Education* ,15(3) , 331-353

Fırat- Durdukoca, Ş.,(2015). The Development Of The Attitudes Towards The Special Education Course Scale, *Turkish Studies,* (10)11, 651-666, doi: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8451

Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Edt.) *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Malak, S. (2013). Inclusive education reform in Bangladesh: pre-service teachers' responses to include students with special educational needs in regular classrooms. *International Journal of Instruction,* 6(1), 195-214.

MEB(2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Resmi Gazete Sayı: 30471.

Melekoğlu, M. A. (2013). "Özel Gereksinimli Öğrencilerle Yürütülen Etkileşim Projesinin Genel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Olumlu Tutum ve Farkındalık Geliştirmeleri Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1053-1077.

Pesen, A. & Demirhan, M. (2021). Investigation of Teachers' Attitudes towards Individuals with Special Needs. *Manisa Celal Bayar University Journal of Social Sciences,* 19 (1); 141-158

Shippen , M. E., Crites, S. A., Hounchins, D. E., Ramsey, M. L. ve Simon, M.(2005). Preservice teachers' perceptions of including students with disabilities. *Teacher Education and Special Education* , 28(2) , 92-99.

Şahin, F. ve Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2(1), 214-239.

Ünlü, E. (2020). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Pegem Yayıncılık.

Üre, Ömer (2002). *Özel Eğitim ve Rehberlik. Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. (Ed. Gürhan Can), Pegem A yayıncılık. Ankara.

Vaz S, Wilson N, Falkmer M, Sim A, Scott M, Cordier R, (2015) Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the ınclusion of students with disabilities.*PLoS ONE,* 10(8): e0137002. DOI: 10.1371/journal.pone.0137002

Yaralı, D. (2016). Examining Prospective Teachers' Attitudes Towards Special Education Lesson in Terms of Some Variables. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute* (24), 59-76

Gençler için Dijital Bağımlılık Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Osman Tayyar Çelik	Yunus Tunç	Burcu Kınık	Davut Acar	Betül Kapkın Içen
İnönü Üniversitesi	Iğdır Üniversitesi	Muş Alparslan Üniversitesi	Hakkari Üniversitesi	İnönü Üniversitesi

Problem Durumu

Bir davranış ya da objeye aşırı düşkünlük olarak tanımlanan bağımlılık genellikle sigara, uyuşturucu, alkol gibi maddelerin kullanımı ile ilgili görünse de son yıllarda kumar, egzersiz, yeme, uyku gibi etkenlerin yanında dijital araç ve uygulamaların da bağımlılık yarattığı savunulmaktadır (Ektiricioğlu vd., 2020). Teknoloji geliştikçe bu dijital araç ve gereçlerle dijitalleşen bireylerde meydana gelen bağımlılık; beraberinde genel bir değerlendirme, araştırma ve kavramsallaştırmanın da gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Kesici ve Tunç (2018) dijital bağımlılığı; bilgisayar, internet, akıllı telefon, oyun, sosyal ağ ve sosyal medya bağımlılıklarını da kapsayan geniş bir kavram olarak tanımlamaktadır. Kwon ve arkadaşları (2013) ise bunlardan internete bağımlılık, akıllı telefonlara bağımlılık ya da oyunlara bağımlılığı, davranışsal bağımlılık kategorisine alır.

Bilgisayarların yaygın olarak kullanılması ve internet ağına ulaşımın genel olarak her yerde sağlanması sonrası bireylerin dijital bağımlılık yaşadığı ve bu bağımlılığın da ilk etapta internet bağımlılığı olarak tanımlandığı (Yang & Tung, 2007); süreç içerisinde telefon, sosyal medya, facebook bağımlılığı gibi pek çok bağımlılık türünün ortaya çıktığı ve günümüzde de bu bağımlılıkların dijital bağımlılık adı altında genellendiği (Shaw & Black, 2008) ifade edilmektedir.

Dijital bağımlılığın nedenleri ve sonuçları üzerine araştırmacılar yoğunlaşırken bir yandan dijital bağımlılığı ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları da devam etmektedir (Ali ve ark., 2015; McAlaney ve ark., 2020). Ceyhan ve ark. (2007) tarafından geliştirilen "Problemli İnternet Kullanım" ölçeği üniversite öğrencilerinin internet kullanımı düzeyini, Young (1998) tarafından geliştirilen "İnternet Bağımlılığı" ölçeği ergenlerin internet bağımlılığı düzeyini, Hawi ve ark. (2019) tarafından geliştirilen "Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık" ölçeği 9-12 yaş arasındaki çocukların dijital cihazlara bağımlılık düzeylerini, Kesici ve Tunç (2018) tarafından geliştirilen "Dijital Bağımlılık" ölçeği gençlerin dijital araçların kullanımından kaynaklı bağımlılıklarını ölçmeye yönelik kullanılan yaygın ölçme araçlarıdır. Bunlardan, "İnternet Bağımlılığı" (Bayraktar, 2001), "Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği" (Irmak ve Erdoğan, 2015), "Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği" (Demirci ve ark., 2014) bazıları Türkçeye uyarlanmıştır.

Uyarlanan bu ölçeklerin özelliğine bakıldığında, ölçeklerin çoğu gençlerin problemli internet kullanımına ve akıllı telefon ve dijital oyunlarına yönelik sorunlarının tespitinde kullanmak amacıyla yapılmıştır. Ancak yapılan literatür taraması neticesinde Türkiye'de hem ortaokul hem de lise öğrencilerinin, başka bir ifade ile ergenlerin dijital bağımlılık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçek bulunmadığı anlaşılmıştır. Bu kapsamda araştırmada Seema ve arkadaşları (2022) geliştirilen "Gençler için Dijital Bağımlılık (DAST)" ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yapmak amaçlanmıştır. Bu ölçek dijital bağımlılık alanında yapılacak araştırmalarda kullanılabilecek, DSM-5 kriterlerine uygun, geçerli, güvenilir, madde sayısı açısından ekonomik ve kullanışlı bir ölçme aracıdır.

Yöntem

Seema vd. (2022) tarafından geliştirilen Dijital Bağımlılık Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması amacıyla öncelikle gerekli izinler alınarak dil geçerliliği çalışması yapılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu, gönüllülük esas olmak üzere basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen ortaokul ve lisede öğrenim gören 599 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Seema vd. (2022) tarafından geliştirilen "Gençler için Dijital Bağımlılık Ölçeği", Şahin, Keskin ve Yurdugül (2019) tarafından geliştirilen "Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği" ve Taş (2019) tarafından geliştirilen "Ergenler için İnternet Bağımlılığı Ölçeği" kullanılmıştır.

Verilerin analizinde ise yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve korelasyon analizi (madde toplam) yapılmıştır. Ayrıca ölçüt geçerliği kapsamında %27'lik alt ve üst grupların puanları karşılaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan bu araştırmada araştırmada Seema vd. (2022) tarafından DSM kriterlerine uygun olarak geliştirilen Gençlerin için Dijital Bağımlılık Ölçeğini Türkçe 'ye uyarlamak amaçlanmıştır. Beşli likert (hiçbir zaman-her zaman) tipi on maddeden oluşan ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla DFA analizi yapılmıştır. DFA analizi sonucunda iyi uyum değerine sahip (χ^2/Sd= 128.614/28=4.59; $p < .05$, CFI = .96; TLI= .95; GFI = .95; SRMR = .036; RMSEA =.079) on maddelik bir yapı elde edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerlerinin .56 ile .79 arasında değiştiği belirlenmiştir. Dolayısıyla ölçeğin Türkçe formunun yapısı doğrulanmıştır.

Yapı geçerliğini incelemek için madde toplam test korelasyon analizi de yapılmıştır ve madde toplam test korelasyonunun yüksek olduğu ve maddelerin ölçeğin geneliyle uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında ölçeğin Cronbach α güvenirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmış ve bu durumun da ölçeğin iç tutarlığının olduğunu gösterdiği tespit edilmiştir

Anahtar Kelimeler: Bağımlılık, dijital bağımlılık, adölesan, geçerlik, güvenirlik

Kaynakça

Bayraktar, F. (2001). İnternet Kullanımının Ergen Gelişimindeki Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Ceyhan, E., Ceyhan, A. A. ve Gürcan, A. (2007). Problemli İnternet Kullanımı Ölçeği' nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 7, 387- 416.

Demirci, K., Orhan, H., Demirdas, A., Akpınar, A., ve Sert, H. (2014). Validity and reliability of the Turkish Version of the Smartphone Addiction Scale in a younger population. Bulletin of Clinical Psychopharmacology, 24(3), 226 234.

Ektïrïcïoğlu, C., Arslantaş, H., & Yüksel, R. (2020). Ergenlerde çağın hastalığı: Teknoloji bağımlılığı. Arşiv Kaynak Tarama Dergisi, 29(1), 51-64.

Hawi NS, Samaha M, Griffiths MD. The Digital Addiction Scale for Children: Development and Validation. Cyberpsychol Behav Soc Netw. 2019 Dec;22(12):771-778. doi: 10.1089/cyber.2019.0132. Epub 2019 Nov 22. PMID: 31755742.

Irmak, A. Y. ve Erdoğan, S. (2015). Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 16(1), 10-18. http://dx.doi.org/10.5455/apd.170337.

Kesici, A., & Tunç, N. F. (2018). The Development of the Digital Addiction Scale for the University Students: Reliability and Validity Study. Universal Journal of Educational Research, 6(1), 91-98.

Kwon, M., Kim, D. H., Cho, H., & Yang, S. (2013). SAS-SV (also known as: Smartphone Addiction Scale-Short Version) (appears in: The Smartphone Addiction Scale: Development and Validation of a Short Version for Adolescents.) Copyright: Creative Commons License.

McAlaney J, et al. Predictors of Acceptance and Rejection of Online Peer Support Groups as a Digital Wellbeing Tool. Içinde: Advances in Intelligent Systems and Computing. Springer 2020: 95– 107.

Seema, R., Heidmets, M., Konstabel, K., & Varik-Maasik, E. (2022). Development and validation of the Digital Addiction Scale for Teenagers (DAST). Journal of Psychoeducational Assessment, 40(2), 293-304.

Shaw, M. & Black, D. W. (2008). Internet addiction: Definition, assessment, epidemiology, and clinical management. CNS Drugs, 22(5), 353-365.

Şahin, M., Keskin, S., & Yurdugül, H. (2019). Impact of family support and perception of loneliness on game addiction analysis of a mediation and moderation. International Journal of Game-Based Learning (IJGBL), 9(4), 15-30.

Taş, İ. (2019). Ergenler için internet bağımlılığı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 875- 905.

Yang, S. C. & Tung, C. J. (2007). Comparison of internet addicts and non-addicts in Taiwanese high school. Computers in Human Behavior, 73, 79-96.

Young, K. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. CyberPsychology & Behavior, 3, 237- 244.

Çocuk Oyun Parklarının Niteliksel Özelliklerinin İncelenmesi: Bilecik İli Örneği

Selin İkiz
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Perihan Civelek
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Problem Durumu

Oyun, çocukların dünyayı anlamlandırma ve çevreye uyum sağlama sürecinde çeşitli bilgi ve becerilerin elde edilmesi sürecinde en önemli keşif araçlarından biridir (Nalbant, 2020; Pilten ve Pilten, 2013; Ramazan ve Adak Özdemir, 2015; Sığırtmaç, 2018; United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2018). Çocukların çeşitli gelişim alanlarını destekleyerek onların oyun ihtiyaçlarının karşılanmasındaki en önemli alanlardan birini çocuk oyun parkları oluşturmaktadır. Ancak oyunun çocuklar için önemi bilinmesine rağmen günümüzde yaşanan kentleşme sonucunda her geçen gün oyun alanlarına duyulan ihtiyacın artmasına rağmen oyun alanları en çok ihmal edilen alanlardan birini oluşturmaktadır (Başaran Uysal, 2015). Bu nedenle çalışmada Bilecik il merkezinde yer alan çocuk oyun parklarının niteliksel açıdan (fonksiyon, güvenlik, bakım, temizlik vb.) incelenmesi ve çocuklarını bu parklara götüren ebeveynlerin ilgili parklara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Bilecik ilinde park ve çocuk nüfus sayısı (0-14 yaş) açısından en yoğun olan beş semtte (Bahçelievler Mahallesi, Ertuğrulgazi Mahallesi, İsmetpaşa Mahallesi, Hürriyet Mahallesi, Beşiktaş Mahallesi) yer alan çocuk oyun parkları değerlendirilmiştir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinden yararlanılmıştır. Durum çalışmaları; bir olay ya da durumun derinlemesine incelenebilmesi amacıyla gözlem, görüşme, rapor ve çeşitli dökümanlar gibi farklı veri toplama araçlarının kullanılabildiği bir nitel araştırma modelidir (Creswell, 2014). Araştırma kapsamında 'Çocuk Oyun Alanları Tasarım Kriterleri Değerlendirme Formu' kullanılarak 51 çocuk oyun parkı yerinde gözlem yapılarak incelenmiştir. Parkların niteliğine ilişkin daha detaylı bilgi edinebilmek amacıyla 'Kişisel Bilgi Formu' ve 'Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak çocuklarını bu parklara götüren 34 ebeveyn ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışma sonucunda incelenen çocuk oyun parklarında yer alan oyun ekipmanlarının sayı ve çeşitlilik bakımından yeterli olmadığı ve bu parklar içerisinde daha çok geleneksel oyun araçlarının bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca parkların güvenlik, bakım ve temizlik açısından yeterli düzeyde olmadığı belirlenerek bu bulgular ebeveyn görüşleri ile desteklenmiştir. Aynı zamanda görüşme gerçekleştirilen ebeveynlerin çoğunun çocukları için farklı parkları tercih etmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Park tercihlerinde ise parkların ulaşılabilir olması, güvenli olması ve araç gereç açısından çeşitlilik göstermesi gibi kriterlerin dikkate alındığı tespit edilmiştir. Ayrıca görüşme gerçekleştirilen ebeveynlerin çoğunun parkların kalabalık olması, güvenlik ve temizlik açısından yetersiz olması, trafiğe yakın olma gibi durumların ise parkları tercih etmememe nedenleri arasında yer aldığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda çocuk oyun parklarının niteliğinin nasıl iyileştirilebileceği ve ne tür düzenlemelerin yapılabileceğine yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuk oyun parkları, Oyun parklarının niteliği, Oyun, Çocuk

Kaynakça

Başaran Uysal, A. (2015). Çocuk oyun alanlarının geliştirilmesinde bir yerel katılım deneyimi. *Megaron,* 10(3), 423-439. doi: https://dx.doi.org/10.5505/MEGARON.2015.53215

Creswell, J. W (2014*). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S.B. Demir çev.). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Nalbant, Ö. (2020). *Çocuk Oyun ve Hareket Eğitimi.* Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

Pilten, P. ve Pilten, G. (2013). Okul çağı çocuklarının oyuna ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15-31. https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17383/181536 adresinden erişildi.

Ramazan, M. O. ve Adak Özdemir, A. (2015). Çocuk oyun alanlarının/parklarının fiziksel özelliklerinin ve kullanıcılarının davranışlarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1558-1576. doi:10.14687/ijhs.v12i1.nnnn

Sığırtmaç, A. (2018). Çocuk ve Oyun. https://anaokulu.cu.edu.tr/__/file/3_COCUK_VE_OYUN.pdf adresinden erişildi.

United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] (2018). Learning through play. Strengthening learning through play in early childhood education programmes. https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf adresinden erişildi.

Aytül Akal Masallarının Demokratik Kültür Bilinci Boyutlarını Yansıtışı Bağlamında İncelenmesi

Mevsim Özbey
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Yasemin Gül Gedikoğlu Özilhan
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

"Dilimize Fransızcadan giren demokrasi terimi, Yunanca 'demo' (halk) ve 'kratos' (iktidar, güç) sözcüklerinin birleşmesinden türemiştir. Sözcük anlamı 'gücün halkın elinde olması' demektir" (Toktok, 2010, s. 135). "Demokrasi, çoğunlukta olanların, azınlıkta kalanların da hak ve özgürlüklerine saygı göstererek ülkeyi yönettikleri yönetim biçiminin adıdır" (Sever, 1998, s. 123). "Demokrasi yalnızca yasal düzenlemelerle yaşama geçen bir süreç ve yönetim biçimi olmayıp niteliksel zenginliğini uygulamada bulan bir yaşam biçimidir" (Sever, 1998, s. 123). "Demokrasinin bir yaşam biçimi olarak benimsenmesi demokratik kültürün varlığına bağlıdır. Demokratik kültür bağımsız düşünebilen, bireysel ayrılıklara saygı duyan, kaba güce karşı olan, gerçeğe bilimin yol göstericiliğinde varılabileceğine inanan, duygu ve düşünce kanalları açık; siyasal çoğulculuğu ve sosyal hukuk devletini savunan bireylerin edinmiş olduğu davranışlar bütünüdür" (Sever, 1998, s. 124). Demokratik kültür bilinci yaşayışla kazanılabilir. Bu bağlamda "demokratik yaşamın ilkeleri ancak eğitim süreci içinde öğrenilebilir ve geliştirilebilir" (Kuzu, 2006, s. 291). Eğitim süreci içinde çocuğun karşılaştığı ilk yazınsal nitelikli eserlerden biri de masallardır. Masallar, "okulöncesinden yükseköğretime kadar eğitimin her aşamasında kullanılabilen, eğitici ve öğretici bir gereçtir. Onun aracılığıyla evrensel değerler kolayca öğrenilebilir ve temalar güncelleştirilerek eğitimde rahatça kullanılabilir" (Kuzu, 2006, s. 291). Masallar, çocuğun düş gücünü geliştirirken aynı zamanda örtük iletileriyle de oldukça eğiticidir. Çocuk, masallar sayesinde demokratik kültür bilinci edinebilir. Çünkü "çocukları insana özgü duyarlıklarda buluşturmak" çocuk edebiyatının asıl işlevidir (Sever, 2021, s. 24). Bu bağlamda çocukta demokratik kültür bilincini geliştirmek için edebiyatı kullanan birçok yazar vardır. Aytül Akal da masallarında demokratik kültür ögelerine sıklıkla yer veren yazarlardan biridir. Bu çalışmada da Aytül Akal masallarının demokratik kültür bilincini yansıtışı bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Alanyazına bakıldığında demokratik kültür bilinci boyutlarını Aytül Akal tüm masallarında inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada Yasemin Gül Gedikoğlu Özilhan tarafından geliştirilen "Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği" (2016) kullanılmıştır. Ölçek, "kişi haklarına saygı", "başka inançlara saygı", "doğa bilinci", "canlıların yaşam hakkı", "toplumsal kurallara uyma", "hoşgörü kültürü", "özgürlük düşüncesi", "eşitlik düşüncesi", "uzlaşma düşüncesi ve kültürü" ve "estetik bilinç" boyutları olmak üzere toplam 10 ana boyuttan oluşmaktadır. Aytül Akal'ın 58 masalı bu boyutlar kapsamında tümce bağlamında incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. "Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlamasına doküman incelemesi denilmektedir." (Karataş, 2015, s. 72) İçerik analizi ise "birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır." (Karataş, 2015, s. 74)

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada 11 adet alt problem bulunmaktadır. "Aytül Akal masallarında demokratik kültür bilincinin "kişi haklarına saygı" boyutuna rastlanmakta mıdır?" şeklinde belirlenen alt probleme ilişkin bulgulara 4 masalda rastlanmaktadır. Toplamda 9 tümcede "kişi haklarına saygı" iletisi vardır. "Aytül Akal masallarında demokratik kültür bilincinin "doğa bilinci" boyutuna rastlanmakta mıdır?" şeklindeki alt probleme ilişkin bulgulara 18 masalda rastlanmaktadır. Toplamda 79 tümcede "doğa bilinci" iletisi vardır. "Aytül Akal masallarında demokratik kültür bilincinin "canlıların yaşam hakkı" boyutuna rastlanmakta mıdır?" şeklinde belirlenen alt probleme ilişkin bulgulara 2 masalda rastlanmıştır. 5 tümcede "canlıların yaşam hakkı" iletisi vardır. Araştırmanın bir diğer alt problemi olan "Aytül Akal masallarında demokratik kültür bilincinin "toplumsal kurallara uyma" boyutuna rastlanmakta mıdır?" şeklinde belirlenen alt probleme ilişkin bulgulara 12 masalda rastlanmıştır. Toplamda 24 tümcede "toplumsal kurallara uyma" iletisine yer verilmiştir. "Aytül Akal masallarında demokratik kültür bilincinin "hoşgörü kültürü" boyutuna rastlanmakta mıdır?" şeklinde belirlenen alt probleme ilişkin bulgulara 2 masalda rastlanmıştır. Toplam 2 tümcede "hoşgörü kültürü" iletisi

vardır. “Aytül Akal masallarında demokratik kültür bilincinin “özgürlük düşüncesi” boyutuna rastlanmakta mıdır?” şeklinde belirlenen alt probleme ilişkin bulgulara 7 tümcede rastlanmıştır. Toplamda 10 tümcede “özgürlük düşüncesi” iletisi vardır. “Aytül Akal masallarında demokratik kültür bilincinin “eşitlik düşüncesi” boyutuna rastlanmakta mıdır?” şeklinde belirlenen alt probleme ilişkin bulgulara 4 masalda rastlanmıştır. Toplamda 7 tümcede “eşitlik düşüncesi” iletisi vardır. “Aytül Akal masallarında demokratik kültür bilincinin “uzlaşma düşüncesi ve kültürü” boyutuna rastlanmakta mıdır?” şeklinde belirlenen alt probleme ilişkin bulgulara 5 masalda rastlanmaktadır. Toplamda 7 tümcede “uzlaşma düşüncesi ve kültürü” iletisi bulunmuştur. “Aytül Akal masallarında demokratik kültür bilincinin “başka inançlara saygı” boyutuna rastlanmakta mıdır?” şeklinde belirlenen alt probleme ve “Aytül Akal masallarında demokratik kültür bilincinin “estetik bilinç” boyutuna rastlanmakta mıdır?” şeklinde belirlenen alt probleme ilişkin bulgulara rastlanmamıştır. Aytül Akal’ın incelenen 58 masalında “başka inançlara saygı” boyutuna ve “estetik bilinç” boyutuna yer verilmemiştir. “Aytül Akal masallarında demokratik kültür bilinci boyutlarının bulunma sıklığı nedir?” şeklinde belirlenen alt probleme ilişkin bulgulara 32 masalda rastlanmıştır. İncelenen masallarda, demokratik kültür bilinci boyutlarından en çok “doğa bilinci” boyutuna rastlanmıştır. Bunu, “toplumsal kurallara uyma”, “özgürlük düşüncesi”, “kişi haklarına saygı”, “eşitlik düşüncesi”, “uzlaşma düşüncesi ve kültürü”, “canlıların yaşam hakkı” ve “hoşgörü kültürü” boyutları takip etmiştir. Toplamda 143 demokratik kültür iletisi içeren tümce vardır. Sonuç olarak, Aytül Akal masallarında demokratik kültür iletilerine sıklıkla yer veren bir yazardır. Akal’ın masalları demokratik kültür bilinci edindirmede önemli bir işleve sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Demokratik kültür bilinci, demokrasi eğitimi, çocuk edebiyatı, masallar.

Kaynakça

Akal, A. (2012). *Masal masal*. Uçanbalık Yayınevi.

Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2016). *Çocuk romanlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisi (Burdur ili örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

Kuzu, T. (2006, Ekim). *Aytül Akal’ın masallarıyla çocuklara demokratik yaşam eğitimi*. II. Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri. Ankara Üniversitesi: Ankara.

Sever, S. (1998, Mayıs). *Demokratik kültür bilinci edinimi sürecinde dil ve edebiyat öğretimi*. Türkiye’de ve Dünyada Ana Dili Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri. Ankara Üniversitesi: Ankara.

Sever, S. (2021*). Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınevi.

Toktok, N. (2010). Türkiye’de demokrasi kültürü. *Turan Stratejik Araştırmaları Merkezi Dergisi*, 2(7), 135-142.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Demokratik Liderlik Açısından İncelenmesi

Şerife Karaca

Atatürk Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde toplum ve birey haklarının önemsendiği bir ortamda demokrasinin yokluğundan söz edilemez. Demokrasi toplum içerisinde vatandaşlık haklarının bilincine ulaşabilmesi için birey adına bir gereksinimdir. Demokratik değerlere sahip olan bir toplum oluşturma beklentisini ancak demokrasi eğitiminin verilmesi ile gerçekleşebileceği öngörülmektedir. Hiçbir din, dil, ırk vb. gibi özellikler dikkate alınmadan bireysel düşüncenin ön plana çıkmasıyla bireyin toplum içinde sorumluluk alması ve bilinçli davranması ancak demokrasi eğitimiyle gerçekleşebileceği öngörülmektedir (Gökçe, 2005). Dewey'e göre ise ideal demokrasi ancak eğitim seviyesi yüksek ve sosyal sorumluluklarının farkında bir toplum düzeyi istemektedir (Gutek, 2001). Bireyin demokrasi bilincinin yanı sıra demokratik liderlik gibi becerilere sahip olması demokrasi eğitimi açısından dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitimde önemini göstermektedir. Demokrasi eğitimi aile ortamında başladığı gibi temel eğitim süreci ve sonrasında da devam etmektedir. Temel eğitim süreci ise demokrasi eğitimi için önemli bir aşama olarak görülmektedir (Reboul, 1991). Demokrasi eğitiminde ise eğitimciler ve program doğrultusunda tek bir doğru öğretilmemeli ve tek bir tanım üzerinden öğrenciler üzerinde baskı kurulmamalıdır. Nitekim bu şekilde baskı kurarak demokrasinin ilkelerini çiğneyerek bir demokrasi eğitiminden söz edilebilir ancak (Maboçoğlu, 1999).Türkiye'deki eğitim öğretim faaliyetlerine bakıldığında iyi vatandaş yetiştirmek ve demokratik değerlere sahip bireyler yetiştirmek temel hedefler arasındadır (MEB,2018). Demokrasiye ait değer, beceri ve kazanımların eğitim ve öğretim programında en çok ilişkilendirildiği ders ise Sosyal Bilgiler dersidir. Sosyal Bilgiler içeriği bakımından vatandaşlık kazanımlarının içerisinde demokratik beceri ve değerleri de kapsamaktadır. Küreselleşen dünyada demokrasinin ve demokrasiye ait bilgi, beceri ve davranışların eğitim aracılığıyla topluma kazandırılması ise giderek önem kazanmaktadır. Eğitimin içeriğini oluşturan programlar zaman zaman değişime uğramaya mecbur kalmıştır. Değişen dünyanın ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına eğitimdeki program yapısı esnek bir yapıya sahip olmuştur. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının hazırlanması ve müfredatta yer alması dünya tarhinde ilk kez ABD'de gerçekleşmiştir. Ülkemizde ise ile yurttaşlık eğitimi gibi isimlerle adlandırılırken ilk kez genel çerçevede Sosyal Bilgiler programının uygulanması 1968 yılında gerçekleşmiştir. Zaman içerisinde de programda güncele uygun olarak bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara göre değişiklikler oluşturulmuştur. Hâlihazırda ki yaşam şartları demokratik liderlik eğitiminin Sosyal Bilgiler içeriğindeki yerini önemli kılmaktadır. Türkiye'de ki demokratik liderlik konusunun Sosyal Bilgiler öğretim programına yansıması araştırmanın ana konusudur.

Araştırmanın asıl problemini ise "Sosyal Bilgiler öğretim programında demokratik liderliğe dair bulgular mevcut mudur?" cümlesi oluşturmaktadır.

Alt problemler ise;

-Bulgular mevcutsa bu bulgular doğrultusunda programda dikkat edilecek hususlar, özel amaçlar ve yetkinlikler içerisinde demokratik liderlikten söz edilmekte midir?

-Demokratik liderliğe ait bulgular hangi öğrenme alanlarında yer almaktadır?

-Demokratik liderlik ile ilgili beceri, değer ve kazanımlar programda yer almakta mıdır?

sorularına cevap aranmaktadır.

Yöntem

Araştırmada sosyal olay ve olgulara ait araştırmaları niteliksel olarak araştırıp bilgi edinmeyi amaçlayan tümevarım yoluyla veri elde etmeye yarayan araştırma yöntemlerinden nitel yöntem tercih edilmiştir (Strauss ve Corbin, 1990). Nitel araştırma yöntemi bilgiye ulaşabilme adına insan ve topluma ait değerleri derinlemesine inceleme fırsatı tanımaktadır (Storey, 2007). Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi bir belgeyi incelerken detaylı araştırma yapma ve sistematikleştirme imkânı sunmaktadır (Wach, 2013). Döküman olarak elde bulunan kaynakların incelenmesinde kolaylık ve detaylı bili edinmeyi sağlaması nedeniyle araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenebilmesi bakımından betimsel analiz yöntemi nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir analiz yöntemi olarak görülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç ve Tartışma

Cumhuriyet döneminden sonraki süreçte halkın demokrasiye dair taleplerinin olması eğitimde de demokrasiye olan ihtiyacı giderek artırmıştır. İlk kez 1949 milli eğitim şurasında "Demokratik Eğitim" kavramı yer almış ve günümüze kadar da hem eğitim bütünlüğü hem de içeriğinde yer almaya devam etmiştir (Okutan, 2010). Sosyal Bilgiler dersi dikkate alındığında ülkemizde ders olarak okutulmaya başlandığı tarihten günümüze kadar demokrasi ve demokrasiye ait değerleri bilgi olarak içermiş olsa da zaman zaman dönemin şartları ve anlayışına göre programda ki yeri değişime uğramıştır. Bir öğretim programı içerisinde bulunduğu çağın gereklerine cevap verebilmeli ve esnek olabilme gibi özelliklere sahip olmalıdır. Sosyal Bilgiler bakımından demokrasi ve insan hakları bir ara disiplin olarak görülmüştür ve bu alanla ilgili alanyazında çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Çolak (2015)'ın gerçekleştirdiği araştırma da Sosyal Bilgiler, demokrasi ve küresel vatandaşlık ilişkisi le alınmış günümüz ve gelecek açısından güçlü ir bağ oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamalı olarak demokrasi ve vatandaşlık ilişkisinin öğretmen ve öğrenciler açısından görüşlerin alındığı araştırmaya göre vatandaşlık ve demokrasi eğitiminin program açısından eksiklikler içerdiği ve istenilen düzeyde yetkinlik, değer, kazanım ve beceri edinilmesinde yetersiz kaldığı sonucu belirtilmiştir. Koçoğlu (2012) araştırmasına göre geçmişten günümüze Sosyal Bilgiler de insan hakları ve demokrasinin yerini ara ve ana disiplin olarak koruduğunu, günümüze kadar olan ülkemizde yer alan programlar çerçevesinde dönem şartlarına göre değişimler olduğu ve uygulama bazında eksiklikler olduğunu ifade etmiştir. Bakan ve Büyübeşe'nin (2010) da gerçekleştirdikleri Türkiye'deki liderlik türlerinde en çok baskın gelen liderlik türünün otoriter liderlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır bu sonuca istinaden ise liderlik vasfının daha çok vizyon ve gelişim gerektirmesi sebebiyle demokratik liderlik çalışmalarının toplum yaşamı adına gelecek için yapılmasının gereklilik olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaya ait bulgular sonucunda demokratik liderlik becerisi özellikleri açısından programda eksikliklerin olduğu ve demokrasinin, demokratik liderliğe dair bulguların programda kapsadığı alanın sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demokrasiye dair özelliklerin toplam frekansı 11 iken demokratik liderliğe dair toplam özelliklerin frekansı 3'tür. Bu frekanslar ise ne demokrasi ne de demokratik liderlik becerilerinin kazandırılması için yeterli olarak görülmemektedir. Demokrasi sadece bilişsel farkındalığın ötesinde beceri ve davranış olarak da bireylerin uygulamaya geçirmesi gereken bir kavramdır. Bir öğrencinin toplumun geleceği adına liderlik türlerini tanıması ve demokratik liderliğin becerilerine eğitim öğretim aracılıyla sahip olması demokrasinin gelişimi adına da olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Programların esnek yapıları dikkate alınarak ileriye odaklı ve demokrasi için öngörülen hedeflere ulaşılması adına demokratik liderlik becerisinin programda doğrudan yer alması günümüz eğitim şartlarının bir gereği olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Demokrasi, Demokratik Liderlik

Kaynakça

Arıkan, S. (2001). Otoriter Ve Demokratik Liderlik Tarzları Açısından Atatürk'ün Liderlik Davranışlarının Değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 19(1), 231-257.

Bakan, İ., ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik "türleri" ve "güç kaynakları" na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2010(2), 73-84.

Bell, P. (2001). Content analysis of visual images.

Çolak, K. (2015). Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Erçetin, Ş., (2000), Lider Sarmalında Vizyon, 2.Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Ersoy, A. F. (2016). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerinin algısı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3), 67-83.

Gökçe, F. (2005). Devlet ve Eğitim (3. Baskı). Ankara: Tek Ağaç

Gutek, G. L. (2001). Eğitimin Felsefi ve İdeolojik Temelleri (Çer.:N. Kale), Ankara: Ütopya Yayınevi

Heywood, A. (1992).Polıtıcal Ideologıes. Macmillan, 269-291

Koçoğlu, E. (2012). Cumhuriyetten Günümüze İnsan Hakları Ve Demokrasi Kavramları Açısından Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının İncelenmesi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (7), 1-20.

Leeuwen, T & Jewitt, C. (Ed.), Handbook of Visual Analysis. London: Sage.

Maboçoğlu, M. (1999). Demokrasi Eğitimi Nasıl Olmalıdır?. Eğitim ve Bilim, 23(111), 56-59

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı.

Moore, T. W. (1982) Philosophy of Education : An Introduction, Londra, R. K. Paul L. T. D.

Okutan, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi'nde demokrasi eğitimi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1), 938-946.

Reboul, Oliver (1991) Eğitim Felsefesi, Çev.: Işın Gürbüz, Ankara, İletişim Yayınları.

Sımıth, T. V., Lmdeman, E. C. (1968) Demokratik Yaşama Yolu, İstanbul, Nebioğlu Yayınları.

Storey, L. (2007). Doing Interpretative Phenomenological Analysis. In E. Lyons ve A. Coyle (Eds.). Analysing Qualitative Data In Psychology. (p. 51-64). Los Angeles: SAGE Publications.

Strauss, A., Corbin, J. (1990). Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. New Delhi: SAGE Publications.

Şimşek, M., Ş., Akgemci, T., Çelik, A., (2001). Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış, Nobel Yayın Dağıtım, 2. Baskı, Ankara.

Tunç, H. (1999). Anayasa Hukukuna Giriş, Nobel Yayınları, Ankara.

Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis.

Türkiye'de Vatandaşlık Eğitimini Kapsayıcı Eğitim Felsefesi Bağlamında Değerlendirmek

Turgay Öntaş

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışmada Türkiye'de son yıllarda meydana gelen göç hareketleri ile birlikte gündeme gelen kapsayıcı eğitim uygulamalarının vatandaşlık eğitimi ile ilişkisi kurulmuştur. Vatandaşlık eğitiminin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı içerisinde ele alınan yapısı konunun ilgili ders özelinde ele alınmasına yol açmıştır. Sosyal Bilgilerin vatandaşlık aktarımı olarak ele alınan doğası kapsayıcı eğitimin içeriğinin çeşitlenmesini sağlamıştır. Devletler eğitim ve öğretim uygulamalarını tasarlarken eğitimin siyasal işlevlerinden yararlanırlar. Eğitimin siyasal işlevleri üst politika metinlerinden, öğretim programlarına yansıyan içerik tercihlerinden, ders dışı etkinlikler ve örtük müfredattan çıkarım yapılarak ortaya konulabilir. Eğitimin siyasal işlevleri açısından mevcut siyasal düzeni korumak ve millî değerleri yeni nesle aktarmak gibi genel hedefleri açığa çıkarır. Bu doğrultuda eğitim politikalarının, eğitimin siyasal işlevlerinden bağımsız olarak ele alınması güçtür. Eğitim politikalarının siyasal anlam yüklü doğasının yansıdığı ana derslerden birisi Sosyal Bilgiler dersidir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının ana amaçları ve dersin ortaya çıkış gerekçesi açısından vatandaş yetiştirme yaklaşımı öne çıkmaktadır. Endoktrinasyon kavramı ile birlikte ele alınabilecek içerikler açık ve örtük olarak öğrencilere verilmeye çalışılır. Endoktrinasyonun da sürece dahil olduğu düşüncesi de dikkate alındığında Sosyal Bilgiler dersinde vatandaşlık aktarımının incelenmesi gerekebilir. Türkiye'de farklı kültürlerden insanların bulunması kapsayıcı eğitime yönelik artan ilgiyi arttırmıştır. Bu konuda eritme politikasından kapsayıcı eğitime yönelen vatandaşlık ve çokkültürlü eğitim anlayışı politika belgelerine ve yasal metinlere de yansımıştır.

Yöntem

Bu çalışma derleme makale olarak hazırlanmıştır. Derleme makaleler özet ve sentezi içerir. Derleme makaleler hazırlanırken öncelikle konu belirlenir. Bu çalışmada da Türkiye eğitim sisteminin son yıllarda karşılaştığı göç ve eğitime dair zorlukların kapsayıcı eğitim bağlamında vatandaşlık eğitimine nasıl yansıdığı incelenmiştir. İlgili literatür incelenerek bir senteze gidilmeye çalışılmıştır. Araştırma, 2010 sonrasında yayınlanan ulaşılabilen Türkçe ve İngilizce çalışmalara odaklanmıştır. Özellikle Türkiye'de konuya ilgili kapsayıcı eğitim çalışmalarının göç hareketleri ile birlikte yoğunlaşmasıyla artmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Toplumsal kimliğin inşasında ülkelerin eğitim politikalarının yeri oldukça önemlidir. Eğitim politikalarının eğitimin siyasal işlevlerinden bağımsız biçimde ele almanın pek mümkün görünmemesi nedeniyle öğretim programlarında üst politika belgelerinin kaynaklık ettiği ideolojik yansımalar görülür. İdeolojik yansımaların görüldüğü alanlardan birisi de Sosyal Bilgiler alanıdır. Sosyal Bilgiler eğitimi alanıyla ilgili gerek uluslararası gerek yerel uygulamalarda öne çıkan unsurlar vatandaş yetiştirme amacının vurgulanmasıyla tekrar edilir. Eğitimin kültürleme işlevi öğrencilerin hangi kültür ve ideoloji ile endoktrine edileceğine temel oluşturur. Öğretim programlarına hangi içeriklerin nasıl yansıyacağı temel tartışma alanlarından biri olarak değerlendirilir.

Ülkelerin siyasi geçmişleri ve güncel politikaları konjonktürden etkilenebilir. Küreselleşme ve ulusal kimliğin yeniden inşası kimlik siyasetinde güncellemelere yol açabilir. Yoğun göç dalgaları ile karşı karşıya kalan ülkelerde vatandaşlık eğitiminin pedagojik alanıyla tartışılmasının yanı sıra siyasal ve hukuki boyutu ile de bütüncül olarak ele alınması gerekir. Kültürleşme süreci ve eğitimin rolünün eğitim sisteminin temel belirleyicileri ile tutarlı biçimde oluşturulmasına kaynaklık teşkil eder.

Türkiye, siyasi geçmişi itibariyle farklı kültür ve milletlerden gelen insanlara ev sahipliği yapan bir ülkedir. Türkiye'nin eğitim politikalarında merkeziyetçi anlayış ile oluşturduğu uygulamaları sığınmacıların eğitim sistemine dahil olması ile zenginleştirilebilir. Mevzuatta yapılan değişikliklerin Sosyal Bilgiler öğretim programlarının genel amaçlarında yer bulması da tartışılacak konular arasında eklenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, vatandaşlık eğitimi, kapsayıcı eğitim, kimlik

Kaynakça

Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, *21*(3), 231. https://doi.org/10.1007/BF03173412

Aktekin, S., Öztürk, M., Tepetaş-Cengiz, Ş. G., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). Sınıfında yabancıuyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Banks, J. A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, *52*(1), 5–16. https://doi.org/10.1177/0022487101052001002

Banks, J. A. (2017). Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nations. In Y.-K. Cha, J. Gundara, S.-H. Ham, & M. Lee (Eds.), *Multicultural Education in Glocal Perspectives: Policy and Institutionalization* (pp. 73–88). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2222-7_6

Barr, R. D., Barth, S. L. & Shermis, S. S. (1977). Defining the social studies. Bulletin 51.Washington DC.: National Council for the Social Studies.

Bayram, B. & Öztürk, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 355-377.

Çelik, Z., Gümüş, S., & Gür, B. S. (2017). Moving Beyond a Monotype Education in Turkey: Major Reforms in the Last Decade and Challenges Ahead. In Y.-K. Cha, J. Gundara, S.-H. Ham, & M. Lee (Eds.), *Multicultural Education in Glocal Perspectives: Policy and Institutionalization* (pp. 103–119). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2222-7_8_

Ekici, Ö. (2018). Ortaokullarda vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Ersoy, A. F. (2007). Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Felder, F. (2019). Inclusive education, the dilemma of identity and the common good. *Theory and Research in Education*, *17*(2), 213–228. https://doi.org/10.1177/1477878519871429

İbrahimoğlu, Z. (2014). Gayrimüslim azınlıklara göre Türkiye'de vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kocabaş, C., & Alpaydın, Y. (2021). *Göç Olgusu ve Türk Eğitim Paradigması* (GAV Çalışma Raporu, s. 48). Göç Araştırmaları Vakfı.

Kuş, Z. & Aksu, A. (2017). Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İnançları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 2017 (8) , 18-41 .

Küçükcan T. (2022). Türkiye's Migration Experience and Policy Orientations: Integrating Syrians in Higher Education. *Studia Europejskie – Studies in European Affairs*, 3/2022, 175-193. https://doi.org/10.33067/SE.3.2022.8

Malkoç, S. & Ata, B. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Tiplerinin Belirlenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences* (JFES),54(2),459-496. DOI: 10.30964/auebfd.897458

McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, Diversity and Education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, *21*(3), 235–250. https://doi.org/10.1080/0305724920210307

Öner, G. (2022). Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük Bağlamında Türkiye'nin Suriyeli Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikası. *Journal*, *4*(1), 17-29.

Remy, R. C. (1978). Social Studies and Citizenship Education: Elements of a Changing Relationship. *Theory & Research in Social Education*, *6*(4), 40-59. https://doi.org/10.1080/00933104.1978.10506044

Sim, J. B. -Y. (2008). What does citizenship mean? Social studies teachers' understandings of citizenship in Singapore schools. *Educational Review*, *60*(3), 253-266. https://doi.org/10.1080/00131910802195836

Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya G., Kart, M. & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.

Tanrıkulu, F. (2018). Suriye Krizi Sonrası Türkiye'deki Sığınmacıların Ve Göçmenlerin Eğitimi: Geçmiş, Bugün Ve Gelecek Perspektifleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(3), 2585-2604.

Ünal, R. (2021). 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Veugelers, W., & Groot, I. de. (2019). Theory and Practice of Citizenship Education. In W. Veugelers (Ed.), *Education for Democratic Intercultural Citizenship* (Vol. 15, pp. 14–41). Brill; JSTOR. http://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctvrxk389.6

Bilgi ve Yenilik Kapasitesi Göstergelerine göre Ülkelerin Değerlendirilmesi ve bir Endeks Denemesi

Tülin Otbiçer Acar

Eğitim Bilimleri Parantez Eğitim Araştırma Danışmanlık ve Yayıncılık

Problem Durumu

Dünya ekonomik forumu (WEF), Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Uluslararası Para Fonu(*IMF*) gibi kuruluşlar, ülkelere stratejik öneme sahip veriler sunmaktadırlar. Ayrıca bu kuruluşlar, karar vericilere kıyas yapma fırsatı sağlayarak mikro ve makro düzeylerde yeni hedefler ortaya koyabilmelerine katkı sağlayan önemli birer bilgi ve veri kaynaklarıdır. Bu veri kaynakları veya göstergeler, her bir ülkenin mevcut durumuna ve kalkınma eğilimine işaret etmek ile birlikte bir takım karşılaştırmaları olanaklı hale getirmektedir.

Bu araştırmada çeşitli uluslararası kuruluşlarca ölçümlenen Ulusal Rekabet Endeksi, Okullaşma süresi, Patent başvuruları, Sunum yazılımı ile elektronik sunumlar oluşturma oranı, Hükümetler ve yükseköğretim tarafından yapılan Ar-Ge harcamaları ve Yoğun bilgiye dayalı istihdam göstergeleri esas alınarak ülkelerin nasıl kümelendiği ve ayrıştığı betimlenmiştir.

Ülkelerin bu göstergeler üzerindeki performanslarını karşılaştırarak, ülkelerin göreli gelişmişlik düzeyleri değerlendirilmiş ve Türkiye'nin göstergeler ışığında diğer ülkelere yakınlığı ya da uzaklığı saptanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma betimsel ve ilişkisel bir çalışmadır. Bu çalışmada, bir ölçme aracı kullanılmamıştır. Veriler, uluslararası veri tabanlarından elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 57 ülke oluşturmuştur. Araştırmada ele alınan değişkenler, Ulusal Rekabet Endeksi, Okullaşma süresi, Patent başvuruları, Sunum yazılımı ile elektronik sunumlar oluşturma oranı, Hükümetler ve yükseköğretim tarafından yapılan Ar-Ge harcamaları ve Yoğun bilgiye dayalı istihdam göstergeleridir.

Veriler; kümeleme, ayırma analizleri ile birlikte çok boyutlu ölçekleme tekniği kullanılarak çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Farklı kuruluşlarca farklı ölçütlere göre sıralamalar yapıldığında, sıralamaların başındaki ülkeler, çoğu kez sıralamalarda aynılık göstermektedir. Gelişmekte olan ülkeler için ekonomik anlamda küresel rekabet edilebilirlik için çağ nüfusunun okullaşma oranın yanı sıra özellikle bireylerin yaşam boyu eğitim-öğretimde geçiştirdikleri süre önemsenmesi gerekmektedir. Dijital okuryazarlık, ülkeler arasında dijital bir uçuruma yol açtığı bu çalışmada olduğu gibi pek çok çalışmada da doğrulanmaktadır. Ekonomi, eğitim ve insanî gelişme alanlarına ilişkin göstergeler, bireylerin ortaya koyduğu bilgi ve becerinin niteliğine bağımlı olduğundan eğitim yoluyla geliştirilip değiştirilebildiğine göre karar vericilere ve politika yapıcılara çok önemli sorumluluklar düşmektedir.

6 göstergeye göre ülkeler 4 gruba ayrılmıştır. Türkiye'nin içinde bulunduğu ülkeler ve diğer gruplara dair bulgular incelemeye ve tartışmaya değer görülmektedir

Anahtar Kelimeler: Ulusal Rekabet Endeksi, Okullaşma süresi, Patent başvuruları, Sunum yazılımı ile elektronik sunumlar oluşturma oranı, Hükümetler ve yükseköğretim tarafından yapılan Ar-Ge harcamaları, Yoğun bilgiye dayalı istihdam

Kaynakça

Habermeier, H. U. (2007). Education and economy – an analysıs of statistical data. *Journal of Materials Education, 29 (1-2), 55-70.*

Haggard, S. & Tiede, L. (2010). The rule of law and economic growth: where are we?. *World Development*, 39 (5), 673–685.

Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2007). The role of education quality for economic growth. *World Bank Policy Research Working Paper*, No. 4122. Retrieved from https://ssrn.com/abstract=960379

Hanushek, E. A. and Wobmann,L. (2010). Education and economic growth. *International Encyclopedia of Education,* 2, 245-252.

The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Retrieved from http://www.oecd.org/pisa/data/2015database/

The United Nations Development Programme (*UNDP*). Retrieved from http://hdr.undp.org/en/indicators/137506

The *World Economic Forum* (WEF). Retrieved from http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2018/

Türkiye'de Eğitim Planlaması Bağlamında Yapılan Yüksek Lisans Tezleri Üzerine Bir İnceleme

Erdal Küçüker — Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Kübra Aydın — MEB

Problem Durumu

Bu araştırmanın temel problemi, Türkiye'de eğitim planlaması disiplinine ilişkin ampirik bilgi üretmektir. Eğitim planlaması disiplini, eğitim yönetimi alanının bir alt kolu olarak örgütlenmiş ve bilimsel araştırma pratikleri açısından geri plana itilmiştir. Bu çerçevede araştırmanın amacı, eğitim planlaması alanında 1990 yılından itibaren yazılmış yüksek lisans tezlerini konusu, araştırma modeli, çalışma grubu/örneklemi, veri toplama teknikleri, veri analiz yöntemleri, anahtar kelimeler ve kullanılan kaynaklar açısından incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri, Ulusal Tez Merkezinin internet sitesinden belirli anahtar kavramlarla, tez adında ve dizinde tarama yapılarak toplanmıştır. Araştırma kapsamına alınan tezler araştırmanın alt amaçları doğrultusunda içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Analiz edilen yüksek lisans tezlerinde en fazla stratejik planlama konusunda çalışıldığı gözlenmiştir. Bu durum, 1990'ların ortasından itibaren kalkınma eksenli makro eğitim planlamasından uzaklaşılarak örgüt temelli stratejik planlamaya geçişin doğal bir sonucu gibi görünmektedir. Tezlerin çoğu, tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışma grubu, ağırlıklı olarak stratejik planlama ekiplerinde yer alan öğretmenler ve okul yöneticileridir. Bunun yanı sıra, çeşitli örgütsel düzeylerdeki stratejik planların da veri kaynağı olarak kullanıldığı görülmektedir. Veri toplama ve analiz süreçlerinde ağırlıklı olarak nicel yöntemler kullanılmıştır. En sık kullanılan anahtar kelime "stratejik planlama"dır. Buna bağlı olarak yüksek lisans tezlerinde en çok atıf yapılan yayınlar stratejik planlama üzerine yazılmış eserlerden oluşmaktadır.

Yöntem

Araştırma kapsamına alınan tezler araştırmanın alt amaçları doğrultusunda içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik Analizinde, belirli bir konuda ya da alanda birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesi anlamına gelir. Böylece o konu ya da alandaki genel eğilimler belirlenmektedir. Bu yöntemde elde edilen sonuçların, hedeflenen konulara yönelik olarak gelecekte planlanan çalışmalara yön göstermesi beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda beklenen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

Yüksek lisans tezlerinde en fazla stratejik planlama konusunda çalışılmış olabileceği,

Tezlerin çoğu, tarama modelinde yürütülmüş olması,

Çalışma grubu, ağırlıklı olarak stratejik planlama ekiplerinde yer alan öğretmenler ve okul yöneticilerinden olması,

Çeşitli örgütsel düzeylerdeki stratejik planların veri kaynağı olarak kullanılmış olması,

Veri toplama ve analiz süreçlerinde ağırlıklı olarak nicel yöntemler kullanılması,

En sık kullanılan anahtar kelime "stratejik planlama" olması

En çok atıf yapılan yayınlar stratejik planlama üzerine yazılmış eserlerden oluşması beklenmektedir.

Beklenen bu sonuçların yanısıra eğitim planlaması alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin sayıca azlığı ve yapılan çalışmaların da nicel analiz ağırlıklı olabileceği beklenen sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Planlama, Eğitim Planlaması, Stratejik Planlama, Eğitimde Stratejik Planlama, Yüksek Lisans Tezleri

Kaynakça

Adem, M. (1981). Eğitim planlaması. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Akarsu, B. (2018). *Bilim Dünü, Bugünü, Yarını* (1 b.). İstanbul: Cinius Yayınları.

Başar, H. (2006). Türkiye'de Eğitim Denetimi. M. Hesapçıoğlu, & A. Durmuş içinde, *Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi* (s. 158-165). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 47*(47), 317-342.

Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 71-93.

Gulbenkian Komisyonu. (1996). *Sosyal Bilimleri Açın: Sosyal Bilimlerin Yeniden Yapılanması Üzerine Rapor.* İstanbul: Metis Yayınları.

Kurul Tural, N. (2019). Eğitim planlaması: Kavram, ilkeler ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 27*(2), 793-802.

Ünal, L. I. (2006). Eğitim iktisadının Türkiye'deki serüveni: Özgün bir varoluş öyküsü. M. Hesapçıoğlu, & A. Durmuş içinde, *Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi* (s. 146-155). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ünal, L. I. (2016). "Eğitim ekonomisi" ve "eğitim ekonomi politiği" terimlerinin kapsam ve içeriğine ilişkin bir tartışma. L. I. Ünal, & Y. Koçak Usluel içinde, *Eğitim Bilimleri Yazıları* (s. 141-158). Ankara: Gazi Kitabevi.

Ünal, L. I., & Özsoy, S. (2018). *Eğitim Bilimleri Felsefesi* (2 b.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Üstüner, M., & Cömert, M. (2008). Eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi anabilim dalı lisansüstü dersleri ve tezlerine ilişkin bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55*(55), 497-515.

Yeşiloğlu, S. N., Demirdöğen, B., & Köseoğlu, F. (2010). Bilim Hakkında Ahmet İnam ile Görüşmeler ve Bilimin Doğası Öğretimi Üzerine Yorumlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 114*, 1-39.

Tarımsal Yükseköğretim Eğitimi ve Akreditasyonun Önemi

İbrahim Ortaş

Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Bir tarım ülkesi olan Türkiye'nin tarımsal eğitimi 1846 yılında İstanbul'da öğretime 177 yıldır devam etmektedir. Artan nüfus artışı, son yıllardan artan Covid-19 ve deprem afetleri sonrası inşaların ilk ihtiyaç duydukları gereksinimlerinin başında gıda ve barınma gelmiştir. Türkiye'de toplam 47 Ziraat Fakültesi bulunmakta bunlardan 44 fakültede 11 farklı programlarda lisans eğitim yapılmaktadır. Mevcutta 130 bin kadar ziraat mühendisi bulunmaktadır. Yıllık üniversiteler 7392 kontenjanla öğrenci almakta ve 5000'nin üzerinde mezun vermektedir. Ancak uzun zamandır Ziraat Mühendisliği diploma kalitesi tartışma konusu edilmektedir. Son 60 yılda 8 kez program ve eğitim süreleri değişimleri yapıldı. Mevcutta halen değişim talepleri devam etmektedir. Günümüz bilgi ve iletişim çağının gereği olarak tarım eğitimi programlarının ve müfredatlarının çağın gereklerine göre yeniden düzenlenmesi gerekir.

Yöntem

Araştırmanın amacı, Türkiye tarımsal yükseköğretiminin mevcut durumu ve geleceğin eğitim niteliğini analiz etmektir. Türkiye tarımsal yükseköğretimin tarihsel süreci literatür taramasına dayalı olarak hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan veriler için YÖK istatistikleri yanında, Ziraat Mühendisleri Odası verileri kullanılmış. Ayrıca değişik ülkelerin tarım eğitim sistemleri için veri tabanları kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde Excel paket programı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Günümüz teknoloji çağının en önemli motoru ülke ve toplumları sahip olduğu nitelikli insan gücü öne çıkmaktadır. Bilimsel bilgi ve teknolojinin toplumlara kazandırdığı gelişmişlik ve yüksek yaşam standartları diğer toplumlarında kendi eğitim sistemlerini gözden geçirmek durumunda kalmaktadırlar. Her yönü ile 21.yy yetkinliklerine sahip iyi eğitilmiş nitelikli insan gücünün sahip olmakla tarımsal üretimin verimliliği ile kalitesi arasında da bir ilişki bulunmaktadır. 21. yy. yetkinlikleri çerçevesinde ileri tarım teknikleri, iletişim ve uzay teknolojileri dahi temel bilim ve sosyal bilimlerinin bütünlüğü içinde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Türkiye'de tarımsal yükseköğretim eğitiminin kalitesinin yükseltilmesinin çağın gereklerine düzenlenmesi için mevcut durumun analiz yanında geleceğe yönelik planlanmanın yapılması gerekmektedir. Türkiye dünyadaki gelişmeleri geriden de olsa takip ederek bir taraftan kurumsal diğer taraftan da alan bazlı programlara akreditasyon süreçlerini yürütmeye çalışmaktadır. Diğer taraftan eğitimin ekin şekilde öğrenciler kazanılması için yaparak öğrenme ve staj sistemlerinin yeniden planlanması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tarımsal yükseköğretim, Tarım eğitimi programları, akreditasyonun tarım bilimine katkısı

Kaynakça

Anonim, 2020 a. 2023 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. Ankara.

Bursalıoğlu, Z. 1991. *Karşılaştırmalı Üniversite Yönetimi http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/505/6095.pdf*. EBF - Ankara *Üniversitesi* Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. www.simurg.com.tr/.../ebf-ankara-universitesi-egitim-bilimleri-fakultesi. Cilt 24 sayı 2

Berkman, A. 1994. Türkiye'de tarımsal Eğitimin Başlamasının 149. Yıldönümü kutlama Töreni Açılış Konuşması. Çukurova Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Adana.

Çiftçi, C. Y. 2003 a. Türkiye'de Tarım Eğitiminin Bugünü ve Geleceği. Türkiye 5. Tarla Bitkileri Kongresi 13–17 Ekim 2003, Diyarbakır, Cilt I . 8 – 15.

Eriş, A. 2004. Değişik Ülkelerdeki Tarımsal Yüksek Öğretim Örnekleri. TMMOB-ZMO 50.Yıl. Uluslararası Sempozyum, 14 Ocak 2004, Ankara, 25s.

İsmailçelebioğlu, N. 2004. Ziraat Mühendisliğinde Tarım Üniversitesine Doğru. Karadeniz Teknik Üniversitesi Ordu Ziraat Fakültesi. Ordu, 5s.

Ortaş, I. 2001a. 2000'li yıllarda Ziraat Mühendisliği Eğitimi. TMMOB Ziraat Mühendisleri Odası Adana Şubesi Yayını. Sayı 11. Ocak 2001.

Ortaş, I. 2001b. Nasıl Bir Üniversite Mezunu Üzerine. 2000'li Yıllarda Ziraat Mühendisliği Eğitimi. (CBT) 20 Ocak 2001. Sayı 722.

Ortaş, I. 2020. 21. Yy'da Ziraat Mühendisliği Eğitim, Sorunları ve Çözüm Önerileri. Ekin Bülteni. Sayı 1. Aralık 2020. s 20-25.

Özsan. M., A. Ergene, U. Dinç, A. Berkman, C. Köycü, T. Özkaya, F. Tatlidil ve D. Aktürk. 1996. Ziraat Mühendisliği ve Lisansüstü Öğrenimi. 150. Yılında Türkiye'de Tarımsal Öğretim Sempozyumu. 30-31 Haziran 1996. Ankara.

Sabancı, A. 2001. Ekin Dergisi 11 Ocak 2001

Öğretmenler ve Okul Yöneticilerinin Öykülere Dayalı Olarak Yaşamış Oldukları iletişim Çatışmalarının İncelenmesi

Meltem Ökdem

Çankaya Üniversitesi

Problem Durumu

Giriş

İnsanları birleştiren ve onların birlikte hareket etmelerini sağlayan iletişim olgusunun, belli bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş olan insanlardan oluşan eğitim örgütlerinde işlevsel olarak kullanılması gerekmektedir. Eğitim örgütlerinde eğitim ve öğretim sürecinde iletişimin her boyutu kullanılmaktadır. Bu nedenle eğitim örgütlerinde iletişim farklı boyutlarda ve farklı bireyler arasında yoğun olarak gerçekleşmektedir. Eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim sürecinin temel taşları öğretmen ve yöneticilerdir. Yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim aksaklıkları meydana gelmektedir ve belli nedenleri vardır.

İletişim Engelleri

Kişilerarasındaki iletişimin doğru bir şekilde gerçekleşmesine engel olan her şeye iletişim engelidir. İletişim engelleri değişik araştırmacılar tarafından farklı kategorilere ayrılmıştır. Aşağıda ise sadece araştırma bulguların kapsamında rastlanan iletişim engelleri üzerinde durulacaktır. Araştırmada ele alınan iletişim engelleri şu şekilde sıralanmıştır:

Ön yargı, statü farklılığı, eğitim düzeyi, gürültü, güven ve açıklık, dinlememe, algıda seçicilik, yargılamak, eleştirmek, tehdit etmek, gözdağı vermek, küçümseme şeklinde öğüt vermek, çözüm getirmek

Yönetici-Öğretmen İletişiminin Önemi

Yöneticiler, öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olmak zorundadırlar. Okullar eğitim sisteminin en önemli parçalarındandır. Okullarda yönetici ve öğretmenler arasında çift yönlü iletişimin olması önemlidir. Okullarda da daha etkili ve kaliteli hizmet için yöneticiler ile öğretmenler arasında iyi bir iletişim kurulmalıdır. Etkili bir iletişimin kurulamadığı okullarda istenilen hedeflere ulaşılması zor olacaktır.

Yöntem

Bu araştırma öğretmenlerin okul müdürleriyle iletişimde bulunurken karşılaştıkları sorunlara yönelik nitel bir çalışmadır. Araştırmanın konusunu, öğretmenlerin okul müdürleriyle iletişimlerinde yaşadıkları sorunlarını anlatan öyküler oluşturacaktadır. Araştırmalarda öykü anlatımı çoğu kez gözden kaçan birçok bilgiye ulaşmayı sağlaması, gerçek yaşamdan örnekler sunması ve niceliksel yöntemlerle yakalanamayacak bazı olayları gün ışığına çıkarması bakımından önemli görülen bir veri toplama yöntemidir.

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde Yenimahalle ilçesinde görev yapan ilk orta ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise yöneticileri ile iletişimlerinde yaşadıkları sıkıntıları anlatan hikayelerini yazmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan öyküler bilgisayar ortamında yazıya döküldükten sonra verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Veri analizi geçerliliği için katılımcıların anlattıkları hikâyelere sadık kalınmış; kod ve alt kategorilerin katılımcıların anlattıkları hikâyelerle tutarlılığı gözetilmiştir. Veri analizi güvenirliği

için kategorilerin gruplandırılmasında ve kategorilerin isimlendirilmesinde alanda uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcıların öyküleri aktarılırken Ö1- Ö10 gibi kısaltmalar kullanılmıştır.

Beklenen / Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerle yöneticiler arasında en fazla önyargıdan kaynaklanan iletişim sorunu yaşandığı görülmüştür. Önyargı, eğitimle birlikte düşünülemeyecek bir tutumdur. Statü farkının öğretmen ve yöneticilerin iletişiminde sorun oluşturduğu Öykü 21 'de görülmektedir. Bu araştırmada öğretmenler ile yöneticilerin arasında empati eksikliği yüzünden iletişim sorunu yaşadıkları görülmektedir. Eleştiri yüzünden iletişim sorunu yaşandığına dair bir olaya rastlanmıştır. Öykü 20'de öğretmen kendisine haksızlık yapıldığını düşünmektedir ve bunu müdür yardımcısına ifade ettiğinde çok büyük bir inkarla karşılamış sonrasında ise bu eleştiri yüzünden iletişimleri bozulmuştur.

Tehdit de bu araştırmada iletişim engeli olarak bulunmuştur. Ö.16' de yönetici sadece tehdit değil aynı zamanda iftira da atmaktadır. Bu durumda yönetici ve öğretmenin iletişimin iyi olması beklenemez.

Yöneticilerin problem çözme konusundaki yetersizliği öğretmenlerin sıkıntı yaşamasına neden olmaktadır. Öykü 15'de yönetici öğretmenlerin sorununa çözüm bulma yerine öğretmenlerin hayatını zorlaştırıcı kararlar aldığı görülmektedir.

Ayrımcılık ve kabalık, kişiye önem vermeme kendini bir şey sanma nedeniyle yönetici ve öğretmenler arasında iletişim sorunları yaşandığı görülmektedir. Bu konuyla ilgili üç öyküye ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, okul yöneticisi, iletişim çatışması

Kaynakça

Açıkalın, A. ve Turan, S. (2011). *Okullarda etkili iletişim* (1. baskı). İstanbul: Pegem Yayınları

Bailey, P.H. and Tilley, S. (2002). Methodological ıssues in nursing research -storytelling and the interpretation of meaning in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 38 (6), 574- 583

Bingöl, A. (2013). İlköğretim kurumları yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim sorunları. (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: H.Ü. Eğitim Fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12, 75-80.

Cihangir-Çankaya, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Doğan, S., Uğurlu, T. C , Yıldırım, T. (2014). Okul Yöneticileri ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. Turkish Journal of Education . 3 (1): 34-47

Dülger, E. & Atalar,A. D. (2018) Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi. *İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(2). 98-114

Edelman, A. J. (1994). *Avoiding common managerial communication pitfalls*,http://www.uvm.edu/~farmlabr/?Page=management/interacting.html&SM= man-agement/submenu_management.html, Erişim tarihi: 27.04.2009.

Tutar, H. & Yılmaz, K. (2012). *İletişim Genel ve Örgütsel Boyutuyla*. Seçkin. Ankara.

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

Yılmazer, A. (2020). *Görsel Boyutlarıyla Kurumsal İletişim ve Stratejik İletişim Yönetimi*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.

Yılmazer, A.(2020). *Kurumsal İletişim ve Stratejik İletişim Yönetimi*. Seçkin. Ankara

Eğitimde Kalite Bağlamında Kalkınma Planlarında Öğretmenlik Mesleği: Bir İçerik Analizi Çalışması

Abdullah Balıkçı

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Problem Durumu

Kalkınma, bir ülkenin çeşitli beklentilerine yönelik bir kavramdır. Beklentilerin hayata geçmesiyle toplumsal ve bireysel kazanımlar söz konusu olabilmektedir. Kazanımların ekonomik, çevresel ve eğitim de dahil olmak üzere birçok boyutu vardır (Karakütük, 2019). Kazanımların hayata geirilmesi iyi bir planlamayla mümkündür. Başaran (1993), planlamayı geleceğe yönelik faaliyetleri kapsayan ulaşılması istenen hedefleri kapsayan, sonuçları ölçülebilir olan, sürekli geliştirilebilen, sade, güvenilir ve ekonomik bir çalışma olarak tanımlamaktadır. Koçel (2001), planlamanın gelecek için yapılmak istenen düzenlemelere yönelik kararlar olduğunu belirtmektedir. Kondakçı ve Zayim (2013), planın örgütlerde alınan kararların hayata geçirilmesi, hedeflerin gerçekleştirilmesi noktasında belirleyici bir çalışma olduğunu, kapsamının gelecekte yapılması istenen ve beklenenler olduğunu belirtmektedir. Günümüzde planlar örgütler düzeyinde stratejik plan şeklinde uygulanmaktadır (Beach, Lindahl, 2015). Eğitimde planlama ise, formal ve informal gereksinimlerin karşılanması için yapılmaktadır (Hess, Johnson, Reynolds, 2014). Eğitim planlamasından fayda sağlamak için belli bir düzenin sağlanması (Adem, 1979); belli bir eğitim sisteminin oluşturulması (Bursalıoğlu, 2000); öğrencilerin de dahil olduğu çevrenin görüşlerinin alınması (Davidovitch–Marton, 2007); eğitim sistemini oluşturan farklı okul türlerinin dikkate alınması (Tian, 2016); sektörler arası etkili ve verimli işbirliğinin sağlanması (Persaud, 2017); oluşturulan ekibin hem akademisyenleri hem mesleki kuruluşlarını bir araya getirerek aralarında paylaşım ve işbirliğinin yapılmasını gerektirmektedir (Alterman, 2017).

Öğretmenlik mesleği nesillerin amaçlara uygun bir şekilde yetiştirilmesi için önem arz etmektedir. Sönmez (2016), öğretmeni eğitim-öğretim ortamında istendik davranış kazandırmak için çaba gösteren profesyonel kişi olarak ifade etmektedir. Öğretmenin özelliklerini Nichols (2011) fiziksel ve ruhsal açıdan mesleğe hazır olma, amaçlarından ve ne yapmak istediğinin bilincinde olma, mesleki coşkuyu hissedebilme, dostça ve sevgiye dayalı bir iletişimi benimseme, öğrenciye güven verme, teknolojiden haberdar olma ve bunu mesleki uygulamalarda kullanabilme, kararlı olma, zeki olma, öğretim becerisini kullanma ve başarıya inancın olması şeklinde sıralamaktadır. Öğretmenden yapması beklenen Schlechty (2011), öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırması şeklinde vurgulamaktadır. Özden (2002), öğretmenden beklenen bilgi çağında başarılı olabilmeleri için öğrencilerin donanımlı olmasına katkı sunabilmesi olarak göstermektedir. Öğretmenlerin belirtilen işlevi yerine getirebilmesi için profesyonel olarak yetiştirilmesi gerekir.

Yapılacak araştırma ile eğitimin temel unsurlarından biri olan öğretmenlik mesleğinin kalkınma planları gibi eğitim politikalarına yön veren metinler içinde nasıl yer aldığının analiz edilmesi önemli görülmektedir. Çünkü toplum için vazgeçilmez bir meslek olan öğretmenliğin eğitim politikaları içinde nasıl yer aldığını anlamak gelecekte yapılacak planlama çalışmalarına da yön verceği ön görülmektedir. Ayrıca ulusal tez merkezindeki araştırmalar incelendiğinde kalkınma planı-öğretmenlik ilişkisinin araştırılmaması çalışmanın alana katkı sunacağını göstermektedir. Bu çalışmada amaç, tüm kalkınma planlarını (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, [SBB], 2018), öğretmenlik mesleği açısından incelemek ve öğretmenlik mesleği politikalarına yönelik çıkarımlarda ve önerilerde bulunmaktır.

Yöntem

Araştırmada planlardan öğretmenlik mesleği açısından anlamlar çıkarılması hedeflendiğinden nitel araştırma yönteminden yararlanılacaktır. Nitel araştırmada amaç, araştırılan konunun okuyanlara betimsel, gerçekçi, derin ve ayrıntılı bir şekilde açıklanarak yeni anlamlar inşa edilmesini sağlamaktır (Merriam, 2015a; Patton, 2014a; Yıldırım, Şimşek, 2011). Araştırmada, öğretmenlik mesleği açısından yeni anlamlara ulaşabilmek için T. C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı web sayfasında (www.sbb.gov.tr) açık erişim şeklinde yer alan kalkınma planlarının tamamından yararlanılacaktır. Nitel araştırmada veri kaynaklarından birisi resmi yayınlar ve raporlardır (Patton, 2014a; Christensen, vd.). Çalışmada ayrıca yeni anlamlar inşa edebilmek için içerik analizi yapılacaktır. İçerik analizinde amaç; eldeki metinlerden yeni anlamları, ilişkileri sistematik bir şekilde anlayabilmek ve ortaya koyabilmektir (Bilgin, 2014; Krippendorff, 2004). Araştırmada ayrıca betimsel analizden de yararlanılacaktır. Betimsel analizde amaç, okuyucuyu ortaya konan fikirlere katmak ve odak noktaları keşfetmesine katkı sunmaktır (Patton, 2014b; Yıldırım, Şimşek, 2011). Çalışmada öğretmenlik mesleği açısından kalkınma planlarında yer verilen değerlendirmeler ve maddeler doğrudan alıntılanarak betimsel analiz yapılmaya çalışılacaktır. Araştırma sürecinde şu adımlar izlenecektir:

- Kalkınma planlarının okunması

- Kalkınma planlarında öğretmenlik mesleğiyle ilgili kısımların belirlenmesi ve okunması
- Kalkınma planlarında öğretmenlik mesleğiyle bağlamında analizler yapılması
- Kalkınma planlarında öğretmenlik mesleğiyle bağlamında çıkarımlar yapılması

Süreç, tümdengelim metoduyla ve döngüsel bir yaklaşımla yürütülecektir. Süreç sonunda ortaya çıkan raporun güvenirlik geçerliği için şu stratejilerden yararlanılacaktır:

- Yansıtıcılık,
- Uzman incelemesi ve
- Denetleme (Christensen vd., 2015; Merriam, 2015b).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın öncelikle öğretmenlik mesleğine Türkiye'de hazırlanan temel politika belgelerinden biri olan kalkınma planları bağlamında anlaşılacaktır. Mesleğin yaklaşık 60 senelik geçmişine ışık tutulacağı düşünlmektedir. Kalkınma planları bağlamında bütüncül bir yaklaşımla ortaya konacak mesleki değerlendirmeler eğitim polilitikalarını oluşturanlara verecekleri kararlarda daha etkili ve verimli olmalarına katkı sunacaktır. Ayrıca gelecekte planlar yapılırken ortaya konacak karşılaştırmalı yaklaşımlar plan yapıcılara farklı bir bakış açısı sunacaktır. Öğretmnlik mesleğini Türkiye bazında anlamak isteyenlere bu araştırma yol gösterci olacaktır. Öğretmenlik mesleğinin daha iyi anlaşılmasını katkı sunacaktır. Araştırmacıların dikkati mesleğin farklı bir boyutuna –kalkınma planı öğretmenlik mesleği arasındaki ilişki- çekilecektir. Farklı yöntemler ve anlayışlar dikkate alınarak araştırmalar yapılmasının önünün açılacaktır. Farklı tür ve perspektiften yapıacak araştırmalar eğitimin farklı paydaşları ile –uygulayıcılar ve araştırmacılar- paylaşılacağı için konuya ilşikin bir farkındalık oluşturulması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde Kalite, Kalkınma Planı, Öğretmenlik Mesleği, İçerik Analizi

Kaynakça

Adem, M. (1979). Planlı bir eğitim düzeni kurulmalıdır. *Eğitim ve Bilim,* 4 (21), 3-16.

Alterman, R. (2017). From a minor to a major profession: can planning and planning theory meet the challenges of globalisation? *Transactions of the Association of European Schools of Planning,* 1, 1-17. doi: 10.24306/TrAESOP.2017.01.001

Başaran, İ. (1993). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Gül Yayınevi.

Beach, R. H., & Lindahl, R. A. (2015). A discussion of strategic planning as understood through the theory of planning and its relevance to education. *Educational Planning*, 22 (2), 5-16.

Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: PegemA.

Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). Araştırma yaklaşımları ve veri toplama yöntemleri. A. Boyacı, K. Bozkuş (Çev.), A. Aypay (Çev. Ed.) *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (s. 30-71) içinde. Ankara: Anı.

Davidovitch–Marton, R. (2007). The education system as a platform for involving the public in planning processes. *Children, Youth and Environments,* 17(3), 85-98.

Ergen, H. (2013). Türkiye'de eğitimde planlama yaklaşımları ve kullanılan eğitim göstergeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 151-167.

Fullan, M. G. (1992). *Successful school improvement.* USA: Open University Press.

Hess, M., Johnson, J., & Reynolds, S. (2014). A developmental model for educational planning: Democratic rationalities and dispositions. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation,* 9 (1).

Karakütük, K. (2019). *Eğitim planlaması.* Ankara: PegemA.

Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği.* İstanbul: Beta.

Kondakçı, Y., & Zayim, M. (2013). Yönetim süreçleri (S. Özdemir, Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (s. 9-62) içinde. Ankara: PegemA.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis.* London: Sage publications.

Merriam, S. B. (2015a). Nitel araştırma nedir? (S. Turan, Çev.), (S. Turan, Çev. Ed.). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (s. 3-20) içinde. Ankara: Nobel.

Nichols, J. D. (2011). *Teachers as servant leaders.* USA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Patton, M. Q. (2014a). Nitel araştırmanın doğası, M. Bütün, S. B. Demir, (Çev.), M. Bütün, S. B. Demir (Çev. Ed.). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (s. 3-36) içinde. Ankara: PegemA.

Patton, M. Q. (2014b). Nitel analiz ve yorumlama, A. Çekiç, A. Bakla, (Çev.), M. Bütün, S. B. Demir (Çev. Ed.). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (s. 431-540) içinde. Ankara: PegemA.

Persaud, A. (2017). Integrated planning for education and development. *European Journal of Education*, 52 (4), 448-459.

Schlechty, P. C. (2011). *Okulu yeniden kurmak*. (Y. Özden, Çev.). Ankara: Nobel.

Sönmez, V. (2016). Eğitimin tarihsel temelleri. (V. Sönmez, Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 21-52) içinde. Ankara: Anı.

Tian, L. (2016). Behind the growth: planning education in china during rapid urbanization. *Journal of Planning Education and Research*, 36(4), 465–475. doi: 10.1177/0739456X15618014

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (SBB). (2018). *Kalkınma planları (1-11)* www. sbb.gov.tr adresinden 25.04.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.

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

Türkiye'de Eğitim Göstergelerinin Kalkınma Planlarında Öngörülen Hedeflere Göre Gerçekleşme Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Ali İlker Kurt

MEB

Problem Durumu

Türkiye'de 1963 yılında başlayan kalkınma planları aracılığı ile ekonomi, eğitim, sağlık, şehirleşme, demokratikleşme gibi son derece önemli konularda geleceğe ilişkin öngörüler ve makro hedefler ortaya konmaktadır. Planlama kalkınmanın önemli bir aracı olan kalkınma planlarında belirlenen eğitim politikaları aracılığı ile eğitimde gerçekleştirilecek ilkeleri belirlemesi bakımından temel belgelerden biridir (Karakütük, 2012, s.150). Günümüzde planlamaya olan bakış neoliberal politikalar bağlamında değerlendirilmekte ve üretimde, bilişim teknolojilerinde meydana gelen büyük değişimlerin uzun vadeli planlamanın etkili olamayabileceği üzerinde durulmaktadır. Bu nedenle daha kısa vadeli programlar öngörülse de son yıllarda geleceğe ilişkin uzun vadeli projeksiyonların yapılmaya başlandığı görülmektedir. Kalkınma planları beş yıllık süreler için öngörülmekte ve hedefler belirlenmektedir. Ancak beş yıllık hedefler 50 yıllık hedefleri gerçekleştirmek için öngörülen adımları kapsamayı amaçladığı söylenebilir.

Eğitim planlaması geleceğe ilişkin nüfus projeksiyonları aracılığı ile belirli kestirimlerde bulunma ve bu tahminlere ilişkin ön hazırlıkların yapılmasını sağlayan vazgeçilmez bir süreçtir. Planlama yolu ile ülke eğitiminin varolan durumunun belirlenmesi ve geleceğe ilişkin hedeflerin belirlenen eksikliklerin tamamlanmasını sağlamaktadır.

11. Kalkınma Planı 2019-2023 yılları arasını kapsamakta, 2053 yılı hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik olarak 2024-2028 yıllarını kapsayan 12. Kalkınma Planı hazırlık süreçleri devam etmektedir.

11. Kalkınma planında eğitime ilişkin temel öngörüler belirlenmiştir. Planda öngörülen hedefler aynı zamanda eğitimdeki mevcut durum konusunda da temel belirlemeler yapması bakımından oldukça önemlidir.

Alanyazında kalknıma planlarında eğitime öngörülen hedeflere ulaşma konusunda değerlendirme yapan çalışmalar vardır. Bu çalışmalardan bir bölümü 2010 'lu yıllarda yapılan ve 2023 yılına ilişkin hedefleri ve bu bağlamda 2050 'li yıllara ilişkin kestirimlerin yapıldığı görülmektedir. Kavak (2011, s.100-101), Türkiye'de nufüs projeksiyonlarına göre eğitimde mevcut durumu ve 2050'li yıllara ilişkin projeksiyonlar çerçevesinde yaptığı çalışmasında Türkiye'de eğitimde genç nüfus sayısının azalma eğiliminde olduğunu ve bu bağlamda eğitime ilişkin amaçların çocuk ve gençlere daha iyi eğitime ulaşılabilmesi için gerekli önlemlerin alınması gerektiğini ifade etmektedir. 11. Kalkınma planına bakıldığında okullaşma ve temel bazı göstergelere plan kapsamında tam olarak ulaşılamadığı söylenebilir.

Aksoy (2018) bütün dünyada 1980'li yıllardan bugünü etkisini giderek artıran neoliberal politikalardan dolayı eğitime ilişkin planlamanın yeterli bir şekilde yapılmadığını, eğitimde kaynak tahsisinin giderek azalmasından dolayı eğitim tür ve düzeylerine göre okullar arasında eğitimin sürdürülmesi konusunda eşitsizlikler yaşandığı ve bunun da sınıfsal eşitsizlikleri artıran ve derinleştiren bir boyuta doğru değiştiğini ifade etmektedir.

Bu çalışmada genel olarak 10. ve 11. Kalkınma Planı doğrultusunda eğitimde öngörülen sayısal göstergelere hangi düzeyde ulaşıldığı belirlenmeye çalışılmış, Türkiye'de 2010-2022 yılları arasında okullaşma oranı, öğretmen/öğrenci oranı, okul sayılarındaki gelişmeler gibi temel göstergeler analize konu edilmiştir. 2010-2023 yılları arasını kapsayan 11. Kalkınma Planında öngörülen okullaşma hedeflerine ulaşılamadığı görülmektedir. Bu da geleceğe ilişkin öğrenci projeksiyonlarının yeniden değerlendirilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır.

Yöntem

Çalışma betimsel tarama modeline göre, Milli Eğitim Bakanlığı'nın her yıl düzenli olarak yayınladığı eğitim istatistiklerinin 2010-2022 yılları arasındaki sayısal veriler, ÖSYM tarafından yayınlanan yükseköğretime ilişkin sayısal veriler ve TÜİK tarafından yapılan nüfus projeksiyonları ve bu alanda yapılmış çalışmaların değerlendirilmesine dayanmaktadır. Özellikle geleceğe ilişkin olarak 2050 yılı göz önünde tutularak öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, okul ve sınıf sayısı gibi büyüklüklerin eğitim planlaması kapsamında geometrik artış yöntemi ile;

$Pn=P0.(1+r)n$ bağıntısı yardımıyla bulunmaya çalışılacaktır. Bağıntıda;

Pn=Hesaplanmak istenen yıldaki değeri (nüfus, öğrenci, öğretmen gibi.);

P0=Başlangıç yılındaki değeri (nüfus, öğrenci, öğretmen gibi.);

r=Yıllık ortalama artış oranınını

n=Bu iki dönem arasındaki yıl sayısını göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim planlaması bakımından 11. kalkınma planı incelendiğinde okullaşma konusunda özellikle okul öncesi eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretimde OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında çok sınırlı düzeyde kalmaktadır. 1980'li yıllardan sonra bütün dünyada egemen olan neoliberal politikaların kamusal bütün alanlarda planlama süreçlerinin önemini yitirmeye başladığı söylenebilir. Planlamanın uzun dönemli yapılmasının rasyonel olmadığına ilişkin ön kabuller nedeniyle daha çok kısa ve orta vadeli stratejik planlaların kullanılmaya çalışılmış, ancak öngörülen hedeflere ulaşma konusunda yeterli sonuçların alınamadığı görülmektedir. Kuşkusuz bu sonucun ortaya çıkmasında eğitimin bir hak olarak ele alınmasından çok, nitelikli insan gücü yetiştirme amacının öncelenmesi, bu amaca ulaşmak için ise eğitimde özel nitelikte okulların desteklenerek piyasa koşullarında bu hizmetin verilmesinin desteklenmesine dayanan politikaların etkili olduğu görülmektedir. 11. Kalkınma Planında öngörülen okullaşma oranına ulaşılamamasının nedenlerinin ortaya konması gerekemektedir. Yıllar itibarı ile öğrenci/öğretmen oranı makro düzeyde belirli seviyelerde tutulabilmesine rağmen, öğretmen ihtiyacının her geçen yıl artışı, makro düzeyde elde edilen öğretmen/öğrenci oranlarına ilişkin ortalama miktarların iller düzeyinde farklı düzeylerde gerçekleştiğini göstermektedir. Kalkınma planlarında ön görülen hedeflerin hangi düzeyde gerçekleştiğinin reel olarak belirlenerek geleceğe ilişkin eğitim politikalarının bu kapsamda belirlenmesi eğitime ilişkin hedeflere ulaşma konusunda etkili olacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim planlaması, Kalkınma planları, eğitimde sayısal gelişmeler

Kaynakça

Adem, M. (1997). *Eğitim planlaması*. Şafak Matbaacılık:Ankara

Aksoy, H.H. (2018). Eğitim planlamasından neoliberal belirlemeye: Bütçe mi figürler mi?

Birgün Gazetesi Pazar Eki.

Ergen, H. (2013). Türkiye'de Eğitimde Planlama Yaklaşımları ve Kullanılan Eğitim Göstergeleri *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 2, Ağustos 2013, ss.151-167.

Karakütük, K (2012). *Eğitim planlaması.* Elhan Kitap: Ankara.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi: Ankara.

Kavak, Y. (2011). Türkiye'de nüfus ve eğitim: uzun vadeli (2010–2050) nüfus projeksiyonları ve eğitim sistemine yansımaları. *Milli Eğitim*. Sayı:192.

Küçüker, E. (2012). Türkiye'de kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi. Cilt:20 No:1 *Kastamonu Eğitim Dergisi* 9-26

OECD (*2022*), *Education at a Glance 2022*: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/3197152b-en. ISBN 978-92-64-58258-3.

Comparison of Epistemological Beliefs of Students from Different Grade Levels Considering Developmental View

Mehmet Şen
Ted Üniversitesi

Yavuz Kamacı
Ted Üniversitesi

Problem Durumu

Epistemological beliefs studies deal with people's views about the nature of knowledge and knowing. Epistemological beliefs are one holistic belief and developmental stages show a person's epistemological belief level according to the developmental view (Hofer, 2016). Epistemological belief develops as a whole from one stage to another and the developmental view introduces three stages that people pass through as their epistemological beliefs improve. According to Kuhn et al. (2000), the use of evidence and the role of subjectivity are two important characteristics pointing out people's epistemological stage. The first stage is absolutism. Absolutist people think that knowledge is certain and resides outside of the self. This view ignores the role of subjectivity in the construction of knowledge and exists at the bottom of the three views at the hierarchical level. As people develop their epistemological beliefs, they pass from the absolutist level to the multiplist level. Multiplist people accept the role of subjectivity, but they ignore the role of evidence. According to multiplism, knowledge is the same as opinion. Multiplism exists between absolutism and evaluativism at the hierarchical level. Evaluativism is at the top of this hierarchy and evaluativist people accept that both evidence and subjectivity are important in the construction of knowledge. Furthermore, evaluativist people develop criteria to assess different evidence and theory and choose the best evidence and theory for the construction of knowledge (Kuhn et al., 2000). Improved epistemological beliefs provide some advantages to people. For example, epistemological beliefs develop people's reasoning skills (Kuhn & Weinstock, 2002), mediate cognitive activities including learning (Yang & Tsai, 2012), and improve academic performance and motivation (Pintrich, 2002). As it is seen, epistemological beliefs are important and needed to be improved. Before improving people's epistemological beliefs, their existing beliefs should be identified first. The current literature does not provide so much information regarding students' epistemological beliefs, especially in the Turkish context. Therefore, this study aims to identify students' epistemological beliefs from the developmental view. Furthermore, the developmental view asserts that people's epistemological beliefs improve over years. This study compares the epistemological beliefs of students from different grade levels and this comparison shows whether theoretical expectations of developmental view are also observed in the real context.

Yöntem

A total of 400 students participated in the study. Participating students were chosen from primary school (n=100), middle school (n=100), high school (n=100), and undergraduate level (n=100). Convenient sampling was used to reach participants. Data were collected by the use of an adapted version of Kuhn et al.'s (2000) epistemological belief scale. The scale included fifteen items each of which was a multiple-choice item. Students' answers to each item represent their epistemological beliefs (e.g. absolutist) in that domain (e.g. physical world). Researchers translated the original scale to Turkish and adapted it. In this process, English language experts and professors specialized in epistemological beliefs from the science education department provided feedback to improve the validity of the adapted scale. After adjustments, students from different grade levels read the items loudly, and whether they understood the items were tested. After the data collection process is completed, a chi-square test will be administered to understand whether students' epistemological beliefs differ in different grade levels (e.g. primary school vs. middle school).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Expected Outcomes

After chi-square tests, students from different grade levels will be compared in terms of their epistemological beliefs. This comparison will inform whether theoretical expectations about the developmental aspect of epistemological beliefs are met because theoretically, students from higher grade levels (e.g. undergraduate students) should have more sophisticated epistemological beliefs compared with other students (e.g. primary school students). Furthermore, frequency analysis will be done to understand percentages of the students having different

epistemic stages (e.g. evaluativist). If a high percentage of the students are in the naïve epistemological beliefs, some suggestions will be done to assist in the improvement of students' epistemological beliefs.

Anahtar Kelimeler: Epistemological Beliefs, Beliefs about Knowledge, Developmental View

Kaynakça

Hofer, B. K. (2016). Epistemic cognition as a psychological construct: Advancements and challenges. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Braten (Eds), *Handbook of epistemic cognition* (pp. 31-50). Routledge.

Kuhn, D., Chaney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development, 15,* 309-328.

Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002). What Is Epistemological Thinking and Why Does It Matter? In B. Hofer, & P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121-144). Routledge.

Pintrich, P. R. (2002). Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (p. 389-414). Routledge.

Yang, F. Y., & Tsai, C. C. (2012). Personal epistemology and science learning: A review on empirical studies. In B.J. Fraser E, K.G. Tobin & C.J. McRobbie (Eds.), *Second international handbook of science education* (pp. 259-280). Springer.

Clash of Traditional and Contemporary Educational Philosophies in Pippi Longstocking

Nesrin Ozturk

İzmir Demokrasi Üniversitesi

Problem Durumu

Children's book which are written specifically for children (Qi, 2012) are important for their social, emotional, educational, political, aesthetic, and commercial influences (Hunt, 1991; Huong, 2012; Qi, 2012). As children are exposed to different stimulus including books form the birth, their personality (Huong, 2012), upbringing (Qi, 2012), or perceptions may be shaped, accordingly. Braun (2002) indeed argued that children's books' characters might be role models, and children might identify themselves with their favorite characters for their personal qualities and behavior (Frasher, 1977). As Qi (2012) stated people tend to recall the unforgettable experiences of their childhood including feelings and thoughts, in this study a character and her adventures which the author was exposed to during her childhood will be on the scope. It is because after 35 years, I realized that I might have been impacted by the portrayal of education in these classic pieces; the three Pippi Longstocking books (Lindgren, 2021a, 2021c, 2021b).

In addition to its effects on me, I chose to analyze Pippi Longstcoking for its unique characteristics. Pippi Longstocking was written by Astrid Lindgren in 1945 in Swedish. Then, the story was translated in many languages (60) and countries (80) around 1950s, and its movie have been broadcasted since 1970s around the world (Braun, 2002; Huong, 2012). It is actually "on the list of 100 best books of the world's literature history… voted on by… 54 nations" (Huong, 2012). Such a success may be related to Lindgren's deep understanding of children's psychology specifically thinking and reasoning, and the books has no didacticism which frees the reader of any kinds of oppression (Qi, 2012). Recently, it was published in Turkish, and the cartoon movies are also available online tough named as Uzun çoraplı Peppe. In relation, children from different countries or cultures have a common nature (Qi, 2012) and in this sense, there may be "a common Pippi experience amongst readers across several generations and even across cultures" (Braun, 2002, p.60).

While Pippi Longstocking may be one of the most interesting stories for parents and educators to understand children clearly and educate them (Huong, 2012), most research focuses on the character of Pippi. Especially the chapters where Pippi goes to school and tries to engage in traditional learning highlight some aspects of children's questioning, reflection and reasoning, as well as thinking (Qi, 2012), roles of the teacher, and functions of the school. In this sense, analyzing these children's books for understandings of educational practices using particular words, phrases, descriptions, and actions may hold potentials for developing an understanding of education. In addition to parents and educators, the story may also hold potentials to develop pre-service teachers' professional identity regarding its pedagogical potentials. In this sense, this study will focus on the following questions: (a) which educational components can be traced in Pippi Longstocking, and (b) which educational philosophies were portrayed in Pippi Longstocking.

Yöntem

This study employs a qualitative research methodology (i.e., interpretative analysis) to examine Pippi's experiences and social realities of education in the Pippi Longstocking series. Interpretative analysis pertains to a systematic interpretive process where an outsider attempts to relate and make a social phenomenon or other human beings' experiences understandable for others through an empathetic and responsive process (Kadyschuck, 2023). "As a method, Interpretive Analysis embraces characteristic distinctions to give rise to authentic data that reflect the research pursuits as experienced by the participant" (Kadyschuck, 2023, p.259) In this sense, the context and language are important in investigating how participants make sense of their world via experiences (Kadyschuck, 2023).

Realizing silent effects pf Pippi Longstocking on my development, I read the three books of Pippi Longstocking in Turkish (Lindgren, 2021b, 2021c, 2021a). Then, I watched the movie (Schaack & Smith, 1997) in English to enrich my visual memories. That is, I employed document analysis methodology to reach my data sources. However, as of the scope of this study I will specifically examine the chapters where Pippi decides to go or goes to school.

Data were analyzed via interpretive content analysis method. To Cohen et al. (2018), content analysis is an approach to reduce texts and interrogee them into a summary form by using both a pre-existing categories and emergent themes. As Tunison (2023) stated, content analysis

sets linguistic units of analysis and categories for those units and then pores over the text to code and categorize them. Following this procedure, frequency of occurrence was selected to make interpretations, explanations, or extrapolations. Interpretive content analysis, as a naturalistic alternative to the content analysis, follows the same procedures with connotative interpretations. However, interpretive content analysis "recognizes… interrater agreement statistics are not appropriate" (Ahuvia, 2001, p.149) but public justifiability as the means of quality control (p. 150). As the researcher makes interpretation from a particular perspective, it may provide a space for rival interpretations. Regarding public justifiability, Ahuvia (2001) stated that as long as the interpretations are plausibly and compellingly justified by the data, a single coder, who provides codings and if necessary a jsutification for the cofing, is sufficent for the conclusions. In this study, deductive codes/themes pertain to educational philosophies, and emergin codes were as follows; functions of school, ways of learning, subjects to be learnt, functions of learning, ways of teaching, decision making, behaving in class or school, sources of knowledge, roles of a teacher, nature of assessment, and functions of assessment.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

There were 55 instances where educational components were highlighted. Of those educational components, dominant ones were ways of learning (N=10), functions of school (N=8), and decision making (N=7). Roles of students and nature of a school, on the other hand, mentioned the least.

There were some characters that Pippi interacted throughout the series including the policemen, Tommy and Annika, the teacher, and Rosenblom. When Pippi and those characters interact regarding those educational components, a clash between traditional and contemporary educational philosophies may be observed. While Pippi represented contemporary educational philosophies (Pragmatism, Reconstructionism, and Existentialism) via her reactions, behaviors, and responses, the society including her friends Tommy and Annika, the teacher, the policemen, and Rosenblom represented an Essentialist understanding of education. Pippi was pragmatist in choosing to learn skills or knowledge to be accepted by society and maintain her daily life smoothly. She was also a reconstructionist in defending the rights of the oppressed. Especially when Pippi protected the dignity of children who failed in Rosenblom's traditional rote-memorization type of assessment (Book 3, chpt 4) and pushed aside the corner of shame and when she made her own decisions without a supervision of any adults, Reconstructionism and Existentialism stood out.

Educational research on Pippi Longstocking is limited and the focus is on Pippi and her characteristics. While the story may promote liberal child raising and as Huong (2012) stated, it may also impact their personality, this piece of the world's literature may hold potentials for teacher education. While pre-service teachers may have a chance to observe Pippi's, Tommy's, and Annika's thinking and reasoning and relate it to various forms of child development frameworks as did Qi (2012), they may analyze other educational components to examine how educational philosophies operate. Instead of studying educational philosophies as abstract concepts, Pippi Longstocking provides an opportunity to observe various components in a joyful manner. Depending on the course objectives, pre-service teachers can analyze, role play, counteract, create new characters, or change scenarios in Pippi Longstocking to practice educational philosophies. In return, such an experience may help enrich their professional identities.

Anahtar Kelimeler: educational philosophy, Pippi Longstocking, interpretative analysis, children's literatüre

Kaynakça

Ahuvia, A. (2001). Traditional, interpretive, and reception based content analyses: Improving the ability of content analysis to address issues of pragmatic and theoretical concern. *Social Indicators Research*, *54*, 139–172.

Alanoglu, M., Aslan, S., & Karabatak, S. (2022). Do teachers' educational philosophies affect their digital literacy? The mediating effect of resistance to change. *Education and Information Technologies*, *27*(3), 3447–3466. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10753-3

Beatty, J. E., Leigh, J. S. A., & Lund Dean, K. (2009). Philosophy rediscovered: Exploring the connections between teaching philosophies, educational philosophies, and philosophy. *Journal of Management Education*, *33*(1), 99–114. https://doi.org/10.1177/1052562920912915

Braun, K. L. (2002). *The image of childhood in Astrid Lindgren's Pippi Longstocking*. The University of British Columbia.

Burres Youngs, B. (1979). Educational philosophy: Why and for whom. *Education*, *99*(4), 355–358.

Cohen, L. M. (1999). *Section III-Philosophical perspectives in education*. http://oregonstate.edu/instruct/ed416/PP3.html

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Erol, S. (1991). The image of the child in Lindgren's Pippi Longstocking. *Children's Literature Association Quarterly*, *1*, 112–119.

Frasher, R. S. (1977). Boys, girls and "Pippi Longstocking." *The Rea*, *30*(8), 860–863.

Hunt, P. (1991). *Criticism, theory & children's literature*. Blackwell.

Huong, N. T. T. (2012). Personality education for children through the character Pipii in Astrid Lindgren's Pippi Longstocking. *Proceedings 17*, *February*, 125–128. http://teapot.lib.ocha.ac.jp/ocha/bitstream/10083/51468/1/Proceedings17_12Huong.pdf

Kadyschuck, L. (2023). Interpretive analysis. In J. M. Okoko, S. Tunison, & K. D. Walker (Eds.), *Varieties of qualitative research methods: Selected contextual perspectives* (pp. 249–256). Springer.

Lindgren, A. (2021a). *Pippi Uzunçorap* (A. Arda (ed.); 2nd ed.). Pegasus Yayınları.

Lindgren, A. (2021b). *Pippi Uzunçorap Büyük okyanus'ta* (A. Arda (ed.); 2nd ed.). Pegasus Yayınları.

Lindgren, A. (2021c). *Pippi Uzunçorap denize açılıyor* (A. Arda (ed.); 2nd ed.). Pegasus Yayınları.

Metcalf, E.-M. (1995). *Astrid Lindgren*. Ywayne Publishers.

Ornstein, A. C. (1991). Philosophy as a basis for curriculum decisions. *The High School Journal*, *74*(2), 102–109.

Qi, Q. (2012). *How Can We Understand Children's Literature through Children's Psychology? An Analysis of Pippi Longstocking and The Little Girl at the Window according to Jean Piaget's pedagogy*. Linköping University.

Schaack, M., & Smith, C. A. (1997). *Animated Film of Pippi Longstocking*. https://www.youtube.com/watch?v=Cl2Fao763ms

Taylor, E. W., & Tisdell, E. J. (2000). Adult education philosophy informs practice. *Adult Learning*, *11*(2), 6–10. http://robert-vroman.com/resources/Adult Education Philosophy.pdf

Tunison, S. (2023). Content analysis. In J. M. Okoko, S. Tunison, & K. D. Walker (Eds.), *Varieties of qualitative research methods: Selected contextual perspectives* (pp. 85–90). Springer.

Wiles, J., & Bondi, J. (2015). *Curriculum development: A guide to change* (9th ed.). Pearson.

Avusturya´da Yetiskin Egitiminde Kalite Kriterleri ve Yönetisim

Yesim Kasap Cetingök

Egitim Blimleri Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Problem Durumu

Lyotard (1992) ikinci modernite yerine postmodernite terimini Avrupa´da modern toplumlardaki rasyonalite krizini tanımlamak için kullanmaktadır. Modern toplumsal düzenin dayandığı mevcut meşruiyet kalıpları ikna edici güçlerini kaybetmekte, belirlenen tarihsel nedenler sorgulanmakta, alternatif gerekçe anlatıları etkili olmaya başlamaktadır. Postmodern toplum artık sunulamaz biçimdedir; bir başka deyişle çeşitliliği sentezsiz kalmaktadır**.** Bu transformasyon, yetişkin eğitim ve öğretiminin meşrulaştırılmasında da gözlenmektedir. Wain (2004), "postmodern bir dünyada öğrenme toplumu" araştırmasında, yetişkin eğitiminde eğitim kavramının referans noktalarının dönüşümüne işaret etmektedir. 1960'larda ve 1970'lerde "yaşam boyu eğitim hareketi" nin hakim söylemi, ütopyacı, özgürleştirici bir yaşam boyu eğitim fikrine odaklanmışken, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin aktüel söylem, tarihsel gelişen bu temel bu referanslardan yoksun, görünüşte tarafsız terimleri tercih eden bir söylem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu söylemsel değişime yapısal değişiklikler de eşlik etmektedir. Almanya'da, 1970'lerde şekillenen "kamusal" yetişkin eğitiminde; 1990'lı yıllardan itibaren devlet, öncelikli olarak tekliflerin ve katılımın yapısını kontrol etme görevini üstlenmiştir (Faulstich ve ark. 1992). Bu, devletin yetişkin eğitiminin sınırlı kontrolünden çekildiği, teklif ve tedarik düzenlenişini mevcut talep piyasasına bıraktığı anlamına gelmektedir. Bu geri çekilme, özellikle akreditasyon ve kalite belgelendirme kuruluşları olmak üzere, devlet dışı kurumlar tarafından desteklenmiştir. Avusturya´da da yetişkin eğitimi alanı da giderek serbest piyasa kuralları tarafından belirlenen bir sektöre dönüşmüştür. Bu değişikliği, federal yetişkin eğitiminin yeniden yapılandırılması sürecinde gözlemek mümkündür. Özel olarak düzenlenmiş kalite kurumları; yetişkin eğitimi kurumları ile eğitim politikaları arasında yeni bir aktör olarak göze çarpmaktadır. "Avusturya'da Yetişkin Eğitiminde Kalite Çerçevesi" (Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich Ö-Cert) gelişen sivil toplum kontrol organlarına bir örnek teşkil etmektedir. Bu kalite konsepti, çeşitli düzeylerde geniş bir müzakere sürecinde tartışılmış ve uyarlanmıştır. Bu sürecin sonunda, federal hükümet ve devletler arasında Madde 15a B-VG olarak adlandırılan, kalite çerçevesindeki tanıma prosedürüne ilişkin gerekli yasal kesinliği garanti eden anlaşma 2012 yılında imzalanmış ve ugulamaya geçilmiştir. Bu anlaşmayı, Avusturya'da Yetişkin Eğitiminin artık doğrudan devlet müdahalesine odaklanmayan ancak dolaylı, çıktıya yönelik yeni bir yönetim uygulaması yönünde bir adım olarak görmek mümkündür.

Çalışmada bu Kalite Çerçevesi (Ö-Cert) taslağında kalite kriterlerinin nasıl gerekçelendirildiğinin analizi amaçlanmıştır. Bu meşruiyet bilgisinin Avusturya'daki ikinci modern (postmodern) dönemde yeni bir yönetişim aracı olarak bu alandaki meslekleşme sürecine etkisi sorgulanacaktır. Yönetişim kavramı devletin eylemleri veya "eylemsizlikleri" ile güçlü bir şekilde ilişkili olan kontrol kavramına bakış açısını genişletmekte ve sivil toplum katılımını içerecek şekilde bir tanımlama önermektedir. Bu katılım 1990'ların ortalarından bu yana "sosyal sermaye" olarak adlandırılmıştır. Bu bağlamda sosyal sorunların çözümünden mümkün olan yerlerde bu sorumluluk sivil ya da sivil topluma iade edilmesi ya da en azından özel ve sosyal aktörlerle birlikte ele alınması "yeni" kontrol taktiklerini tanımlamak ve "yeni" analitik bir bakış açısını sergilemek için kullanılmaktadır. (Bayramoglu 2018).

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. „Yetişkin Eğitiminde Kalite Çerçevesi" (Ö-Cert) taslağı, Toulmin Argümantasyon Modeli kullanarak analiz edilmiştir. Bu model, olanı göstererek deskriptif (tasviri, betimleyici) bir temellendirmeyi amaçlamakta ve çıkarım üretmekten çok tezlerin (iddia) temellerinin bulunmasını önermektedir (Bayer 2019). Bu çerçevede araştırma verisi Yetişkin Eğitiminde Kalite Çerçevesi" (Ö-Cert) taslağı raporudur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

„Yetişkin Eğitiminde Kalite Çerçevesi" (Ö-Cert) taslağında kalite kriterlerinin güncel gerekçelendirme kalıpları, katılımcıların ihtiyaçlarının karşılanması ve toplumdaki baskın fikirler ve motivasyonlarla ilişkilendirilmektedir. Yetişkin Eğitiminde, katılımcı devlet aygıtının modernleşme sürecinde; hala eğitim sağlayıcısının temsili desteğinin bir parçasıyken ve özgürleşmesi yalnızca eğitimin sonucu gerçekleşmesi beklenirken,

ikinci modern dönemde katılımcı müşteri olarak hali hazırda özgürleşmiş ve dolayısıyla kurs teklifinin içeriğinden bağımsız olarak kurgulanmaktadır (bakınız Ö-Cert, 2013, S. 13).

Taslakta yetişkin eğitimi sunan kurumlarında akademik pedagojik eğitim almış personel sayısının belirlenmesinde gerekçe olarakyaşam boyu öğrenme ve bunun sonucunda personele duyulan ihtiyaç vurgulanmaktadır. Bu belgede yaşam boyu öğrenmenin, çok sayıda görevi ve faaliyeti içereceği belirtilmekte ve "Tüm bu görevler, (...) eğitimli pedagojik(temel) becerilere sahip nitelikli personel gerektirir." (yıl, S. 21) ifadesi yer akmaktadır. Bu arada yeterlilik terimi ile profesyonelleşmek için çesitli non formal pratiklerle (akademik öğrenimin dışında) edinilen bilgiye de vurgu yapılmakta ve şu soru ile bir çözüm arayışı sergilenmektedir: "Resmi olmayan öğrenime (...) ve ortaya çıkan yeterliliklere dayanan deneyim zenginliğini sertifika (kalite) şartı olarak nasıl görünür hale getirebiliriz (...)? "(Ö-Cert 2013, S.21) Bu noktada verilen cevap Avusturya'da akademik öğrenimin yanı sıra nonfomal edinilen becerileri tanıyan başka bir sisteminin daha olduğu belirtilmektedir: Bu bağlamda akademik yeterlilik yetişkin eğitimi kavramı kalite meşruiyet bilgisinde (söyleminde) pedagojik beceri geliştirme kavramı ile yer değiştirmektedir. (bakınız Ö-Cert , S.24)

Eğitimin ekonomik şartlara ve ezoterik gruplarların taleplere cevap vermesi gerektiği belirtilmekte ve kalite belgesi icin Ö-Cert´e başvuru yapan bir kurumu, az bir oranda var olan ezoterik kurslar nedeniyle reddetmenin abartılı bir tepki olduğu belirtilmektedir (bkz. Ö-Cert, 2012/2013, s. LI). Toplam kursların % 10 oranda bu tür içerikler taşıyabileceği kararı alınmıştır (bkz. Ö-Cert, 2012/2013, s. II). Rasyonel eğitim içerikleri sunan kursların büyük bir bölümünün bir veya daha fazla ezoterik kursu dengeleyebileceği varsayılmaktadır.

Bu şekilde Avusturya`da yetişkin eğitiminde kurs içerikleri, kalite kriterleri çercevesinde rasyonal olmaması nedeniyle eleştirilen ezoterizme kadar genişletilebilecektir. Ezoterizm, genellikle dinler içindeki gizli ve derin boyutları olan grupların ibadet ve faaliyet şeklini ifade etmek için kullanilmaktadır. Epistemolojide ortaya koyulan süreçlerin dışında bilgi edinme mekanizmaları kullanılmaktadır. Ancak bu mekanizmanın güvenilir olup olmadığı konusunu tartışılmamakta ve rasyonel temellere değil, duygusal motivasyonlarin etkin olduğu görülmektedir. (bakınız Başdemir 2016). Profesyonelleşmenin modernleşme ile uygulanan seküler rasyonal odaklı süreçleri (akademisyenlik ve profesyonelleşme vb.) ve yetişkin eğitiminin akıl odaklı eğitim ve öğretim hedefi, piyasa mantığına, bir başka deyişle toplumsal talebe yönelimden dolayı sekteye uğramış gibi görünmektedir.

Bu bağlamda meşruiyet kalıpları, programları aracılığıyla örgütlere sızan ve onları kontrol eden anlamsal çerçeve olarak karşımıza çıkacaktır. (Kuper 2001). Söylemler bu bağlamda sadece yapısal değişime geriye dönük olarak tepki vermekle kalmaz, aynı zamanda yapı oluşumunu proaktif olarak tetikleyebilir veya bu oluşumları önceden dinamik olarak hazırlayabilmektedirler (Stichweh 2006). Başka bir deyişle yetişkin eğitim alanındaki kurumlar, kâr ve verimliliğini kurslarından (ürünlerinden) memnun olan kursiyerlerinin (müşterilerinin) sayısının artmasında gördüğü ölçüde, programında yer alan kurs seçimlerini de (üretim süreçleri) bu anlayışa göre düzenleyecektir. Düşünülmesi gereken piyasa ve kar mantığının bu alandaki belirleyiciliği ve rasyonal odaklı meslekleşme sürecini kısmen de olsa göz ardı eden bir sürecin başlamış olmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Avusturya, yetiskin egitimi, yönetisim, kalite, perofesyonelllesme

Kaynakça

Başdemir, H. Y. (2016). Ezoterik Grupların Epistemolojisi. Liberal Düşünce Dergisi (83) 75-90Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/liberal/issue/48153/609199

Bayer, K., (1999): Argument und Argumentation: logische Grundlagen der Argumentationsanalyse. Opladen.

Bayramoglu, S. (2018): Yönetişim Zihniyeti. Türkiye´de Üst Kurallar ve Sosyal Iktidarin Dönüsümü. Ankara.

Ö-Cert Grundsatzpapier (2012/2013): https://oe-cert.at/media/Grundsatzpapier-AkkGruppe.pdf (28.10.2018).

Faulstich, P. & Faulstich-Wieland , H. & Nuissl, E. et al., 1992: Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen. Weinheim.

Hartz, S., 2008: Steuerung in und von Organisationen der Weiterbildung durch den Qualitätsdiskurs. In S. Hartz, Stefanie & J. Schrader (Hrsg.), Steuerung und Organisation in der Weiterbildung: 251-270. Bad Heilbrunn.

Kuper, H., 2001: Organisationen im Erziehungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Jg. 4, H. 1: 83-106

Lyotard, J., 1986: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Graz [u.a.].

Stichweh, R., 2006: Semantik und Sozialstruktur. Zur Logik einer systemtheoretischen Unterscheidung. In D. Tänzler, & H. Knoblauch & H. G. Soeffner (Hrsg.), Neue Perspektiven der Wissenssoziologie: 157-171. Konstanz

Wain, K., 2004: The learning society in a postmodern world. The education crisis. New York.

Demokrasi ve Hegemonya Arafında Sivil Toplum: Eğitim Politikalarına Yönelik Rıza Üretmede Neo-Korporatist Strateji ve Sivil Toplumun Rolü

Remzi Onur Kükürt

MEB

Problem Durumu

Sivil toplum olgusu uzun bir siyasal süreçte evrimleşmiştir. Aristoteles'ci çerçevede, sivil toplum siyasal topluma içkin kabul edilmiştir (Aristotle, 1998). Ancak, modern dönemde, devlet mekanizmasının güç kazanmasıyla birlikte, devlete içkin olan siyasal toplum (societe politique) ile ekonomik ilişkiler alanı anlamına gelen doğal toplum (societe naturelle) arasındaki karşıtlık öne çıkmıştır (Cohen & Arato, 1992) . Bu çerçevede Hegel'i de kapsayacak şekilde geç modern döneme kadar sivil toplum, toplumsal anlamda işçi sınıfının yer almadığı ya da ezilenleri dışarıda bırakan burjuva sivil toplumu (Bürgerliche Gesellschaft) olarak anlaşılmaktaydı (Kean, 1988). Bu nedenle Marx, sivil toplumu bir yandan liberal bir gelişme olarak saptar, bir yandan da ekonomi-politik bir alt yapısal alan olarak görür (Marx&Engels, 1951). Liberal bir olgu olmakla birlikte, totaliter devlete karşı, sivil bir baskı mekanizması oluşturması açısından, sivil toplum kavramı, tarihsel anlamda bir demokratikleşme gelişmesi olarak da kabul edilmektedir (Cohen&Arato, 1992).

Ancak, sivil toplum olgusuna yönelik Marxist bir şüphe taşıyan Gramsci, Hegel'in burjuva sivil toplumunun koorporatizm yoluyla evrensel devlet mekanizmasına adanmışlığı düşüncesinden de hareketle, Genişletilmiş Devlet kavramını geliştirmiş ve sivil toplumu, devletin yönetsel kontrol ve hegemonya inşa alanını genişleten bir rıza üretme sahası olarak görmüştür(Gramsci, 1973).

Öyleyse, tarihsel süreç göz önünde bulundurulduğunda, günümüzde sivil topluma yönelik nasıl bir bakış açısına sahip olmalıyız? Sivil toplum devletin alanının dışında kalabilen bir demokratik oksijen kaynağı olarak mı(Cohen& Arato, 1992)? Yoksa, geç kapitalizm çağında bir iktidar stratejisi olarak yönetimsel mekanizmalar ile geliştirilmiş neo-korporatist ilişkiler ağı ya da yasal birliktelikler olarak Devlet'in ve iktidarın bir kontrol ve rıza inşa alanı olarak mı anlaşılmalıdır (Neocleous, 1996)? Ya da Sivil toplum, demokrasi ve hegemonya arasında salınan, hatta kimi zaman her ikisini birden üretebilen bir sarkaç gibi mi görülmelidir? Haklarına yönelik olarak iktidar ile mücadele edebilmeyi başaran gerçek bir muhalif politik öznelik yasal sivil toplum sınırları içerisinde nasıl mümkün olabilir?

Bu sorular ışığında konuyu eğitim alanı açısından düşündüğümüzde siyasal iktidarların ortaya koyduğu eğitim politikalarının uygulanmasında sivil toplumun zaman zaman gerçek bir muhalif siyasal özne olabildiği gibi, zaman zaman da sistem içi yasal birliktelikler olarak toplumsal temsil sistemi vasıtasıyla kitleleri iktidara bağlayabildiğine ve eğitim politikalarına rıza devşirme aracı haline gelebildiğine de şahit olabilmekteyiz. Öyleyse, siyasal iktidarın (kapitalist, dinsel vb.) eğitim politikalarını topluma kabul ettirme süreçlerinde sivil toplumun nasıl bir duruşu ve rolü olabileceği üzerine bir takım güncel örneklere dayalı olarak düşünmek gerekmektedir. Özellikle, siyasal olanın sınırlarının toplumsal alanın tümüne yayıldığı bir biyo-politika dönemi (Foucault, 1990) göz önüne alındığında sivil toplum, örneğin neo-liberal ve neo-muhafazakar eğitim politikalarına yönelik rıza inşa süreçlerinde nasıl bir siyasal duruşa sahip olduğu bir soru konusudur. Örneğin, eğitim sendikaları ya da veli birlikteliklerinin eğitim politikalarına yönelik rıza üretme ya da muhalif bir siyasal öznelik sergileme süreci nasıl işlemektedir?

Öyleyse, bu çalışma, örneğin veli ve eğitim dernekleri ve sendikalarda somutlaşan sivil toplumun, Türkiye'de uygulanan Eğitim Politikalarına yönelik rıza üretilmesinde nasıl bir rolü olduğununa ve bununla birlikte eşitlikçi bir demokrasi üretme potansiyeline ilişkin bir siyasal analiz ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, sivil toplumun, Türkiye'de uygulanan Eğitim Politikalarına yönelik rıza üretilmesinde nasıl bir rolü olduğununa ve bununla birlikte eşitlikçi bir demokrasi üretme potansiyeline ilişkin siyasal bir analiz ile desteklenen kuramsal bir tartışma ortaya koymaya çalışacaktır. Bu amaçla bu çalışmada, Türkiye'de uygulanan eğitim politikalarına, bu politikalara yönelik siyasal konum alan sivil toplum kuruluşlarına ve onların politik aksiyonlarına ilişkin güncel örneklerden hareketle siyasal bir analiz gerçekleştirmek amacıyla nitel araştırma yakaşımlarından olan ve farklı empirik örnekleri belirli bir teorik çerçeveden yorumlama imkanı veren "literatür taraması yöntemi" kullanılacaktır.

Bu çerçevede bu araştırma, literatür taraması yönteminine bağlı kalan siyasal bir analiz ile emprik örnenkleri anlamlandırmaya çalışan kuramsal bir çalışma olarak ortaya konulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma ile Türkiye'de veli dernekleri, eğitim dernekleri ve eğitim sendikaları gibi sivil toplum kuruluşlarının, neo-liberal ve neo-muhafazakar eğitim politikalarına yönelik rıza inşa süreçlerinde nasıl bir siyasal duruşa sahip oldukları; örneğin, eğitim sendikaları ya da veli birlikteliklerinin eğitim politikalarına yönelik rıza üretme pratiklerinin neler olduğu ve bunu nasıl gerçekleştirdikleri; sivil toplum birlikteliklerinin muhalif bir siyasal öznelik sergileme sürecinin nasıl işlediğine ilişkin detaylar beklenen sonuçlar arasında yer almaktadır. Buna göre toplumda bazı sivil toplum birlikteliklerinin neokorporatist bir ilişki içerisinde, eğitim politikalarının topluma iknasında rıza üretme mekanizması gibi hareket ederek iktidar aracı olabilen siyasal davranışlara sahip oldukları sonucuna, bazı sivil toplum birlikteliklerinin ise siyasal iktidar politikalarına karşı muhalif bir çizgi izleyebildiği sonucuna, bazı empirik örneklerin ise aynı süreçte hem muhalif hem de rıza üretici politik davranış örnekleri sergileyebildiğine ilişkin sonuçlara ulaşılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sivil Toplum, Hegemonya, Demokrasi, Neo-Korporatizm, Eğtim Politikaları, İktidar, Rıza İnşası, Gramsci

Kaynakça

Aristotle, (1998), *The Politics.* Translated by C.D.C. Reeve. Indianapolis : Hackett Publishing,

Cohen, J. L. and Arato, A. (1992) Civil Society and Political Theory. Cambridge: MIT Press.

Crouch, C. (2006). Neo-corporatism and democracy, in. *The Diversity of Democracy: Corporatism, Social Order and Political Conflict*, (ed. Colin Crouch& Wolfgang Streeck), Edward Elgar Publishing, Cheltenham.

Foucault, M. (1990). *The History of Sexuality Volume 3: The Care of the Self*. London: Penguin Books

Gramsci, A. (1973), Letters from Prison, ed. and trans. Lynn Lawner, London, Jonathan Cape

Kean, J., (1988), Civil Society and the State, London:Verso

Marx and Engels, (1951), Selected Works, London: Lawrence and Wishart

Neocleous, M. (1996), Administering Civil Society, London: Macmillan Press.

Schmitter, P. (1974). "Still the century of corporatism?", *Rev. Polit*. (36):85–131

Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Ortaöğretim Beden Eğitimi Ve Spor Programına Yönelik Görüşleri

Yeliz Çelen — Amasya Üniversitesi
İsmail Yolcu — Amasya Üniversitesi
Mehmet Yönal — Bayburt Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim programları genel olarak eğitim kurumlarının himayeleri altında öğrencilerin istendik hedefleri kazanmaları için gerçekleştirilen onlara bilgi, anlayış ve değerler kazandıran formal olan ya da olmayan okul içi ve okul dışı tüm etkinlikleri içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Doll, 1992, 6; Tan, 2005, 11; Varış, 1996, 16). Eğitim programlarının bir bileşeni olan öğretim programları ise öğrenciye öğretim süreçleriyle kazandırılacak hedeflerin, hedeflerden her birine ilişkin kritik davranışların bulunduğu; belirlenen amaçlar doğrultusunda bir öğrenim düzeyi için amaçların, içeriğin, kullanılacak öğretim materyallerinin, yöntem ve tekniklerin ve değerlendirme durumlarının sunulduğu bir plan olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz ve Sünbül, 2004; Gürol, 2004; 6). Eğitim ve öğretim programlarının bu önemli işlevlerinden dolayı hazırlanıp tasarlanmaları ne kadar önemli ise uygun yöntemlere göre değerlendirilip değerlendirme sonuçlarının programlara yansıtılması da o kadar önemli olmaktadır (Gözütok, 2001; 175).

Program değerlendirme, program geliştirme sürecinin en son basamağı olup kapsamlı, sistematik ve dinamik bir süreç olma özelliği taşımaktadır (Kaya, 1997). Program geliştirme ‘*’gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci*” olarak tanımlanmaktadır (Erden, 1998, 10). Bu kapsamda program değerlendirmenin öğrenci, eğitim sistemi ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılama, aksayan ve işler olmayan yönleri düzelterek iyileştirme ve programı yeniden revize edip güncelleme için vazgeçilmez bir araç olduğu muhakkaktır (Bantwini, 2010). Program değerlendirmenin temel hedefi, uygulanacak olan öğretim programlarına rehberlik etmek amacıyla öğrenci başarısı ile öğretim niteliği, öğrenci davranışı ile öğretim yöntem ve tekniği gibi faktörler arasındaki sürekli ilişkilerin açıklanmasıdır (Stake, 1977).

Program değerlendirmenin en önemli bileşenlerinden biri de öğretmen adayları ya da öğretmenlerdir. Yapılan araştırmalar okullarda öğretim programlarının uygulanmasında sınıf seviyesinde programların geliştiricisi ve öğretim ortamlarında uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerinin önem kazandığını belirtmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1988; Özcan ve Mirzeoğlu, 2014).

Beden eğitimi ve spor öğretim programları incelendiğinde bu programların genel amaçlarının bireylere gündelik hayatlarında kullanacakları aktif ve sağlıklı hayat becerileri ile hareket becerilerinin kazandırılmasıdır (MEB, 2022). Bu genel amaçlar doğrultusunda bireyden hareket kavramını içselleştirip fiziksel etkinliklerde ve spor yaparken kullanmaları, sağlıklı bir hayat sürmek için gerekli ilkeleri açıklamaları, beden eğitimi ve spor yoluyla öz denetim becerilerini geliştirmeleri ve spor yoluyla iş birliği ve adil oyun (fair play) gibi kavramları yaşamlarına yansıtmaları beklenmektedir. Bu kapsamda sürecin çok boyutlu olması sebebiyle öğretmenlerden öğretime başlamadan gerekli düzenlemeleri şekil 1’de belirtilen bileşenlere göre okul, öğrenci ve veli katılımı dikkate alınarak düzenlemeleri istenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden anketten faydalanılmış ve öğretmen adaylarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programına Yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de beden eğitimi ve spor öğretmenliği ve spor yüksekokullarında eğitim gören tüm öğrenciler örneklemini ise Bayburt Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi’nde öğrenim gören 100 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi belirlenirken spor Bilimleri Yüksekokulunu oluşturan bölümlerin her biri birer küme olarak düşünülmüş ve her kümeden eşit sayıda öğrenci alınarak örneklemdeki öğrenci sayısı tamamlanmıştır. Bu bölümde Spor Bilimleri Fakültesi’ndeki Rekreasyon, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi bölümlerinin her birinden 25’er öğrenci örnekleme dahil edilmiştir. Küme örnekleme yönteminde, öncelikle evreni oluşturan

birimler değil bu birimlerin bağlı bulunduğu kümeler ele alınmakta ve bu kümelerden basit ya da sistematik tesadüfi örnekleme yöntemiyle örneklem seçilerek araştırmanın örneklemi oluşturulmaktadır (Ural, 2011: 42).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programına ilişkin görüşlerini almak için araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Anket hazırlanırken öğretmen adaylarıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilerek onlara programların kazanım, öğrenme içeriği, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme durumlarına ilişkin görüşleri sorulmuş, programın uygulanabilirliğine ilişkin fikirleri alınmıştır. Bu kapsamda yapılan çalışma ve araştırmalar ala yazın taranarak incelenmiş ve bu çalışmalar sonucunda edinilen bilgilerle taslak bir anket formu oluşturulmuştur. Bu anket formu 50 öğretmen adayına uygulanarak anketin uygunluğu ve kapsam geçerliği değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede anket sorularının anlaşılırlığı ve gerekliliği değerlendirilmiştir. Hazır hale getirilen form alanında doktora düzeyinde eğitim almış olan üç alan uzmanına gösterilerek ankete son hali verilmiştir. Araştırmacılar arasındaki uzlaşma oranı 0.85 olarak tespit edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada toplanan veriler analiz tablolarında gösterilmiştir. Bu analiz tablolarında frekans ve yüzde değerlerine ilişkin verilere yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda beden eğtimi ve spor öğrencilerinin beden eğitimi ve spor öğretim programlarına yönelik görüşlerini tespit etmeye çalışan bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin programın kazanımlarına, öğrenme ve öğretme süreçlerine, içeriğine ve ölçme ve değerlendirme uygulmalarına yönelik olumlu görüşler bildireceği varsayılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin kazanımların anlamlı bir sıra halinde dizilmesi, bilimsel hatalardan arınık olması, öğrenme ve öğretme süreçlerinde fiziki donanım ve materyal eksikliği gibi nedenlerden dolayı olumsuz fikirler sunabilecekleri ön görülmektedir. Bununla birlikte beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eğitim programının ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin olarak gerekli alan bilgisine hakim olmadıkları için görüş bildirmekte zorlanacakları düşünülmektedir. Tüm bu varsayımların ışığı altında aday öğretmenlerin ya da öğrencilerin bu konudaki görüşlerini almanın alana katkı sağlayacaı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: eğitim programı, öğretimi, beden eğitimi ve spor

Kaynakça

Doll, R.C., (1992). Curriculum İmprovement, Decision Making And Process, 8.Baskı, London

Gözütok, F.D. (2001). Program Değerlendirme [Curriculum Evaluation] Gültekin, M. (Yayına hazırlayan) Öğretimde Planlama ve Değerlendirme içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 175- 190

Gülüm, V. & Bilir, P. (2011). Beden eğitimi öğretim programının uygulanabilme koşulları ile ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri . *Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi , 9 (2)* , 57-64 . doı: 10.1501/sporm_0000000200

Gürol, M. (2004). Öğretimde Planlama, Uygulama Ve Değerlendirme, Ankara: Üniversite Kitabevi

Bantwini, B. D. (2010). How teachers perceive the new curriculum reform: lessons from a school district in the eastern cape province, south africa. *International Journal Of Development, 30,* 83- 90.

Erdoğdu, M. & Öçalan, M. (2010). ilköğretim 2. kademe beden eğitimi ders programının değerlendirilmesine ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri . spormetre beden eğitimi ve spor bilimleri dergisi , 8 (4) , 151-162 . doı: 10.1501/sporm_0000000190

Erden, M. (1998). Eğitimde Program Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık

Kaya, Z. (1997). Eğitimde Program Değerlendirme Sürecinin Temel İşlemleri, Gazi Üniversitesi, Endüstriyel Sanatlar Eğitim Dergisi, 5(5), 59-72

MEB (2004). İlköğretim Okulu Matematik Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB-Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı MEB (2005). İlköğretim Okulu Matematik Dersi (6-8. sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi

Ornsteın, A.C. ve Hunkins, F.P.(1988). Curriculum: Foundations, Principles And Issues. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall

Özcan, G. & Mirzeoğlu, A. D. (2014). beden eğitimi öğretim programına ilişkin öğrenci, veli ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri . amasya üniversitesi eğitim fakültesi dergisi , 3 (1) , 98-121 . retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd/issue/1730/21224

Stake, R. E. (1977). the countenance of educational evaluation. a. a. bellack ve h. m. kliebard (eds.), curriculum and evaluation (ss. 372-390) içinde, berkeley: ca mccutchan.

Tan, Ş. (2005). Öğretimi Planlama Ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Yayıncılık

Varış, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler, 6. Baskı, Ankara: Alkım Yayınları

Yılmaz, G. (2007) Ankara'daki merkez ilköğretim okullarında görevli beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanışına ilişkin görüşleri. yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, s: 75–82, 2007.

Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2004). Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme (2. Baskı), Konya: Çizgi Kitabevi

Temel Geometrik Kavramların Öğrenilmesinde Etkili Faktörler

Yeliz Çelen
Amasya Üniversitesi

Nurdan Baran
Kırıkkale Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik öğretimi ilişkisel anlama adı verilen ve öğrencilerin matematiksel bilgiyi kavramalarına, bu bilgiyle ilgili işlemsel bilgiyi yapılandırmasına ve bu kavramsal ve işlemsel bilgi arasındaki bağları kurmalarına yardımcı olmaktadır (Van de Wella, 1989, 6). Matematik öğretiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi için öğrencilerin akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesi ve olaylar arasındaki nedensellik ilişkilerini görebilmesi gerekmektedir. Shoenfeld (1989) matematik öğretiminin öğrencinin matematiksel kavram ve ilkeleri anlayabilmesi, matematiksel ilişkilerin farkında olması ve bu ilişkiler yoluyla mantıklı sonuçlara ve alışılmamış problemlerin çözümüne ulaşabilmesi için gerekli etkenlerden oluştuğunu belirtmektedir.

Matematik disiplini altındaki farklı alt öğrenme alanlarıyla birlikte işlevselliğini korumakta ve öğrenci yetiştirme işini gerçekleştirmektedir. Bu alt öğrenme alanlarından biri de geometridir. Okul öncesi döneminde ve okul döneminde öğrencilere gündelik yaşamdaki geometrik kavram ve şekillerle ilgili formal ya da informal öğrenmeler yapılmaktadır. Geometriye öğretim programlarında yer verilmesinin nedenleri arasında, gündelik yaşamda geometrik şekil ve cisimlere ihtiyaç duyulması, çözülmesine gerek duyulan basit problemlerin çoğunda geometrik bilgi ve becerinin gerekli olması ve çizim yapma, model üretme gibi uzayı tanıma ve uzayla ilgili yetenekleri geliştirmeye yönelik çalışmalar için geometrik düşünceye ihtiyaç duyulması sayılmaktadır (Altun, 1998). Türnüklü ve diğerlerine göre (2005) geometri öğretimine erken yaşlarda başlanılarak geometrik kavramların öğrenciye ifade ettiği kavramları tespit etmek önem taşımaktadır. Olkun ve Toluk'a göre (2003), geometrinin farklı matematiksel konu ve kavramlar ile ilişkilendirilmesinin ve çocukta geometrik düşüncenin nasıl geliştiğinin bilinmesi geometri öğretimi için bir yapı taşı oluşturmaktadır. Günçe'ye göre (1973), öğrenciye geometrik düşüncenin kazandırılması ve uzamsal düşünme yeterliklerinin edindirilmesi için eğitim ortamlarının uygun bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

Yine Olkun ve Altun' a (2003) göre, uzamsal düşünme yeteneklerinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin zihinlerinde üç boyutlu yapıları oluşturabilmeleri, nesnelere ait görüntüler ile zihinde oynamalar yapabilmesinin gerekli olduğunu belirtmektedir. Geleneksel matematik öğretim yöntemlerinde geometri öğretilirken kavramların ispatlarını yapmak, kavram bulgularını kullanarak daha karmaşık tanımlama gerektiren genellemelere ulaşmak söz konusu iken günümüz geometri öğretiminde öğrencinin keşfetme sürecini harekete geçiren öğrenmeler önem kazanmaktadır.

İnsanın çevresine olan merakı geometri çalışmalarıyla ortaya çıkmaktadır. İlk çağlarda insanların inşaat için gerekli hesaplamaları yapma ihtiyacıyla geometri kendini göstermiştir. Mısır piramitleri bunun en önemli örneklerinden biridir. Bu çeşitlilik günümüzde öğretilen geometrik cisimlerin temelini oluşturmaktadır. Konum hesaplamaları da bugünkü analitik geometri alanının temelini atmıştır. Geometrinin matematik müfredatlarında yerinin büyük olması; geometrinin günlük hayattaki olaylarla matematiksel kavramlar arasında köprü görevi kurmasından kaynaklanmaktadır (hızarcı, ada ve elmas, 2006, s.1) Günümüzde geometri öğretiminin amacı da öğrencilerin yaşadıkları evreni anlamlandırıp; evrenin düzeni, gezegenler, boyutlar, cisimler ve günlük hayatta karşılaştıkları birçok şekil için yorum yapabilme yeteneğine sahip olmalarıdır. Bu bakımdan geometri en önemli matematik alanlarından biridir. Pisagor'un okulunun girişine "geometri bilmeyenler giremez" yazdığının söylenmesi (Topdemir, 2000, s23) de bunun önemli bir göstergesidir. Atatürk'ün "Geometri" adlı eseri yazması da bu dalın ne kadar önemli olduğunu gösterir niteliktedir. Öğrencilerin geometri konusunda yetkin olmaları bu kadar önemliyken çoğu öğrenci geometriden kaçmaktadır. Ülkemizin de katılmış olduğu PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS(Uluslararası Fen Eğilimleri, Matematik ve Fen Araştırması) sınavlarında Türkiye'nin geometri ortalamalarına bakıldığında 423 puan aldığı görülmektedir. Hong Kong-Çin'in 550 ortalamayla birinci olduğu PISA sınavlarının alt alanlara bakıldığında 417 puanla sayısaldan sonra en düşük ortalamanın uzay ve şekil konusunda olduğu görülmektedir. TIMSS 1999 sonuçlarına göreyse Türkiye 429 ortalamayla 38 ülke içinden 31.olmuştur. Burada da 428 puanla en düşük ortalamaya geometri sahiptir (Fidan ve Türnüklü,2010,s187) Bu verilerden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin geometri başarısı diğer pek çok matematik alanında olduğu gibi istenilen düzeyde değildir. Geometri öğretiminde kavramlar bir zincirin halkaları gibi sıralanmaktadır. Bu halkalardan herhangi birinde yaşanan bir kopukluk diğer kavramların öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Örneğin metre-santimetre gibi ölçüm birimlerini bilmeyen bir öğrenciye alan kavramı öğretilmesinde zorluklar meydana gelecektir. Bu yüzden geometri öğretiminde hiçbir kavram atlanılmadan ilerlenmelidir. Özellikle de temel yapıtaşı sayılabilecek kavramların aktarımı önemli bir husustur. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı öğrencilerin temel geometrik kavramları öğrenmesini etkileyen faktörler üzerine yapılmış on farklı araştırmanın incelenmesidir.

Yöntem

Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerinin içeriğinin sistematik bir şekilde analiz etmek için kullanılan nitel araştırma yöntemidir (Wach,2013). Doküman incelemesinin temel amacı yeni bilgiye ulaşmak değil yapılan farklı çalışmaların ışığında mevcut durumu ortaya koymak şeklinde tanımlanmaktadır (Çepni, 2010).

Veri Toplama Araçları

Araştırma veri toplama sürecinde Google Akademik taranarak geometri öğretiminde temel geometrik kavramları öğrenmeyi etkileyen faktörlere ilişkin yapılmış olan on farklı makale incelenmiştir. Yapılan araştırma için tarama aşamasında arama motoruna geometri öğretimini etkileyen faktörler şeklinde bir anahtar kelime girilmiş ve tam metinlere ulaşım izni olan on farklı makale kapsama alınarak incelenmiştir.

Altun ve Kırcal (1998) yapmış olduğu çocuklar üzerinde geometrik düşünmenin gelişimini araştırdığı yazıda çocuklarda geometrik düşünme ile ilgili gelişimini inceleyerek bu konuda daha fazla bilgi edinmek ve çocukların geometrik düzeylerini ölçebilecek bir ölçek geliştirilip geliştirilemeyeceği konu almıştır. Bu araştırma doğrultusunda farklı yaş gruplarından seçilen 105 çocuğa 7 farklı sorusorulmuştur. Bu çalışmanın örneklemi Bursa ilindeki okullardan seçilmiştir. Araştırma betimsel bir araştırma olup elde edilen bulgular çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Çalışma sonucunda çocukların geometri konusundaki yeteneklerinin her birinin öğrenilmesi içi farklı düzey ve grupların olduğu saptanmıştır. Bu düzeyler dikkate alınarak eğitim zamanının ayarlanmasının verimi arttıracağı üzerinde durulmuştur. Elde edilen sonuçlar kapsamında çocukların geometrik düşünme düzeyleriyle ilgili ölçek hazırlanabileceği sonuca ulaşılmıştır.

Kılıç (2003) tarafından yapılan matematik dersinde Van Hiele düzeylerine göre yapılan geometri öğretiminin öğrencilerin başarıları, akılda tutma seviyeleri ve tutumları üzerindeki etkisi adlı araştırmada öğrencilerin matematik dersinde Hieleler'in geliştirmiş olduğu geometrik öğrenme düzeylerine göre yapılan öğretimin öğrencilerin derse karşı başarıları, tutumları ve hatırda tutma düzeyleri üzerindeki etkileri üzerine araştırıma yapılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu modelle yapılan araştırmada tutum ölçeği, van Hiele geometri testi ve araştırmayı sürdüren kişi tarafından hazırlanan geometri başarı testi kullanılmıştır. Araştırma 5.sınıf düzeyinde olan iki grup üzerinde yapılmıştır. Gruplardan biri kontrol grubu diğeri ise deney grubu olarak tarafsız bir araştırma yapılmış. Çalışma sonucunda van Hiele modeli uygulanan deney grubunda akademik başarı ve hatırda tutma düzeyleri konusunda kontrol grubuna kıyasla daha olumlu bir fark olduğu görülmüştür. Tutum puanları arasında ise fark olmadığı görülmüştür. Burada bir çıkarım yapacak olursak sonuçlar öğrencilerin geometrik düşünme düzeyleri dikkate alınarak ilerlendiğinde öğrencilerin akademik başarılarına ve hatırda tutma düzeylerinde olumlu etki sağladığı sonucuna varılmıştır. Öğrencinin geometrik düşünme düzeyine göre dersin anlatılmasının ise öğrencinin derse karşı tutumunda bir etkisi saptanmamıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için doküman incelemesi sonucunda araştırmacılar tarafından yapılan 10 farklı çalışma analiz edilmiştir. Doküman analizi yapılırken araştırmacı tarafından incelenen araştırmaların örneklemi, örneklem seçim yöntemi, veri analizi yöntemi, yöntemi ve bulgularına bakılarak betimsel analiz gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları incelendiğinde çalışmalarda genel olarak başarı testinin kullanıldığı ve ön test son test deney ve kontrol gruplu modelin kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalarda genel olarak öğrencilerin geometriye yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik olarak kullanılan geometri tutum ölçeği, uzamsal yetenek testi ve arttırılmış gerçeklik testi gibi testler kullanılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların çoğunda akademik başarının sınıf, cinsiyet vb. gibi alt bileşenler göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bir çalışma yapılmadığı ve alt bileşenler arasında anlamlı farklılıkların hangi nedenden kaynaklandığının belirtilmediği görülmektedir.

Bu bağlamda araştırmalarda öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin hangi bileşenlerden kaynaklandığını araştırmayı amaçlayan çalışmaların sayısının artırılması ve anlamlı farklılıkların kaynağının tespitine yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, geometri öğretimi, temel geometrik kavramlar

Kaynakça

Çepni, S., & Çoruhlu, T. Ş. (2010). Alternatif çalışma ve değerlendirme tekniklerine yönelik temel hizmet içi eğitim kursundan öğretime yansımalar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , *28* (28), 117-128.

Çilingir, D., & Türnüklü, E. B. (2009). İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin matematiksel tahmin becerileri ve tahmin stratejileri. *İlköğretim online*, *8*(3), 637-650.

Kamil, A. R. I., Çavuş, H., & SAĞLIK, N. (2010). İlköğretim 6. sınıflarda geometrik kavramların öğretiminde etkinlik temelli öğrenimin öğrenci başarısına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(27), 99-112.

Olkun, S. ve Altun, A. (2003). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar deneyimi ile uzaysal düşünme ve geometrik başarıları arasındaki ilişki. *Türk Online Eğitim Teknolojileri Dergisi* , *2* (4), 86-91.

Bütüner, S. Ö. (2017). Matematik öğretmen adaylarının geometri alan bilgilerinin belirlenmesi: açı, köşegen, yükseklik, dörtgen. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 501-530.

Fidan, Y., & Türnüklü, E. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi1. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(27), 185-197.

Wach, E. ve Ward, R. (2013). Niteliksel doküman analizi hakkında bilgi edinme.

Altun, M., & Kırcal, H. (1998). 3-7 yas çocuklarında geometrik düşünmenin gelişimi, IV. *Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu-15-16 Ekim*.

Çekiç, E. (2018). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin temel geometrik kavramlar ve çizimler alt öğrenme alanına yönelik kavram yanılgıları* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Kiriş, B. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin" nokta, doğru, doğru parçası, ışın ve düzlem" konularında sahip oldukları kavram yanılgıları ve bu yanılgı nedenlerinin belirlenmesi* (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Fidan, Y., & Türnüklü, E. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi1. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(27), 185-197.

Genç, G., & ÖKSÜZ, C. (2016). Dinamik matematik yazılımı ile 5. sınıf çokgenler ve dörtgenler konularının öğretilmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(3), 1551-1566.

Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., & Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem—A cross-cultural window. *Journal of personality and social psychology*, *111*(3), 396.

Topraklıkoğlu, K. (2018). *Üç boyutlu modellemenin kullanıldığı artırılmış gerçeklik etkinlikleri ile geometri öğretimi* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).

Agaç, G. (2013). *8. Sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik; problem çözme, soyut düşünme, inanç, öğrenilmiş çaresizlik puanlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişki* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).

Van de Wella, J. E. (1989). Elementary school mathematics. Virjinia Commonwealth Universty, 6.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Bulut, I., & Topdemir, S. (2018). The Math teachers' self-efficacy beliefs about classroom management (A case study of elementary schools in Diyarbakir). European Journal of Educational Research, 7(3), 639-652.

Onal, N., & Demir, C. G. (2013). İlköğretim yedinci sınıfta bilgisayar destekli geometri öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. Turkish Journal of Education, 2(1), 19-28.

21.yy Becerileri ve Eğitim Programlarına Yansıması

Cansu Altunsaban Yerlikaya
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Zeynep Şahin
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyılda yaşamın her alanında çeşitli becerilerin ön plana çıktığı görülmektedir. Her dönemin kendine has beceri setleri olmasına rağmen, henüz ilk çeyreğinde olduğumuz 21. yüzyıl becerileri, geride kalan yüzyıllarda öne çıkan becerilere göre daha karmaşık bir yapıya sahip olması açısından farklılık göstermektedir. Bu karmaşıklığa neden olan şey ise dijitalleşme ile birlikte bireyin yaşamının her alanında görülen sürekli değişkenlik ve akışkanlıktır. Durağan bir sistemden sürekli değişen ve akan bir sisteme geçişin yaşandığı yüzyılımızda ekonomi, siyaset, kültür ve sanat gibi toplumsal hayatın bileşenlerinden biri olan eğitimi yeniden analiz etmek ve buna göre yeni eğitim politikaları üretmek gerekliliği doğmuştur (World Economic Forum Raporu, Cenevre: 2018).

Mesleklerin günümüzdeki ve gelecekteki dönüşümü, ortaya çıkışı ve ortadan kalkması göz önüne alındığında, bireylerin devamlı bir şekilde beceri odaklı gelişime dayalı bir yaşam sürdürmeleri kaçınılmaz hale gelecektir. Bu nedenle, eğitim programlarının bu yönü destekleyen bir sistem takip etmesi doğal bir beklentidir (UNESCO, 2006; TÜBİTAK, 2004).

21. yüzyıl becerileri ile ilgili çeşitli kurum ve kuruluşlar bu konuda belirli çalışmalar yapmıştır. Bunlardan en bilineni, bireyleri 21. yüzyıla hazırlamak amacıyla 2002 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) iş insanlarını, eğitim liderlerini ve politika yapıcıları bir araya getiren P21'dir (Partnership for 21st Century Learning). EnGauge, ISTE ve ATCS gibi kuruluşlar ise, birçok ülkeden araştırmacıyı bir araya getirerek beceri temelli bir sınıf ve eğitim programlarını oluşturmayı amaçlamaktadır. Avrupa Birliği (AB) ve OECD de söz konusu becerileri sınıflandırmak için belirli girişimlerde bulunmuştur. P21'in sınıflandırmasına bakıldığında, 21. yüzyıl becerileri üç ana kategori altında toplanmaktadır: öğrenme ve yenilikçilik, bilgi, medya ve teknoloji ile yaşam ve meslek becerileridir (World Economic Forum Raporu, Cenevre 2015).

Bu yüzyılda okuryazarlık, basılı bir materyalden sınırlı bir metni okuma ve okunanları belirli bir materyale işleme anlamında yazma faaliyetinin çok ötesine geçmiştir. Bu noktada, bilginin sınırını ortadan kaldıran en önemli faktör dijitalleşmedir. Dijitalleşme ile birlikte bilgi materyallerinin uzayda kapladığı alan giderek küçülmektedir. Somut bir örnekle, büyük bir kitaplık artık bir cep telefonunda saklanabilir.

Öte yandan önemli bir konu da internet bağlantısı olan bir bilgisayarı veya mobil cihazı olan her bireyin, önceki yüzyıllarda belirli bir alanda uzmanlar ve seçkinler tarafından üretilen bilgi ve içerikleri üretebilmesidir. Bu durum, bilginin sınırsızlık özelliği kazanması ve çoğalmasıyla birlikte, denetimsizliği ve kirliliği de beraberinde getirmiştir. Bu kadar güçlü bilgi akışı karşısında bireyin geliştireceği en önemli savunma mekanizması bilgi, medya ve teknolojiyi içeren okuryazarlık becerileridir. Son olarak, bireyin, günlük ve mesleki yaşamında sahip olması ve göstermesi gereken beceriler de değişmektedir. Hızlı bilgi üretimi, sunumu ve değişimi ile mücadele edebilmek için günlük yaşamda bireylerin, esnek ve iddialı olmaları gerekmektedir. Öte yandan günümüzde bireylerin iyi içerik üreticileri olabilmeleri ve bunu paylaşabilecek sosyal becerilere sahip olmaları da beklenmektedir (P21, 2015). Ayrıca günümüzde, öğrencilerden, öğretmenlerden, okul yöneticilerinden ve velilerden beklenen becerilerin analiz edilmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda yapılan çalışmada çeşitli ülkelerin eğitim programlarında 21.yy becerilerine yer verip vermediği, yer verilen becerilerin nasıl uygulandığı, söz konusu becerilerin öğretim programlarında nasıl ele alınması gerektiği konuları değerlendirilmektedir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Avustralya, Yeni Zelanda, Kanada, İngiltere, Kuzey İrlanda ve Türkiye'de uygulanan eğitim programları incelenmiştir. Ülkeler belirlenirken 21.yy becerilerini eğitim programlarına dahil etme düzeyleri göz önüne alınmıştır. Ayrıca çeviri açısından eğitim programlarının yazım dili de göz önünde bulundurulan diğer bir kriter olmuştur.

Araştırmaya dahil edilen ülkelerin resmi siteleri aracılığıyla yayınlamış oldukları eğitim programlarına erişim sağlanmıştır. Eğitim programları her bir beceri (P21'e göre 11 beceri yer almaktadır.) için ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analizerde içerik analizi yöntemi kulanılmıştır. Yapılan

analizler araştırmacalar tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiş, sonrasında yapılan analizler birleştirilmiştir. Sonrasında bir uzman görüşü alınarak ülkelerin uygulamaları karşılaştırmalı olarak açıklanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

P21 platformu tarafından tanımlanmış 11 beceri ele alındığında aslında tüm becerilerin birbiriyle iç içe olduğu ve biri olmadan diğerinin tam anlamıyla kişide var olamayacağı görülmektedir. 21. Yüzyıl mesleklerinin gerektirdiği ve işverenlerin mezunlardan beklediği bu becerilerin erken yaşlardan itibaren bireylere kazandırılmaya başlanmasının bireylerin geleceğe doğru ve tam olarak hazırlanabilmesi için önem taşıdığı söylenebilir. Dolayısıyla, 21. yüzyıl standartları, değerlendirmeleri, eğitim programları, öğretim, mesleki gelişim ve öğrenme ortamları, günümüz öğrencileri için 21. yüzyıl çıktıları üreten bir destek sistemi üretecek şekilde uyumlandırılmalıdır (P21 Network, 2021; Anagün vd., 2016).

Yapılan araştırma kapsamında Avustralya'da uygulanmakta olan eğitim programında 11 beceriye de yer verildiği görülmekte olup, nasıl uygulanacağı ile ilgili detaylı açıklamaların yer aldığı görülmüştür. Yeni Zelanda, Kanada, İngiltere ve Kuzey İrlanda'da ise her beceriye yer verilmediği görlümüştür. Kuzey İrlanda'da eğitim programında yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği, esneklik ve uyum, inisiyatif alma ve kendini yönetme, sosyal ve kültürel beceriler, üretkenlik ve hesap verilebilirlik becerilerine sadece ismen yer verildiği, bu becerilerin nasıl hayata geçirileceği ile ilgili her hangi bir açıklamanın yer almadığı tespit edilmiştir. Türkiye'de de her becerinin eğitim programında yer almadığı görülmüş, ayrıca becerilerin değerlendirilmesine yönelik hali hazırda geliştirilmiş çok az sayıda ölçek mevcut olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırma neticesinde 21.yy becerilerinin eğitimine ilişkin şu önerilerde bulunulmaktadır:

*Anahtar konular ve 21. yüzyılın disiplinler arası temaları bağlamında 21. yüzyıl becerileri eğitimi verilmelidir. Bu beceriler uyumlu olan tüm konu alanlarının içerisine ana sınıfından itibaren entegre edilmeli, işbirliğine dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, iletişime yönelik öğrenme gibi fırsatlardan faydalanılmalı, böylece birden fazla 21. Yüzyıl becerisine aynı anda odaklanma imkanı yaratılmalıdır.

*21. yüzyıl becerilerini içerik alanlarında uygulama ve yetkinlik temelli bir eğitim için fırsatlar sağlanmalıdır. Bu becerilerin salt içerik bilgisi eğitiminden ziyade uygulamalı olarak verilmesi, ileride mesleki uygulamalar esnasında kolaylık sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: 21.yy Becerileri, Eğitim Programı, Müfredat

Kaynakça

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40, 160-175.

P21 (2015). Framework for 21st Century Learning. The Partnership for 21st Century Skills.

P21 Network (2021). Frameworks & Resources. battelleforkids.org/networks/p21 adresinden erişilmiştir.

TÜBİTAK. (2004). Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları, 2003-2023 Strateji Belgesi

UNESCO (2006). Global Education Digest Retrieved from http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-education-digest-2006-comparing-education-statistics-across-the-world-en_0.pdf

World Economic Forum, New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology, (World Economic Forum Raporu, Cenevre: 2015).

World Economic Forum, The Future of Jobs Report 2018, (World Economic Forum Raporu, Cenevre: 2018).

Aestheticization of Education

Şüra Tekin
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Seyfi Kenan
Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

"İyi bir sanatkâr ile iyi bir öğretmen

arasında fark yoktur.

Mesele, zarif ve olgun bir bireyin inşası."

"There is no difference between

a good artist and a good teacher.

The issue is the formation of a graceful and dignified individual."

The idea of this article originated in our acknowledgement of the lack of literature on the topic of aesthetics and education in Turkey and in the observations during our learning and teaching processes. The essence of the definitions of education and aesthetics could be traced back to the earlier centuries. However, the practical part of these definitions is the visible force to question to what degree the curriculum in Turkey enables to gain or improve the aesthetic view of the learners during their learning progress.

In the historical context of this study, it is aimed to analyze the etymological background of the terms *education* and *aesthetics*, the definitions by the prominent educators and philosophers, and eventually their independent, genuine explanations of the terms. By examining the aesthetic lessons and teaching philosophies in 1923 during the birth of the Turkish Republic, it is aimed to understand the historical and philosophical inquiries and basis of the role of aesthetics in education while conceptualizing modern education, what the main issue is, how it is transferred into Turkish, and what happened in practice. Dewey (1916) describes the history as a reason in its progressive unfolding in man. Cremin (1959) draws attention that what is progressive for one era is not certainly progressive for another, a truth which reform movements need to keep in mind that when they become too wedded to specific program. The researcher also remarks what makes sense to one generation may well be nonsense to the next. Ober (2010) explains the importance of formal or informal education as the encouragement for human being to incorporate social norms with respect to making and sustain responsibilities.

A genuine progressivist educator Tevfik Fikret from whom Atatürk said that he got the spirit of the revolution always highlighted the value of education in a society and that every effort made for the development of education demands dedication as you emphasized the requirement of stamina and perseverance for real educational change. "The soul of a nation is education. Because the civilization that makes that nation happy is a living embodied sample of it. It is thanks to education that the jewelry of maturity and illustration of forming and occurring all over the world."

Since the ideas and breakthroughs that form philosophical basis of an education system are valuable elements that affect our education system process, today and even tomorrow, a study into the process of the aestheticization of education in 1923 is provided in this research. Whether the programs have been reformed in both years are suitable for this philosophical basis is also examined in terms of developing the elements and conceptualization of the educational programs. It is aimed to discuss the old school and new school environment and atmosphere in this research. The old one is sullen, serious, and sometimes gloomy, while the new school envisions a cheerful environment with smile, laugh, play and fun.

Due to the endeavoring to conduct an in depth understanding of the historical and philosophical background of the aestheticization of education studies like this research have a crucial role. In this respect, this research is carried out within the scope of the following research questions and items mentioned below.

1. What is the connection between aesthetics and education?
2. How was the educational model, especially curriculum was aesthetized after the proclamation of Turkish Republic in 1923 and why?
3. What does aesthetics contribute to the education?

Yöntem

The primary sources used in the research in Turkey are the National Library, Beyazıt State Library, İBB Atatürk Library, İ.Ü. It will be obtained from information centers where historical collections such as Rare Works Library, TBMM Library, TTK Library, ISAM Library are located. It is planned to benefit from archive sources as well as printed sources in order to obtain the laws and regulations of the period on the needed issues. Thesis and other current academic studies related to the field will be accessed through national and international digital information platforms, periodicals, and other printed materials, especially the The Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center. Since the research subject covers a time section and the current period in history written and visual materials of the period will be examined by document and discourse analysis in the research process.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

While the research was being carried out, basically, how the aestheticization of education was understood during the early formation of Turkish Republic, how the education programs were created by considering this term since are aimed to be answered in this research. Few academic studies were carried out at master's and doctorate levels in Social Sciences not including Educational Studies such as Philosophy of Education and Curriculum and Instruction. Thus, it is hoped that this research will contribute to filling the gap the educational studies in the field in terms of efforts to catch up with the modernization process of Turkish Education through understanding the practical and philosophical background of how the aestheticization of education was understood and implemented. The reason to base this study on discourse analysis framework to go beyond the historical dynamic is to understand educational formation in the beginning of the Turkish Republic and points out one of the benefits of this approach as seeing whether there are progressive steps taken to improve educational setting through benefitting from aesthetics in any form, be attitude, content, or architecture.

The leading progressivist educator Tevfik Fikret mentions in 1894 “There is no person exists who does not like beauty. Those who scrutinize the truth claim that the animals are also familiar with some sense of beauty. But everyone benefits from aesthetics according to their own taste, degree of attention and feeling.” It is very well known that how he aesthetized Galatasaray High School (Galatasaray Mekteb-i Sultanî) with the structure and the environment* when he became the director albeit for a short period of time.

In this part it is aimed to share some original practices so that everyone especially teachers could implement the techniques with the learners and let them explore their own learning process aesthetically. As we claim *aesthetics* isone of the lifeblood of education. These transferrable practices are expected to be remarkable and thought-provoking for the perspectives of the learners.

School is a critical stage for learners to discover their own value in this life with learning and experience-oriented techniques. To take part in a global communication for a country, to ensure its development, and survival depends on having well-educated people and good citizens. While the role of the school is so influential on individuals and society, the reason to base our study on a comparative framework to highlight the importance and effect of the elaborated school environment on the learners. Using the words and techniques in an elegant, effective, and superior way, a teacher could create a change and contributes effectively on the formation of a graceful and dignified individual and thus a society.

* The authors have written down an article on Tevfik Fikret’s educational thought and practices expected to be published in *Paedagogica Historica* very soon.

Anahtar Kelimeler: aesthetics, education, curriculum

Kaynakça

Akyüz, Y. (2021). *Türk Eğitim Tarihi.* Ankara: Pegem Akademi.

Baltacıoğlu, İ. H. (1923). *İctimaiyyât Nokta-i Nazarından Terbiye.* Dârülfünun Edebiyat Fakültesi Mecmuası, 6 (2). İstanbul.

Başman, A. (1926*). İki Nev` İnsan.* Hayat Mecmuası, 4 (1). Ankara.

Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*. Milli Eğitim Basımevi.

Cremin, L. A. (1959). *What Happened to Progressive Education?* Teachers College Record, 61(1), 1-6.

Dewey, J. (1944). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.

Erişirgil, M. E. (1923). *Terakkî Etrafında Birleşmez Miyiz?* Mihrab, 2 (1). İstanbul.

Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi.* İstanbul: Eser Matbaası.

Ergün, M. (2021). *Atatürk Devri Türk Eğitimi.* Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi

Gökalp, Z. (1924, Mayıs 9). Tebessüm. *Cumhuriyet.*

Kenan, S. (2013). *Türk Eğitim Düşüncesi ve Deneyiminin Dönüm Noktaları Üzerine Bir Çözümleme.* Osmanlı Araştırmaları, 41 (41), 1-31

Ober, J. (2010). *Democracy and Knowledge: Innovation and Learning in Classical Athens.*
Princeton, NJ: Princeton University Press.
Polat, N. H. (2021). *Tevfik Fikret: Bütün Eserleri*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
Schiller, F. (1943). *İnsanın Estetik Terbiyesi Üzerine Mektuplar* (trans. Melahat Özgü), Ankara: Maarif Matbaası.

Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Program geliştirme Bağlamında İncelenmesi

Naciye Aynas
Hakkari Üniversitesi

Cahit Atsız
Hakkari Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretim programları eğitim sistemlerinin en önemli yapı taşlarıdır ve doğası gereği dinamik bir yapıya sahiptir. Hızla değişen ve gelişen dünya koşullarından etkilenen öğretim programları, dönemin ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliğe ulaştırılmak suretiyle sürekli güncellenmekte ve değiştirilmektedir. Bu değişimler neticesinde öğretim programları yeni biçimler almakta, bu süreç program geliştirme olarak ifade edilmektedir. Program geliştirme sürekli bir döngü içerisinde, birbirinin devamı niteliğinde aşamalardan oluşmaktadır. Bu bağlamda eğitimde program geliştirme, programı tasarlama, uygulamaya koyma, değerlendirme ve ortaya çıkan sonuçlara göre yeniden düzenleme olarak tanımlanabilir (Erden, 1998). Demirel (2017, s.5) program geliştirmeyi eğitim programlarının öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve değerlendirme süreçlerinden oluşan dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlar. Hauenstein (1975), istenen amaçlara ulaşabilmek için programda mevcut tüm öğelerin ve bu öğeler arasındaki ilişkilerin araştırılması, düzenlenmesi ve düzeltilmesi (Gültekin, 2017: 25) şeklinde ifade ettiği program geliştirmeyi Nowak (1970), okullardaki öğrenmelere ilişkin tüm değişkenlerin koordinasyonu için gerçekleştirilen yapısal değişiklik olarak tanımlamaktadır. Tüm bu tanımlardan hareketle program geliştirme süreci, yeni bir ders veya uygulamadaki bir dersin öğretim programının bazı öğelerinin ya da tümünün düzenlenmesi ve değiştirilmesi üzerine yapılan bir güncelleme çalışması olarak ifade edilebilir.

Ülkemizde birçok dersin öğretim programı ilk geliştirildiği haliyle kalmayıp zaman zaman değişime uğramış, güncellenmiştir. Bunlardan biri de matematik dersi öğretim programıdır. Matematik dersi öğretim programı (OMDÖP) Cumhuriyet tarihi boyunca 12 defa değişime uğramıştır. Bunlar; 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1983, 1990, 1998, 2005, 2015 ve 2017 ve 2018 programlarıdır Şu anda hali hazırda 2018-2019 eğitim öğretim yılında güncellenen matematik dersi öğretim programı yürürlüktedir. Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı ilköğretim ve ortaöğretim kademeleri için farklı oluşturulmuştur. Bu çalışmada OMDÖP‘ nın program geliştirme bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır.

Bir program ne kadar mükemmel hazırlanmış olsa da uygulamaya geçtikten sonra bir takım eksiklik ve aksaklıkların olması muhtemeldir (Albayrak, 2017). Bu sebeple öğretim programlarının sistemli ve etkin bir şekilde değerlendirilmesi önemli bir gerekliliktir. Bu anlayıştan hareketle OMDÖP’ nın program geliştirme süreci bağlamında incelenmesi önemli görülmüştür. Alanyazında bu kapsamda bir çalışmanın olmadığı da görüldüğünden çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı Ortaöğretim Matematik Dersinin Öğretim Programı'nın program geliştirme süreci açısından analizini yapmaktır. Bu amaçla matematik dersi öğretim programı, bilimsellik, felsefi anlayış, kazanımlar gibi boyutlarla incelemeye alınmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden Doküman taraması/incelemesi modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren yürürlüğe giren ortaöğretim matematik dersi öğretim programı incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

OMDÖP öncelikle bilimsellik çerçevesinde incelendiğinde, program geliştirme sürecinde, farklı ülkelerin son yıllarda güncellenen öğretim programlarının incelendiği, yurtiçi-yurtdışı akademik çalışmaların tarandığı, ilgili kurum ve kuruluşların raporlarının analiz edildiği, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine başvurulduğu, ilgili zümrelerin ve eğitim fakültelerinde branşlarca geliştirilen raporların incelendiği (MEB,2018) anlaşılmaktadır. Bu noktada ihtiyaç analizi aşamasının özenle gerçekleştirildiği söylenebilir. OMDÖP’ nda içeriğe bakıldığında, farklı sınıf düzeylerinde, farklı konularla, sarmal bir yaklaşımla hazırlandığı, ancak bütünsel ve tek seferde kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarını da içinde barındırdığı, yetkin, güncel, geçerli ve eğitim-öğretim sürecinde hayatla ilişkileri kurulabilecek nitelikte olduğu da görülmektedir. Bunun yanı sıra bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırmayı hedefleyen, sade ve anlaşılır bir yapıda olduğu görülmektedir (MEB,2018). İlgili programın bu özellikler çerçevesinde bireysel, psikolojik ve bilimsel temelli bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Bu sonuçlardan, OMDÖP’ nın program geliştirme teorisine ve metodolojisine uygun hazırlandığı söylenebilir.

Tüm eğitim programları belli bir felsefi temele dayandırılarak oluşturulur. Felsefe eğitimin alt yapısını oluşturan teori, eğitim ise felsefenin uygulanmasıdır (Dicle Erdamar, I.Y., 2019). Felsefe eğitime hedefler gösterir, eğitim de bu hedeflere ulaşmaya çalışır (Ayhan, 1997) . OMDÖP, felsefi temel bağlamında incelendiğinde, sürekli vurgulandığı halde ilerlemecilik felsefesine ve yapılandırmacı bir temele dayandığına dair açık bir ifade mevcut değildir. Ancak programın öğrenen merkezli bir anlayışı, bilgiyi öğrencilerin kendilerinin yapılandırmalarını vurgulaması sebebiyle, açıkça belirtilmemişse de ilerlemecilik felsefesine ve yapılandırmacı kurama dayandığı söylenebilir. OMDÖP politik temeller bağlamında incelendiğinde, 1739 sayılı METK' na vurgu yapıldığı, genel amaç ve ilkelerin programda verildiği, anayasa, mevzuat, kalkınma planları, hükûmet ve siyasi parti programları, şûra kararları, sivil toplum kuruluşlarının raporlarının dikkate alındığı görülmektedir (MEB, 2018).

OMDÖP yer alan kazanımlar yenilenmiş Bloom taksonomisi dikkate alınarak incelenmiştir. Bloom taksonomisi öğretim programlarında yer alan kazanımların sınıflandırılmasında en çok kabul gören sistematik sınıflandırma türüdür (Çelik ve ark., 2018). OMDÖP ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıfları kapsayan bütünleşik yapıda bir programdır (MEB,2018). İlgili programın kazanımlarının sınıf düzeyi ve öğrenme alanları ve bilişsel sürece göre dağılımı tablolarda verilmiştir.

Tablo 1. Kazanımların sınıf düzeyi ve öğrenme alanlarına göre dağılımı

	Öğrenme Alanları			
Sınıf	**Sayılar ve cebir**	**Geometri ve Ölçme**	**Veri, Sayma ve Olasılık**	**Toplam**
9. Sınıf	**22**	**16**	**3**	**41**
10. Sınıf	**15**	**4**	**8**	**27**
11. Sınıf	**13**	**11**	**4**	**28**
12. Sınıf	**27**	**7**	**-**	**34**
Toplam	**77**	**38**	**15**	**130**

Tablo 1 incelendiğinde en fazla kazanım 9. Sınıfta ve en çok "sayılar ve cebir" ünitesinde, en az kazanım 10. Sınıf ve "veri, sayma ve olasılık" ünitesinde mevcuttur.

Tablo 2. Kazanımların sınıf düzeyi ve bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı

	Bilişsel boyut						
Sınıf	**Hatırlama**	**Anlama**	**Uygulama**	**Çözümleme**	**Değerlendirme**	**Yaratma**	**Toplam**
9. Sınıf	**-**	**15**	**23**	**-**	**3**	**-**	**41**
10. Sınıf	**-**	**7**	**19**	**1**	**-**	**-**	**27**
11. Sınıf	**-**	**9**	**19**	**-**	**-**	**-**	**28**
12. Sınıf	**-**	**3**	**30**	**-**	**1**	**-**	**34**
Toplam	**-**	**34**	**91**	**1**	**4**	**-**	**130**

Tablo 2 incelendiğinde tüm sınıf düzeyleri için, büyük oranda uygulama düzeyinde kazanımların yer aldığı, çözümleme düzeyinde çok az, hatırlama ile yaratma düzeylerinde ise hiçbir kazanım olmadığı görülmektedir.

OMDÖP kazanımları sınıflar bazında ve öğrenme alanları çerçevesinde ele alındığında 9. Sınıf için "açıklar, gösterir, hatırlatılır, yapar, çözer, ilişkilendirir, değerlendirir, bulur, kurar, eder, belirler, hesaplar, yorumlar, oluşturur, biçiminde, 10. Sınıf için "açıklar, yapar, çözer, bulur, hesaplar, yorumlar, oluşturur, çizer ve ayırır biçiminde, 11. Sınıf için "açıklar, ilişkilendirir, yapar, çözer, bulur, hesaplar, yorumlar, oluşturur ve çizer biçiminde ve 12. Sınıf için ise "açıklar, yapar, çözer, bulur, hesaplar, oluşturur, çizer, kullanır, değerlendirir ve belirler biçiminde fiillerin kullanıldığı görülmektedir. Bu durumda OMDÖP' nda tüm sınıf düzeyleri için, üst düzey bilişsel öğrenme düzeyinde kazanımlara çok az yer verildiği, öğrenciye görelik ve açıklık bakımından hedeflerin uygun olduğu (Demiler, 1999; Sönmez, 2008), duyuşsal alan ve devinişsel alanla ilgili kazanımlara hiçbir sınıf düzeyinde yer verilmediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim Matematik Dersi, Öğretim Programı, Program Geliştirme

Kaynakça

Çil, O., Kuzu, O., & Şimşek, A.S. (2019). 2018 Ortaöğretim matematik programının revize Bloom taksonomisine ve programın ögelerine göre incelenmesi. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(1), 1402-1418.

Ertürk, S. (1998). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Meteksan A.Ş.

Erden, M. (1998). Eğitimde program değerlendirme. Ankara.

MEB.(2018).Matematik dersi öğretim programı. http://mufredat.meb.gov.tr/ ProgramDetay, aspx?PID=329

MEB (2018b). 2023 Eğitim Vizyonu. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

MEB.(2020)https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24113242_ogretimprogramlar i_dr.pdf

Yüksel, S.(2000) “Millî Eğitim Bakanlığındaki Program Geliştirme Çalışmalarının (Yayınlanmamış Doktora Tezi),Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Duru A. "Öğretmenlerin yeni matematik programları hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşan zorluklar ", H.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi 38; 67-81 (2020). ve internet siteleri

Fen Bilimleri Öğretim Programının Program geliştirme Açısından Analizi

Naciye Aynas Zikri Kıvcı

Hakkari Üniversitesi MEB

Problem Durumu

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişimler, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme yaklaşımlarındaki yenilikler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, günlük hayatta kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, topluma ve kültüre katkı sağlayan niteliklerdeki bir bireyi ifade etmektedir. (MEB,2018). Tanımlanan bu birey tipinin yetiştirilmesi için bireysel farklılıklara dikkat eden ve çağın gerekliliklerine uygun eğitim veren kurumlara ihtiyaç vardır. Bu kurumların da beklenen insan tipini yetiştirmesi için uygulanabilir öğretim programlarına ihtiyacı vardır. Program geliştirme süreçlerinden geçmiş, sınanmış ve dinamik bir öğretim programının başarılı olma olasılığı pek tabi yüksektir.

Eğitim programı; kurumun ve milli eğitimin amaçlarını yerine getirebilmek amacıyla öğrenciye yönelik tüm faaliyetleri kapsayan yapı şeklinde tanımlanmıştır. Eğitim programının bu faaliyetleri göz önüne alındığında öğrenme öğretme, hedef içerik ve değerlendirme gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır (Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık 2017). Tüm bunların amaca hizmet edecek şekilde gerçekleşmesi planlı ve programlı bir sisteme bağlıdır (Özdemir, 2009). Öğrenmenin verimli bir şekilde belli bir düzen içinde yürütülmesi eğitim programları içinde yer alan öğretim programlarına bağlıdır.

Öğretim programı, bireylere okul içinde veya okul dışında bir dersin öğrenme ve öğretmeye dair tüm etkinliklerinin oluşturulduğu yaşantılar düzeneğidir. Öğretim programında yer alan kazanımlar, öğretme-öğrenme sürecine yardımcı olacak şekilde oluşturulmalıdır(Zorluoğlu vd. 2017). Böylece bireylerde bilgi ve beceri yoluyla istendik davranışlar kazandırılmış olacaktır.

Fen bilimleri eğitimi, fen bilimleri öğretim programında yer alan kazanımların öğrenciler tarafından deneyimlenerek öğrenmelerini; öğrenci tarafından kazanılması gereken tutum ve becerileri, yetenekleri doğrultusunda kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu sayede araştıran, sorgulayan, etkili kararlar veren, problem çözen, kendisine güvenen, işbirlikçi ortama dâhil olan, etkili iletişim kuran ve fen öğrenen bireyler yetişmektedir (Zorluoğlu vd. 2017)

Program geliştirme dinamik bir yapıdır. Milli eğitim bakanlığı Fen bilimleri Programı da yıllar içinde ihtiyaçlara göre yenilenmiş ve geliştirilmiştir. 1968 Fen ve Tabiat Bilgisi programı, 1992 Fen Bilgisi programı, 2000 Fen Bilgisi programı, 2004 Fen ve Teknoloji Programı uygulanmıştır (Dindar ve taneri,2011). 2013 yılında Fen Bilimleri Öğretim programı (Yaz ve Kurnaz, 2013) ve en son 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı olarak güncellenmiş ve uygulanmıştır. 2013 öncesi öğretim programlarında fen Bilimleri dersi 4. Sınıftan başlarken 2013 Fen Bilimleri Öğretim programında, fen bilimleri dersi ilk defa 3. Sınıf seviyesinde okutulmaya başlanmış (Şentürk ve Berk, 2019) ve 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında da bu uygulama devam etmiştir.

Bu çalışmanın temel amacı Milli Eğitim Bakanlığının İlköğretim 3,4,5,6,7, ve 8. Sınıflarında okutulan Fen Bilimleri Öğretim Programının, program geliştirme süreci, hedef, felsefe, kazanımlar, içerik düzenleme ve eğitim durumları bağlamında incelemektir.

Literatür taraması yapıldığında Fen Bilimleri Öğretim Programının genelde program geliştirmenin belli boyutları açısından ya da ilkokul ve ortaokul olarak ayrıştırarak ele alınıp incelendiği görülmüştür. Bu çalışmada Fen Bilimleri Öğretim programı bir bütün olarak ve program geliştirme sürecinin bütün unsurları ele alınarak incelenmiştir. Programın tüm unsurlarıyla ele alınmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma nitel bir çalışma olup, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi tekniği kullanılarak yapılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Nitel araştırmalarda doküman analizi tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabileceği gibi başka veri toplama yöntemleriyle beraber de kullanılabilir.(Yıldırım ve Şimşek, 2018) Çalışmada doküman analizi metodu ile 2018 Fen Bilimleri öğretim programının program geliştirme süreçlerine uygunluğu ve Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre kazanım dağılımları analiz edilmeye çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen Bilimleri Öğretim programı analiz edildiğinde; ihtiyaç analizlerinin yapıldığı ve içerik oluşturmada bu analizlerin kullanıldığı, bireyin bir bütün olarak ele alınıp toplumun değerlerine sahip çıkan bireyler yetiştirilme istendiği vurgulanmıştır. Program geliştirme sürecinde tarihi, sosyal, konu alanı ve psikolojik temeller oluşturulmuş olup bilimsel bir yol izlenmiştir.

Programda benimsenen eğitim felsefesine değinilmemiş olsa da hem benimsenen öğretim yöntem ve tekniklerinden hem de fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yer verilmesi ilerlemecilik felsefesinin benimsendiğimi sonucuna ulaşılmıştır. Programın uzak hedefleri belirlenirken mevzuat esas alınmış ve tüm programlarda olduğu gibi milli bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir.

Fen Bilimleri Öğretim Programı sarmal ve bütünleşik bir program olup; 3.sınıf seviyesinden 8.Sınıf seviyesine kadar konular devamlılık ve aşamalılık göstermektedir. Kazanımlar incelendiğinde Bilişsel alana yönelik kazanımlara ağırlık verildiği duyuşsal alan ve devinişsel alana yönelik kazanımların yok denecek kadar az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel alan kazanımlarının çoğunun hatırlama ve anlama düzeyi kazanımlar olduğu tespit edilmiştir. Programda her ne kadar Buluş Yolu İle öğretim ve Araştırma İnceleme Yolu İle öğretim gibi öğrencinin aktif olduğu yöntem teknik vurgusu yapılmış olsa da kazanımların bu metotları uygulamaya pek elverişli olmadığı değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak Fen Bilimleri Öğretim Programı; program geliştirme ilke ve kurallarına uygun olarak geliştirilmiş, yenilikler içeren ve bilişsel alanın anlama düzeyi kazanımlarına öncelik ve önem veren bir öğretim programı olarak değerlendirilmiştir. Programda bilişsel alan kazanımlarıyla sınırlı kalınmış, Bloom Taksonomisinin hatırlama ve anlama gibi alt düzey hedefleri merkeze alınmış, üst düzey hedeflere yönelik kazanımlara çok az yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: fen bilimleri öğretim programı, program geliştirme, fen bilgisi dersi, bloom taksonomisi,

Kaynakça

Çopur, A. Seyhan, C. (2022). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Sarmal Programlama Modeline Uygunluğunun Kazanım Düzeyinde İncelenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 35(3), 722-740

Dindar, H., Taneri, A. (2011). MEB'in 1968, 1992, 2000 ve 2004 yıllarında Geliştirdiği Fen Programlarının Amaç, Kavram ve Etkinlik Yönünden karşılaştırılması. Kastamonu Eğitim Dergisi ,19(2), 363-378.

MEB (2018). Milli Eğitim Bakanlığı, Fen Bilimleri Öğretim Programı. http://mufredat.meb.gov.tr

Özdemir, S. M.(2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de eğitim Programlarını Değerlendirme çalışmalarının. Yüzüncü yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 6(2), 126-149

Şentürk, Ö., Berk, Ş. (2019). İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 49(49), 144-166.

Yaz, Ö.V, Kurnaz, M.A. (2013) . 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programı İncelemesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 5(8), 173-184

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara. Seçkin Yayınları. (12 baskı)

Zorluoğlu, S, Şahintürk, A, Bağrıyanık, K . (2017).2013 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi ve Değerlendirilmesi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 6 (1), 1-15

Ortaokul Öğrencilerine Göre Meslek Seçimi: Bir Metafor Çalışması

Fatma Sarıkayış

MEB

Problem Durumu

21.yüzyıl her açıdan farklı alanlara etki etmiş ve bu etkisini eğitim alanında da göstermiştir. Büyük değişimlerin yaşandığı bu yüzyılda bireyler de yaşanan bu değişimlere ayak uydurmak zorundadır. Ayak uydurabilmeleri için eğitim onlara çok büyük destek sağlamaktadır. Yaşanan bu değişimler insanların sahip olması gereken özellikleri etkilerken diğer yandan da mesleklerin gerektirdiği nitelikler de değişmektedir. Değişen bu niteliklerin var olan meslek alanlarını etkilemekte veya yeni meslek, kariyer alanları oluşturmaktadır. Her meslek de kendine göre, belli yeterliliklere sahip insanlara ihtiyaç duymaktadır. Geçmişte popüler olan meslekler günümüzde popüler olmadığı gibi bundan 30 yıl önce de günümüzdeki mesleklerin birçoğundan haberdar değildik, bundan 30 yıl sonraki mesleklerden haberdar olmadığımız gibi. 21.yüzyılda insanlarda bulunması gereken nitelikler arasında yaratıcılık, üretkenlik, akılcı çözüm, eleştirel düşünme, problem çözme ve bilgi teknolojine hakim olma gibi yeterlilikler aranmaktadır. Diğer yandan ise insanın meslek hayatındaki mutluluğu da önemlidir. Pilavcı (2007) insan hayatından çoğunun çalışma hayatı içinde geçtiğini belirtmiş ve iş hayatının bireyin mutluluğunu etkileyerek ona katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Bu sebeple bireyin meslek seçimi ileriki hayatı için önem arz ermektedir.

Yaşam boyu devam eden meslek seçimi, ilkokuldan itibaren temelleri atılması gereken bir alandır. Geçmişte yapılan araştırmalar (Akbalık, 1991; Çoban, 2005) lise veya ortaokul öğrencilerinin mesleki olarak doygunluk noktasına ulaşamadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin meslekler hakkında yeterli bilgisinin olmadığı ve doğru bilgiye sahip olmadığı, kendi yetenek ve ilgilerini tam olarak tanıyamadığı gibi nedenler meslek seçimini engellediği söylenebilir. Tanrıverdi ve Aydın-Kavsut (2015)'a göre mesleki eğitim erken yaşta başlamalıdır. Türkiye'de kariyer eğitimine önem vermiş ve ders olarak, Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi Programı (2014) hazırlanmış ve haftada bir saat olarak öğrencilere verilmeye başlanmıştır. Okul, öğretmenler, aile bireylerin kariyer planlamalarında yönlendirme yapmaktadır. Fakat meslek seçimini etkileyen birçok unsur vardır. Bunlar arasında; kişisel özellikler, sosyal çevre, statü, iş bulma olasılığı, kişinin ilgi ve yetenekleri, ailenin ekonomik düzeyi, mesleğin sunmuş olduğu para, sağlık koşulları, saygınlık sayılabilir (Tanrıverdi ve Aydın-Kavsut, 2015; Pekkaya ve Çolak, 2013; Korkut-Owen, 2008)

Meslek nedir? Bu kavram pek çok alanda karşımıza çıkmaktadır. Kuzgun (2009) mesleğin, bireyin hayatını kazanmak için, diğer bireylere hizmet verebilmek veya ortaya ürün koyabilmek için belirli bir süre bir eğitim alarak, elde edilen bilgi ve becerilere dayanan etkinlikler olduğunu ifade etmiştir. Kişinin kendini gerçekleştirdiği, yetenek ve ilgilerini kullandığı, aynı zamanda maddi kazanç sağladığı alandır (Çakır, 2011). Meslek herşeyden önce ekonomik olarak kazanç getiren etkinliklerdir. Fakat insanlar sadece maddi ihtiyaçtan dolayı meslek sahibi olmazlar. Kişi yeteneklerini de, bilgisini de kullanarak doyuma ulaşmak ister (Kuzgun, 2014). Meslek seçimi önemli bir karardır. Çünkü meslek seçimi bir nebze geleceğini seçmek anlamına gelir. Meslek seçimi geleceğini seçmek derken, eş seçimini, dünyaya karlı düşüncesini, yaşam biçimini de içinde barındırır. Meslek seçimi çok boyutlu olması dolayısıyla kişi, çok dikkat etmelidir (Çakır, 2011; Usluer, 2005). Meslek seçimi yaparken birey, ülkenin ekonomik durumunu, yükselecek olan sektörleri, geleceğin mesleklerini, iş gücünü vb. birçok şeyi düşünerek adım atmalıdır.

Meslek kelimesi, kariyer kelimesi ile beraber akla gelmektedir. Kariyeri Aytaç (1997) bireyin çalıştığı süre boyunca yavaş yavaş ve sürekli olarak bir adım ilerlemesi ve tecrübe kazanması olarak ifade etmiştir. Herr, Cramer ve Niles (2004) ise kişinin hayatı boyunca yaşadığı olayların dizisi, meslek hayatındaki olayların birbirini etkileyerek oluşturduğu genel örüntü ki bu örüntü iş hayatındaki ilerlemeyi ve gerilemeyi de içermekte olduğunu belirtmiştir. Kariyerin sadece bir seçimden ibaret olmadığını, sürekli ilerlediğini, meslek hayatı boyunca üst üste inşa edilen bir yapı gibi olduğunu görmekteyiz. Kısaca kariyer, meslek hayatı süresince yapılan işlerin toplamı olarak ifade etmek mümkündür. Kariyer kavramına yönelik birçok tanım yapılmıştır fakat ortak noktada; bilinçli olarak meslek tercihi, işte ilerleme ve hayat boyu süren etkinlikler olduğunu ifade edebiliriz. Meslek seçiminde olduğu gibi kariyer bilinci de çok önemlidir. Gençlerde kariyer bilinci geliştirmek, bireyin kendi kariyerini küçük yaştan itibaren planlaması, bunları hayata geçirebilecek bilgi ve tecrübeye sahip olması olarak adlandırılmaktadır (Aytaç, 1997, s.128). Kariyer bilincine sahip olan kişi, erken yaştan itibaren planlama yapmaya başlar. Planlama yapan bireyler iş hayatında daha mutlu ve verimli olur (Barutçugil, 2004). İlgili alanyazın incelendiğinde meslek seçimi ile ilgili metaforik algı çalışmasına rastlanmamış olup, ortaokul düzeyinde çalışılmamıştır. Yapılan çalışmalar farklı düzeylerde veya farklı kelimeler bağlamında yapılmıştır. Bu sebeple alana katkı sunması beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin "meslek seçimi" kavramına yönelik algılarını metaforik olarak belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla çalışmada nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan olgubilim deseni çerçevesinde desenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008) olgubilim için hayatımızda olan, tanıdık gelen fakat ince ayrıntıları ile bilgi sahibi olmadığımız olguları araştırmaya yönelik çalışmalar olduğunu ifade etmişlerdir. Morgan'a (1997) göre metaforlar betimleme amacıyla kullanıldığında bir durum, olay ve olgu var olduğu haliyle betimlenir, resmedilir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde toplanan veriler daha derin işleme tabi tutulur ve okuyucunun anlayabileceği şekilde organize edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemleri içinde yer alan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından erişimi kolay ve ulaşılabilir durum seçilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda çalışmanın katılımcılarını, Batman il merkezinde bulunan, 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinden 126 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak öğrencilerden "Meslek Seçimi" kavramına ilişkin metafor oluşturmaları istenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin "meslek seçimi" kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak için onlara "Meslek seçimi…….gibidir/benzer; Çünkü……." biçiminde cümleler verilmiş ve katılımcıların bu cümleleri kendi algılama biçimine göre tamamlaması istenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda yapılan analiz sonucunda 90 farklı metafor üretildiği görülmüştür. Üretilen metaforlar içerisinde en çok tekrar eden adım atmak, labirent, su, harita kavramları yer almaktadır.

Araştırma bulgularından hareketle öğrencilerin kendi yaşamları ile bağ kurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü kız öğrencilerin metaforları; ekmek, su, buzdolabı, sepet vb. gibi kelimeler olurken; erkek öğrenciler ise çimento, kapı, asker, kahraman vb. kelimeler üzerine olmuştur. Öğrencilerin cinsiyetleri de benzettikleri kavramlar üzerinde değişken olarak karşımıza çıkmıştır. Araştırma sonucunda beş farklı kategori saptanmıştır; Bunlar karmaşa, gereklilik, belirsizlik, gelecek ve hayattaki yer olarak ifade edilmiştir.

Öğrencilerin bu bağlamda meslek seçimini karmaşa olarak gördükleri, bu süreçte çok soru işaretleri olduğu, onlar için zor olduğu ifade edilebilir. Ayrıca ulaşılan kategoriler arasında yer alan belirsizlikte olumsuz bir ifadedir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin meslek seçimini belirsiz, net olmayan, hangi yöne gidecekleri konusunda fikri olmadığı şeklinde yorumlayabiliriz. Diğer yandan öğrenciler su, nefes, kıyafet gibi metaforlar kullanarak meslek seçiminin bir gereklilik olarak ifade etmişlerdir. Öğrenciler için meslek seçimi çok önemli olarak görülmektedir. Diğer yandan ise öğrenciler meslek seçimini hayatın devamı olarak gördükleri söylenebilir. Çünkü adım atmak, başlangıç noktası gibi metaforlar bunu işaret etmektedir. Öğrenciler hayatın devamında meslek sahibi olmak istediklerini ve bunun onlar için yeni bir hayat, yeni bir gelecek, mutlu bir yaşam olarak gördükleri söylenebilir. Son olarak ise hayattaki konum kategorisinde harita, konum, raf, pusula, kutup yıldızı metaforları ise bize öğrencilerin meslek seçimini hayata yön veren bir durum olarak gördüğü ifade edilebilir veya öğrencilerin gelecekte bulunacakları statüyü belirtiyor olabilir. Kısaca öğrenciler meslek seçimini önemli ve gerekli gördükleri kadar korkutucu, karmaşık ve belirsiz olarak da görmektedir.

Anahtar Kelimeler: Meslek Seçimi, Metaforik Algı, Ortaokul Öğrencileri, Kariyer Bilinci

Kaynakça

Akbalık, G. (1991). *Ortaokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri.* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aytaç, S. (1997). *Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi, Planlaması, Geliştirilmesi ve Sorunları.* İstanbul: Epsilon.

Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer.

Çakır, M. A. (2011). *Meslek Seçimi, Mesleki Karar ve Mesleki Kararsızlık*. Ankara: Anı.

Çoban Esen, A. (2005). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerini yordayıcı bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10.

Herr, E. L., Cramer, S. H., Niles, S. G. (2004). *Career Guidance and Counseling: Through the Lifespan*. Boston: Pearson Publiciations.

Korkut-Owen, F. (2008). *Mesleki seçimleri etkileyen ana etmenler, (R. Özyürek Ed). Kariyer Yolculuğu içinde,* (ss.1-23), Ankara: Ulusal Ajans.

Kuzgun, Y. (2009). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*. Ankara: Nobel.

Kuzgun, Y. (2014). *Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı*. Ankara: Nobel.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. California: SAGE.

Pekkaya, M., & Çolak, N. (2013). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörlerin önem derecelerinin AHP ile belirlenmesi. *International Journal of Social Science,* 6 (2), 797-818

Pilavcı, D. (2007). *Bilgi Çağında Değişen Kariyer Anlayışı ve Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Tercihlerini Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Uygulama.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Tanrıverdi, H., & Aydın-Kavsut, B. (2015). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerin öğretmenliğe yönelik tutumları ve meslek seçimini etkileyen faktörle arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 1-18.

Usluer, E. (2005). *Meslek inceleme klavuzu. Y. Kuzgun ve F. Bacanlı (Ed.). Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Programlar Dizisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Being prepared for inclusive teaching: Perceptions of Pre-service teachers and implications for teacher education

Serpil Tekir

ODTÜ

Problem Durumu

According to a study by Walker (2016) there is a need to comprehend how teachers are being trained for inclusive practices, including the professional development they receive, before entering the workforce. Similarly, a study by Specht et al. (2016) concluded that understanding how teacher education programs prepare pre-service teachers for inclusive teaching is crucial given the importance of attitudes, knowledge, skills, and confidence for the success of practicing teachers. Forlin (2010) emphasized the significance of reconsidering teacher training practices and programs in teacher education research to meet the needs of the inclusive classroom. Despite the critical importance of inclusive teaching and the significant impact that pre-service teacher education programs have on the development of attitudes, knowledge, skills, and confidence necessary for successful teaching, there is a notable lack of research in the field examining how such programs in Turkey effectively prepare pre-service teachers for inclusive teaching. Therefore, this gap in the literature highlights the urgent need for further investigation into this important issue.

Yöntem

This study employed a qualitative single case study design, which is suitable for investigating a particular phenomenon within its real-life context and answering "how" and "why" questions when the researcher has little or no control over behavioral events and the focus is a contemporary phenomenon (Robson, 2002).

The study participants consisted of 15 pre-service teachers from the 2020 cohorts who were in their final year of the teacher education program.

Following the guidelines of Patton (2002), the analysis of data in this study followed a specific process where the researcher collected, organized, and analyzed the data to develop a comprehensive and in-depth understanding of the case being studied. The data collection, organization, and analysis were guided by the research questions, literature review, theoretical framework, and inclusive education policy documents.

The data analysis, as described by Miles et al. (2014), involved two stages. In the first stage, the researchers conducted multiple readings of each participant's data to identify codes that aligned with the study's purpose, such as beliefs towards inclusive education, perspectives on inclusive teaching, and challenges of learning about inclusion. In the second stage, a cross-case analysis method was used to identify similarities and differences in the codes across all participants. This two-stage analysis helped the researchers uncover relevant themes and interpret the data.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The study examined the views of pre-service teachers on inclusive teaching and the organizational structure of their teacher education program. Three themes emerged from the research, including successful inclusive teaching, the teacher education program's structure, and the practicum as a lived experience of inclusion. The study found that pre-service teachers believed that proactive, observant, respectful, and collaborative teachers are essential for successful inclusive teaching. They also highlighted the challenges of classroom management, the importance of schools in creating an inclusive environment, and the need for more educational assistants.

The study found that pre-service teachers felt that their teacher education program did not fully address inclusive education, and they recommended critical discussions about current inclusive practices and education policy contexts. The practicum was deemed an important part of teacher education, providing pre-service teachers with an experiential understanding of inclusive teaching. However, some pre-service teachers experienced difficulties securing placements in inclusive classrooms and lacked support from school administrations and supervising teachers during the practicum. The study recommended strategies to secure practicum placements in inclusive classrooms and provide support to pre-service teachers and teachers during practicum experiences. Overall, the study highlights the need for increased support and training for pre-service teachers to meet the diverse needs of students in inclusive classrooms.

Anahtar Kelimeler: teacher education, inclusive education, pre-service teachers

Kaynakça

Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: A review of progress so far. In L. Florian (Ed.), The SAGE handbook of special education (pp. 146-159). SAGE. https://doi.org/10.4135/9781848607989.n12

Alborno, N. E. (2017). The 'yes … but' dilemma: Implementing inclusive education in Emirati primary schools. British Journal of Special Education, 44(1), 26-45. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12157

Bartolo, P. (2010). Teacher education online. Towards inclusive virtual learning communities. In C. Forlin (Ed.), Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches (pp. 120-129). Routledge.

Benner, S. M., & Judge, S. L. (2000). Teacher preparation for inclusive settings: A talent development model. Teacher Education Quarterly, 27(3), 23-38.

Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do (pp. 1-39).

Jossey-Bass. Brown, A. D., Stacey, P., & Nandhakumar, J. (2008). Making sense of sensemaking narratives. Human Relations, 61(8), 1035-1062. https://doi.org/10.1177/0018726708094858

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). SAGE. Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.). SAGE.

Crocker, R. K., & Dibbon, D. C. (2008). Teacher education in Canada: A baseline study. Society for the Advancement of Excellence in Education.

Currie, G., & Brown, A. D. (2003). A narratological approach to understanding processes of organizing in a UK hospital. Human Relations, 56(5), 563-586. https://doi.org/10.1177/0018726703056005003

Danforth, S., & Naraian, S. (2015). This new field of inclusive education: Beginning a dialogue on conceptual foundations. Intellectual and Developmental Disabilities, 53(1), 70-85. https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.1.70

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. Journal of Teacher Education, 57(3), 300-314. https://doi.org/10.1177/0022487105285962

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. American Journal of Theoretical and Applied Statistics, 5(1), 1-4. https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11

Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches (pp. 3-12). New York, NY: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203850879

Miles, S., & Ahuja, A. (2007). Sharing international experiences of developments in inclusive education. In L. Florian (Ed.), The SAGE handbook of special education (pp. 131-145). Sage. https://doi.org/10.4135/9781848607989.n11

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). SAGE. Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.). SAGE.

Robson, C. (2002). Real world research: A resource for social scientists and practitionerresearchers (2nd ed.). Blackwell

Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T.. . Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. International Journal of Inclusive Education, 20(1), 1-15

Walker, Z. (2016). Special education teacher preparation in Singapore's dual education system. Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children. https://doi.org/10.1177/0888406415622251

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanının Eleştirel Düşünme Standartları Açısından İncelenmesi

Sultan Kesik
MEB

Mükerrem Akbulut Taş
Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Eleştirel düşünme, okullarda öğrencilere kazandırılması beklenen temel düşünme becerilerinden biridir. Türkiye'de de Sosyal Bilgiler öğretim programında öğrencilere kazandırılacak temel beceriler içinde yer almaktadır (MEB, 2018). Eleştirel düşünme, problemlerin özüne inerek onu farklı açılardan incelemeyi ve anlamlandırmayı gerektiren bir düşünmedir (Aybek, 2010). Ennis'e (1987) göre eleştirel düşünme, neye inanacağımıza veya ne yapacağımıza karar vermeye odaklanmış mantıklı yansıtıcı düşünmedir (Akt. Nosich, 2018, s.1). Eleştirel düşünme kendi içerisinde bütünlüğü olan, düşüncelerde esneklik gerektiren üst düzey bir düşünmedir. Öyleyse bireyin eleştirel düşünme becerilerini kullanarak edinmiş olduğu bilgileri değerlendirebileceği ve var olan problem durumlarını belirleyerek çözüm önerileri sunabileceği belirtilebilir (Sahil, 2019).

Eleştirel düşünme becerilerinin kazanımını değerlendirmek için alan yazında eleştirel düşünme standartları kullanılmaktadır. Eleştirel düşünme standartları, düşüncenin mantık çerçevesi içinde olmasını ve bu standartlardan geçebilmesini gerektirmektedir. Nosich, (2018, s.137), eleştirel düşünme standartlarını; açıklık, doğruluk, önem/alaka, yeterlilik, derinlik/genişlik ve kesinlik olarak belirtmektedir. Açıklık, kavramların açık ve anlaşılır bir şekilde olup olmadığını; doğruluk, kavramların doğruluk ve gerçekliğini; önem/alaka, kavramlara günlük yaşamdan örnekler verilmesini ve önemli noktanın üzerinde durulup durulmadığını; yeterlilik, kavramların, düşüncelerin yeterli olup olmadığını; derinlik/genişlik, kavramların ve düşüncelerin yeterince derinleşmesini ve farklı bakış açılarını içermesini; kesinlik, düşüncelerin kendi içinde mantıksal hata içermemesi, düşüncelerin ve kavramların detaylandırılması, olayların sebeplerinin açıklanmasını belirtmektedir (Nasırcı ve Aybek, 2018).

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] öğretim programlarını yenileme amacını açıklarken bireyden beklenen rolleri ve edinmesi gereken becerileri şöyle ifade etmektedir: "…bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan…" (MEB, 2018, s.2). Dolayısıyla eleştirel düşünme 4.- 7. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının öğrencilere kazandırmayı amaçladığı temel beceriler arasındadır (MEB, 2018). Ayrıca, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere etkin vatandaşlık anlayışının ve becerilerinin de kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2018; Bozkaya, 2020). Sosyal Bilgiler dersinin vurgusu aktif vatandaşlar yetiştirmektir. Bununla beraber Sosyal Bilgiler ders kitaplarının öğrencileri aktif vatandaşlar olarak yetiştirirken aynı zamanda eleştirel düşünmeye teşvik etmesi beklenmektedir. Nitekim yapılan çalışmalar, sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerilerinin edinilmesinde ve etkin vatandaşlık anlayışının geliştirilmesindeki önemini ortaya koymaktadır (Gezer & Ersoy, 2021; Yeler & Ocak, 2021). Ders kitapları, öğretim programında belirlenen becerileri öğrencilere kazandırmak amacıyla öğretmenlerin kullandığı temel program materyalidir. Bu bağlamda sosyal bilgiler ders kitaplarının eleştirel düşünme standartlarına uygun olup olmadığının incelenmesi önemli görülmektedir.

Ders kitaplarının eleştirel düşünme bağlamında incelenmesi de önem taşımaktadır. Bu sebeple Sosyal Bilgiler öğretim programında kullanılan ders kitaplarının etkin vatandaşlık öğrenme alanının eleştirel düşünme standartları bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının etkin vatandaşlık öğrenme alanının eleştirel düşünme standartlarını sağlama durumları nasıldır?

2. 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının etkin vatandaşlık öğrenme alanının eleştirel düşünme standartlarını sağlama durumları nasıldır?

3. 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının etkin vatandaşlık öğrenme alanının eleştirel düşünme standartlarını sağlama durumları nasıldır?

4. 5.,6., ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında etkin vatandaşlık öğrenme alanının eleştirel düşünme standartları açısından karşılaştırılması nasıldır?

Yöntem

Sosyal Bilgiler ders kitaplarının etkin vatandaşlık öğrenme alanının eleştirel düşünme standartlarını sağlama durumunu tespit etmeye yönelik bu araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların

toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analiz edilmesidir (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil ve Nas, 2021). Araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesi olarak da tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Doküman analizi, basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlemi içermektedir (Bowen, 2009).

Veri kaynağı olarak, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Mardin ilinin Nusaybin ilçesinde okutulan 5-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları kullanılmıştır. Çalışmada veriler hem bir araştırma yöntemi hem de bir veri toplama yöntemi olarak kullanılan (Atmaca, 2019; Başbuğ, 2020; Haçat ve Demir, 2018; Karamustafaoğlu ve Değirmenci, 2018; Kaya Şengün, 2020; Şahin, 2020; Taş, 2019; Yıldırım, 2019) doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmada ders kitaplarında etkin vatandaşlık öğrenme alanındaki ünitenin/konuların kazanımları, içeriği, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin eleştirel düşünme standartlarına uygunluğu değerlendirilirken ilk olarak alan yazında yapılan benzer çalışmalarda (Aybek, Başarır ve Çetin, 2014; Aybek ve Aslan, 2016) kullanılan eleştirel düşünme standartları incelenmiştir. Fakat bu standartların göstergeleri olan ifadelerin bir kısmı bu araştırmanın ele aldığı konuya uygun olmadığından standartların göstergeleri araştırmacılar tarafından gözden geçirilmiş, bazı göstergeler kullanılamayacağı için çıkarılmıştır ve göstergeler eklenmiştir. Eleştirel düşünme standartları ve yeniden düzenlenen göstergeleri Tablo 1'de sunulmuştur. Ders kitaplarında yer alan etkin vatandaşlık öğrenme alanı bu standartlar ve göstergeleri ile tek tek ele alınıp incelenmiştir.

Tablo 1.

Eleştirel Düşünme Standartları ve Göstergeleri

Standartlar	**Göstergeleri**
Açıklık	Bilgileri açık ve anlaşılır bir dille yazma
	Kavramları açıklama
	Örneklerle somut hale getirme
	Görsellerle destekleme
Doğruluk	Bilgileri doğru bir sıra halinde verme
	Doğru tanım, açıklama, örnek sunma
	Düşünceleri neden sonuç ilişkisi içerisinde sunma
	Bilgileri güvenilir kaynaklara dayalı verme
Önem/Alaka	Ana ve alt noktaları birbirinden ayırma
	Önemli noktaları vurgulama
	Konular arasında geçiş olma (Ön bilgi oluşturma)
Yeterlilik	Sınıf düzeyinde yeterli bilgi sunma
	Yeterli örnek ve etkinlikler verme
	Konuya pek çok açıdan bakma (bilgi-beceri-değer)
	Zaman bakımından yeterlilik gösterme
Derinlik/Genişlik	Konu ile ilgili neden sonuç ilişkilerini detaylı açıklama
	Konuları geniş bir şekilde ele alma
	Farklı bakış açılarına yer verme
Kesinlik	Bilgileri hatasız sunma
	Bilgileri sunmada kanıt gösterme (Olgularla destekleme)
	Düşünceleri ve kavramları detaylandırma

Beklenen/Geçici Sonuçlar

5. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi etkin vatandaşlık öğrenme alanında yer alan on dört konu (5. ve 7. sınıf 4 konu, 6.sınıf 6 konu) eleştirel düşünme standartları bakımından incelendiğinde bu çalışmada tüm sınıf düzeylerinde açıklık standardı açısından ünitelerde yer alan bilgilerin

açık ve anlaşılır bir şekilde yazıldığı, etkinliklerin çoğunun sade olduğu, öğrencilerin seviyelerine uygun bir dille ifade edildiği belirlenmiştir. Sunulan bilgiler örneklerle ve görsellerle desteklenmektedir. Ayrıca görsellerin etkinliklere uygun olduğu tespit edilmiştir. Bazı konuların kavramlarının açıklanmadığı da görülmüştür. Doğruluk standardı ile ilgili sonuçlara bakıldığında ünitelerde verilen bilgilerin doğru bir sıra ile verildiği ve verilen tanımların, örneklerin ve etkinliklerin doğru olduğu saptanmıştır. Ünitelerdeki etkinliklerin genelinde sebep-sonuç ilişkisi kurulurken, bazılarında kurulmadığı görülmüştür. Bu durumda olaylar arasında neden sonuç ilişkisinin kurmanın kazandırılmasında zorluklar yaşandığını gösterebilir. Bu durum ders kitaplarının önemli bir eksikliğidir diyebiliriz. Önem/alaka standardı ile ilgili sonuçlara bakıldığında ünitelerde konuların ana ve alt noktalarının birbirinden ayrıldığı; önemli noktaların vurgulandığı, konular arasında geçişler olduğu görülmüştür. Yeterlilik standardı ile ilgili sonuçlara bakıldığında kitapta yer alan bilgilerin, etkinliklerin ve örneklerin kazanımları kazandırmak için sınıf düzeyinde yeterli olduğu; zaman bakımından da uygun olduğu belirtilebilir. Ancak kitapta yer alan bilgilerin yeterlilik standardının *"Konuya pek çok açıdan bakılmalı (bilgi, beceri, değer)"* alt göstergesini büyük ölçüde karşılamadığı tespit edilmiştir. Bilgi göstergesinde kavramlarının tanımlarının tam olarak ifade edilmediği, yorumlama yaparak ortaya çıkarılabileceği görülmüştür. Beceri göstergesinde kavramların örneklerinin genel olarak verildiği ancak örnek olmayan durumların ifadesine yer verilmediği görülmüştür. Değer göstergesinde programda belirlenen bazı değerlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Derinlik ve genişlik standardı açısından incelendiğinde genellikle konuların geniş bir şekilde yer aldığı görülmüştür. Ancak en büyük eksiklik konular ile ilgili farklı bakış açılarının yer almaması ile neden sonuç ilişkilerinin detaylı olarak açıklanmamasıdır. Bu durum Sosyal Bilgiler dersi açısından önemli bir eksikliktir. Çünkü dersin en temel amaçlarından biri farklı bakış açılarına sahip bireyler yetiştirmektir. Üniteler kesinlik standardı açısından incelendiğinde konularda yer alan bilgilerin hatasız olduğu ve bilgilerin olgularla desteklendiği görülmüştür. Sonuç olarak etkin vatandaşlık öğrenme alanının eleştirel düşünme standartları bakımından incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinde açıklık, doğruluk, önem/alaka, yeterlilik ve kesinlik standartlarını büyük ölçüde karşıladığı belirtilebilir. Ancak derinlik ve genişlik standardın düşük ölçüde karşıladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: etkin vatandaşlık, eleştirel düşünme standartları, doküman analizi

Kaynakça

Atmaca, U. (2019). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Aybek, B., & Aslan, S. (2016). An analysis of the units "I'm learning my past" and "the place where we live" in the social studies textbook related to critical thinking standards. *Eurasian Journal of Educational Research, 65,* 35-54. 10.14689/ejer.2016.65.03

Aybek, B., Başarır, F., & Çetin, A., (2014). Fen ve teknoloji ders kitabının eleştirel düşünme standartları doğrultusunda analiz edilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(1),* 313.

Başbuğ, Ç. (2020). *Bağlama metotlarında/kitaplarında görülen farklı terim ve simgelerin bağlama eğitiminde kullanılma durumları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Bozkaya, H. (2020). *5. Sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9(2),* 27-40.

Gezer, U. & Ersoy, A. (2021). Sosyal bilgiler dersinde mobil uygulamalara dayalı etkinliklerin akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi ve motivasyon üzerine etkisi. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, *11*(2), 790-825. doi: 10.18039/ajesi.921684

Haçat, S. O., & Demir, F. B. (2018). Sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi (2002-2018). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 6(15),* 948-973.

Karamustafaoğlu, O., & Değirmenci, S. (2018). Eğitim fakültesi dergilerinde yayınlanan fen eğitimi makalelerinin yöntem eğilimlerinin analizi. *Caucasian Journal of Science, 5(2),* 50-64.

Kaya Şengün, A. (2020). *8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının içerik düzenleme ilkelerine uygunluğunun incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Ankara.

Nasırcı, H., & Aybek, B. (2018). Ders kitabı yazım komisyonlarında görevli öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Scientific Educational Studies, 2(1),* 22-38.

Nosich, G. M. (2018). Disiplinler arası eleştirel düşünme rehberi. (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sahil, Ö. (2019). *Muzaffer izgü'nün çocuk kitaplarının çocukların eleştirel düşünme becerisine katkısı.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.

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. doi:http://doi.org/10.33400/kuje.843306

Şahin, O. (2020). *Bilgi sosyolojisi bağlamında büyük veri ve toplumsal gerçekliğin inşası.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Taş, C. (2019). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve ders kitaplarında çok kültürlülük: 1998-2017 sosyal bilgiler ders kitaplarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Yeler, M. & Ocak, G. (2021). 5. sınıf sosyal bilgiler etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin eğitim durumlarının incelenmesi: Durum çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, *18(39),* 175-222. doi: 10.26466/opus.834524

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara seçkin yayıncılık.

Yıldırım, O. (2019). *Kültür endüstrisi olarak internetin bireysel özgürleşme ve toplumsal dayanışma kavramları çerçevesinde değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabının Uygulama Süreçleri Açısından İncelenmesi

Hayrettin Demircioğlu
MEB

Mustafa Çelebi
Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Zaman içerisinde değerler ve değer eğitiminin yapısı değişmiştir. Ülkemizde son olarak 2018 yılında ortaya konan öğretim programlarında "Değerler" başlığı altında değer eğitimine değinilmiştir. Bu bağlamda kök değerlerin kazandırılmasına yönelik Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaya konulan ders kitaplarından biri de "Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı" dır. Kitap 2022-2023 eğitim öğretim yılında uygulamaya geçmiştir. Çalışmada değerler eğitimi kapsamında kök değerlerin kazandırılmasına yönelik hazırlanan "Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı"nın uygulama süreçleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanısıra ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kitabın uygulama durumu ile ilgili görüşlerinin tespiti amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmamızda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın deseni durum çalışmasıdır. Öğretmenlerin görüşlerinin tespiti için araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Çalışmanın birinci aşamasında araştırmacılar tarafından incelenen "Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı" araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. İkinci aşamada görüşlerine başvurulan öğretmenler Amasya ili Merkez ilçesinde ortaöğretim kademesinde görev yapan ve maksimum çeşit örneklemesine göre belirlenen öğretmenlerden oluşacaktır. Araştırmanın verileri döküman inceleme tekniği ile elde edilecektir. Öğretmenlerin görüşlerinin analizinde betimsel analiz kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın neticesinde "Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı"nın derslerin kazanımları ile ilgisinin kurulmadığı belirlenmiştir. Kitap olmasına rağmen kitabın uygulaması için öğretim programında herhangi bir ders süresi ayrılmadığı tespit edilmiştir. Yapılan etkinliklerin ölçme ve değerlendirmesinin nasıl yapılacağı konusunda etkinlikler sonunda gerekli ölçme araçları verilmiştir. Kök değerlerin bazıları için ayrılan sürenin yetersiz olduğu görülmüştür. Bunun yanında sınıf içi etkinliklere yer verilmesi ve değerlerin bu şekilde aktarılması kalıcılık açısından ve öğrenci merkezli öğretim açısından değerlidir. Kitapta farklı değer kazandırma yaklaşımlarının benimsendiği görülmüştür. Okul dışında aile ile bağlantılı etkinliklerin verilmesi değer eğitimi açısından önemli bulunmuştur.

Öğretmenler kendi derslerinin kazanımları ile bağdaşım kurmakta zorlandıkları sonucuna ulaşmaları beklenmektedir. Öğretmenler değerlerin kazandırılmasında etkinlik temelli olmasından dolayı yeterli süreyi ayıramadıklarını düşünmeleri beklenmektedir. Bazı kök değerlerde aile ile irtibatlı etkinliklerin bulunmadığını; bunun da bazı değerlerin yaşanılan çevrede görülmesini ve soyut kaldığını belirtmeleri beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Kök Değer, Kitap, Etkinlik, Uygulama

Kaynakça

Aydın, M. Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2020). Okulda değerler eğitimi. Ankara: Nobel Akademik.

Creswell, J. W. (2018). Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (M. Bütün, S. B. Demir , Dü, M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal.

Çakır, P. (2013). "Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Çocuğa Görelik İlkesi AçısındanİncelenmesI." Turkish Studies, Cilt: 8/1 Sayfa:453-462.

Hökelekli, H. (2011), Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi, İstanbul: Timaş Yayınları.

Kılıç, A. ve Seven, S. (2002). Konu alanı ders kitabı incelemesi. Pegem Akademi Yayıncılık.

Yaman, E. (2016). Değerler eğitimi. Ankara: Akçağ.

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

Lise Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığının Yordayıcıları

Muharrem Özalp
MEB

Meltem Çengel Schovılle
Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Dijital oyunlar, lise öğrencilerinin gündelik hayatlarına, eğitim yaşamlarına ve ruh sağlıklarına etki eden güncel bir alandır. Günlük hayatlarının giderek artan ve ayrılmaz parçası haline gelen dijital oyun araçları bir günün 24 saat olduğu bir yaşam yerine, zaman kavramını göreceli olarak değiştiren sanal yaşamı beraberinde getirmiştir (Eryılmaz ve Çukurluöz, 2018:3). Elektronik cihazlara erişimin kolaylaşması ve yaşamlarımızdaki varlığı yaygın hale gelmesiyle özellikle çocuklarda ve ergenlerde uzamış ekran süresi dijital oyun bağımlılığı kavramını ortaya çıkarmıştır. Dijital oyun bağımlılığı kriterleri olarak "oyun oynama süresinin kontrolden çıkması", "diğer faaliyetlere karşı ilgi kaybı", "olumsuz sonuçlarına rağmen oynamaya devam etme" ve "oyun oynayamadığı vakitlerde duygusal yoksunluk hissetme" gibi belirtiler gösterilir (Irmak ve Erdoğan, 2015: 128). Gençlerin dijital oyun bağlılığının yordaycılarının belirlenmesi bu konuya ilişkin yapılacak müdahale çalışmaları açısından önemlidir.

Bu çalışmanın temel amacı; "iletişim becerileri toplam puanı, cinsiyet, algılanan sosyo-ekonomik düzey, sınıf, evde bilgisayar olup-olmaması, ne kadar zamandan beri online platformlarda oyun oynandığı, haftada online ortamlarda ortalama geçirilen süre değişkenleri bireylerin dijital oyun bağımlılığına sahip olup olmadıklarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?" olarak ifade edilebilir.

Yöntem

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmanın çalışma grubunu devlet okullarında öğrenim gören 517 öğrenci oluşturmaktadır.

Irmak ve Erdoğan, (2015) tarafından geçerlik güvenirliği yapılmış olan Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Korkut (1996) tarafından geliştirilen iletişim becerileri ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçekler ile birlikte öğrencilere ilişkin bazı demografik bilgiler kişisel bilgiler formu ile toplanmıştır. Araştırmada ele alınan bağımlı değişken olan, dijital oyun bağımlılığı değişkeni normal dağılmadığından, bağımsız değişkenleri bir arada ele alma olanağı sunduğundan lojistik regresyon analizi gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Logistik regresyon temelde, bireylerin hangi grubun üyesi olacaklarını kestirmede kullanılacak bir regresyon denklemi oluşturmaktır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Lojistik regresyonda çoklu regresyon analizine göre daha az test varasayımı bulunmakla birlikte, bağımlı değişkenin dikotom olması, örneklemin en az 60 kişi olması ve örneklem grubunda her yordayıcı değişken için en 20 gözlemin bulunması test varsayımları arasında sayılabilir. Eldeki veriler söz konusu koşulları sağlamaktadır. Bununla birlikte analizlere bağlamadan önce uç değerlerin analizden çıkarılması ve çoklu bağlaşımın (multicollinearity) gözden geçirilmesi önerilmektedir (Leech, Barrett, and Morgan, 2005).

Eldeki veride, digital oyun bağımlılığı ölçeği ve iletişim ölçeği değişkenlerine ilişkin Z puanları ±3'ten büyük olan veriler analizden çıkarılmıştır. Bu işlem sonrasında toplam 503 veri kalmıştır. Sonrasında logistik regresyonun boş verilere olan duyarlılığı göz önünde bulundurularak, "cinsiyet", "sınıf", "Algılanan sosyo-ekonomik düzey", "evde bilgisayar olup olmaması", "ne zamandan beri online platformlarda oyun oynandığı"ve "haftada ortalama online platformlarda ne kadar zaman geçirildiği" ile ilgili sorularda yanıt vermeyenlerin verileri analizden çıkarılmıştır. Söz konusu işlem sonrasından elde 476 veri kalmıştır.

Kalan 476 veri üzerinden çoklu bağlaşımı gözden geçirmek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, en yüksek ilişkinin ne kadar zamandan beri online platformlarda oyun oynandığı ile digital bağımlılık arasından olduğuna ilişkindir ($r = .459$, $p < .01$). Bu durum orta düzeyde ilişkiye işaret etmektedir.

Bu noktadan sonra digital oyun bağımlılığı olan ve olmayan grupları ayırmak için, bu ölçeğe ilişkin alınan yanıtların bir standart sapma üstü ve bir standart sapma altı kesim noktaları olarak belirlenmiştir. Digital oyun bağımlılığı ölçeğinin ortalaması 15.1471, standart sapması 6.63701 olduğundan üst grup için kesim noktası 21.78411; alt grup için kesim noktası 8.51009 olarak belirlenmiştir (n=476). Digital oyun bağlılığı toplam puanı üzerinden oluşturulan alt ve üst gruplara dahil olmayan kişilerin verileri analize dahil edilmemiştir. Sonuç olarak analizler 282 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın Başlangıç 0 Modeli -2LL değerinin 348.600 ile başladığı görülmektedir. Mükemmel uyuma karşılık gelen -2LL değerinin sıfır (0) olduğu düşünüldüğünde, bu değer oldukça yüksektir. Başlangıç modelinde doğru sınıflama yüzdesi yordayıcı değişkenler açısından %69.1 olduğu görülmektedir.

Bireylerin dijital oyun bağımlılığına sahip olup olmamaları durumlarının iletişim becerileri toplan puanı, cinsiyet, algılanan sosyo-ekonomik düzey, sınıf, evde bilgisayar olup olmaması, ne kadar zamanda beri online-platformlarda oyun oynandığı ve haftada ortalama online platformlarda geçirilen süre değişkenlerinin bileşenine göre anlamlı şekilde yordanıp yordanmadığının belirlenebilmesi için ikili lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Yedi değişken birlikte ele alındığında, bireyler dijital oyun bağımlılığı ile ilgili olarak üst ya da alt grupta olmalarının anlamlı şekilde yordandığı görülmektedir ($\chi 2=110.748$, df=7, N=282, $p<.001$).

Cox&Snell R2 değeri incelendiğinde, yordayıcı değişkenler analize girdiğinde, öğrenme istekliliği yordanan değişkenindeki varyansın %63'ünü açıkladığı görülmektedir. Nagelgerke R2 değeri ise %46'dir.

Yordayıcı değişkenler denkleme girdikten sonra doğru sınıflama yüzdesi %80.5 olarak belirlenmiştir.

"İletişim becerileri" yordayıcı değişkenindeki bir (1) birimlik artışın, dijital oyun bağımlısı üst grubunda yer alma odd'unda %3'lük [(1-0.972).100]; cinsiyet değişkenindeki değişikliğin dijital oyun bağımlılığı üst grubunda yer alma odd'unda %83'lük [(1-0.170).100]; ne kadar zamandan beri online platformlarda oyun oynandığındaki bir (1) birimlik artışın, dijital oyun bağımlılığı üst grubunda yer alma odd'undna %137'lik, haftada ortalama ne kadar zaman online platformalarda zaman geçirildiği ile ilgili bir (1) birimlik artış dijital oyun bağımlılığı üst grubunda yer alma odd'unda %33'lük artışa artışa yol açtığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İletişim becerileri, demografik değişkenler, sosyo-ekonomik değişkenler

Kaynakça

Çokluk, O., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, S. (2008). Sosyal bilimler için çok degiskenli istatistik SPSS ve L1SREL uygulamaları. Ankara: Pegem A

Eryılmaz, S, Çukurluöz, Ö . (2018). Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılıklarının İncelenmesi: Ankara İli, Çankaya İlçesi Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (67), 889-912. DOI: 10.17755/esosder.311314.

Irmak A., Erdoğan: (2015). Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği, *Anatolian Journal of Psychiatry, 16*(Special issue.1):10-18

Korkut, F. (1996). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 2*(7), 18-23.

Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation.* Psychology press.

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce Özyeterliklerinin Yordayıcıları

Burhan Ayılmazdır
MEB

Meltem Çengel Schovılle
Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Yabancı dil eğitiminde okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört temel beceri bulunmaktadır. Ancak bireyler üretici dil becerilerinde, istenen yeterlilik düzeyine ulaşamamaktadırlar, çünkü dil öğrenimini etkileyen yeni dilbilimsel özellikler, yeni bir kültür ve hatta bir düşünce biçimi gibi birçok bilişsel ve duyuşsal faktör bulunmaktadır (Zambak, 2016).

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin ingilizce konuşma özyeterliliğinin öğrenen özerkliği ve bazı demografi değişkenler ile ne ölçüde yordandığının belirlenmesidir.

1. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce okuma öz yeterliğini öğrenen özerklikleri, cinsiyet, sınıf, ilk dönem karnelerindeki yabancı dil başarı notu ve ailede ingilizce bilen birey olup olmaması (anne, baba ya da başka bir aile ferdi) ne ölçüde yordamaktadır?
2. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce yazma öz yeterliğini öğrenen özerklikleri, cinsiyet, sınıf, ilk dönem karnelerindeki yabancı dil başarı notu ve ailede ingilizce bilen birey olup olmaması (anne, baba ya da başka bir aile ferdi) ne ölçüde yordamaktadır?
3. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dinleme öz yeterliğini öğrenen özerklikleri, cinsiyet, sınıf, ilk dönem karnelerindeki yabancı dil başarı notu ve ailede ingilizce bilen birey olup olmaması (anne, baba ya da başka bir aile ferdi) ne ölçüde yordamaktadır?
4. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma öz yeterliğini öğrenen özerklikleri, cinsiyet, sınıf, ilk dönem karnelerindeki yabancı dil başarı notu ve ailede ingilizce bilen birey olup olmaması (anne, baba ya da başka bir aile ferdi) ne ölçüde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırma tarama türünde bir araştırmadır. Tarama çalışmaları, evreni temsil eden örneklemden evrenin yetenekler, görüşler, tutumlar, inançlar ve/veya bilgi gibi bazı özelliklerini belirlemek amacıyla uygun verilerin toplandığı çalışmalardır. Katılımcıların İngilizce Dersi I. Dönem notu, yaş, sınıf düzeyi Anne- baba eğitim durumu, Anne- babanın İngilizce seviyesi, diğer aile bireylerinin İngilizce seviyesini, belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bunun yanı sıra Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce ile ilgili özyeterlilik inancı ölçeği ve Orakçı ve Gelişli (2017) tarafından geliştirilen Öğrenen Özerkliği (Learner Autonomy Scale (LAS)) Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin analizi için öncelikle ele alınan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2008). Bununla ilgili olarak basıklık ve çarpıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölümünün 2.5 ve aşağısında olmasının ilgili değişkenlerin normal dağıldığı ile ilgili bir gösterge olması kabul edilmiştir (Leech, Bartlett ve Morgan, 2005). Okuma alt boyutu için çarpıklık değeri, .012; standart hatası, .130; basıklık değeri -.766; standart hatası .259; yazma alt boyutu için çarpıklık değeri, .100; standart hatası, .130; basıklık değeri -.656; standart hatası .259; dinleme alt boyutu için çarpıklık değeri, .121; standart hatası, .130; basıklık değeri -.808; standart hatası .259; konuşma alt boyutu için çarpıklık değeri, .291; standart hatası, .130; basıklık değeri -.758; standart hatası .259; özerklik alt boyutu için çarpıklık değeri, -.259; standart hatası, .130; basıklık değeri -.664; standart hatası .259 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak sürekli olan tüm değişkenlerin normal dağıldığı görülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Birinci alt problemde önerilen modelin öğrencilerin İngilizce okuma özyeterliğine ilişkin puanları anlamlı şekilde yordadığı ($F(7,323)=60.711$, $p<.001$), hesaplanan düzeltilmiş R^2'nin %56 düzeyinde olduğunu, ancak modele öğrenen özerkliği ve birinci dönemdeki yabancı dil notunun anlamlı katkı sunduğunu göstermektedir.

İkinci alt problemde önerilen modelin öğrencilerin İngilizce yazma özyeterliğine ilişkin puanları anlamlı şekilde yordadığı ($F(7,323)=45.698$, $p<.001$), hesaplanan düzeltilmiş R^2'nin %49 düzeyinde olduğu; özerklik, birinci dönemdeki karne notu ve anneni bilgizce bilmesi modele anlamlı katkı sunduğu belirlenmiştir.

Üçüncü alt problemde önerilen modelin öğrencilerin İngilizce dinleme özyeterliklerini anlamlı şekilde yordadığı ($F(7,323)=56.388$, $p<.001$), hesaplanan düzeltilmiş R^2'nin %54 düzeyinde olduğu; özerklik, birinci dönem karne notu, annenin İngilizce bilmesi ve babanın İngilizce bilmesi modele anlamlı katkı belirlenmiştir.

Dördüncü alt problemde, konuşma özyeterliliğini yordamaya ilişkin önerilen modelin anlamlı olduğu ($F(7,323)=49.587$, $p<.001$), hesaplanan düzeltilmiş R^2'nin %51 düzeyinde olduğu; özerklik, birinci dönem karne notu ve annenin İngilizce bilmesi modele anlamlı katkı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğrenen özerkliği, kültürel sermaye, cinsiyet, akademik başarı

Kaynakça

Çokluk, O., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, S. (2008). Sosyal bilimler için çok degiskenli istatistik SPSS ve L1SREL uygulamaları. Ankara: Pegem A

Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation.* Psychology press.

Orakci, S., & Gelisli, Y. (2017). Learner autonomy scale: A scale development study. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, *5*(4), 25-35.

Yanar, B. H., & Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(1), 97-110.

Zambak, A. (2016). *Factors affecting foreign language speaking anxiety levels of 8th grade students at public secondary schools* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Yükseköğretimde Program Geliştirme: TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği

Erdem Aksoy	Nilüfer Havva Voltan Acar	Belgin Elmas	Sühendan Er	Zerrin Toker
Tülin Haşlaman	Seçil Yücelyiğit	Tolga Erdoğan	Çiğdem Alkaş Ulusoy	Elçin Emre Akdoğan
Bünyamin Atay	Sibel Akın	Berrin Genç Ersoy	Özlem Canaran	Zeynep Bilki
Çağla Öneren Şendil	Begüm Serim Yıldız	Olcay Yılmaz	Emine Gül Çelebi	Pelin Irgin
Elif Öztürk	Ayşe Bilicioğlu Güneş	Arzu Kanat-Mutluoğlu	Mehmet Sak	Ayşegül
Aracı Iyiaydın	Sinem Sözen Özdoğan	Gizem Güzeller	Emir Ertunç Havadar	Zehra Yeler
Yusuf Barburoğlu	Tuba Özgül	Adile Gülşah Saranlı	Yavuz Kamacı	Kürşad Demirutku
Onur Özmen	Nergis Hazal Yılmaztürk	Melike Ünal Gezer	Ayşe Gül Özay Demircioğlu	
Münevver İlgun Dibek	Figen Yılmaz	Yüksel Kavak		

Ted Üniversitesi

Problem Durumu

Yükseköğretim Kurulu 2020 yılında, üniversitelere "yetki devri" süreci kapsamında, eğitim fakültelerinin kendi programlarını geliştirme ve uygulama konusunda, belirli sınırlamalar çerçevesinde, yetki aktarımında bulunmuştur. Bu kararın ardından, TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak tüm lisans programlarımızı yenileme kararı alarak, bir yıllık çalışma sonucunda yeni programlarımızı oluşturduk ve 2021-2022 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya koyduk. Bu bildiride, bir eğitim fakültesi örneği olarak, söz konusu program geliştirme çalışması paylaşılacaktır. TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nce ortaya koyulan bu özgün program geliştirme çalışmasının diğer kurum ve kuruluşlara örnek olması ve diğer eğitim fakültelerine program geliştirme çalışmalarında yön göstermesi bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Program geliştirme sürecinin ana hatları şöyle tasarlanmıştır: 1) İlk olarak program geliştirme süreciyle ilgili kararları vermek, program ilke ve çerçevesini belirlemek, çalışma grupları arasında işbirliği ve koordinasyonu sağlamak, süreci izlemek, bilişim altyapısını yönetmek, program bilgi paketlerini Üniversite Programlar ve Eğitim Komisyonuna ve Senatoya sunmak ve SAP giriş sürecini yönetmek üzere Yönlendirme Komitesi ve Yürütme Komitesi oluşturulmuştur. Bu komite ayrıca YÖK ve TEDÜ ilke ve esasları dikkate alınarak, programın dayandığı temel felsefe, ilke ve çerçeveyi belirlemiş ve çalışma gruplarına iletmiştir. Bu süreçte betimleyiciler tanımlanmış, AKTS ve yerel kredi olarak, toplam kredi miktarı, dönem kredi miktarı, kategori ağırlıkları, zorunlu-seçmeli ders dengesi, teori-uygulama dengesi, ders sayısı ve kredilendirme ortak ölçütleri belirlenmiştir. 2) Tüm çalışmaları yürütmek üzere 4 çalışma grubu oluşturulmuştur. Bunlar: Literatür ve ülke incelemeleri grubu, Program değerlendirme ve iç-dış paydaş görüşleri çalışma grubu, akts program/ders bilgi paketleri çalışma grubu ve öğretmenlik uygulaması dersleri kılavuzu çalışma grubudur. **Program değerlendirme ve paydaş görüşleri** çalışma grubu; mevcut programın değerlendirilmesi ve yeni program tasarısında kullanılmak üzere TED genel merkezi, TEDMEM, uygulama öğretmenleri, öğrenci velileri, öğretim üyeleri, mezunlar, üniversite idari birim personeli vb ile görüşmeler gerçekleştirerek bunları raporlamıştır. **Literatür ve ülke incelemeleri** çalışma grubu; TYYÇ ve MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, öğretmen eğitimi literatürü ve öğretmen eğitiminde öncü rolünde olan ya da yenilikçi uygulamalar gerçekleştiren Finlandiya, Hong Kong, Hollanda, Polonya, Rusya, Singapur, Kanada ve A.B.D (Columbia Üniversitesi, Teachers College ve PDR programları) örneklerini detaylı olarak incelemiş ve raporlamıştır. **AKTS program/ders bilgi** paketleri çalışma grubu; program çıktıları, öğretim programı (Derslerin 8 yarıyıla dağılımı) , ders profili (Course Profile) , TYYÇ ile program çıktıları matrisi, MEB öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile program çıktıları matrisi, öğretim programındaki dersler ile program çıktıları matrisi ve ders öğrenme çıktıları ile program çıktıları matris kılavuzunu hazırlayarak raporlamıştır. **Öğretmenlik Uygulamaları Kılavuzu** çalışma grubu ise; öğretmenlik uygulaması derslerinin neler olacağı, süreçlerin nasıl yürütüleceği ve bu süreçte kullanılabilecek olan çeşitli etkinlik ve değerlendirme ölçeklerinden oluşan bir rapor hazırlamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tüm bu çalışmaların sonucunda; oluşturulan **çerçeve program** anabilim dallarıyla paylaşılmış ve belirlenen ölçütler ekseninde her bir anabilim dalı, kendi programlarıyla ilgili paydaş görüşmeleri, benzer program incelemeleri ve alan yeterliklerini gözden geçirerek kendi özgün programlarını oluşturmuşlardır. Anabilim Dalları tarafından oluşturulan programlar, önce Fakülte Kurulu tarafından onaylanmış izleyen aşamada TED Üniversitesi Senatosunca onaylanarak 2021-2022 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Program, eşzamanlı olarak web

ortamında kamuoyu ile paylaşılmıştır. Program 2021 Eylül ayından bu yana TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin tüm anabilim dallarında 2021 yılı girişli öğrenciler için başarıyla uygulanmaktadır. Daha önceki yıllarda eğitim fakültesine giren öğrenciler ise 2018 YÖK programı ile eğitimlerini sürdürmektedirler. Bu öğrenciler mezun oluncaya kadar iki program aynı anda uygulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Program geliştirme, program değerlendirme, yükseköğretim programları, öğretmen eğitimi

Hibrit Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

Ali Karataş
Erciyes Üniversitesi

Mustafa Çelebi
Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanlık tarihi boyunca pek çok salgın hastalıkla karşılaşılmıştır. Bunlardan sonuncusu koronavirüs salgınıdır. Salgın tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Salgının etkilerinin azaltılması ve eğitim faaliyetlerinin aksamaması için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilk olarak uzaktan eğitime geçilmiş, ardından derslerin bir kısmının yüz yüze bir kısmının ise uzaktan eğitimle devam ettirilmesine karar verilmiştir (MEB, 2020). Bu eğitim modeline seyrekleştirilmiş sınıflarda eğitim adı verilmiştir (MEB, 2021-a.). Alan yazın incelendiğinde bu modele hibrit, karma ve harmanlanmış eğitim gibi isimlerin verildiği görülmektedir (Alhan, 2020). Hibrit eğitim, yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz bazı yönlerinin olduğu bilinciyle hareket ederek, yüz yüze eğitimle uzaktan eğitimi bütünleştiren bir süreç olarak tanımlanabilir (Oliver ve Trigwell, 2005). Gerek uzaktan eğitimin gerekse yüz yüze eğitimin bazı güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Geleneksel eğitim olarak adlandırabileceğimiz yüz yüze eğitimde öğrenci ile öğretmen arasında nitelikli bir iletişim ve etkileşim vardır. Bunun yanı sıra geleneksel eğitimde uzaktan eğitime göre daha az teknolojik materyale ihtiyaç duyulduğu için tüm öğrencilerin eğitime ulaşabilme imkânı vardır. Uzaktan eğitimin ise aynı anda fazla sayıdaki öğrenci ile eğitim yapılmasına imkân tanıması, bireysel öğrenmeye elverişli olması ve farklı mekânlarda yer alan bireyleri birbiri ile buluşturabilmesi gibi pek çok güçlü yanı vardır (Uşun, 2004). Dolayısıyla pek çok güçlü ve zayıf yanı bulunan bu iki eğitim modelini bir arada kullanarak daha nitelikli bir eğitime ulaşılabileceği söylenebilir. Bu amaçla dünyadaki bir çok ülke hibrit eğitimi kullanmaktadır (Graham ve Osguthorpe, 2003). Fakat ülkemizde sadece koronavirüs salgını döneminde kısa bir süre uygulanabilmiştir. Bu çalışmanın Türkiye'de hibrit eğitim modelini ilk defa deneyimleyen öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin incelenmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde hibrit eğitime yönelik yapılan araştırmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın alanyazındaki boşluğu bir nebze de olsa kapatacağı ve araştırmacılara yol gösterici olabileceği tahmin edilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, pandemi döneminde ülkemizde uygulanan hibrit eğitime yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesidir. İncelemede öğretmenlerin ve öğrencilerin hibrit eğitime yönelik eğilimleri ve süreç hakkındaki görüşleri alınacaktır. Bunun dışında öğretmen ve öğrencilerin görüşleri karşılaştırılarak benzer ve farklı alanların neler olduğu belirlenmeye çalışılacaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1-) Öğretmenlerin hibrit eğitime yönelik bilgileri ne düzeydedir?

2-) Öğretmenlere göre hibrit eğitimin, eğitim ve öğretim açısından sağladığı faydalar nelerdir?

3-) Öğretmenlere göre hibrit eğitim modelinin kullanılmasının, eğitim ve öğretim açısından dezavantajlı yönleri nelerdir?

4-) Öğretmenlere göre hibrit eğitim ile uzaktan eğitim karşılaştırıldığında hangi eğitim modeli eğitim ve öğretim açısında daha verimlidir?

5-) Öğretmenlere göre hibrit eğitim ile yüz yüze eğitim karşılaştırıldığında hangi eğitim modeli eğitim ve öğretim açısında daha verimlidir?

6-) Öğretmenler hibrit eğitimin geleceği konusunda neler düşünmektedir?

7-) Öğrencilerin hibrit eğitime yönelik tutumları nasıldır?

8-) Öğrencilerin hibrit eğitime yönelik görüşleri cinsiyet ve eğitim gördükleri kademeye göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılacaktır. Karma araştırma yöntemi, hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılarak verilerin toplandığı ve bu verilerin birleştirilerek sonuçların ortaya çıkarıldığı bir araştırma yaklaşımıdır (Creswall, 2017). Bu araştırmada öğretmenlerden veriler toplanırken yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır, öğrencilerden veriler toplanırken ise tutum ölçeği kullanılcaktır. Dolayısıyla nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanıldığı için karma araştırma yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022- 2023 eğitim- öğretim yılında Kayseri'de bulunan ortaokul, lise ve üniversite kademesinde öğrenim gören 400 öğrenci ile ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 12 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada örneklem grubu seçilirken kolay ulaşılabilir durum örneklemesi metodu kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi metodunda araştırmacı erişilmesi kolay ve hızlı olan bir grup seçerek verilerini bu gruptan toplamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu ile Karadeniz ve Karademir (2021) tarafından geliştirilen Harmanlanmış Öğretime Yönelik Tutum Ölçeği kullanılacaktır. Tutum ölçeğinde 37 soru yer almakta ve ölçeğin pozitif ve negatif tutumlar olmak üzere 2 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 187 iken en düşük puan 37'dir. Ölçeğin olumlu görüşler alt boyutuna yönelik cronbach alfa katsayısı .954, olumsuz görüşlere yönelik cronbach alfa katsayısı .89 ve ölçeğin geneli için cronbach alfa katsayısı .854 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşme formunda ise katılımcılara demografik bilgileri ile ilgili 5 soru ve hibrit eğitime yönelik görüşleri ilgili 7 soru sorulacaktır. Sorular hazırlanmadan önce araştırmacı tarafından alan yazın taranmış ve konuya uygun sorular ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu sorular uzman kişilere kontrol ettirilmiş ve uygun olmadığı belirtilen sorular görüşme formundan çıkartılmıştır. Öğretmen görüşme formları örneklem grubuna uygulanmadan önce, sınıf öğretmeni olan iki kişiye uygulanmış ve soruların açık ve net olarak anlaşılıp anlaşılmadığı test edilmiştir. Bu uygulamadan sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmada ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerine bir ölçek uygulanacak, öğretmenlerle ise mülakat yapılacaktır. Öğrencilere uygulanacak ölçekten elde edilen verilerin analizinde Statistical Packadge for Social Sciences 16.0 programı kullanılacaktır. Bu program yardımıyla betimsel istatistik analizleri yapılacaktır. Ayrıca verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilecektir. Verilerin normal dağılım göstermesi durumunda 2 farklı grubun karşılaştırıldığı Bağımsız Gruplar İçin T Testi ile 3 veya daha fazla grubun karşılaştırıldığı Anova testleri yapılacaktır. Verilerin normal dağılım göstermemesi durumunda Bağımsız Gruplar T Testinin nonparametrik şekli olan Mann Withney U Testi ile Anova testinin nonparametrik şekli olan Kruskal Wallis H Testi kullanılacaktır. Mülakatlardan elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılacaktır. İçerik analizin 4 aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak veriler kodlanacak ardından kod, kategori ve temalar bulunacak sonra da kod, kategori ve temalar düzenlenecektir. Son adımda ise bulgular tanımlanıp yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonucunda ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin hibrit eğitime yönelik görüşlerinin olumlu olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin hibrit eğitimi genel hatlarıyla bildikleri, hibrit eğitimin eğitim ve öğretim süreçleri açısından pek çok faydasının olduğunu söyleyecekleri tahmin edilmektedir. Öğretmenlerin tüm eğitim kademelerinde hibrit eğitimin kullanılmasının yararlı olacağını, özellikle ilkokul kademesinde okuma ve yazma sürecinde hibrit eğitim yerine yüz yüze eğitimin kullanılmasının eğitim ve öğretim faaliyetleri açısından daha doğru olacağını söylemeleri beklenmektedir. Ayrıca hibrit eğitimin uzaktan eğitim kısmında bazı öğrencilerin teknolojijye ulaşmakta sorun yaşayabilecekleri için derslere katılmakta zorlanabilecekleri de öğretmenler tarafından dile getirilebilir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun hibrit eğitimin geleceğine yönelik olumlu görüşleri olacağı düşünülmektedir. Hibrit eğitimin gelecekte kesinlikle kullanılacağının da öğretmenler tarafından söyleneceği öngörülmektedir. Son olarak öğretmen ve öğrencilerin hibrit eğitime yönelik görüşleri karşılaştırıldığında iki grubun da görüşlerinin birbirine benzer şekilde olumlu olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hibrit eğitim, öğretmen, öğrenci

Kaynakça

Alhan, S.S. (2020). Harmanlanmış öğrenme ortamına yönelik fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 397-414. https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/56611/633189.

Craswell J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (2.Baskı). Pegem Yayınları.

Karadeniz, C. B. ve Karademir D. (2021). Harmanlanmış öğrenme modeline yönelik tutum ölçeğinin geliştiirlmesi. İçinde. Yazıcıoğlu C. (Eds), *Eğitim alanında akademik çalışmalar (69-102).* Artikel akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2020 19 Mart). *Bakan Selçuk, 23 mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı.*http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr.

Milli Eğitim Bakanlığı (2021a 14Şubat). *2020- 2021 öğretim yılının ikinci dönemi uzaktan ve yüz yüze eğitimle başlıyor*. https://www.meb.gov.tr/2020-2021-egitim-ogretim-yilinin-ikinci-donemi-uzaktan-ve-yuz-yuze-egitimle-basliyor/haber/22553/tr.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2021b 28 Ağustos). *Bakan Özer okullarda yüz yüze eğitimin detaylarını açıkladı*. https://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-okullarda-yuz-yuze-eğitim-hazirliklerinindetaylariniacikladi/haber/23938/tr#:~:text=Özer%2C%20"detaylariniacikladi/haber/23938/tr#:~:text=Özer%2C%20"20212022%20eğitim,okullarda%20uyum%20haftası%20düzenleyeceklerini%20bildirdi.

Oliver, M. ve Trigwell, K. (2005). Can 'blended learning'be redeemed. *E-learning and Digital Media,* 2(1), 17-26. https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.17.

Graham, C. R. ve Osguthorpe, R. T. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *Quarterly review of distance education*, *4*(3), 227-33. https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=7b1656ae-e820-46cf-abcd-0dfb8bff620b%40redis.

Uşun, S. (2004). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri* (3. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerini Algılama Düzeylerinin İncelenmesi

Emine Yıldız Arıganoğlu — Çukurova Üniversitesi
Sultan Kesik — MEB

Problem Durumu

Okullardaki eğitimimizin en önemli amaçlarından birisi öğrencileri geleceğe hazırlamak ve kendi kendine yetebilen bireyler yetişmesini sağlamaktır. Eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, problem çözme becerilerine sahip, geleceğini şekillendirebilen bireyler yetiştirmektir. Eğer okullarımız bunu sağlamayı başarırsa, gelecekte çocuklarımız zorluklarla daha rahat başa çıkabilir (Yalçın, 2018). Bu durumda bizi 21. yüzyıl becerilerine götürmektedir. Değişen ve gelişen bilgi paradigması içerisinde her şey değişmeye ve gelişmeye başlamıştır. Öğrencilerden ve yetişkin bireylerden istenen ezbere bilgi değil, bilgiyi anlaması, bilgiye her alanda hızlı ulaşması ve elde ettiği bilgileri özümseyip etkin kullanmasıdır (Hamarat, 2019).

Alan yazın incelendiğinde 21. Yüzyıl becerilerine ve bunların sınıflandırılmasına çok değinildiği görülmektedir. Alanyazında P21 olarak isimlendirilen 21. Yüzyıl becerilerinin genel çerçevesi yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri olarak ayrılmıştır (partnership for 21st century learning (P21), 2007). Öğrenme ve yenilikçilik becerileri içerisinde yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği beceriler yer almaktadır. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri içerisinde bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı yer almaktadır. Yaşam ve kariyer becerileri içerisinde esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz yönetim, sosyal ve kültürel beceriler, liderlik ve sorumluluk yer almaktadır. (P21, 2015).

Avrupa Birliği (AB) ise 21. yüzyıl becerileri olarak öğrenmeyi öğrenme, iletişim, anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, dijital yetenekler, kültürel farkındalık ve ifade, sosyal ve yurttaşlık ilgili yetkinlik ve inisiyatif ve girişimcilik hissini ifade ederken; OECD ise heterojen gruplarla etkileşim, başkalarıyla iyi ilişkiler, iş birliği ve takımla çalışma, çatışma çözme ve yönetme, araçların interaktif kullanımı, bilgi ve bilimin interaktif kullanımı, teknolojinin interaktif kullanımı, bağımsız-özerk davranma, büyük resim içinde davranma, yaşam planları ve kişisel projeler oluşturma ve yönetme ve haklarını savunmak, öne sürmek olarak 21.yy becerilerini ifade etmektedir (Kotluk ve Kocakaya, 2015, akt. Hamarat, 2019) Bu nedenle 21. yüzyıldaki ilerlemelerin, yeni becerileri ve yetkinliklerin kazanılmasını kolaylaştıracak şekilde eğitim sistemlerine ve öğrenme-öğretme süreçlerine dahil edilmesi gerektiği söylenebilir (Kalemkuş ve Bulut Özek, 2022). Bu yeni becerilerin okul yıllarında kazanılması ise, ülkelerin gelecekteki rekabet piyasasındaki yerleri için de belirleyici olduğundan özellikle gelişmekte olan ülkelerin bu duruma daha fazla önem vermesi gerektiği düşünülmektedir (Yalçın, 2018). Okul yıllarında kazandırılan veya öğrencilerde var olan 21. Yy becerilerinin ilerde hem bireysel hem de toplumsal yararları öngörülebilir. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin kendisinde var olan 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarını belirlemek bu çalışmanın ana çerçevesini oluşturmaktadır. Bu çerçeve ışığında bu çalışmanın amacı, öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin algılarını bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, okudukları okulun sosyoekonomik düzeyi) açısından incelemektir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi, **"Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları nasıldır?"** şeklinde ifade edilmiştir. Bu ana amaç doğrultusunda belirlenen aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları nasıldır?
2. Ortaokul öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerilerini ilişkin algıları arasında
    a. Cinsiyete göre,
    b. Sınıf seviyesine göre,
    c. Anne eğitim düzeyine göre,
    d. Baba eğitim düzeyine göre,
    e. Okulun sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşma var mıdır?

Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ne ölçüde sahip oldukları algısı ve bu becerilerin algılanma düzeyindeki farklılıklara; cinsiyet, sınıf seviyesi, anne-babanın eğitim düzeyi ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinin etkisinin incelenmesi amaçlanan araştırma nicel

yöntemin kullanılacağı tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Nicel araştırmaların amacı, evren hakkında betimlemeler, genellemeler yapmak ve geleceğe yönelik kestirimlerde bulunmaktır (Şimşek, 2012). Tarama araştırmaları, evrenden ya da sıklıkla evreni temsil eden örneklemden evrenin yetenekler, görüşler, tutumlar, inançlar veya bilgi gibi bazı özellikleri belirlemek için kullanılmaktadır. Temel olarak araştırmacıların ulaşmak istediği, ilgilenilen evrenin üyelerinin bir ya da daha fazla değişkene göre nasıl dağılım gösterdikleridir (Selçuk Sezgin, 2019, s.140). Çalışmada, nicel anlayış doğrultusunda, ortaokul öğrencilerinin 21.yüzyıl becerilerine ne ölçüde sahip oldukları algısının ölçek aracılığıyla belirlenmesi ve bu bağımlı değişkenin çeşitli bağımsız değişkenlere (cinsiyet, sınıf, anne-babanın eğitim düzeyi ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi) göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Mardin ili Nusaybin ilçesindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için ise oransız tabakalı küme örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Evrenin alt tabakaları alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey olarak belirlenecek ve bu düzeylerden oransız olarak örneklem seçilecektir. Okullar uzman görüşleri alınarak üç farklı sosyo-ekonomik düzeyi (alt-orta-üst) temsil edecek şekilde toplam altı okul seçilecektir.

Araştırmada yazarlar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile Kalemkuş ve Bulut Özek (2022) tarafından geliştirilen Kapsamlı 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği kullanılacaktır. Ölçek için e-posta ile gerekli izinler alınmıştır.

Kişisel bilgi formunda, araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini (cinsiyeti, sınıf düzeyi, anne baba eğitim durumu, okulun sosyo-ekonomik düzeyi) toplamaya yönelik sorular yer alacaktır. Araştırmanın güvenirliğin sağlanması açısından araştırmaya katılan öğrencilerin isim- soy isim bilgileri alınmayacaktır.

Araştırmada kullanılacak "Kapsamlı 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği", 9 faktör ve 62 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçekte yanıtlar '*kesinlikle katılıyorum', 'katılıyorum', 'kararsızım', 'katılmıyorum'* ve '*kesinlikle katılmıyorum'* yanıtları arasında 5'li likert tipte alınmaktadır. Ölçeğin birinci faktörü "*Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme*" becerilerini, ikinci faktörü *"Sosyal, Sorumluluk ve Uyum"* becerilerini, üçüncü faktörü *"İş Birlikçi"* becerilerini, dördüncü faktörü *"Medya Okuryazarlığı"* becerilerini, beşinci faktörü "*Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı"* becerilerini, altıncı faktörü *"Yaratıcılık ve Yenilikçilik"* becerilerini, yedinci faktörü *"Girişimcilik ve Özyönetim"* becerilerini, sekizinci faktörü *"İletişim"* becerilerini ve dokuzuncu faktörü ise *"Liderlik"* becerilerini ölçen maddelerden oluşmaktadır.

Ölçeğin genel Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ,973 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin faktörlerinin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı sırasıyla Faktör1'in ,921, Faktör2'nin ,917, Faktör3'ün ,899, Faktör4'ün ,865, Faktör5'in ,850, Faktör6'nın ,687, Faktör7'nin ,674, Faktör8 ,667 ve Faktör9'un ,614 olduğu belirlenmiştir (Kalemkuş ve Bulut Özek, 2022). Ölçek maddelerinin ayırt edicilik gücünü belirlemek için ise ölçek verilerinin ham puanları küçükten büyüğe sıralanarak oluşturulan alt grup %27 (90) ve üst grup %27'yi (90) maddelerin ayırt edicilik güçleri istatistiksel olarak anlamlı (p<.01) olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kalemkuş ve Bulut Özek, 2022).

Verilerin analizi nicel olarak her bir alt boyut için ve ölçeğin tümünü değerlendirecek şekilde yapılacaktır. Verilerin analizi için öncelikle verilerin parametrik test varsayımlarını sağlayıp sağlamadığını kontrol etmek amacıyla normalliği incelenecektir. Normal dağılım sayıltısını karşılamayan analizlerde parametrik olmayan testler kullanılacaktır. Ayrıca diğer betimsel istatistiklere (aritmetik ortalama ve standart sapma) yer verilecektir. Betimsel istatistik değerlerinin karşılaştırılmasında ölçekten ve alt boyutlarından alınabilecek ortalama puan değerleri kullanılarak değerlendirme yapılacaktır. Verilerin analizinde 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirme yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılacak bu nicel çalışmada öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin algıları bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, okulun sosyoekonomik yapısı) bakımından incelenecektir. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve yazarlarından izin alınan Kapsamlı 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği kullanılacaktır. Çalışma Mardin ili Nusaybin ilçesindeki ortaokul öğrencileri ile yapılacaktır. Çalışma sonucunda ise öğrencilerde bir farkındalık oluşturmayı ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algıları hakkında bilgi sahibi olmayı beklemekteyiz. Ayrıca değişkenler bazında farklılık olup olmadığını, eğer farklılık varsa hangi değişkende nasıl bir farklılık olduğunu görmeyi ummaktayız. Çalışma sonuçlarının alanyazına katkıda bulunmasını ve sonrasında yapılacak olan çalışmalar için de bir zemin oluşturmasını istemekteyiz.

Anahtar Kelimeler: 21.yüzyıl becerileri, ortaokul öğrencileri.

Kaynakça

Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları, (272), 7- 24.

Kalemkuş, F., & Bulut Özek, M. (2022). Comprehensive 21st century skills scale: Validity and reliability study. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 12*(2), 359-388. https://doi.org/10.18039/ajesi.899338.

Selçuk Sezgin, G. (2019). Tarama yöntemi. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s.140-161). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Şimşek, A. (2012). Evren ve örneklem. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (s. 108 – 135). Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Partnership for 21st Century Learning [P21]. (2015). Framework definitions. http://www.battelleforkids.org/networks/p21 adresinden 18.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 51*(1), 183-201.

MEB Uzman Öğretmenlik Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Deniz Baysura
Yıldız Teknik Üniversitesi

Mehmet Gürol
Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Ülkelerin eğitim politikaları, uzak ve yakın hedefleri ile çerçevelendirilen "öğretmenlik mesleği"; öğretmen yetiştirme amacıyla kurulmuş eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki, ahlaki ve kişisel gelişimlerini tamamlayarak okula adım atmasıyla başlar. Yaşam boyu öğrenmenin bireysel ve toplumsal gelişim ve ilerleme için bir zorunluluk olarak görüldüğü (European Union, 2006) günümüzde bir sonraki nesli yetiştiren öğretmenlerin de mesleki ve akademik olarak sürekli gelişmeleri ve kendilerini yenilemeleri eğitimin kalitesi ve niteliği açısından önemlidir (Bilhasa ve Taşpınar, 2017; Bümen ve ark., 2012; Guskey, 2000). Bu bakımdan öğretmenlik mesleğinin kalitesini arttırmaya yönelik çalışmalar, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve kariyer gelişimleri günümüzde hem Türkiye'de hem de Dünya'da hala güncelliğini koruyan önemli bir konu olup (Desimone, 2009) sürdürülebilir eğitim öğretim kalitesi için güçlü mesleki gelişim programlarına da ihtiyaç vardır (Doğan ve Yurtseven, 2021).

Millî Eğitim Bakanlığı da "Kişisel ve Mesleki Gelişim" başlığına 2017 yılında güncelleyerek yayımladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinde yer vermiştir (MEB, 2017). İlk olarak 2005 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan "Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği" ne göre öğretmenlik mesleği; öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç aşamalı kariyer basamağına ayrılmış olup bu aşamalar arasında öğretmenlerin farklı yeterlikler kazanarak ilerlemeleri hedeflenmiştir (MEB, 2006). Yakın tarihte ise öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği haline getirmek amacıyla MEB, 12 Mayıs 2022 tarihli Resmî Gazete 'de 31833 sayılı yeni bir düzenleme hayata geçirmiştir. Bu düzenleme sonrasında 2005 yılındaki uygulamadan farklı olarak uzman öğretmenlik sınavı için gerekli kıdem yılı aday öğretmenlik dahil 7 yıldan 10 yıla çıkarılmış, başöğretmenlik için de 7 yıl yerine "10 yıldır uzman öğretmen olarak hizmet etme" şartı getirilmiştir (MEB, 2022). Ayrıca her iki kariyer basamağı için de eğitim programları tanımlanmıştır.

Bu eğitim programları Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nce geliştirilen Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden yayınlanmış ve uygulanmıştır. Eğitim programında sunulan videoların her birinin %100 oranında izlenmesi eğitim programı sonrası uygulanacak sınav için ön koşul olarak belirlenmiştir (MEB, 2022). MEB yönetmelikte yer verdiği gibi eğitim programı tamamlandıktan sonra 19 Kasım 2022 tarihinde Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınav'ını uygulamıştır. Süreçte başarılı olan ve Uzman Öğretmen unvan verilen öğretmenlere sertifikalarının düzenlendiği tarihten itibaren yönetmelikte öngörülen eğitim öğretim tazminatı ödenecek olup ayrıca her unvanı için ayrı ayrı olmak üzere bir derece de verilecektir (MEB, 2022).

Yapılan bu sınav uygulaması dışında Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı'na yönelik bir değerlendirme yapılmamış, MEB tarafından da bu süreçte toplanan verilere dair herhangi bir değerlendirme raporu yayınlanmamıştır. Türkiye'de öğretmen kariyer basamakları ile ilgili yapılan çalışmalar; öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri ve bu görüşlere göre kariyer basamakları uygulamasının değerlendirilmesi (Aydın, 2007; Bakioğlu ve Banoğlu, 2013; Demir, 2011; Demir ve Karadeniz, 2010; Kaplan ve Gülcan, 2020), kariyer basamakları uygulamasının okuldaki etkileri (Cımbız ve Küçüker, 2015), kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin motivasyonuna etkileri (Canbolat, 2011; Deniz, 2009) alanlarında yoğunlaşmış olup değerlendirme sürecine dair yapılan çalışmalar uzmanlık için yapılan kariyer sınavının değerlendirilmesi (Bakioğlu ve Can, 2009) ile sınırlı kalmıştır. Oysa mesleki gelişim programlarının etkin olarak değerlendirilmesi çok önemlidir (Gönen ve Koçkaya, 2006). Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması 2010 (TALIS) raporuna göre de Türkiye'de yapılan mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenler bu programların etkili olmadığını düşünmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2010). Bu bakımdan uygulanan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı'nın değerlendirilme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda program değerlendirme yaklaşımları incelenmiş; program hakkında karar veren ve bunun yanında da süreci de değerlendirme içinde önemli bir noktaya taşıyan yönetim eğitimli yaklaşımlardan Stufflebeam'in program değerlendirme modeli (CIPP) kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Tüm açıklamalardan hareketle, bu araştırmanın temel amacı MEB Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını öğrenen görüşüne göre bağlam, girdi, süreç, ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirmektir. Bu çalışma ile programın yapıcılarına veya sürekliliğine karar verecek mercilerde bir farkındalık oluşturabilecek olması açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Günümüzde güncel bir konu olan öğretmenlikte kariyer basamaklarının etkilediği paydaşlardan öğretmenlerin uzman öğretmenlik programına yönelik görüşlerini almayı ve süreci derinlemesine analiz etmeyi hedeflediği için araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları araştırmacının verilerin üzerinde kontrolü olmadığı, güncel bir vakayı(olguyu) gerçek dünya bağlamı içinde ne zaman ve nasıl soruları ile derinlemesine yanıt bulmaya çalışılan araştırma desenidir (Yin, 2003).

Çalışılan Durum

Bu araştırmada 2022 yılında MEB tarafından ilgili kanun ve yönetmeliklerle de açıklanan öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklardan biri olan "uzman öğretmenlik" basamağında yer alacak öğretmenleri seçmek için uygulanan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının CIPP modeline göre öğretmenlerin görüşleri kapsamında değerlendirmesi ortaya konulmaktadır.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını Ankara ilinde bir devlet okulunda görev yapan yedi öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme türlerinden kolay örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme araştırmanın amacı kapsamında derinlemesine bilgi ve veriye ulaşılabilecek durumların seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012). Katılımcı öğretmenlerin 5'i kadın 2'si erkek olmakla beraber yaş aralığı 36-43 aralığında, mesleki kıdemleri ise 12-21 yıl aralığında değişmektedir. Katılımcılardan 6'ı lisans, 1'i yüksek lisans mezunudur. Katılımcı öğretmenlerin 3'ü sınıf öğretmeni, 2'si okul öncesi öğretmeni, 1'i matematik öğretmeni ve 1'i de İngilizce öğretmenidir.

Veri Toplama Aracı ve Yöntemi

Verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle alan yazındaki ilgili araştırmalar taranmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem yılı gibi demografik bilgilerini almak için beş soruya yer verilmiştir. Hazırlanan görüşme formuna yönelik Eğitim Bilimleri alanında bir uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Sorularda bağlam kapsamında düzeltiler yapılmış ve sonunda görüş formu son halini almıştır. Soruların anlaşılabilirliğini ölçmek amacıyla bir öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada soruların anlaşılabilirliğine yönelik olumsuz geri bildirim gelmediği tespit edilerek ana uygulamaya geçilmiştir. Görüşmeler ortalama 35 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde genellikle görüşme verilerini sistematize etmek için kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2012). İçerik analizi verilerdeki örüntü, tema ve anlamların belirlenmesi için sistematik ve detaylı olarak incelenmesidir (Berg ve Lune 2017). Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından tekrarlı bir şekilde okunarak öncelikle kodlar çıkarılmıştır. Daha sonra benzer kodlardan kategori ve temalara ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

MEB Uzman Öğretmenlik programını CIPP modeli kapsamında sınıf öğretmenlerinin görüşleri aracılığıyla ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma sonucunda elde edilen temalar değerlendirme modelinin doğası gereği "bağlam, girdi, süreç ve ürün" olarak başlıklandırılan dört boyut altında sunulmuştur. Bağlam boyutu *"Programın amacı, programın kazanımları, programın ihtiyacı karşılama durumu, programın güçlü & beğenilen yönleri ve programın zayıf & beğenilmeyen yönleri"* olarak temalandırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı MEB Uzman Öğretmenlik Program amacının net olmadığından ve tanımının yapılmadığından bahsetmiş, ek olarak var olduğu düşünülen amacın da uygulamada bir karşılığının olmadığı söylenmiştir. Ayıca programda bir yenilik göremediklerinden bahseden öğretmenler bunun sebebi olarak öğretmenliğin doğası ve yönetmelikler gereği zaten bir uzmanlık mesleği olduğunu ifade etmişlerdir. Girdi boyutunda *"Öğrenen özellikleri, öğretmen özellikleri ve materyal özellikleri"* olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır. Süreç boyutunda *"Uygulama sürecinin program amaçlarını gerçekleştirmeye uygunluğu, yöntem-teknikler ve süreçte yaşananlar sorunlar"* olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır. Ürün boyutunda elde edilen üç tema ise *"Öğretmenliğe kattığı değer, değerlendirme ve ideal program"* olmuştur.

Sonuç olarak, MEB tarafından uygulanan Uzman Öğretmenlik Programı'nın amaçlarının belirli olmaması, uzaktan asenkron biçimde uygulama yönteminin uzmanlık kazandırmakta yetersiz olması, değerlendirmenin ayırt edici olmaması ve öğretmenlik mesleğini yüceltmek yerine kamuoyu önünde değersizleştirmesi bakımından uygulama amaçlarına ulaşmaktan uzak olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: MEB Uzman Öğretmenlik Programı, program değerlendirme, CIPP değerlendirme modeli

Kaynakça

Aydın, B. (2007). *Öğretmenlik Mesleğindeki Kariyer Basamaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Bu Görüşlerin Bireysel Değişkenlere Göre İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Bakioğlu, A. ve Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yöntemiyle incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 37(37), 28-55.

Bakioğlu, A. ve Can, E. (2009). Kariyer basamaklarında yükselme sınavının değerlendirilmesi. *18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özeti*. Ege Üniversitesi, 259.

Berg, B. L., ve Lune, H. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (8th ed.) Pearson.

Bilasa, P. ve Taşpınar, M. (2017). Hayat boyu öğrenme kapsamında anahtar yeterliklerin belirlenmesi: Türkiye için durum analizi. *Milli Eğitim Dergisi, 46*(215*),* 129-144.

Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, *42*(194), 31-50.

Büyüköztürk, Ş., Akbaba-Altun, S. ve Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası öğretme ve öğrenme araştırması*. Teaching and Learning International Survey (TALIS), Türkiye Ulusal Raporu, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Canbolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık* arasındaki ilişkiler [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

Cımbız, A. T. ve Küçüker, E. (2015). Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının okuldaki etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Journal of International Social Research*, *8*(38), 670-682.

Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (3), 53-80.

Demir, S. B.ve Karadeniz, Y. (2010). *Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenler tarafından değerlendirilmesi*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II.(1-11), Ankara, Türkiye.

Deniz, B. (2009). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, *38*(3), 181-199.

Doğan, S. ve Yurtseven, N. (2021). Salgın Sürecinde ve Sonrasında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Karma Bir Program Önerisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 774-792.

Eurıpean Union. (2006). Key Competences for Lifelong Learning, European Communities, Belgium.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.

Gönen, S. ve Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(19), 37-44.

Guskey, Thomas R. (2007). *Results-Oriented Professional Development,* (s. 334–346) içinde. A. C. Onstein, E. F. Pajak, ve S. B. Ornstein, Contemporary Issues in Curriculum, Pearson Education, Boston.

Kaplan, İ. ve Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(3), 380-406.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmeye ilişkin değerlendirme (KBYD) kılavuzu. MEB Personel Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). Öğretmenlik Kariyer Basamakları Mesleki Gelişim Çalışmaları ve Eğitim Programına İlişkin Yönerge. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_05/13140141_Yonerge.pdfadresinden 8 Aralık 2022 tarihinde erişilmiştir.

Yin, R.K. (2003), *Case Study Research. Design and Methods* (3rd ed.), Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Öğretmen Eğitiminde Akran Koçluğu Üzerine Bir Nitel Araştırma

Cansu Altunsaban Yerlikaya
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Melek Çakmak
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmen adaylarının çok yönlü gelişimlerini sağlayabilmek, yeni öğretim yöntemlerini gerektirmektedir. Günümüzde yeni yöntem arayışları devam etmekle birlikte öne çıkan yöntemlerden biri de akran koçluğudur. Koçluk, uygulanacak eğitim materyali üzerine bir uzman tarafından tartışmaların yapılması, performans hakkında geribildirim sağlanması ve performansın böylelikle geliştirilebileceği anlayışına dayanmaktadır (Lockwood, McCombs ve Marsh, 2010). Akran koçluğu ise, öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleğe uyumunu, öğretim becerilerinin geliştirilmesini ve yeni edinilen becerilerin sınıfta uygulanmasını kolaylaştıran (Vacilotto ve Cummings, 2007) bir öğrenme yöntemidir. Öğretmen adayları açısından akran koçluğu bağlamında; adaylar fikir alışverişinde bulunur, birbirlerini gözlemler, doğru öğretim strateji ve yöntemini uygulamaya ve öğretimsel kaygılara alternatif çözümler üretmeye çalışırlar (Karakaya Cirit ve Aydemir, 2019). Bu iş birliğinin sonucunda adaylar, kendi bakış açılarını geliştirip güçlü yönlerini ortaya çıkarabilmektedirler (Bowman ve McCormick, 2000). Dolayısıyla koçluk, öğretmen adaylarının planlanma aşamasında farklı bakış açıları ile karşılaşmalarını, uygulamaya yönelik güçlü yönlerini görmelerini ve zayıf yönlerini geliştirmelerini sağlayabilecek bir işbirlikli öğrenme sürecidir.

Bu araştırmanın amacı, alanyazında öğretmen eğitiminde akran koçluğu ile ilgili yapılan makale çalışmaları (2012-2022) üzerinde bir dokuman analizi gerçekleştirmek ve sonuçları öğretmen eğitimi açısından değerlendirmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

• Dergide yayımlanan araştırma konuları nelerdir?

• Dergide yayımlanan araştırmalarda hedeflenen kitlenin eğitim düzeylerine göre dağılımı nasıldır?

• Dergide yayımlanan çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımları nasıl değişmektedir?

• Dergide yayımlanan araştırmalarda kullanılan veri kaynakları nelerdir?

• Dergide yayımlanan araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemleri nelerdir?

• Dergide yayımlanan araştırmalarda kullanılan analiz yöntemleri nelerdir?

Yöntem

Yapılan araştırmada doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada analize dahil olan dergilerde yayımlanan çalışmalara yönelik; akran koçluğuna yönelik yapılan çalışmaların araştırma konuları nelerdir?, çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?, çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?, çalışmaların veri kaynakları nelerdir? çalışmaların veri toplama araçları nelerdir? gibi sorulara cevap aranmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen eğitimi konulu dergiler ve bu dergilerde yayımlanmış makaleler üzerinde "öğretmen eğitimi", "akran koçluğu", "öğretmen", "öğretmen adayı" anahtar kelimeleri kullanılarak tarama ve analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında ilk olarak elde edilen verilerin betimleyici analizi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda incelenen çalışmaların yöntemleri, araştırma modelleri, veri toplama araçları ve çalışma grupları analiz edilmiştir. İçerik analizi aşamasında ise çeşitli kategoriler altında uygulanmış olan akran koçluğu çalışmaları değerlendirilmiştir. Analiz süreci ve bulguların sunumu aşamalarında çalışmayı yürüten araştırmacılar tarafından ilk olarak analizin bireysel yapılması, daha sonra analiz sonuçlarının karşılaştırılması ve görüş birliğine varılması durumları dikkate alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen eğitiminde akran koçluğu üzerinde yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde, son yıllarda akran koçluğu uygulamalarının farklı araştırma yöntemlerinden yararlanılarak incelendiği görülmektedir. Alanyazın taramasının ortaya koyduğu bir diğer sonuç öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde yaygın bir şekilde kullanılan bir uygulama olan akran koçluğu, son yıllarda öğretmen eğitiminde de öğretmen adaylarının eğitimlerinde daha sık başvurulan bir uygulama olarak dikkat çekmektedir. Araştırmanın kuramsal kısmının gösterdiği bir diğer sonuç, akran

koçluğu çalışmalarının son yıllarda teknolojinin eğitime entegrasyonu sonucunda öğretmen eğitiminde de bu yönüyle incelenmesidir. Video tabanlı akran koçluğu, sanal akran koçluğu gibi kavramların yanı sıra simülasyon çalışmalarının da akran koçluğu uygulamasında hayata geçirilerek teknolojinin entegrasyonu sağlanmış ve uzaktan eğitim çatısı altında da söz konusu uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca 21.yy. becerileri kapsamında da ele alınan yansıtıcı düşünme becerisi, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine odaklanılan akran koçluğu uygulamalarında öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde etkin bir rol oynadığı da elde edilen sonuçlar arasındadır.

Araştırmada belirlenen sorular kapsamında analiz süreci devam etmektedir. Bu araştırma sonuçlarının öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının eğitimi sürecinde akran koçluğu uygulamalarına dikkat çekmek ve bu bağlamda öneriler üzerinde düşünmek açısından katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akran Koçluğu, Öğretmen Eğitimi, Öğretmen Adayı

Kaynakça

Bowman, C. L., & McCormick, S. (2000). Comparison of peer coaching versus traditional supervision effects. The Journal of Educational Research, 93 (4), 256 - 261.

Karakaya Cirit, D. ve Aydemir, S. (2019). Akran koçluk uygulamasının fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine etkisi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20 (3), 933- 951.

Lockwood, J. R., McCombs, J. S., & Marsh, J. A. (2010). Linking reading coaches and student achievement: Evidence from Florida middle schools. Educational Evaluation and Policy Analysis, 32 (3), 372-388.

Vacilotto, S., & Cumings, R. (2007). Peer teaching in TEFL/ TESL programmes. ELT Journal, 61 (2), 153-160.

Zihin Gelişimi Strateji Kullanımının 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Yeterlik, Öz Düzenleme, Akademik Başarı ve Zihin Gelişimi Puanları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine İlişkin Bir Pilot Uygulama

Özgül Mutluer
Yıldız Teknik Üniversitesi

Sertel Altun
Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Zihniyet teorisini geliştiren Carol Dweck (2006), insanlara gelişim zihniyetini destekleyen bakış açışı kazandırıldığında, mücadele ve çabanın bu bakış açısını takip edeceğini belirtmektedir. Tam tersine, kalıcı özelliklere odaklanan sabit bir zihniyet içerisine girdiklerinde, insanların meydan okumaktan korkacağını ve çabayı değersizleştireceklerini ifade etmektedir. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin, ortaokulda ilerledikçe, matematik dersine karşı olan ilgileri azalma eğilimi göstermektedir (Li & Lerner, 2011; Wang & Degol, 2014;Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006). Bu doğrultuda, akademik başarı sosyo-ekonomik dezavantajla ilişkilendirilen bir unsur olmakla birlikte gelişim zihniyeti müdahalelerinin bu öğrencilerin akademik başarı gelişimleri üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Aronson, Fried, Good, 2002; Claro, Paunesku & Dweck, 2016). Araştırmanın amacı, Türkiye'de ortaokul öğrenimine devam etmekte olan 8. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik, öz düzenleme, akademik başarı ve zihin gelişimi puanları üzerinde zihin gelişimi stratejilerini içeren eğitim uygulamasının etkisinin incelenmesidir.

Yöntem

Zihin gelişimi strateji kullanımının 8. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik, öz düzenleme, akademik başarı ve zihin gelişimi puanları üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla, 42 sekizinci sınıf öğrencisinin (deney grubu: 21, kontrol grubu:21) katılımı ile gerçekleştirilen dört haftalık pilot uygulama sonucunda elde edilen bulgular özet olarak sunulmuştur. İç içe gömülü karma desene uygun olarak tasarlanan mevcut araştırmada uygulama öncesi ve sonrasında *Zihniyet Ölçeği, Öz Yeterlik Ölçeği, Biliş Üstü Beceriler Ölçeği* aracılığıyla veri elde edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, öğrenciler tarafından doldurulan yansıtma raporları, öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları ve ders gözlemleri içerik analize tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda ortaya çıkan kategoriler ve kodlar görüşme sorularını da oluşturan üç tema altında yapılandırılmıştır. Araştırma kapsamında, deney grubunda yer alan 4 öğrenci ile yarı-yapılandırılmış birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş, ayrıca uygulama sonrasında öğrenciler tarafından öz değerlendirme, akran değerlendirme formları ve yansıtma raporları doldurulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu arasında matematik dersi akademik başarısını gösteren ortalama puanları, biliş üstü beceriler ve öz yeterlik becerileri ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmezken; zihin gelişimi eğitimi sonrasında gerçekleştirilen sontest puanları arasında yalnızca zihin gelişimi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasındaki zihin gelişimi puanları arasında olumlu düzeyde bir değişiklik izlenmiştir.

Araştırmanın nitel verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrenci görüşmeleri sonucunda akademik başarı, çaba ve hedef olmak üzere 3 farklı temaya ulaşıldığı görülmektedir. Uygulayıcı öğretmen tarafından matematik derslerinde öğrencilere yönelik olarak, çaba gösterme durumunda geri bildirimde bulunulduğunu, teşvik edici söylemlerde bulunulduğunu, yapıcı geri bildirimlerden yararlanıldığını söylemek mümkündür. Ancak gözlem süresince uygulayıcı öğretmenin öğrencilerden yüksek beklenti içinde olduğunu gösteren, doğru olmayan iletişim ifadeleri kullandığı ve süreç başlangıcında öğretmenle paylaşılan geri bildirim aracına yeterli düzeyde uygun hareket etmediği gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Zihin gelişimi, öz yeterlik, öz düzenleme, akademik başarı

Kaynakça

Blackwell, L., K. Trzesniewski and C. Dweck (2007), "Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention", Child Development, 78(1), 246-263.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. Child development, 78(1), 246-263.

Burgoyne, A. P., Hambrick, D. Z., Moser, J. S., & Burt, S. A. (2018). Analysis of a mindset intervention. *Journal of Research in Personality, 77,* 21–30.

Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin, 139*(3), 655–701.

Bradfield, J. (2022). An Analysis of the Psychosocial Profile of Academic Success' Impact on High School Students (Dissertation Thesis). Central Michigan University, Michigan.

Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement, *Proceedings of the National Academy of Sciences,* 113(31), 8664- 8668.

Carroll, S.E., & Swain, M. (1993). Explicit and Implicit Negative Feedback: An Empirical Study of the Learning of Linguistic Generalizations. *Studies in Second Language Acquisition, 15*, 357-386.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Guttmann, M. L., & Hanson, E. E. (2003). Advanced mixed methods research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), Handbook of mixed methods in social and behavioral research (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. Assessment & Evaluation in Higher Education, 44(1), 25–36.

Delibalta, M.A. (2020). The Relationship Between Mindset and Causal Attribution in the Efl Context. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Diener, C.I., & Dweck, C.S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*. 36 (5): 451–462.

Dweck, C. S. (2012). Implicit Theories. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 2, pp. 23–42). London, UK: SAGE Publications Ltd.

Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S., ve Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. Developmental Psychology, 14, 268-276.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95(2), 256–273.

Dweck, C. S., ve Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. Journal of Personality and Social Psychology, 25, 109-116.

Dweck, C. S. (2000). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press.

Dweck, C. S. (2006). Aklını en doğru şekilde kullan. (Çev. U. Kaya), İstanbul: Yakamoz Yayıncılık.

Dweck, C. S. (2007). The perils and promises of praise. Educational Leadership, 65(2), 34-39.

Dweck, C. S. (2008). Can personality be changed? The role of beliefs in personality and change. Current Drections in Psychological Science, 17(6), 391-394.

Dweck C. (2014). Teachers' Mindsets: "Every Student has Something to Teach Me": Feeling overwhelmed? Where did your natural teaching talent go? Try pairing a growth mindset with reasonable goals, patience, and reflection instead. It's time to get gritty and be a better teacher. *Educational Horizons*. 93(2):10-15. doi:10.1177/0013175X14561420

Dweck, C. S. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. Education Week, 35(5), 20-24.

Dweck, C. S. (2016a). Mindset: the new psychology of success. Ballantine Books.

2012-2022 Yıllarında Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Doktora Tezlerinin Konu Bağlamında İncelenmesi

Mustafa Çelebi
Erciyes Üniversitesi

Belkıs Ercan
Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Akademik iletişim, bilim alanında yapılan akademik çalışmalardaki fikirlerin tartışılması ve incelenmesi yolu ile sağlanır. Geçerli ve güvenilir bilgi üretmeye çalışmak her bilim dalının amacıdır (Tavşancıl vd., 2010). Bir çalışma alanı belirlemenin en iyi yolu alanda yapılan diğer çalışmaları incelemek ve bunu periyodik olarak yapmaktır (Staton-Spicer & Wulff, 1984). Cohen, Manion ve Morrison (2007) bir bilim alanında yapılan çalışmaların incelenmesinin o alanda yapılan diğer çalışmalara kılavuzluk edeceğini belirtmişlerdir.

Bilimsel araştırmaların sonuçlarının incelenmesi bir sonraki bilimsel araştırmaların eğilimini etkilemekte, araştırmacılara yön göstererek hangi alanlarda hangi çalışmaların yapılması gerektiği konusunda ve alandaki eksikliklerin belirlenmesi konusunda yardımcı olmaktadır. Bu haliyle o alandaki araştırma eğilimini belirlemektedir. Araştırma eğilimi, alanda yapılan araştırmaların süreç içerisinde gösterdikleri değişimi ve bunun yönelimini göstermektedir. Araştırma eğilimi belirlemek için yapılan çalışmalar geleceği öngörmekle birlikte disiplin alanın geçmişteki durumunu da belirlemek amacıyla da kullanılabilir.

Alanyazında eğitim, sağlık, turizm, maliye gibi disiplinlerde yapılan farklı türdeki (makale, bildiri, tez, kitap gibi) çalışmaların belli dönemlerini, içerik analizi, literatür taraması, meta-analiz, doküman incelemesi, bibliyografik inceleme gibi yöntemler kullanarak inceleyen farklı araştırmalar vardır. Bu araştırmalar, araştırmacılara çalıştıkları disiplinle ilgili genel bilgi sunması ve araştırmacıların işini kolaylaştırması bakımından faydalıdır.

Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanındaki araştırma eğilimini belirlemek için yapılan az sayıda araştırma bulunmaktadır. Ülkemizde yapılan bu çalışmalar EPÖ alanındaki araştırma eğilimlerinin Türkiye'deki yönünü belirlemektedir. Ancak alanyazın taraması yapıldığında dünyada EPÖ alanında araştırma eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, alandaki araştırma eğilimini konu açısından inceleyerek alanyazındaki boşluğun doldurulmasını amaçlamaktadır. Alanyazındaki çalışmalarda, kitapların, bildirilerin, makalelerin, tezlerin, diğer yayın çeşitlerinin; konu, yöntem, yazım dili, yıl, sayfa sayısı, atıf sayısı, yazar unvanı, kaynakça kullanım dağılımı gibi çeşitli yönlerden incelendiği görülmektedir. Bu araştırmalardan edinilen bulgular, araştırma yapılan alandaki çalışmaların değerlendirilmesine olanak tanır, alanın gelişim düzeyini gösterir, araştırmacıların odaklanması gerekenlere yönelmesine ve alanın güçlü veya zayıf taraflarının belirlenmesine yardımcı olur (Alkan, 2014; Hotamışlı & Erem, 2014).

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma deseni olan durum araştırması yapılmıştır. Bu çerçevede doküman incelemesi yapılmıştır. Makaleler konu açısından incelenecek ve EPÖ'deki güncel araştırma konusu eğilimleri betimlenmeye çalışılacaktır. Proquest ve YökTez çevrimiçi veri tabanlarında, EPÖ alanında 2012-2022 yılları arasında Türkiye, İngiltere, ABD ve Kanada'da yapılan her bir yıldan 5 tez olmak üzere toplamda 200 doktora tezi çalışma kapsamına alınmıştır. Makaleler ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. İlk ölçüt yazarın bağlı olduğu enstitü ve anabilim dalının Eğitim Bilimleri ve bilim dalının Eğitim Programları ve Öğretim alanında olması; ikinci ölçüt ise her bir yıldan beş makale incelenmesi olarak belirlenmiştir. Veri toplamak için doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen durum ile ilgili bilgi içeren yazılı materyalleri analiz etmek olarak tanımlanmaktadır (Çepni, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yabancı dilde yayınlanan doktora tezleri için veri toplarken kullanılan anahtar kelimeler "teaching", "instruction", "curriculum", "evaluation" olarak belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilecek verilerin analizinde betimsel içerik analizi yöntemi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmacı, çalışacağı disiplinde hangi konuların araştırıldığını, hangi konularda yeteri kadar çalışmanın olmadığını belirleyerek ve ilgi gören konuların farklı taraflarını ortaya koyan veya yeteri kadar çalışılmayan konulara yönelerek, alana katkı sağlayabilir. Alanyazınla ilgili bu tür çalışmaların devamlı olması, alanın dinamik olduğunun bir göstergesidir. (Özbek & Badem, 2018). EPÖ alanında araştırma eğilimlerinin tespit edilmesi, alanın büyük resmini ortaya koymak açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmanın EPÖ alanındaki araştırmacılara ve

akademisyenlere yön göstererek hangi alanlarda hangi çalışmaların yapılması gerektiği konusunda ve alandaki eksikliklerin belirlenmesi konusunda araştırmacılara yardımcı olması ve özellikle araştırma konusu bulma konusunda sıkıntı yaşayan lisansüstü öğrencilere güncel ve az çalışılan konuları görmelerine imkân sunarak rehberlik etmesi beklenmektedir. Araştırmacılara farklı ülkelerdeki doktora ya da yüksek lisans tezlerini incelemeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Programları, Öğretim, Değerlendirme, Araştırma Eğilimi

Kaynakça

Alkan, G. (2014). Türkiye'de Muhasebe Alanında Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmaları Üzerine Bir Araştırma (1984-2012). *Muhasebe ve Finansman Dergisi,* 61: 41-52.

Altın, N. (2004). *Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin Analizi (Ankara, Gazi ve Hacettepe Üniversitesi).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bıkmaz, F., Aksoy, E., Tatar, Ö. ve Atak-Altınyüzük, C. (2010). Türkiye'de Program Geliştirme Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi. *1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Balıkesir Üniversitesi, Ayvalık.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (Genişletilmiş Üçüncü Baskı, s. 76- 112). Celepler Matbaacılık.

Hotamışlı, M. ve Erem, I. (2014). Muhasebe ve Finansman Dergisi'nde Yayınlanan Makalelerin Bibliyometrik Analizi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi,* 63: 1-19.

Ozan, C., & Köse, E. (2014). Research trends in curriculum and instruction. *Sakarya University Journal of Education*, *4*(1), 116-136.

Özbek, C. Y. ve Badem, A. C. (2018). Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi'nde Yayımlanmış Makalelerin Bibliyometrik Analizi (2008-2017). *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi, 11*(2): 216-247.

Saracaloğlu, A. S. ve Dursun, F. (2010). Türkiye'de Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Lisansüstü Tezlerinin İncelenmesi. *1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Balıkesir Üniversitesi, Ayvalık.

Staton-Spicer, A. Q., & Wulff, D. H. (1984). Research in communication and instruction: Categorization and synthesis. *Communication Education*, *33*(4), 377-391.

Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Çıtak, G. G., Kezer, F., Yıldırım, Ö. Y., Bilican, S., ... & Özmen, D. T. (2010). Eğitim bilimleri enstitülerinde tamamlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi (2000-2008). *Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu*.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı, s. 224). Seçkin Yayıncılık.

Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Ortaokul 5.Sınıf Öğrencilerinin Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Matematik Öğretimindeki Akademik Başarılarına Ve Kaygı Durumlarına Etkisinin İncelenmesi

Duran Küçükler
Mersin Üniversitesi

Omer Faruk Islım
Mersin Üniversitesi

Bilal Özçakır
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde teknoloji hızla gelişmekte ve bu gelişme hayatımızın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Teknolojinin hızla gelişmesi ile birlikte, bilgisayarlar, akıllı telefonlar ve tabletleri kullanan bireylerin sayısında oldukça artış gözlemlenmektedir. 21. yüzyılda yeni nesil olarak adlandırılan bireyler, internet ile birlikte gelişen teknolojiler ve dijital donanımları günlük hayatın vazgeçilmezleri olarak görmektedirler (Demirel, 2017). Bir başka değişle, 21. yüzyılda teknolojik gelişmelerin yeri, gün geçtikçe önem kazanmakta ve bireyler için vazgeçilmez hale gelmektedir. Bu kapsamda, teknolojinin eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Raja ve Nagasubramani, 2018). Bulhan ve Fairlie (2016), eğitim alanındaki teknolojik gelişmelerin son 24 yılda ilerlemesini istatistiksel olarak sunmakta ve aradaki ciddi gelişmeyi vurgulamaktadır. Bu gelişmeler, 1984 yılında 125 öğrenci başına sadece 1 bilgisayar düşerken, 2008 yılına gelindiğinde 2 öğrenci başına 1 bilgisayar olarak belirlenmiştir. Bu çalışma, teknolojinin hızla gelişmesi ile birlikte eğitim kurumlarının da bu teknolojik gelişmelere uyum sağladığını gösteren önemli bir çalışmadır. Martin, Diaz, Sancristobal, vd. (2011), 2004 yılından 2011 yılına kadar olan süreçte eğitimdeki teknolojik gelişmelerin analizini yapmaktadırlar. Bu çalışmada, sosyal ağ, sanal ortamlar, öğrenme nesneleri, mobil cihazlar, oyunlaştırma ele alınmış ve eğitime katkılarının yıllara göre analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu analizler sonucunda, eğitimde kullanılan teknolojilerin etkinliği ve yeni teknolojilerin hızlı bir şekilde hem bireyler arasında hem kurumlar arasında yayılması açısından dikkat çekici olmuştur.

Gelişen teknolojilerin eğitimde kullanılması ile birlikte ortaya çıkan bazı problemler de mevcuttur. Bu problemler arasında en önemli görünenler; okullarda bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) sahipliği ve altyapı durumları, öğretmenlerin BİT kullanımlarıyla ilgili pedagojik ve yeterlilik durumları, BİT kullanımıyla ilgili performans göstergeleri şekilde özetlenebilmektedir (Seferoğlu, 2015). Artan teknolojik gelişmeler ile dünyada ve ülkemizde teknolojiye ayak uydurabilecek öğrenme becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır (Hamidi, Meshkat, Rezaee, vd., 2011). Özellikle bu teknolojileri uygulayacak olan öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri teknoloji öğretiminde hayati önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlere yeterlilikleri kazandıracak seminer veya kurslar verilmesinin bu problemin aşılmasında önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir (Seferoğlu, 2015). Teknolojinin eğitimde etkili bir şekilde kullanılması ve yeterliklerin standartlaştırılması ile ilgili uluslararası düzeyde çalışmalar yürüten Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği (The International Society for Technology in Education [ISTE]) öğretmenlerin ders anlatımları sırasında teknolojiyi, pedagojiyi ve alan bilgisini bütünleştirme becerisi kapsamında derslerin daha etkili ve verimli olacağını vurgulamaktadır (ISTE, 2017). Bu kuruluş genellikle, öğretmenlerin konu alanı öğretimlerinde ve öğretim sürecinde teknolojiden yararlanması ile ilgili standartlar geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmaktadırlar. Geçmişten günümüze teknolojik gelişmeler hız kaybetmeden devam etmekte ve yerini her geçen gün genişletmekte olduğu için öğretmenlerin bu yeterlilikleri kazanması oldukça önemlidir (Hamidi, Meshkat, Rezaee ve Caferi, 2011; Jones, Buntting ve Vries, 2013). Hayatımızdaki yerini genişleten teknolojiler arasında sayılabilecek artırılmış gerçeklik (AG) gelişen teknolojiler arasında karşımıza çıkmaktadır (Kurtoğlu, 2019). AG, sanal teknolojileri kapsayan ve sanal ortamları gerçek dünya ile birleştiren önemli bir teknolojidir (Gorzan, Povan ve Baldiris, 2019).

AG araştırmacıları, öğretme-öğrenme deneyimini zenginleştirerek öğrencilere ve öğretmenlere fayda sağlamak adına farklı araçlar geliştirme çabasındadırlar. AG uygulamalarının, eğitimde kullanılmasına yönelik çalışmaların, 2010 yılından itibaren arttığı ve AG teknolojisinin 2010 yılından itibaren eğitim ortamlarında verimli bir şekilde kullanılmaya başlandığı vurgulanmaktadır (Gorzan, Povan ve Baldiris, 2019). Ancak Wu, Lee, vd.' e (2013) göre, AG ile yapılan çalışmaların, eğitimde kullanılan diğer teknolojilere kıyasla henüz olgunlaşmamış olduğunu ifade etmektedir. Bu durumun olgunlaşması alana katkı sağlayacak çalışmaların yapılması ve zamanla mümkün olacağını düşündürmektedir. AG, alanında yapılan çalışmalara bakıldığında karşımıza tıp, turizm, eğlence ve eğitim gibi alanlar çıkmaktadır (M. Akçayır ve G. Akçayır, 2017). Genellikle eğitimde AG, öğretme-öğrenme içeriklerini zenginleştirmek ve karmaşık konuların öğretilmesinde yardımcı olmak amacıyla kullanılmaktadır (Gorzan, Povan ve Baldiris, 2019). Tarng, Ou, Lu, vd. (2018), öğrencilerin bizzat deneyerek öğrenme şansı bulamayacakları, AG ile mobil öğrenmeye dayalı güneş yolu gözlem sistemi geliştirmişlerdir. Geliştirilen sistem sayesinde güneş hareketi ve manyetik alan konularını ele alarak öğrenmenin daha etkili gerçekleştiğini vurgulamışlardır. Turan ve Atilla (2021), belirli bir öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik fen eğitiminde AG kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve görüşleri üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. Çalışmanın sonucunda, belirli bir öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin dersi daha iyi öğrenmelerine yardımcı olduğuna ve AG uygulamasını dikkat çekici buldukları sonucuna varılmıştır. AG uygulamalarının, genellikle fen bilimleri, matematik ve istatistik alanlarında uygulandığı görülmektedir (Wu, Lee, Chang, vd., 2013). Cai, Chiang, Sun, vd. (2017), fizik dersinde manyetik alan konusu ele alınmış, karmaşık ve soyut kalan konunun

öğretiminde AG uygulamasının kullanımıyla bu karmaşıklığı ve soyut kalan kısımları somutlaştırarak öğrenme sonucunu iyileştirecek nitelikte olduğu vurgulanmıştır. Bu durumun sebebi, karmaşık konuların ve soyut kavramların AG uygulamaları sayesinde daha kolay kavranabilen birçok içerikten oluştuğu ve kavramları somutlaştırmada etkili bir yöntem olduğu için bu konulara yönelik çalışmaların sıklıkla gerçekleştiği görülmektedir. Wu, Lee, Chang, vd. (2013), öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek eğitimde AG teknolojisi kullanımı sayesinde, bir konuyu veya kavramı daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olacağını vurgulamaktadırlar. Yapılan çalışmalardan yola çıkarak, Turan ve Atilla (2021) eğitimde AG kullanımının öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler içinde etkili bir yol olacağını belirtmişlerdir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere bir konunun veya bir kavramın öğretilmesi oldukça zor bir iştir (Turan ve Atilla, 2021). Bu durumun en önemli sebebi, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağıldığı olarak belirtilmektedir (Kumaş ve Ergül, 2017; Turan ve Atilla, 2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler, özellikle matematik konularını öğrenmede oldukça sorun yaşamaktadırlar (Kiuhara ve Witzel, 2014; Kumaş ve Ergül, 2017; Özkubat, Karabulut ve Sert, 2021). Bu durumun sebepleri arasında, matematik konularında yer alan soyut kavramlardan, matematiğe karşı kaydı durumlarının yüksek olmasından, çabuk sıkıldıklarından ve kavram yanılgılarından kaynaklanması sayılabilir (Kiuhara ve Witzel, 2014). Öyle ki yapılan bir araştırmada, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin matematik yeterlik düzeyleri ile bu güçlüğü yaşamayan akranlarının matematik yeterlilik düzeyleri arasında önemli bir farkın olduğu vurgulanmıştır (Kellems, Eichelberger, Cacciatore, vd., 2020). Bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, yapılan araştırmada matematikte yer alan kesirler konusu ele alınmaktadır. Bu konunun araştırılma nedeni, öğrencilerin matematik eğitimleri hayatında ilk kez karşılaştıkları soyut kavramlar olmasından kaynaklanmaktadır (Özdemir ve Özçakır, 2019). Dikkatlerini çekebilecek, eğitimde teknolojik araçlarının kullanılması öğrenme-öğretme sürecine olumlu yansıyabileceğini, bu olumlu yansımanın akademik başarılarına ve kaydı durumlarına etki edeceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada, artırılmış gerçeklik ortamında hazırlanmış eğitsel uygulama ile ortaokul 5. sınıf öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere, AG teknolojisi kullanılarak etkinlikler tasarlamak ve tasarlanan AG etkinliklerine karşı öğrencilerin akademik başarılarını ve kaygı durumlarını incelemek amaçlanmaktadır. Böylelikle eğitimde AG teknolojisiyle zenginleştirilmiş içerik kullanımının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kavram öğrenmesine, öğrenilen kavramları günlük hayatta kullanmalarına, matematiğe karşı olan kaydı durumlarına ve öğrencilerin akademik başarılarına etkilerinin irdelenmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılarak çalışma gerçekleştirilecektir.

Tek denekli araştırma, tek bir bireyin bazen de az sayıda bireyden oluşan bir grubun bir süre yoğun bir şekilde irdelenmesini ve üzerinde çalışmaların gerçekleşmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, vd., 2016). Bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda incelemeyi, değerlendirmeyi amaçlayan tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu yoklama modelleri, çoklu başlama modellerinin bir uyarlaması olarak görülmekte, ancak bu modelde sürekli başlama düzeyi verisi toplanmamaktadır (Tekin-İftar, 2018). Bu doğrultuda, araştırmada birden fazla denek kullanılacağından yoklama modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli tercih edilecektir. Denekler arası çoklu yoklama modeli, yoklama evreli ve yoklama denemeli olmak üzere iki biçimde gerçekleştirilebilmektedir (Rakap, 2021). Araştırmada, yoklama evreli tercih edilecektir. Çünkü araştırmacının, bu modelde yoklama evrelerini tam olarak ne zaman gerçekleştireceği araştırma öncesinde belirlenmiştir ve araştırmacının bu anlamda bir planlama yapmasına ihtiyaç duyulmamaktadır (Tekin-İftar, 2018). Bu durumda, araştırma adımları başlangıçta ayarlanıp sürecin düzenli bir şekilde ilerlemesini sağlanacaktır.

İlk olarak araştırmada, başlama düzeyi evresi gerçekleştirilecektir. Öğrencilerin doğru ve yanlış tepkileri kayıt altına alınarak başlama üzeyleri belirlenecektir. Başlama düzeyi evresi öğretim sırasında ya da sonrasında karşılaştırma yapabilmek amacıyla koşulların belirlenmesi için gerçekleştirilmektedir (Tekin-İftar, 2018). Başlama düzeyi evresinde birinci durumda kararlı veri elde edildikten sonra uygulama/öğretim oturumlarına geçilmesi gerekmektedir (Rakap, 2021). Birinci durumdan sonra, yoklama evresi gerçekleştirilmektedir. Daha sonra uygulama süreci devam etmekte ve aralarda yoklama evreleri düzenlenmektedir. Bu süreç tamamladıktan sonra izleme oturumları kısmına geçilir. İzleme oturumlarında ise bağımsız değişkenin uygulanmasının geriye çekilmesi veya sonlandırılmasından bir zaman sonra bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkilerin devam edip etmediğinin belirlenmesi gerçekleştirilmelidir (Tekin-İftar, 2018). Bütün bu adımların sonucunda, genel bir değerlendirme yapmak için veri toplamada kullanılan araçlar incelenerek sonuçlar elde edilecektir. Ayrıca çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin AG uygulaması ile ilgili görüşlerine yer verilecektir.

Araştırmanın *bağımsız değişkenini* özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için tasarlanan AG destekli öğretim materyali, *bağımlı değişkenlerini* ise özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik kavram öğrenim düzeyleri ve matematiğe karşı olan kaygı durumları oluşturacaktır. Bu doğrultuda, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış üç öğrenciye hazırlanan AG uygulaması sunularak, matematik kavramlarının öğretiminin yapılması planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak yukarıda belirtilen bilgiler dikkate alındığında, alanyazında karşılaşılan çalışmalardan farklı olarak günümüzde sanal ortamları gerçek dünyada tecrübe etmeyi sağlayan ve gelişmiş simülasyon olarak nitelendirilen artırılmış gerçeklik teknolojisi ile tasarlanan yazılımın, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik matematik dersindeki soyut kavramları daha iyi anlamlandırmalarına yardımcı olarak somutlaştıracağını ve bu durumun akademik başarılarına ve matematiğe duydukları kaygı durumlarına olumlu yansımaları olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda, matematik dersine yönelik birçok artırılmış gerçeklik çalışmaları olmasına rağmen, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik çalışmalar çok kısıtlıdır. Ayrıca bu kısıtlı çalışmalar arasında matematik öğretiminde bulunan sayılar ve işlemler ünitesi içerisinde yer alan kesirler konusuna yönelik çalışmaya Türkiye'de rastlanmamıştır. Matematikte özellikle 3 boyutlu görsellenen nesneler üzerine çalışmalar mevcutken, bu çalışmada 2 boyutlu görseller olarak hazırlanan nesnelerde mevcuttur. Araştırmanın bir diğer önemli yanı, artırılmış gerçeklik uygulamaları ile yapılan çalışmalarda genellikle özel eğitim gerektiren öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların sıklığı,

öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile yapılan çalışmanın azlığından kaynaklanmaktadır. Özel eğitimin birçok alt dalı mevcuttur ve çalışmalar bu alt dallara göre farklılaşmaktadır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, bir konuyu öğrenebilmektedirler fakat konuyu öğrenirken diğer öğrencilere kıyasla daha zor öğrenmektedirler. Bu açıklığı giderebilmek için, yapılan çalışmanın, literatüre katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Artırılmış Gerçeklik, Öğrenme Güçlüğü, Matematik Eğitimi, Kesirler

Kaynakça

Akçayır, M., ve Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literatüre. *Educational Research Review, 20*, 1-11.

Bulhan, G., ve Fairie, R.W. (2016). Chapter 5- technology and education: Computers, software, and the internet. *Handbook of the Economics of Education, 5*, 239-280.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cai, S., Chiang, F.K., Sun, Y., Lin, C., ve Lee, J.J. (2017). Applications of augmented reality-based natural interactive learning in magnetic field instruction. *Interactive Learning Environments, 25*(6), 778-791.

Demirel, T. (2017). *Argümantasyon yöntemi destekli artırılmış gerçeklik uygulamalarının akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, fen ve teknoloji dersine yönelik güdülenme ve argümantasyon becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış (Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.

Garzón, J., Pavón, J., ve Baldiris, S. (2019). Systematic review and meta-analysis of augmented reality in educational settings. *Virtual Reality, 23*, 447-459.

Hamidi, F., Meshkat, M., Rezaee, M., ve Jafari, M. (2011). Information technology in education. *Procedia Computer Science, 3*, 369-373.

ISTE, (2017). *ISTE standards: Educators*. [Çevrim-içi: https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-teachers, Erişim tarihi: 13.03.2022.]

Jones, A., Buntting, C., ve Vries, M.J. (2013). The developing field of technology education: A review to look forward. *Int J Technol Des Educ, 23*, 191-212.

Kellems, R.O., Eichelberger, C., Cacciatore, G., Jensen, M., Frazier, B., Simons, K., ve Zaru, M. (2020). Using video-based ınstruction via augmented reality to teach mathematics to middle school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 53*(4), 1-15.

Kiuhara, S.A., ve Witzel, B.S. (2014). Focus on ınclusive education: Math literacy strategies for students with learning difficulties. *Childhood Education, 90*(3), 234-238.

Kumaş, Ö.A., ve Ergül, C. (2017). Examination of addition and subtraction performances of students with and without learning disabilities. *International Online Journal of Educational Sciences,* 1-15.

Martin, S., Diaz, G., Sancristobal, E., Gil, R., Castro, M., ve Peire, J. (2011). New technology trends in education: Seven years of forecasts and convergence. *Computers & Education, 57*, 1893- 1906.

Özdemir, D., ve Özçakır, B. (2019). Kesirlerin öğretiminde artırılmış gerçeklik etkinliklerinin 5.sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(1), 21-41.

Özkubat, U., Karabulut, A., ve Sert, C. (2021). Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerine uygulanan matematik problemi çözme müdahaleleri: Kapsamlı alanyazın incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm.* https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.774650

Raja, R., ve Nagasubramani, P.C. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research, 3*, 33-35.

Rakap, S. (2021). Tek denekli deneysel araştırma yöntemleri. İçinde U. Erbaş ve Ş.Y. Özkan (Eds.). *Uygulamalı davranış analizi* (ss.148-204). Ankara: Pegem Akademi.

Seferoğlu, S.S. (2015). Okullarda teknoloji kullanımı ve uygulamalar: Gözlemler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Arı Eğitim*, *123*, 90-91. [Çevrim-içi: http://www.egitimtercihi.com/okulgazetesi/17207-okullarda-teknoloji-kullan-m-ve-uygulamalar.html .]

Tarng, W., Ou, K.L., Lu, Y.C., Shih, Y.S., ve Liou, H.H. (2018). A sun path observation system based on augment reality and mobile learning. *Hindawi,* 1-11.

Tekin-İftar, E. (2018). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

TÜBİTAK 220K230 numaralı proje tarafından desteklenmiştir

Turan, Z., ve Atilla, G. (2021). Augmented reality technology in science education for students with specific learning difficulties: Its effect on students' learning and views. *Research in Science & Technological Education, 39*(4), 506-524.

Wu, H.K., Lee, S.W.Y., Chang, H.Y., ve Liang, J.C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education, 62*, 41-49.

Matematik Öğretiminde Çokkültürlü Eğitim Ve Ters Yüz Sınıf Modeli İle Öğrencilerin Hoşgörü Değerine Yönelik Farkındalıklarını Ve Matematik Muhakeme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Eylem Araştırması

Fırat Kılavuz — MEB

Fazilet Karakuş — Mersin Üniversitesi

Problem Durumu

Yaşanılan yüzyılda eğitim ve bilimin önemi hızla artmaktadır. Toplumlar çağdaş yaşam koşullarında yaşayabilmek için birbirleri ile eğitim ve bilim alanlarında yarış halindedirler. Toplumlar bu yarışı kazanabilmek için gerekli donanıma ve kendilerini bu yarışta ayrıcalıklı yapacak gerekli bilgi birikimine sahip bireyler yetiştirmelidir. Bireylerin gerekli bilgi birikime sahip olmaları için matematik eğitimi çok önemli bir etkendir(Işık, Çiltaş, Bekdemir, 2008). Matematik eğitimini Aydın(2009) genel olarak matematik öğretim ve öğrenim sürecindeki faaliyetler olarak tanımlamaktadır. Matematik eğitim sürecinde başarılı olamayan toplumlar ekonomi, bilim, teknoloji yarışlarında geride kalmış ve düşük yaşam standartlarına sahip olmuşlardır. Bu açıdan bakıldığında teknoloji ve yaşam standartları kalitesi ile birebir bağlantılı olan matematik eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

Matematik yeni bilgilerin elde edilmesi, elde edilen bilgilerin kontrol edilmesi ve diğer tüm alanlara yardım etmesi bakımından çok önemli bir derstir. Öğrenciler çoğu zaman matematiğin güncel hayatta yeri olmadığını söylemelerine karşın matematik yaşam ile iç içedir. Hızla gelişen ve değişen dünya da matematik eğitimine tüm gelişmiş ülkeler gereken önemi vermiş ve öğrencilerin iyi bir matematik okur yazarı olabilmesi için gereken yatırımları yapmıştır (Alkan,2010).

Yapılan araştırmalar ilkokuldan başlayarak eğitim-öğretimin döneminin sonuna kadar matematik öğretiminde istenilen başarının sağlanamadığını ve zorluklar yaşandığını ortaya çıkarmaktadır (Dede, Argun,2004). Matematik öğretiminde öğrenci açısından yaşanan zorluklar hakkında; öğretmenlerin sık değişmesi, dersin zorluğu, müfredat ile kitap uyumsuzluğu, öğretmenlerin öğrencilerle az ilgilenmesi, ders de materyal kullanımına az yer verilmesi, dikkat ve ilgi eksiliği olması, öğretmen açısından matematik öğretimi bakımından sorunlara; müfredat yoğunluğu, dersin soyut olması, ders saatinin az olması, müfredat-kitap uyumsuzluğu, geleneksel eğitim anlayışı, dersin zorluğu gibi sebepler neden olarak gösterilmiştir(Dağdelen, Ünal,2017).

Teknolojinin gelişmesiyle bilgiye her yerde ulaşılabilir hale gelinmiştir. Bilgiye ulaşmanın kolaylaşması ve eğitim için çeşitli yazılımların ortaya çıkması sonucunda öğrencilerin okul dışında, evlerinde konuyu öğrenmelerinin önü açılmıştır. Teknoloji, öğretmenlerin en fazla şikâyet ettiği konulardan biri olan zamanın yetmemesi hususunda öğretmenlere çok yardımcı olmaktadır (Köksal, Günay, 2022). Teknolojinin sağladığı bu katkıları kapsayan çeşitli yaklaşım, model ve yöntemler geliştirilmeye başlanmıştır. Bunlar arasında ters yüz sınıf modelinin önde geldiği görülmektedir. Özler'e (2020) göre de en önemli örnekler arasında Jonathan Bergman ve Aaron Sams"in geliştirdiği ters yüz sınıf modeli gelmektedir. Ters yüz sınıf modeli teknoloji yoluyla öğrencilerin içerik üzerinde okul dışı zamanda tanışma olanağı bulması, ardından öğretmen rehberliğinde öğrenci merkezli etkinliklerle üst düzey becerilerinin geliştirilmesine olanak tanımasıyla diğer yöntem ve modellerden farklılaşmakta olduğu ileri sürülebilir.

Diğer taraftan dünyanın küreselleşmesi, teknolojinin gelişmesiyle birlikte ulaşımın kolaylaşması ve dünyanın farklı yerlerinde meydana gelen savaşlar sonucu ülkeler, toplumlar çok kültürlü bir şekilde yaşamaya başlamışlardır. Küreselleşmenin ve teknolojik gelişmelerin ilk olarak değiştirdiği kavram genellikle kültür olmaktadır. Bu gelişmeler ışığında kültür yeni duruma adapte olmakta ve eskisine göre daha az homojen olmaktadır. Ve bu homojenliğin karşıtı durumda toplumda çokkültürlük oluşmaktadır. Çokkültürlülük farklı kültür gruplarının aynı ülke sınırları içerisinde birlikte yaşaması olarak tanımlanmaktadır. Çok kültürlülük bireylerin farklılıklarına dayanmaktadır. Bu farklılıklar dil, din, ırk, etnisite ve tarih gibi olgulardır(Boschele, Ay, 2016).

Çok kültürlülük kavramı günümüzde farklı kültürel grupların aynı ülke ya da toplum içinde yer alması olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu kültürel tanımlamalara klasik içeriğin aksine yenileri eklemlense de genel anlamda 'Çokkültürlü toplum' kavramı, toplum içinde yer alan, iki veya daha fazla kültürel topluluğu içeren bir toplum olarak ifade edilebilir. Çok kültürlülük, söz konusu kültürel topluluğu oluşturan grup ya da bireylerin dil, din, ırk, etnisite, tarih gibi farklılıklarına dayanmaktadır. Monist kültür anlayışının tam tersidir çok kültürlülük (Boschele,AY,2016). Oxford English Dictionary'de çokkültürlülük bir toplumun kendi içerisinde birden fazla kültür veya etnik grubu barındırması olarak tanımlanmıştır. Harpers Collins Dictionary of Sociology'de çokkültürlülüğü, kültürel çoğulculuğun toplum tarafından bir olgu olarak tanınması ve geliştirmesi olarak kabul eder. Kültürel çeşitliği sağlamanın yolu da azınlık dillerinin korunması ve geliştirilmesi olarak görür. Azınlık ile egemen kültür arasındaki eşitsizliğe dikkat çeker (Yıldırım,2013). Öte yandan çokkültürlülük kavramı azınlık kültürünün korunması ve

geliştirilmesi olarak görülmekle birlikte, bazı düşünürler de çok kültürlülük konusunun olumsuz yönlerine vurgu yapmaktadır (Başbay ,Bektaş, 2009). Şan ve Ögür (2006) çok kültürlülüğün milliyetçiliği olumsuz etkilediğini ve devletlerin ulusal olarak güçlenip büyümesinde olumsuz etkisi olacağını belirtmiştir.

Matematik muhakeme becerisi, işlemlerin yapılabilmesinde, kavramların bir araya getirilmesinde ve problem çözmede diğer bileşenleri bir arada tutan çok önemli bir bileşendir (Kilpatrick, Swafford ve Findell, 2001). Bireylerin matematiksel muhakeme becerisinin olabilmesi için eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı düşünmeleri gerekmektedir. Üst düzey düşünme becerisi olan matematik muhakeme becerisinin matematikte yeri çok önemlidir. Matematik dersinde sadece işlemler yapılmamaktadır. Matematik dersinde üst düzey düşünme gerektiren problemler çözülmekte ve muhakeme becerisi kullanılmaktadır. Matematik işlem, cebir, geometri öğrenirken; örüntüleri keşfetmeyi, akıl yürütmeyi, tahminlerde bulunmayı ve sonuca ulaşmayı de öğretir.

Matematik eğitiminde çok kültürlülük ve ters yüz sınıf modelinin kullanımı üzerine hem ulusal hem de uluslararası alan yazında ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çok kültürlülük ve ters yüz sınıf modelinin günümüzdeki kültürel ve teknolojik değişimler bakımından eğitime yansımaları göz önünde bulundurulduğunda, bu değişkenlerin kullanımı ile ilgili matematik öğretimin gerçekleştirilmesi önem kazanmıştır. Çok kültürlü eğitim öğrencilerin özgürce ve uyum içerisinde yaşayabilmeleri için son yıllarda çok önem kazanmıştır. Bu öneme paralel olarak, tablet ve cep telefonu edinme yaşının düşük yaş grubundaki öğrencilerde dramatik artışlar göstermesi ve öğrencilerin matematik dersindeki ilgilerinin ve başarılarının düşük olması nedeniyle ters yüz sınıf modelinin matematik öğretiminde kullanımına ihtiyaç olduğu açıktır. Çok kültürlülüğün ve ters yüz öğretim modelinin matematik eğitimi ile bütünleştirilme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı çok kültürlü eğitim ve ters yüz sınıf modelinin ortaokul öğrencilerinin hoşgörü değeriyle ilgili farkındalıklarını ve matematik muhakeme becerilerini geliştirmek ve öğretimde karşılaşılan sorunların çözüm sürecini incelemektir.

Araştırmacının on dört yıl matematik öğretmenliği deneyimleri ışığında derslerde yer verilen teknolojik araçların öğrencilerin ilgisini daha çok çektiğini ve bu teknolojik araçlar sayesinde öğrencilerin derslere daha aktif katıldıklarını gözlemlemiştir. Ayrıca araştırmacı matematik dersinde teknoloji kullanımının öğrencilerin okul sonrasında matematik ile ilgili araştırmalar yapmalarına ve zayıf oldukları konularla ilgili teknolojiden destek alarak bağımsız olarak araştırma yaptıklarını tespit etmiştir. Araştırmacı teknolojinin matematik öğretiminde kullanımı ile ilgili yaptığı alan yazın okumaları ışığında ters yüz sınıf öğretim modelinin öğrencilerin ilgi ve meraklarını daha çok arttıracağına inanmıştır. Bu nedenle, bu eylem araştırmasında ters yüz sınıf modelinin kullanmasını tercih edilmiştir.

Özellikle son otuz yıldır eğitim alanında geleneksel eğitim modelinde öğrencilerin derse katılmak yerine dinleyeceği olmalarının eleştirildiği ve bununla birlikte halen okullarda daha çok öğretmenin anlatan ve öğrencinin dinleyen pozisyonda olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin derse aktif katılımlarını ve derslerin öğrenciler için daha eğlenceli olmasını sağlamak amacıyla araştırmacı ters yüz sınıf öğretimi bu araştırmada kullanmayı tercih etmiştir. Yukarıda yer alan bilgiler ve alan yazındaki bulgular ışığında çok kültürlülük ile ilgili okul bağlamındaki sorunları çözmek, öğrencilerin muhakeme becerilerini geliştirmek ve öğrencilerin derse aktif katılımlarını teknolojiyi kullanarak sağlamak amacıyla bu eylem araştırmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Yöntem

Bu çalışma da Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri yirminci yüzyılın başlarında antropoloji, psikoloji ve sosyoloji bilimlerinde insan yaşamının karmaşık doğası ve pozitivist yaklaşımın kabul etmediği olgu ve gizemleri belirleme çalışması olarak kullanılmıştır. Nitel araştırma modeline doğal olguları belirme çalışmasında dolayı "doğal araştırma", öznel görüşleri barındırması nedeniyle "yorumlayıcı araştırma" ve bir alanda bir konuyu derinlemesine incelemesinden dolayı "alan araştırması" gibi isimler verilmiştir(Baltacı, 2017). Guba, Lincoln (1994) nitel araştırma desenini incelediği probleme ilişkin sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin doğal ortamındaki biçimini anlama uğraşı içinde olan bir yöntem olarak ifade etmiştir.

Araştırmacılar nitel araştırmalarda deneyimin ve eylemin olayları nasıl anlamlandırıldığı üzerine odaklanır. Bu anlamlandırma sürecinin özneden ve olaydan bağımsız ele alınmayacağını savunurlar. Nitel araştırma bilimin nesnel bir eylem olduğu kabulüne ters düşer (Denzin, Lincoln,2000). Bundan dolayı nitel araştırma olay ya da durumları sosyal olarak açıklamaya çalışır ve aşağıdaki soruların yanıtını arar (Arslan,2012)

· İnsanlar niçin böyle davranır?

· Kanaatler ve vaziyet alışlar nasıl oluşur?

· İnsanlar çevrelerinde olup bitenden nasıl etkilenir?

· Kültürler niçin ve nasıl gelişir?

· Sosyal gruplar arasındaki farklar nelerdir?

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması deseni kullanılmıştır. İngilizce alanında "Action research" olarak bilinen eylem araştırmasının alan yazını incelendiğinde ilk olarak kimin kullandığı net olarak belli olmasa da bu kavram daha çok ünlü psikolog Kurt Lewine'e atfedilmektedir (Elliot, 1991 j Kincheloe, 1993). Eylem araştırması farklı bilim insanları açısından farklı tanımlanmıştır;

- O'Brien (2003) eylem araştırmasını bir grubun problemi tanımlaması, problemi çözmek için uğraşması, ne kadar çözebildiğini görmesi ve çözemez ise yeniden denemesidir.
- Ellioti (1991) eylem araştırmasını eylemin niteliğini geliştirmeyi amaçlayan sosyal durum çalışmasıdır.
- Karasar (1999) eylem araştırmasını uygulayıcıların uzman araştırmacılar eşliğinde var olan bir problemin çözümünü yaparak durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirleme sürecidir.

- Beverly (1993) eylem araştırmasını bir kişi ya da toplum tarafından yürütülen çözüm yönelimli araştırmadır.
- Watts'a (1985) göre eylem araştırması, katılımcıların çeşitli araştırma tekniklerini kullanarak kendi eğitim uygulamalarını aşamalı bir şekilde dikkatle gözden geçirmesi sürecidir (Akt. Ferrance, 2000, 1).

Çalışmanın ilk adımını problemin tanımlanması oluşturmaktadır. Problemin tanımlanması için öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taraması ışığında araştırma konusu belirlenerek problem tanımlanmıştır. Çalışmanın problemi belirlendikten sonra problem hakkında araştırma yapılarak bilgilerin toplanması aşamasına geçilmiştir. Bunun için pilot uygulama yapılarak problem hakkında veriler toplanmıştır. Daha sonra toplanan veriler analiz edilerek yapılacak çalışma için ihtiyaç analizi yapılmıştır. Analiz edilen bilgiler ışığında eylem planları hazırlanmış ve uygulama yapılmıştır. Uygulanan eylem planı değerlendirildikten sonra oluşan aksaklıklar ve problemler belirlenerek giderilmeye çalışılmış ve bir diğer eylem planı hazırlanarak süreç bir döngü halinde tamamlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Hoşgörü değerine yönelik sonuçlar

1. Çok kültürlülüğün alt boyutu kültür farklılığına hoşgörü ile ilgili elde edilen sonuçlar öğrencilerin kavrama (f=15) ve analiz düzeyinde yarısından fazlasının (f=14), çözüm üretme düzeyinde ise büyük çoğunluğunun (f=18) puanlarını arttırdıklarını göstermiştir.
2. Öğrenciler kültür farklılığına hoşgörüye ilişkin eylem öncesindeki senaryo analizlerinde yaşanan durumu kavramada sorun yaşarken birinci eylem planı sonunda senaryodaki durumun kültür farklılığına hoşgörülü davranmadan kaynaklandığını daha iyi anladıkları sonucu elde edilmiştir.
3. Öğrenciler eylem öncesindeki senaryo analizlerinde analiz aşamasında yaşanan sorunların nedenini kültürle ilişkilendiremedikleri halde birinci eylem planının sonunda bu ilişkiyi daha net ortaya koymuşlardır.
4. Öğrencilerin kültür farklılığına hoşgörü senaryosuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde yanıtların çoğunluğundan araştırmanın amacına uygun şekilde "kültür farklılığına hoşgörü" kodu elde edilmiştir. Bu durum öğrencilerin "farklı kültürlere hoşgörü" alt boyutunda gelişim gösterdikleri izlenimini oluşturmuştur.
5. Bir diğer alt boyut ırk köken farklılığıyla ilgili elde edilen sonuçlar öğrencilerin kavrama düzeyinde yarısından fazlasının (f=13), analiz düzeyinde tamamına yakınının (f=19), çözüm üretme düzeyinde ise büyük çoğunluğunun (f=17) puanlarını arttırdıklarını ortaya çıkarmıştır.
6. Öğrenciler ırk köken farklılığına hoşgörüye ilişkin eylem öncesinde senaryo analizlerinde daha çok olaya yönelik "Üzücü, Zor durum" gibi ifadeler kullanmaktadırlar. İkinci eylem planı sonrasında ise "Farklılığa yönelik" teması altında toplanan "Irkçılık yapılmıştır, Ayrımcılık yapılmıştır, Ten renginden" gibi ifadeler kullanmışlardır. Öğrencilerin ifadeleri araştırmanın amacına uygun hale dönüştüğünden dolayı, öğrencilerin "Farklı ırk-kökene karşı hoşgörü" alt boyutunda gelişim göstermiştir.
7. Öğrencilerin ırk-köken senaryolarına verdikleri yanıtlardan elde edilen kodlara bakıldığında, öğrencilerin farklı ırk-kökenden insanlara artık daha hoşgörülü olacaklarını ve farklı ırk-kökenden insanlara daha duyarlı olacaklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumdan dolayı öğrencilerin ırk-kökenden kaynaklı oluşabilecekleri problemleri kavrama, analiz, çözüm üretme aşamalarında daha başarılı olacakları sonucu elde edilmiştir.
8. Dil farklılığı ile ilgili sonuçlar öğrencilerin kavrama düzeyinde yarısından fazlasının (f=16), analiz düzeyinde tamamına yakınının (f=19) ve çözüm üretme düzeyinde büyük çoğunluğunun (f=18) puanlarını arttırdıklarını ortaya çıkarmıştır.

Matematik Muhakeme Becerisine Yönelik Sonuçlar

9. Matematik muhakeme becerisinin tahmin etme alt boyutunda öğrencilerin yarısından fazlasının (f=15) puanları artmıştır.
10. Muhakeme becerisinin rutin olmayan problemlerin çözümü alt boyutunda öğrencilerin çoğunluğunun (f=17) puanları artmıştır.
11. Çözüm yolunun doğruluğuna karar verme alt boyutunda öğrencilerin çok azının (f=4) puanları artmıştır.
12. Örüntüleri tanıma alt boyutunda öğrencilerin tamamına yakınının (f=21) puanları artmıştır.
13. Çözüm için mantıklı yollar geliştirme alt boyutunda öğrencilerin tamamına yakınının (f=20) puanları artmıştır.
14. Aynı verinin farklı gösterimi alt boyutunda öğrencilerin tamamına yakınının (f=20) puanları artmıştır

Ters yüz sınıf modeline yönelik görüşmelerden elde edilen sonuçlar

15. Matematik derslerinde karşılaşılan problemlerden biri öğretmenin müfredatı yetiştirme açısında sürenin yetersizliğidir. Ters yüz sınıf modeli sayesinde konu anlatımı evde izlenecek videolar sayesinde gerçekleştiği için süre yetersizliği problemi ortadan kalkmıştır. Araştırma öncesinde yapılan görüşmelerde bazı öğrenciler in matematik dersinin sıkıcı olduğunu belirtmelerine karşın aynı öğrencilerin TYSM ile derslerin daha eğlenceli geçtiğini belirtmişlerdir.
16. Araştırma öncesinde öğrenciler evde verimli ders çalışma konusunda sorun yaşadıklarını ifade ederken, araştırma sonucunda ters yüz sınıf modeli ile evde önceden hazırlanan videoların izlenmesi sayesinde ev çalışma ortamlarının eskisine göre daha verimli olduğunu belirtmişlerdir.

17. Geleneksel matematik dersi sürecinde konu anlatımının sınıf içerisinde olmasından dolayı etkinliklere yeterince zaman ayrılmadığı araştırma öncesinde öğrenciler tarafından ifade edilmektedir. Ters yüz sınıf modelinde konu anlatımı videolar ile desteklendiği için derste etkinlikler için zaman kalmıştır.
18. Öğrenciler herhangi bir problemden dolayı okula gidemeseler de evde izleyecekleri videolar sayesinde derslerinden geride kalmadıklarını ifade etmişlerdir. TYSM öğretim sürecinin kesintiye uğramadan sürmesini sağlamıştır.
19. Araştırma öncesinde yapılan görüşmelerde öğrencilerin genel olarak matematik dersine karşı olumsuz düşüncelere sahip olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda öğrenciler olumsuz yargılarının artık olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin ters yüz sınıf modeli sayesinde matematik dersine karşı olumlu bir tutum sergilediğini ortaya koymuştur.
20. Ters yüz sınıf modelinde öğrenciler dersten önce teşvik edilerek derse ilgi göstermeleri sağlanmıştır. Ders esnasında konuları daha iyi anlamaları için etkileşimli ve uygulamalı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu durum öğrencilerin daha aktif katılımını derslerin öğrenciler açısında daha zevkli geçmesini sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematik Eğitimi, Çokkültürlü eğitim, Ters yüz sınıf modeli, Hoşgörü değeri, Matematik muhakeme becerisi

Kaynakça

Abidin, Z., Utomo, A. C., Pratiwi, V., Farokhah, L., Surakarta, U. M., Jakarta, U. B., & Jakarta, U. M. (2020). Project-based learning-literacy n ımproving students' mathematical reasoning abilities ın elementary schools. JMIE (Journal of Madrasah Ibtidaiyah Education), 4(1), 39-52.

Açıkalın. M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: çokkültürlü ve küresel eğitim, İlköğretim Online, 9(3), 1226-1237.

Ahmet, I. Ş. I. K., Çiltaş, A., & Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (17), 174-184.

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. Değerler eğitimi dergisi, 6(16), 9-27.

Akdoğan, E. (2021). Türkiye'de matematiksel düşünme ve matematiksel muhakeme ile ilgili yazılan lisans üstü tezlerin incelenmesi (Master's thesis, ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

Aktaş, F. N., Akyıldız, P., & Dede, Y. (2021). Students' mathematics educational values at religious vocational middle schools: a cross-sectional study. Education 3-13, 1-13.https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1981421

Alkan, V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden biri: kaygı ve edenleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 89-107.

Allan, B. (2007). Developing the best blend? from blended e-learning to blended learning. Library and Information Update, 6, 26-28.

Andrews, K. (2017). Culture, curriculum, and ıdentity in education. [book review].

Journal Of Ethnic And Cultural Studies, 4(2), 99-101.

APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. http://www.apa.org/pi/oema/ resources/policy/multicultural-guidelines.aspx.10.1037/0003-066x.58.5.377

Arslan, M. (2004). Kişilerin batıl inanç kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Değerler Eğitimi Dergisi, 2(6), 9-34.

Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40(1), 41-61.

Arslan, S. (2016). Çokkültürlü eğitim ve Türkiye: Mevcut durum, beklentiler, olasiliklar. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15(57), 412-428.https://doi.org/10.17755/esosder.97373

Arslan, M. (2012). Araştırma Yöntem ve Teknikleri. Ders Notları, Harran Üniversitesi, Birecik Meslek Yüksekokulu.

Aydın, Y. (1990). Matematik eğitimi. Eğitim ve Bilim, 14(75).78-82

Aydın, H. (2013). Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.https://doi.org/10.17755/esosder.97373

Aysun, U. M. A. Y. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(24), 8-17

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1), 1-15.

Banks, J. A. (2013). Çokkültürlü eğitime giriş (H. Aydın, Çev.). Ankara, Anı Yayıncılık.https://doi.org/10.1177/003172170108300309

Banks, J, A., Cookson, P., Gay. G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., & Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. Washington: Center for Multicultural Education, University of Washington.https://doi.org/10.1177/003172170108300309

Başar, E. (2001). Eğitim görüşleri ve uygulamalarıyla milli eğitim bakanı Mustafa Üstündağ'ın Türk eğitim tarihindeki yeri (26.1. 1974-17.11. 1974). Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty, 13(1), 83-186.

Baş, T. & Akturan, U. (2008). Nitel araştırma yöntemleri: Nvivo ile nitel veri analizi, örnekleme, analiz, yorum (2. bs). Ankara: Seçkin Yayıncılık. https://doi.org/10.17522/balikesirnef.373444

Basbay, A., & Bektas, Y. (2009). Cokkulturluluk baglaminda ogretim ortamı ve ogretmen yeterlikleri. Egitim ve Bilim, 34(152), 30-43.

Başar, M., Ünal, M. ve Yalçın, M. (2002). İlköğretim kademesiyle başlayan matematik korkusunun nedenleri, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül 2002, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara

Beverly, J.(1993). Teacher as Researcher. ERIC Digest. (ERIC Clearinhouse on Teacher Education, Washington DC, No: ED 355205).

Cırık, Đ. (2008). Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları. H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal Of Education), 34, 27-40.

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning. john Wiley & sons.

Costello, P. J. M. (2007). Continum research methods: Action research. London: Continum International Publishing Group.

Collis, B., & Moonen, J. (2012). Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations. Routledge.https://doi.org/10.4324/9780203046098

Türkiye ve Tayland Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi

Semra Aslan
Pamukkale Üniversitesi

Fisun Bozkurt
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Sosyal Bilgiler eğitimi, sosyal bilgilerin konusu, doğası ve hedefleri hakkında farklı bakış açılarını içermektedir. Bu farklı bakış açılarına göre sosyal bilgiler öğretimi, sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve sosyal eğitim olarak sosyal bilgiler öğretimi olarak iki farklı şekilde tanımlanır. Sosyal bilgileri sosyal bilim eğitimi olarak gören eğitimciler, alanı farklı disiplinlerin (tarih, coğrafya, ekonomi vb.) kavramlarını, bilgi ve stratejilerini bir araya getiren bir alan olarak görürler. Sosyal bilgileri sosyal eğitim olarak savunanlar ise, sivil ve demokratik öğretimi sosyal bilgilerin amaç ve sonuçlarının merkezine yerleştirirler. Bununla birlikte, her iki yaklaşım da gençleri giderek karmaşıklaşan ve farklılaşan küresel bir dünyaya hazırlamaya hizmet etmektedir (Castro & Knowles, 2015). Başka bir deyişle, eğitimcilerin çoğu sosyal bilgilerin amacını gençlerde sivil katılım için gerekli bilgi ve becerileri geliştirmek olarak görmektedir. Ancak Carole Hahn (1998) da belirttiği gibi "tek bir demokrasi biçimi yoktur ve demokrasiyi öğretmenin tek bir yolu yoktur". Sonuç olarak, sosyal bilimlerin vatandaşlığı geliştirmedeki rolü ile ilgili birçok çatışma geçmişte de günümüzde de mevcuttur.

Her ülke kendi siyasi yapı ve eğitim politikalarına özgü bir sosyal bilgiler öğretim programı geliştirir ve bu programı uygular. Sosyal bilgiler bir ülkenin yetiştirmek istediği vatandaş tipi ile doğrudan ilişkili olan bir derstir. Bu nedenle evrensel bir sosyal bilgiler programından söz etmek mümkün değildir. Farklı ülkelerin sosyal bilgiler programlarının incelenmesi ilerideki program geliştirme çalışmalarına ışık tutması ve dolayısıyla da sosyal bilgiler eğitiminin niteliğini arttırması bakımından önemlidir.

Alan yazın incelediğinde, Türkiye'de Tayland Sosyal Bilgiler Öğretim Programına dair bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yalçınkaya (1990), Tayland'ın eğitim sistemini incelemiştir fakat burada doğrudan bir karşılaştırmaya yer vermemiştir. Bu araştırma için Tayland'ın seçilmesinin bir başka nedeni farklı bir kültür yapısına sahip olan bir ülkenin sosyal bilgiler öğretim programında yer verdiği unsurları incelemektir. Bu çalışmanın alt problemlerini aşağıda verilen sorular oluşturmaktadır:

1)Türkiye ve Tayland sosyal bilgiler öğretim programlarının (kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutu) açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

2)Türkiye ve Tayland sosyal bilgiler öğretim programları nasıl bir vatandaş yetiştirme hedeflemektedir?

Yöntem

Bu çalışmada Türkiye ile Tayland sosyal bilgiler dersi öğretim programları kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları açısından karşılaştırılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Bu çalışmada Türkiye ve Tayland Sosyal Bilgiler Öğretim Programları derinlemesine incelenmiştir.

Bu araştırmada veriler doküman analizi tekniği kullanılarak toplanmıştır. Doküman analizi tekniği kayıt ve belgeleri inceleyerek veri elde etme tekniğidir. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005). Bu araştırmanın veri analizi Türkiye (2018) ve Tayland (2008) Sosyal Bilgiler Öğretim Programları üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Veri analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi bir nitel araştırma yöntemidir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, betimsel analiz dört aşamadan oluşur ve bunlar sırasıyla; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verileri işleme, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanmasıdır. Bu araştırmada veriler, programın temel öğeleri olan kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları açısından analizi yapılmıştır. Çözümlenen veriler ile her iki programının benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tayland programının Türkiye programından en belirgin farkı din ve kültüre sosyal bilgiler içerisinde yer vermesidir. Tayland'da bu dersin adı Sosyal Bilgiler, Din ve Kültür olarak geçmektedir. Tayland'da sosyal bilgiler dersi, 1. Sınıftan 12.sınıfa kadar kesintisiz olarak devam etmektedir. Tayland'da "*Din, Ahlak ve Etik", "Yurttaşlık, Kültür ve Yaşam", "Ekonomi", "Tarih" ve "Coğrafya"* olmak üzere 5 öğrenme alanı bulunmaktadır. Türkiye'de ise *"Birey ve Toplum", "Kültür ve Miras", "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", "Bilim, Teknoloji ve Toplum", "Üretim, Dağıtım ve Tüketim", "Etkin Vatandaşlık", "Küresel Bağlantılar"* olmak üzere toplam 7 öğrenme alanı bulunmaktadır. Tayland programında, Budizm'in ve diğer dinlerin tarihi, anlamı, ustaları ve ahlaki ilkeleri hakkında bilgi ve anlayış geliştirmeye, doğru inanca sahip olmaya, barış içinde bir arada yaşamak için ahlaki ilkelere riayet ve bağlılığa vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca Tayland programı kapsamında ulusal vatandaşlığın yanı sıra küresel vatandaşlığa da vurgu yapıldığı görülmektedir. Her iki programda da eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutları genel programda verilmektedir. Tayland programında öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleri konusunda öğretmen esnek bırakılmıştır. Her iki ülkenin programında öğrenme-öğretme süreçleri; öğrenme alanları üzerinden, öğrenci merkezli yaklaşımla, kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve özellikler ile şekillendirildiği görülmektedir. Her iki programda değerlendirme, öğrencilerin kapasitesini geliştirmek ve başarılarını değerlendirmek amacıyla iki temel ilkeye dayanmaktadır.

Sonuç olarak, sosyal bilgilerin amacı gençlerin topluma aktif katılımı için gerekli bilgi, beceri ve değerlere sahip olacak şekilde hazırlanmasıdır. Sosyal bilgilerin tanımında yer alan gerekli bilgi, beceri ve değerlerin neler olduğu, etkin vatandaşlık kavramının tanımı toplumdan toplum hatta aynı toplumda zaman içinde değişebilmektedir. Bu nedenle sosyal bilgilerin amacının demokratik vatandaşlığın artırılması ve *sabit bir son* olarak değil, yaşandıkça sürekli olarak inşa edilmesi gereken bir kavram olarak görülmesi gerekir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler eğitimi, karşılaştırmalı eğitim, öğretim programları, Tayland, Türkiye.

Kaynakça

Altay, N. (2021). Estonya ile Türkiye sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22* (1) , 262-289.

Barr, R. D., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (1977). *Defining The Social Studies*. Arlington, VA: National Council for the Social Studies.

Bektaş, Ö. & Zabun, E. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değerler karşılaştırması; Türkiye ve Fransa. *Değerler Eğitimi Dergisi, 17* (37), 247-289.

Castro, A.J., Knowles, R.T., (2015). Social Studies Education. In: James D. Wright (editor-in-chief), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2nd edition*, Vol 22. Oxford: Elsevier. Pp.727–734. ISBN: 9780080970868

Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 582-583). USA: SAGE Publications.

Çetin, M. A. (2018). Suudi Arabistan krallığı ve Türkiye cumhuriyeti sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılıklı incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 6* (1) , 26-52.

Dönmez, C. (Ed.). (2013). *Sosyal bilgilerin doğası* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Kara, İ., Öztürk C. (2021). Türkiye ve Avusturya sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması. V. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, 892-903.

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

Metin, B. , Uygun, K. & Oran, M. (2017). Ortaokul sosyal bilgiler ve eşdeğer derslerin Türkiye, Azerbaycan ve Türkmenistan'daki öğretim programlarının yapı yönünden karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10* (4) , 619-642.

Ministry of Education Thailand (2008). Basic Education Core Curriculum B.E. 2551. (Erişim: https://neqmap.bangkok.unesco.org/wp-content/uploads/2019/06/Basic-Education-Core Curriculum.pdf)

National Council for the Social Studies [NCSS] (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teachers, learning, and assessment*. Silver Spring, MD: National Council for the Social Studies.

Osmanoğlu, A.E., Yıldırım, G. (2013). Mısır ve Türkiye 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programları karşılaştırması. *Journal of Turkish Studies, 8*(6), 511-535.

Özkaral, T.C: (2015). *İlkokul ve ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler kapsamındaki öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ross, E. W. (2006). *The social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities*. (4th ed). State University of New York Press, Albany, NY.

Şeker, M.(2014). Singapur sosyal bilgiler öğretim programı ve bu programın Türkiye sosyal bilgiler öğretim programı ile karşılaştırılması. *Journal of Turkish Studies, 9*(2),1417-1439.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). (Erişim: http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf)

Tay, B., Demir, S.B. (Ed.). (2016) *Sosyal bilgiler öğretimi: İlkeler ve uygulamalar* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ütkür Güllühan, N. & Bekiroğlu, D. (2022). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması: Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12 (2), 787-804.

Westheimer, J., ve Kahne, J. (2004). *What kind of citizen? The politics of educating for democracy. American Educational Research Journal, 41*(2), 237–269.

Yalçınkaya, M. (2019). Tayland eğitim sistemi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 23* (1) , 269-283.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüceer, D. (2011). *Danimarka ve Türkiye' de uygulanan sosyal bilgiler programlarının analizi ve karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Dil Öğrenmede Yaşadıkları Süreçlerin İncelenmesi

Ceren Karakoç
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Kerim Gündoğdu
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Anadili kişinin annesi, babası ve yakın çevresinden edindiği ilk dildir. Bir dil edinilmemişse, ikinci dil öğretimi ya da yabancı dil öğretimi şeklinde ele alınır (Kılınç ve Tok, 2012). Yabancı dil eğitimi planlamasında dikkat edilmesi gereken bir konu 'yabancı dilin öğretildiği ortam'dır; yani yabancı dil ya da ikinci dilin hangi ülkede öğretildiğidir. Eğer Türkçe, Türkiye'de öğretiliyorsa burada yabancı dilden çok ikinci dil olarak öğretiliyor olacaktır (Gözüküçük ve Kıran, 2015). Bu doğrultuda çalışma, göçmen statüsünde bulunan Türkiye'de Türkçe öğretildiğinden ikinci dil olarak ele alınacaktır.

İkinci dil öğreniminde farklı motivasyon durumları olabilmektedir. Bir amaca ulaşmak için araç olarak dilin öğrenilmesi (instrumental), amaç dilin ait olduğu topluma katılmak amacıyla, dil kültürünü de benimseyerek dilin öğrenilmesi (integrative). İki türün de başarıya ulaştırma konusunda büyük bir farklılık olmaması nedeniyle iki farklı motivasyon da dil öğretiminde dikkate alınması gerekir (Demircan, 2005). Bu doğrultuda Türkçenin öğrenilme sürecinde kültürlerarası farklı motivasyonlar önemlidir. Bu nedenle dil ile taşınan bütün kültürel değerlerin hedef dil ve kültürle örtüşen özelliklerinin öne çıkarılması ve kültürlerarası iletişimi sağlayacak etkinlik ve uygulamalara yer verilmesi gereklidir. Bu çerçevede yerel kültürlerin ve değerlerin de öğretim materyallerinde kendine yer bulması sağlanmalıdır (PİCTES, 2018).

Bu bağlamda göçmenlerin uyum ve eğitime katılımı konusunda dil öğretiminin önemi ve Türkçe öğretiminin nasıl olacağı belirsizlik taşımaktadır (Baldık, 2018). Hiç şüphesiz bu eğitim sürecindeki belirsizliklerin temelini göçmen çocukların anadilleri (Kürtçe-Arapça) ile eğitim almak yerine ikinci bir dil öğrenmek ve bu dil ile eğitim almak durumudur. Göçmenlerin çocuklarının dil alanında yaşadıkları önemli sorunlar arasında hem kendi ana dillerini hem de göç edilen ülkenin dilini yeterli ve iyi derecede öğrenememe bulunmaktadır. Başka bir ifade ile 'yarım dillilik' (Semilingualismus) (Jampert, 2002 ve Lengyel, 2001, akt. Yıldız, 2008) olgusu ve buna bağlı olarak ortaya çıkan eğitim sorunları göçmen kuşakların sayısına paralel olarak artmaktadır (Yıldız, 2008). Ayrıca iki dillilik, kimlik arayışı, toplumsal uyum, dinsel parçalanma, yalnızlık, bütünleşme, yabancılaşma gibi konular da görülmektedir (Tilbe ve Sirkeci, 2015). Okul çağındaki çocuklar açısından bakıldığında ise bir taraftan yeni okul ve çevreye uyum sağlama zorluklarıyla uğraşırken, öte taraftan bu öğrenciler dil becerilerini hızlı bir şekilde edinme ve kendi yaşıtlarıyla benzer başarı düzeylerini yakalamak zorundadırlar. Eğitimde hedef kitlenin farklılığı, öğretmen, yöntem, materyal vb. durumların da farklılığına neden olmaktadır (OECD, 2013).

Yaşanan bu durumlar 'yabancılara Türkçe öğretimi' konusunu gündeme getirmiş olsa da birçok çalışma geçici ve yetersiz kalmıştır. Göçmenlerin büyük bir çoğunluğunun eğitim çağındaki çocukların oluşturması Yabancılara Türkçe Öğretim Programı'nı elzem kılmıştır. Bu bağlamda anadili Türkçe olmayan bu insanların Türkçe öğrenmelerine yönelik en belirgin çalışma MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün 'Yabancılar İçin Türkçe' modüler programları ve PICTES projesi ile ortaya konulmuştur. Ancak bu modüler programlarda hedef kitlenin özellikleri dikkate alınmamış ve tüm yabancılar için genel bir program ortaya konulmuştur (Baldık, 2018). Daha sonra 2018 yılında 'Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı' hazırlanmış, 2020 yılında uygulamaya sunulmuştur. Program yurt içinde veya yurt dışında örgün ve yaygın eğitim kapsamında Türkçe öğrenenler, öğreticiler, öğretim materyali hazırlayıcı ve sınav uygulayıcıları için temel dayanak ve yaklaşımları, amaçları, seviyelere ve becerilere göre kazanımları, ölçme ve değerlendirme sürecini, dil öğretimi içeriklerini düzenleyen ve dil öğretimi standartlarını belli çerçevede yapılandıran bir öğretim programı olarak 'Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni' esas alınarak hazırlanmıştır. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'yla Türkçe dili anlama ve anlatma becerilerini kullanarak sosyal hayatın her alanında iletişim kurma becerisine sahip olan, keşfederek ve yaparak-yaşayarak öğrenen, iş birliği içinde çalışan, problem çözme becerilerini kullanan, öğrenme sürecinde sorumluluk alan, yorumlayan, sorgulayan, evrensel ve kendi kültürüne özgü değerlere duyarlı, kültürlerarası bilinç sahibi bireyler yetiştirmek istenmektedir (Türkiye Maarif Vakfı, 2020, s. 13).

Bu doğrultuda göçmen statüsünde bulunan anadili Türkçe olmayan çocuklara yönelik kapsamlı bir dil eğitim programı daha yeni bir zamanda uygulamadadır. Ancak yabancılara Türkçe öğretimi özellikle 2011 yılında komşu ülkelerin yaşamış olduğu iç savaşlar nedeniyle göçmenlerin ülkemize göçmeleriyle başlamıştır. Bu sebeple anadili Türkçe olmayan çocukların dil ediniminde yaşadıkları iki dillilik, kimlik arayışı, dinsel parçalanma, toplumsal uyum, bütünleşme, yalnızlık, yabancılaşma gibi etkenler halen var olmaktadır. Eğitim çağındaki göçmen çocuklar bir yandan yeni okul ve çevreye uyum sağlama zorluklarıyla uğraşırken, diğer yandan bu öğrenciler dil becerilerini hızlı bir şekilde edinme ve kendi yaşıtlarıyla benzer başarı düzeylerini yakalama süreci gerek kendilerinin gerek velilerinin gerekse öğretmenlerinin bakış açılarıyla yaşadıkları sürecin derinlemesine incelenmesi çalışmanın önemini oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın ana amacı anadili Türkçe olmayan öğrencilerin dil öğretiminde yaşadıkları süreçlerin incelenmesidir.

Bu amaca bağlı olarak şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kendi dil (Türkçe) öğrenme süreçleri konusunda neler düşünmektedir?
2. Türkçe öğretmenleri anadili Türkçe olmayan öğrencilerin dili öğrenmeleri konusunda neler düşünmektedir?
3. Anadili Türkçe olmayan öğrenci velileri çocuklarının dili öğrenmeleri konusunda neler düşünmektedir?
4. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin dil öğrenmeleri konusunda okuldaki farklı paydaşlar neler düşünmektedir?
5. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenirken ne tür süreçler yaşamaktadır?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı bir durum çalışmasıdır. Durum hakkında derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayan bu çalışmada incelen durum 'anadili Türkçe olmayan çocukların dil öğretimi sürecinde yaşadıkları zorluklardır. Bu zorluklar, farklı paydaşların düşünceleri doğrultusunda incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma İzmir ilinde geçici göçmen statüsünde olan ailelerin çocuklarının olduğu dezavantajlı bir bölgeden bir ortaokulda yapılmıştır. Araştırma kapsamında derinlemesine bilgi toplamak ve çalışmanın konusuna uygun olması nedeniyle amaçlı örnekleme yöntemlerinde ölçüt örnekleme ve aşırı veya aykırı durum örneklemesi seçilmiştir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu çalışmaya katılmak için temel ölçüt anadili Türkçe olmayan öğrenciler ve geçici göçmen statüsünden ailelerde yer almaktır. Bu bağlamda 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerden Türkçeyi en iyi öğrenen ve dil açısından durumu en zayıf öğrenciler seçilmiştir. Araştırma anadili Türkçe olmayan 22 öğrenci, bunların velileri, üç Türkçe öğretmeni ve konu hakkında bilgisi olan 17 şube/rehber öğretmen olmak üzere 64 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışma kapsamında nitel araştırmalarda oldukça yaygın olarak kullanılan görüşme ve gözlem veri toplama araçları tercih edilmiştir (Patton, 2014). Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin toplanma sürecindeki analizler ve veriler toplandıktan sonra yapılan analizler olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmelerde katılımcılardan izin alınarak ses kaydı yapılmıştır. İlk adımda gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel, ikinci adımda ise elde edilen veriler içerik analizinden yararlanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Yapılan içerik analizlerinden elde edilen verilerin anlamının okuyucu tarafından doğru yakalanabilmesi adına doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir (Özdemir, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu bağlamda veri analizi sürecinde, öncelikle ses dosyası olarak kaydedilen görüşmeler 'Happy Scribe' programı aracılığıyla MS Word dosyalarına dönüştürülmüştür. Elde edilen veriler kodlanmış, kodlardan kategorilere ve nihayetinde temalara ulaşılmış ve bunlar görselleştirilerek tablolar halinde yorumlanmıştır (Strauss & Corbin, 1990).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen verilerin analizleri tamamlanmış, ancak temalaştırma çalışmaları halen devam etmektedir. İlk bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde yapılan öğrenci, öğretmen ve veli görüşmeleri ve araştırmacının gözlemleri sonucunda ikinci dil öğrenimi sürecinde birçok zorlukla karşılaşıldığı söylenebilir. Bunların temelinde 'aidiyet sorunu' ve 'başarma hissi' yatmaktadır. Öğrencilerde başarısızlık hissi sonucunda kendine güvenmeyen, çekingen, aşağılanmış kimliklerin artarak yayıldığı gözlenmektedir. Bu zorluğun yaşanmasının temel nedeni velilere ve öğrencilere ikinci dil öğretiminin tam olarak gerçekleştirilmemesi ve bu konuda geçici yollara başvurulmasıdır. Anadili Türkçe olmayan çocukların çoğunluğunun akademik başarılarının düşük olduğu gerek öğretmen görüşleri, gözlemler ve de okul verileri aracılığıyla tespit edilmiştir. Bu durumun yaşanmasının en büyük nedeni ikinci dil öğretimi ile akademik derslerin öğretiminin aynı anda yürütülmesidir. İlgili çocukların 'diğer akranlarıyla eşit ya da benzer değerlendirmeye tabi tutulmaları, sınıfta azınlık olmaları, öğretim programlarının uygulanmasında yaşanan yoğunlukla programın akademik takvime yetiştirilmesinden kaynaklı bu çocukların durumunun görmezden gelinmesi, çocukların düzeyine uygun materyallerin olmaması gibi birçok farklı nedenden dolayı dil öğrenme sürecinde eğitimsel mağduriyet yaşadıkları söylenebilir. Bu ana bulgulara ek olarak anadili Türkçe olmayan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin sorunlarına yönelik çalışmada öğretmenlerin tümünün bu öğrencilerin yeterli Türkçe dil becerisine sahip olmadıklarını belirttikleri dikkati çekmektedir. Bu sorunun dışında öğretmenler, bu öğrencilerin sınıf denkliklerinin yapılmamasından dolayı hazırbulunuşluk düzeylerine uygun sınıflarda yer almadıklarını, beklenen akademik başarıyı genel olarak sağlayamadıklarını, diğer öğrencilerle uyum sorunu yaşadıklarını ve ayrıca ebeveynlerinin de bu çocukların eğitimine gerekli önemi vermediklerini dile getirmişlerdir. Bu hususlarda temalaştırma çalışmaları yürütülmektedir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Okullarda çok kültürlülüğün fark edilebilmesi için (alanında uzman) okul rehberlik öğretmenleri koordinatörlüğünde tüm okul paydaşları göçmen öğrencilerin dışlamaya maruz kalmaması adına tüm öğrencilere 'insan ilişkileri beceri eğitimi', 'kültürel farkındalık', 'çok kültürlü etkileşim' eğitimleri düzenleyebilir, rehberlik etkinliklerinde kültürel çeşitlilik konularına yer verebilir.

2. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okula ilk başladıklarında Türkçe yeterlik düzeyleri belirlenip, bu öğrencilere alternatif öğrenme programları uygulanabilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin eğitimi için program geliştirme çalışmaları yapılabilir.
3. Çift dillilik veya anadili Türkçe olmayan çocukların eğitimi ayrı ve uzmanlık gerektiren bir alandır. Bu hususa yönelik gerekli önlemler öğretmen yetiştirme kurumlar bazında alınabilir. Ayrıca öğretmenler için konuyla ilgili hizmetçi eğitim programları düzenlenebilir.
4. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin düzeylerine uygun öğrenme materyalleri hazırlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, İkinci dil eğitimi, Anadil

Kaynakça

Baldık, Y. (2018). *Ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında Türkçe öğretiminin önemi*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksel Lisans, Nevşehir.

Demircan, Ö. (2005, 4-6 Eylül). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. Der Yayınevi.

Ereş F. (2014). Göçmen öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sorunları: Tokat örneği. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, 4-6 Eylül.

Gözüküçük ve Kıran (2015, 12-13 Kasım). Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu'nda* sunulan sözlü bildiri. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Kılınç, A. ve Tok, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi. A. Kılınç ve A. Şahin, (Ed.), Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

OECD (2013) Göçmen Öğrencilerin okuma becerileri, yeni ülkelerinde ne kadar süre bulunduklarına mı bağlıdır? (Pisa Bülteni, Paris).

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1)*: 323–343.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research evaluation methods (Third Edition).* The United States of America: Sage Publications.

PİKTES (2018). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi. https://piktes.gov.tr ›

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Sage.

Tilbe ve Sirkeci (2015). Editörden göç ve göçmen yazını üzerine, *Göç Dergisi (2*)1, 1-4.

Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. İstanbul. https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi_2_Bas ki.pdf.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler,* (12.Baskı), Seçkin Yayınevi.

Yıldız, N. (2008). Kültürler arası eğitim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 6*(22), 52-89.

Fen Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarında Kalite ve Akreditasyon Süreçlerine Farklı Bir Bakış

Adem Yılmaz

Kastamonu Üniversitesi

Problem Durumu

Bilim ve teknolojide meydana gelen yenilikler hayatımızın her alanını etkilediği gibi şüphesiz eğitim hayatını da birçok açıdan etkilemektedir. Akıllı tahtalar, tabletler, eğitim uygulamaları, yapay zekaya yönelik yazılımlar vb. araç gereçler eğitim ve öğretim hizmetlerinin yerine getirilmesinde öğretmenlere büyük kolaylık sağlamaktadır. Ancak bu kolaylıklar öğretmenlerin görevlerini ve sorumluluklarını azaltmamakla birlikte aksine eğitim öğretim sürecini daha iyi planlamalarını zorunlu hale getirmektedir. Eğitim sürecinin başarıya ulaşabilmesinde öğretmenler anahtar rol oynamaktadır. Bu maksatla çağa ayak uydurmaya özen gösteren ülkeler öğretmen yetiştirme çalışmalarına ağırlık vermiştir (Smith, 2008; Yıldırım, 2011). Öğretmen yetiştirme sistemleri ve eğitim hizmetlerinin daha kaliteli olmasını sağlamak amacıyla ülkelerin birçok alanda iş birliği yapmasını ve kültürel değerlerinin yaklaşmasını temele alan "Birleşmiş Milletler (BM), Avrupa Konseyi (AK), Dünya Bankası (DB) ve Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD)" gibi büyük ölçekli kuruluşlar, araştırma ve çalışmalarını "nitelikli eğitim, nitelikli öğretmen" konuları üzerinde yoğunlaştırmıştır (Bakioğlu ve Ülker, 2015).

Avrupa Birliği (AB) ve Avrupa Topluluğu (AT) arasına girmeye hazırlanan ve bu amaçla eğitim alanında birçok yatırımlarda bulunan ülkemiz, çağın gerektirdiği ilerlemelere açık bir toplum yapısı ve eğitim sistemi oluşturmak için büyük çaba göstermektedir (Ergin, 2017). Bu konuda eğitim kurumlarında başarıyı ve kaliteyi artırmak, öğretmenleri mali ve sosyal haklar açısından güçlendirmek, teknolojik gelişmeleri eğitim hizmetlerine hızlı bir şekilde entegre etmek ve nitelikli öğretmenler yetiştirmek amacıyla birçok çalışma kademeli olarak hayata geçirilmektedir (Akgül, 2017). Ancak tüm bu yapılan ve yapılacak olan çalışmaların belirli bir sistematik içerisinde yapılması ve uluslararası düzeyde kabul görebilmesi için birtakım yetkinliklere ve standartlara ihtiyaç duyulmaktadır (Alkan, 2012). Yetkinlik ve standartlar bakımından araştırma kapsamında tüm öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi mümkün olmadığından yalnızca fen bilgisi öğretmen yetiştirme programları incelemeye tabi tutulmuştur.

Nitelikli insan gücünün oluşmasında gereken yetkinliklere ve standartlara fen bilimleri alanında daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü bilim ve sanayinin gelişmesinde fen bilimleri büyük bir rol oynamaktadır. Ülkemizde bu alanda hizmet verecek kişilerin yetiştirilmesi ve eğitim boyutunun sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için bu alandaki öğretmen yetiştirme programlarının da benzer yetkinliklere ve standartlara sahip olması gerekmektedir. Nitekim yükseköğretim kademesinde bu görevi eğitim fakülteleri üstlenmekte, eğitim fakültelerinin de fen bilgisi öğretmen yetiştirme programları bu hizmeti etkin bir şekilde yerine getirmektedir (Kutluca ve Aydın, 2016). Fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarının günümüz çağına ayak uydurabilmesi ve yükseköğretimde diğer dünya ülkeleri ile rekabet edebilmesi için kendini yenilemesi ve eksikliklerini tamamlaması gerekmektedir. Bugün öğrenci ve öğretim üyesi değişim hareketliliği, Commenius, Erasmus, Farabi vb. birçok değişim programları bulunmaktadır. Bu programlar çerçevesinde her yükseköğretim programının gelişiminin sağlanması hedeflendiği gibi fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinin de geliştirilmesi ve yenilenmesi amaçlanmaktadır. Ancak bu değişim programlarına katılabilmek ve diğer ülkelerdeki fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarına kendi programlarımızı tanıtabilmek amacıyla belirli yetkinliklerimizin uluslararası düzeyde geçerliliği bulunan kalite ajansları tarafından onaylanmış ve yetkilendirilmiş olması gerekmektedir (Turan, 2013).

Ülkemizde eğitim sistemlerine ve özellikle fen bilimleri alanına ciddi oranda yatırımlar yapılmakta ve büyük bir devlet bütçesi bu konulara ayrılmaktadır (Yıldırım Pekşen, 2011). Ancak çoğu zaman "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)" ve "Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS)" gibi eğitim alanında uluslararası nitelikteki sınavlar incelendiğinde bu konuda yapılan yatırımların istenilen düzeyde karşılık bulamadığı ve ülke başarısının vasat bir profil çizdiği görülmektedir (Akgül, 2017). Bu durum fen bilimleri alanında istenilen başarı düzeyine ulaşılamadığını göstermektedir. Fen bilimleri sınavlarında meydana gelen düşük başarı oranlarının bir başka sebebi de bu alanda yetiştirilen öğretmenlerin yeterliliği konusudur. Bu sorunun çözülebilmesi ve fen bilimleri alanında başarının arttırılabilmesi amacıyla uluslararası düzeyde yapılan sınavlarda başarılı olan ülkelerin fen bilimleri alanına yönelik eğitim sistemleri incelenmiş (Singapur, Japonya, Rusya, İngiltere, ABD vb.) ve yapılan inceleme sonucunda bu ülkelerin fen bilimleri öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen yeterliklerinin, program standartlarının ve kalite güvence sistemlerinin net olarak belirlendiği ve dünya genelinde yetkili bulunan kuruluşlar tarafından onaylandığı tespit edilmiştir (Saç, 2016). Eğitim hizmetlerinde standartlar yukarıda izah edildiği gibi başarının arttırılması ve geliştirilmesinde rol oynadığı gibi aynı zamanda eğitim programlarının sunduğu hizmetlerin yeterliliğini de gösteren birleşik ve kapsamlı

özelliklerdir. Bu itibarla yapılan bu araştırmada, ülkemizde bulunan fen bilgisi öğretmen yetiştirme programları kalite ve akreditasyon konuları bakımından incelenmiş ve aşağıda belirtilen alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

1. Türkiye'de fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarının akredite edilme durumları ne düzeydedir?
2. Akredite edilmiş fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
3. Fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarının akredite edilmesine yönelik olarak öğretim üyelerinin görüşleri nasıldır? Akredite edilen programlarda bulunan öğretim üyeleri ile akredite edilmemiş programlarda bulunan öğretim üyeleri hangi benzer ve farklı görüşlere sahip olmaktadır?

Yöntem

Bu araştırmada karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma özelinde ise temel karma yöntemlerden olan çeşitleme (birleştirme) deseni kullanılmıştır. Çeşitleme deseni araştırmacılara büyük bir kolaylık ve güçlü bir araştırma süreci hazırlanmasını sağlamaktadır. Bu kapsamda hem nicel hem de nitel uygulamalar yapılabilmekte ve uygulama sonuçları daha sonra birleştirilerek güçlü bir veri analizi sağlanabilmektedir. Karma araştırma yöntemlerinin bir diğer önemli yönü ise, nicel uygulamaların (deneysel uygulamalar) sınırlı kalan ve neden-sonuç kurulması bağlamında eksikliklerini kapatabilmek için nitel uygulamalarında sürece dâhil edilebilmesidir. Bu şekilde zengin bir bakış açısı geliştirilebilmektedir (Creswell, 2014). Araştırmanın nicel boyutunda tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya amaçlı örnekleme ile belirlenen ve Türkiye'nin farklı üniversitelerinde bulunan 86 öğretim üyesi katılım sağlamıştır. Veri toplama aracı olarak Yılmaz (2018) tarafından geliştirilen "Fen Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına Yönelik Kalite Standardları" ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler ise nicel veri analizine tabi tutulmuş, betimsel ve çıkarımsal istatistikler ile çözümlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise doküman incelemesi ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları tercih edilmiştir. Bu kapsamda akredite edilmiş programların Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) tarafından sunulan ve açık erişimi bulunan akredite raporları incelenmiş ve doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca akredite edilmiş ve akredite edilmemiş programlarda bulunan öğretim üyeleri ile 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma boyutuna toplam 22 öğretim üyesi katılmıştır. Elde edilen nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Devam eden bu çalışmada ulaşılmış olan ilk sonuçlar şunlardır:

1. Türkiye'de fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarının son yıllarda akredite olma oranları hızlı bir şekilde artış göstermektedir. Ancak fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarının büyük bir çoğunluğu ise henüz akredite edilmemiştir. Akredite edilen üniversitelerde eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinde de akredite edilme oranı yüksektir.

2. Akredite edilmiş fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarının güçlü yönleri incelendiğinde mevcut üniversitelerin köklü ve gelişmiş üniversiteler olması, sosyal, fiziki ve mali konularda güçlü altyapılarının bulunması öne çıkan sonuçlar arasındadır. Zayıf yönleri incelendiğinde ise akredite edilmelerine rağmen yurtdışı iş birliklerinin henüz istenilen düzeylerde olmaması göz çarpan sonuçlar arasındadır.

3. Akreditasyon konusunda akredite edilmiş programlardaki öğretim üyelerinin görüşlerinin daha yapıcı ve olumlu olduğu görülürken, akredite edilmemiş programlardaki öğretim üyelerinin bu konuya pek fazla ilgi göstermedikleri ve akreditasyona karşı olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programı, Kalite ve Akreditasyon, Karma Yöntem

Kaynakça

Akgül, M. (2017). PISA sınavları bağlamında öğretmen yetiştirme ve istihdam sistemleri: Karşılaştırılmalı bir analiz. Yüksek Lisans Tezi, *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.* Gaziantep.

Alkan, S. (2012). AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için yeni öğretmen yetiştirme modeli önerisi. Yüksek Lisans Tezi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Hatay.

Bakioğlu, A., & Ülker, N. (2015). *Üniversitede akreditasyon.* 1. Basım, Ankara: Nobel Akademi.

Creswell, J. W. (2014) *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches.* Los Angeles: Sage Publications, Inc.

Ergin, H. (2017). Yükseköğretimin uzaktan öğrenme ile uluslararasılaşması: Türkiye'de bir gömülü teori çalışması. Doktora Tezi, *Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.* İstanbul.

Kutluca, A. Y., & Aydın, A. (2016). An examination of prospective elementary science teachers' perspective towards socio-scientific argumentation. *Science Education International, 27*(3), 320-343.

Saç, C. (2016). 2002-2014 yılları arasında öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.* Erzurum.

Smith, E. (2008), Raising standards in American schools? Problems with improving teacher quality. *Teaching and Teacher Education, 24,* 610-622.

Turan, E. Z. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi. Doktora Tezi, *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.* Konya.

Yıldırım, B. (2011). Kosova'da öğretmen yetiştirme politikası (1990-2010) ile Kosova'da ve Türkiye'de sınıf öğretmenliği öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Balıkesir.

Yıldırım Pekşen, D. (2011). Denizcilik eğitiminde kalite standartları, ortak kalite el kitabı modeli çalışması. Yüksek Lisans Tezi, *İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.* İstanbul.

Yılmaz, A. (2018). Fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarında kalite standartlarının belirlenmesi: Ölçek geliştirme ve uygulama çalışması. Doktora Tezi, *Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.* Kastamonu.

Öğretmenlerin Mesleki Uygulamalarına Yansıtıcı Metacogniton Açısından Bir İncelme

Bilal Duman
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Hasan Hüseyin Şahin
MEB

Problem Durumu

Üstbilişin öğretimde kullanılması, öğrencilerin yalnızca problem çözmelerini değil, aynı zamanda belirli bir hedefleri koyabilme, konuları öğrenebilme, öğrenme-ortam ve süreçlerini düzenleme gibi süreçlerle ilgili durmaları nasıl ve neden öğrenmeleri gerektiğini düşünmelerini sağlayan stratejilere katma değer sunar. Üstbiliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi, öğrencilere öğrenme bilgi ve becerileri hakkında farkındalığı sağlarken, öğretmenlere ise öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıp etkili bir öğrenme gerçekleştirebilmeleri için neyi bilip bilmediklerini, nasıl bir strateji kullanabileceklerini analiz ederek hedeflerini açıklar. Bu bağlamsal çerçevede, öğretmenlerin yansıtıcı üst bilişsel davranışları sınıftaki uygulamalara hangi düzey ve sıklıkta yansımaktadır?

Araştırmanın amacı öğretmenlerin yansıtıcı üst bilişsel bilgi ve üst düzey düzenleme davranışlarını sınıftaki uygulamalarına hangi düzey ve sıklıkta yansıdığını incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorunların cevapları aranacaktır.

1. öğretmenlerin öğretimde hangi üst bilişsel bilgi ve becerileri kullanmaktadırlar?

2. öğretmenlerin yansıtıcı üst bilişsel davranışları sınıftaki uygulamalarına hangi düzey ve sıklıkta yansımaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi Bu araştırma temel nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar anlamın nasıl inşa edilebildiğiyle, insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl algıladıklarıyla ilgilidir. Temel nitel araştırmanın öncelikli amacı bu anlamaları açığa çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2018). Araştırma Türkiye'de, 2022-2023 eğitim ve öğretim bahar yılında gönüllü olarak katılım sağlayan amaçlı örnekleme dayalı bir çalışama grubuyla gerçekleştirmiştir. Gönüllü olarak gelen 4 farklı branştaki öğretmeninden oluşan amaçlı bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Örneklem grubundan 4 tane öğretmenden görüşme sorularına veriler toplanmış ve bu veriler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çerçevede araştırma sonucunda, farklı branşlardaki öğretmenlerin üstbiliş bilgi ve üstbiliş düzenlemeler ile ilgili benzer ve farklı özellikler sergiledikleri saptanmıştır. Öğretmenler ne kadar çok üst biliş bilgi ve üstbiliş düzenlemelerle ilgili pedagojik bilgileri ve uygulamaları varsa o kadar üst düzey öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarını etkili ve verimli kullanabilmektedirler.

Öğretmenlerin kendi düşünme, anlama ve öğretimle ilgili bilgilerini planlama, izleme ve düzenleme konusundaki farkındalığı ve yeteneği, yansıtıcı düşünmenin ana bileşenleri arasında yer alır.

Öğretmenlerin öğretim etkinliklerini uygulamaların göstergesi olarak yansıtıcı düşünme ve üst biliş bilgisi ve düzenlemesi öğrenci davranışlarına yansır.

Üst biliş ve yansıtıcı düşünme öğretmenlerin bütünleştirici yönünü yansıtır.

Üst biliş, kişinin kendi bilişi hakkındaki bilişi ve bilişsel nesneler veya verilerle ilişkili olarak bu süreçlerin aktif olarak izlenmesi ve bunun sonucunda bilginin düzenlenmesi olarak tanımlanır.

Üstbiliş bilgi ve düzenlemesi becerilerine sahip öğretmenler yaptıkları öğretim etkinliklerinden haz alarak öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırırlar

Öğrenme-öğretme süreçlerinde olumlu duygularını yansıtan ancak olumsuz duygularını kontrol edebillen bilişselfarkındalığını eğitim etkinliklerinin her aşamasında kullanabilen öğretmenler öğrencilerine hissederek ve bilerek anlamlı öğrenmeyi planlatabildiklerini söylebildiler.

Öğretmenlerin üstbiliş bilgi ve düzenleme becerilerine sahip olması öğrencilerinin; bildirimsel, prosedürel ve koşullu bilgisiyle çalıştığı konuları anlayabildiği ve farkındalıklerinin artttığı saptanmıştır.

Duruma göre farklı öğrenme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretmenlik mesleği, bilişsel farkındalık, yansıtıcı, yorumsayıcı, planlama,

Kaynakça

Adadan, E., & Oner, D. (2018). Examining Preservice Teachers' Reflective Thinking Skills in the context of Web-Based Portfolios: The Role of Metacognitive Awareness.Australian Journal of Teacher Education, 43(11). Retrieved from https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol43/iss11/2

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other mysterious mechanisms. In E. Weinert, & R. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation and understanding (pp. 65–116). Erlbaum.

Creswell, J. W., (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni, Çev. Ed. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, 3. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi

Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Chicago: Henry Regnery and Co

Duffy, G. G., Miller, S. D., Parsons, S. A. & Meloth, M. (2009). Teachers as metacognitive professionals. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), Handbook of metacognition in education (pp. 240-256). Lawrence Erlbaum.

Ellis, A. K., Denton, D. W., & Bond, J. B. (2014). An analysis of research on metacognitive teaching strategies. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116(21), 4015-4024.

Ertmer, P.A., & Newby, T.J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. Instructional Science, 24, 1–24. https://doi.org/10.1007/BF00156001

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new are of cognitive developmental inquiry. American Psychologist, 34, 906-911.

Merrıam, S. B., (2015). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber, Çev.Ed. Selahattin Turan, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Oner, D., & Adadan, E. (2016). Are integrated portfolio systems the answer? An evaluation of a web-based portfolio system to improve preservice teachers' reflective thinking skills. Journal of Computing in Higher Education, 28(2), 236-260. https://doi.org/10.1007/s12528-016-9108-y

Schraw, G. (2001). Promoting general metacognitive awareness. In H. J. Hartman (Ed.), Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice (pp. 3–16). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8_1

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çevrimiçi Derslere Katılan Üniversite Öğrencilerinin Etkileşimli Çevrimiçi Ders İçeriklerine İlişkin Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi

Burcu Gürgen Akıcı — Gaziantep Üniversitesi
Ahmet Kürşat Akıcı — Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Ergün Kara — Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

Problem Durumu

Çağın gerekleri, toplumun öğrenme ihtiyaçları ve ülkenin mevcut teknolojik imkânları da göz önünde bulundurulduğunda mevcut uzaktan eğitimin çevrimiçi uzaktan öğretim olarak sürdürülmesine karar verilmiştir. Zorunlu ve acil bir uzaktan eğitim planlaması gerektiren bir durum olarak ifade edilen gerek pandemi gerekse deprem felaketinden kaynaklı olarak planlanan süreç çok sayıda avantajlı ve dezavantajlı durumu da beraberinde getirmiştir. Aksaklıklar teknolojik yetersizlikler, internet bağlantısında yaşanan sorunlar, öğrencilerin donanım eksikleri, öğrencilerin derslere katılım ve devamlarında yaşanan aksaklıklar, acil uzaktan eğitime geçiş ve beraberinde yaşanan planlama eksikleri, uzaktan eğitimin ders içerikleriyle uyumlu olmayışı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması ve belki de en önemlisi öğrencilerin yüz yüze eğitim esnasında kazandıkları birçok becerinin uzaktan eğitim aracılığıyla kazandırılmasının mümkün olmayışı olarak sıralanabilir (Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016; Pilancı, 2018; Kumtepe, Büyük, Güneş, Öztürk, Tuna, Gümüş ve Atak, 2017;Sarı ve Nayır, 2020; Yılmaz, Sakarya, Gayretli ve Zahal, 2021; Şahin, Abbak, Aslaner ve Yerlikaya, 2022; Öztürk, Erorta, Güler ve Uğurhan, 2023; Çöpgeven, Özkaya ve Aydın, 2023). Tüm bu problemlerin dışında farklı mekân ve zamanda öğretim gerçekleşmesi bilişsel, sosyal, duyuşsal birçok problemi beraberinde getirmektedir. Oysaki iyi planlanmış bir uzaktan eğitim bilişsel ve sosyal katılımı sağlamada çeşitli etkileşim türlerini bir arada bulundurmalı ve desteklemelidir (Hodges, Moore, Lockee, Trust and Bond, 2020). Bu doğrultuda temel problemlerden birinin uzaktan çevrimiçi eğitim sürecinde sosyal becerilerden iletişim, interaktif iletişim ve etkileşim gibi becerilerin gelişmesine sınırlı düzeyde imkân vermesi olabilir. Aynı zamanda kaynaklar tarafından vurgulanan öğrenme ve eğitim yerine "öğretim" kavramı sürecin öğretmen merkezli ve geleneksel yöntemlerle sağlandığının, öğrenmenin öğretmen sorumluluğunda ilerlediğinin kanıtı olarak gösterilebilir (Hodges vd. 2020). Bu durum aynı zamanda tek yönlü gerçekleşen iletişim süreci nedeniyle interaktif iletişimin ve etkileşimin yeterli düzeyde sağlanamamasının nedeni olarak gösterilebilmektedir. Oysaki Hrastinski'ye (2006) göre çevrimiçi öğretim ortamları eşzamanlı ve eş zamansız iletişimden yönetimsel konulara, değerlendirmeden öğrenen-öğreten-içerik etkileşimine kadar birçok eğitimsel düzenlemeyi içermeli; metin ve görsel tabanlı olmak gibi yapısal özellikleri de barındırmalıdır.

Gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri toplumların öğrenme ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurularak çeşitli kuramlar ortaya koymaktadır. Bu kuramlardan biri Hrastinski'nin (2006) öğrenen-öğreten-içerik etkileşimi düşüncesini de destekleyen Baath, Holmberg, Daniel, Sewart ve Smith tarafından oluşturulan *"iletişim ve etkileşim kuramı"*dır. Kuram uzaktan eğitim sürecinde çift yönlü iletişim ve etkileşimin önemine vurgu yapmakta, iletişimin temelinde etkileşimin olduğunu bireylerin öğrenmeden haz alma, motivasyon, transfer edilebilirlik ve kolay öğrenme gibi farklı durumların birbirini desteklemesiyle öğrenebileceğini savunmaktadır (Keegan, 1996). Bu bağlamda gerek pandemi ve doğal afetten kaynaklı mecburi ve acil gerekse üniversitelerin zamandan ve mekândan bağımsız olarak bireylerin hayat boyu öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak adına tercihen planladıkları çevrimiçi uzaktan öğretim sürecinin öncelikli olarak iletişim ve etkileşim açısından değerlendirilmesi, etkileşim boyutunun öğreten-öğrenen-içerik etkileşimi açısından öneminin vurgulanması gerekmektedir.

Özarslan'ın (2011) uzaktan eğitim kavramını açıklarken vurguladığı, yapısında özel düzenlemeler ve özel ders tasarımları gerektirmesi ayrıca mevcuttan farklı olarak çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri barındırması gerekliliğinden de yola çıkarak alan yazın incelendiğinde gerek üniversitelerin tercih ettiği uzaktan eğitim portallarının gerekse dersin işlenişinde tercih edilen öğretim metodlarının iletişim ve özellikle ders içeriğiyle, öğrenme ortamıyla, ders materyaliyle etkileşim konusunda yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda uzaktan çevrimiçi ders anlayışı incelenmek istendiğinde mevcut çalışmanın amacı; uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere katılan ve farklı bilim dallarında eğitim alan üniversite öğrencilerinin etkileşimli ders içeriklerine ilişkin yaklaşımlarını değerlendirmektir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Çevrimiçi derslere katılan üniversite öğrencilerinin mevcut uzaktan eğitim portallarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Çevrimiçi ders sürecinde öğrenme motivasyonlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Çevirim içi derslerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, ilgi, yetenek ve becerilerin fark edilip, geliştirebilme konusunda yeterliliği yönündeki görüşleri nelerdir?
4. Çevrimiçi derslerde etkileşimli ders içeriklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Mevcut çalışma ayrıca alan yazın incelendiğinde tercih edilen çalışma grubu, araştırma yöntemi, deseni ve verilerin analizi açısından da önem arz etmektedir. Alan yazına dayalı olarak uzaktan eğitim, uzaktan çevrimiçi eğitim konusunda ülkemizde gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde çok sayıda nicel boyutta çalışmanın varlığı olamsına karşılık nitel boyutta yürütülen çalışmaların azlığı tespit edilmiştir. Bu sebeple mevcut çalışmanın nitel bir araştırma olması, doğrudan uzaktan çevrimiçi eğitimde iletişim, interaktif iletişim ve etkileşim olgularına yönelik olması ve verileri daha derinlemesine analiz etmemizi sağlayan içerik analizine dayalı olması bakımından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere katılan, farklı bilim dallarında ve farklı öğrenim kademelerinde eğitim alan üniversite öğrencilerinin etkileşimli ders içeriklerine ilişkin yaklaşımlarını değerlendirmek amacıyla uzaktan çevrimiçi derslere yönelik iletişim, interaktif iletişim ve etkileşim olgularına yönelik yaklaşımlarını derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden Olgu bilim (Fenomenoloji) deseni ile tasarlanmıştır. Özünde bir sorgulama stratejisi olan olgu bilim hakkında farkındalığımızın olduğu fakat derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız kavramlara odaklanarak, mevcut olgulara ilişkin deneyim ve yaşantılarla bağlantılı olarak bireylerin olgulara yükledikleri derin anlamları ortaya çıkarmamızı sağlayan bir desendir (Creswell,2016; Kocabıyık,2016; Yıldırım ve Şimşek,2016). Bu doğrultuda olguya ilişkin herhangi bir ortak görüşün olup olmadığını bulmak ve olguya yönelik farklı algıları ortaya çıkarmak, küçük bir örneklem oluştururken aynı zamanda probleme taraf olabilecek bireylerinde çeşitliliğini sağlamak adına amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek,2016). Olgu bilim çalışmalarında derinlemesine bilgi sahibi olabilmek adına genellikle görüşme, gözlem ve dokümanlar kullanılmaktadır (Creswell,2016). Mevcut çalışmada veri toplama aracı bir doktora öğretim üyesi ve iki araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sorular olguya dair derinlemesine bilgi vermesi ve olguya ilişkin görüşlerin bütüncül bir biçimde ele alınması adına "ne?", "nasıl?" ve "niçin?" şeklinde açık uçlu olarak hazırlanmıştır. Görüşme formunun geçerlilik ve güvenirliliğinin sağlanabilmesi adına alanında uzman iki öğretim üyesi ve iki alan uzmanından görüşleri alınmış, yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, her türlü dokümanın nesnel ve sistematik bir şekilde analiz edilmesini sağlayan bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Mevcut çalışmada verilere uygulanan içerik analizi Yıldırım ve Şimşek'in (2016) *"içerik analizi süreçleri"* benimsenerek dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda ilk aşamada veriler kodlanmış, ardından temalar geliştirilmiş, kod ve temalar organize edildikten sonra bulgular tanımlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek,2016). Verilerin kodlama sürecinde ATLAS.ti nitel veri analiz programı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mevcut çalışma kapsamında onaltı katılımcı ile uzaktan çevrimiçi derslere yönelik iletişim, interaktif iletişim ve etkileşim olgularına ilişkin algıları tespit etmek adına yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde mevcut görüşme verilerinden elde edilen kodlar beş ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar **(a)** Mevcut Portalın Eksikleri, **(b)** İletişim Bakımından Mevcut Portal (Olumlu/Olumsuz), **(c)** Motivasyon Ve Uzaktan Çevrimiçi Eğitim, **(d)** İlgi-Beceri-Yeteneklerin Gelişimine Katkı, **(e)** Etkileşimli Çevrimiçi Ders Platformuna Bakış olarak belirlenmiştir. Mevcut çalışmaya ilişkin ilk bulgu üniversite öğrencilerinin bağlı oldukları eğitim kurumunun uzaktan çevrimiçi eğitim sürecinde tercih ettiği çevrimiçi eğitim portalına dair görüşlerinin olduğu "mevcut portalın eksikleri" temasıdır. Bu aşamada öğrencilerden mevcut portalı kurulum, kullanım ve dersin işlenişine uygunluk bakımından değerlendirmeleri istenmiş ve elde edilen verilerin analizine göre katılım sağlayan 16 katılımcıdan f=5 kişinin olumsuz, *f*=11 kişinin olumlu yönde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda (%69'u olumlu olduğundan) eğitim kurumunun tercih ettiği çevrimiçi eğitim portalının kurulumunun kolay ve anlaşılır, kullanımının rahat ve anlaşılır olduğu söylenebilir. Temaya ilişkin en belirgin durum ise öğrencilerin bulundukları fakülte ve bölümlerin teorik derslerin yanında uygulamalı derslerinde olduğu, bu nedenle çevrimiçi eğitim portalının dersin işlenişine uygunluğu konusunda olumsuz görüş bildirmelerinde bulundukları anabilim dalı ve bölüm derslerinin etkili olduğu düşünülmektedir. İkinci temaya ilişkin katılımcı görüşlerine dayalı olarak temelinde teknolojik alt yapı ve donanım eksikleri olmak üzere, motivasyon eksikleri, eğitimin yüz yüze olmamasından kaynaklı ikna olmada eksiklikler, sürecin dersin yapısına ve işleyişine uygun olmayışı, portal her ne kadar öğreten-öğrenen iletişimini tek yönlü sağlasa da özellikle öğrenen-öğrenen arası interaktif iletişim açısından yetersiz kalması katılımcı görüşlerinin olumsuz yönde olmasını açıklamaktadır. Ayrıca öğretim elamanlarının uzaktan çevrimiçi eğitim olsa dahi oluşturdukları sınıf ikliminden kaynaklı olarak geleneksele daha yakın bir iletişim sağlandığı söylenebilir. Bu aşamada teknolojik alt yapı ve donanım eksiklerinin yanı sıra olumlu sınıf iklimi oluşturularak daha verimli iletişim sağlanabileceği böylelikle iletişim bakımından mevcut portalın işlevselliğinin arttırılabileceği düşünülmektedir. Üçüncü aşamada katılımcıların %85,5'inin motivasyon süresini 30 dakikanın altında olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda gerçekleşen görüşmeler sonucu onbir adet koda ulaşılmıştır. Görüşme kayıtları analiz edilirken katılımcıların tek bir nedenden kaynaklı değil birden fazla neden kaynaklı motivasyon düşüklüğü yaşadıklarını belirlenmiştir. Etkileşim azlığının ve fiziki ortamın eğitim-öğretim için elverişli olmayışının bu nedenlerin başında geldiği söylenebilir ayrıca dikkat dağıtıcı sebeplerin de (sosyal medya kullanımı, akıllı telefonlardaki eğlenceye yönelik uygulamalar) motivasyon süresi üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durum aynı zamanda sınıf ortamında hissedememe koduyla da yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Dördüncü aşamada katılımcılar ders içeriklerinin ilgi ve öğrenme ihtiyaçlarına yönelik olmaması, uygulamalı derslerde karşılaştıkları güçlükler ve pratik yapamama, etkileşim ve iletişim konularında yaşanan sıkıntılardan kaynaklı körelme ve becerilerin kısıtlanması ve tüm bu nedenlere bağlı olarak yaşanan motivasyon eksikliğinden dolayı uzaktan çevrimiçi derslerin bireysel farklılıklara ve ilgi, beceri ve yeteneklerin gelişimine katkı sağlamadığını düşünmektedir. Diğer taraftan bireysel çalışabilme ve mekân bağımsız öğrenme imkânından kaynaklı olarak bazı katılımcılar çevrimiçi eğitimin ilgi, beceri ve yeteneklerin fark edilip geliştirilmesinde uygun bir ortam olduğunu düşünmektedir. Genel anlamda katılımcı görüşlerine dayalı olarak uzaktan çevrimiçi eğitim portalının mevcut haliyle ilgi, beceri ve yeteneklerin fark edilip geliştirilmesine elverişli olduğu düşünülmemektedir. Son olarak katılımcıların etkileşimli çevrimiçi ders platformuna bakış açıları değerlendirilmiş, gerçekleştirilen görüşmelerin analizi sonucunda ondört koda ulaşılmıştır. Son aşamada için gerçekleştirilen analizler ve sonucunda ulaşılan kodlar incelendiğinde katılımcı görüşlerinin önceki temalarda uzaktan çevrimiçi eğitime ilişkin kodlarda tespit edilen eksikliklere dayalı olarak önerilerde bulunduğu söylenebilir. Sonuç olarak çevrimiçi derslere katılan üniversite öğrencilerin etkileşimli ders içeriklerine ilişkin yaklaşımlarının olumlu yönde olduğu, katılımcıların iletişimin daha yoğun olduğu, öğreten-öğrenen-içerik etkileşiminin üst düzeyde gerçekleştiği bir uzaktan çevrimiçi eğitim sürecini ve bunu sağlayacak daha işlevsel bir çevrimiçi uzaktan eğitim portalını arzu ettikleri ve destekledikleri söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Etkileşim, İletişim, Çevrimiçi öğrenme, Uzaktan eğitim, Olgu bilim

Kaynakça

Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Sage publications.

Çöpgeven, N. S., Özkaya, H., & Aydın, S. (2023). Açık ve uzaktan öğrenmede yapay zekâ destekli oyunlaştırma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *9*(1), 386-407.

Gürer, M. D., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review. Https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning*

Hrastinski, S. (2006). The relationship between adopting a synchronous medium and participation in online group work: An explorative study. *Interactive Learning Environments, 14(2), 137-152. Doi: 10.1080/10494820600800240*

Kocabıyık, O. O.(2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 55-66.*

Kumtepe, A.T., Büyük, K., Güneş, İ., Öztürk, A., Tuna, G., Gümüş, S. & Atak, N. (2017). Kitlesel uzaktan eğitimde öğrenen-içerik etkileşimi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi örneği. *Auad, 3(2), 9-36*

Öztürk, Ö., Erorta, Ö., Güler, E. & Uğurhan, Y. (2023). Açıköğretim Sisteminde öğrenenlerin canlı derslere ilişkin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *9*(1), 337-355.

Pilanci, H. (2018). Açık ve uzaktan türkçe öğrenenlerde etkileşim: Eşzamansız iletişimde öğretim diyalogları. *Uluslararası Beşeri Bilimler Ve Eğitim Dergisi*, *4*(7), 75-90.

Sarı, T. & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies, 15(4), 959-975. Https://dx.doi.org/10.7827/turkishstudies.44335*

Şahin, Z., Abbak, Y., Aslaner, İ. T., & Yerlikaya, C. A. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde lisansüstü öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *55*(55), 131-154.

Tavşancıl, E. & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

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

Yılmaz, H., Sakarya, G., Gayretli, Ş. & Zahal, O. (2021). Covid-19 ve çevrimiçi müzik eğitimi: okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri üzerine nitel bir çalışma*. Journal of Qualitative Research in Education, 28, 283-299. Doi: 10.14689/enad.28.12.*

CIPP Modeline Göre Okul Değerlendirme Standartları Oluşturma: Bir Model Önerisi (Utilizing CIPP Model to Form School Evaluation Standards: A Model Proposal)

Metin Kuş

Fakültesi Hitit Üniversitesi

Problem Durumu

Giriş

Değerlendirme bir programın, bir ürünün, bir politikanın veya bir kurumun faaliyetlerinin planlanan hedeflere, standartlara veya amaçlara ulaşıp ulaşmadığını belirlemek için yapılan verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasını içeren sistematik bir süreçtir (Fitzpatrick vd., 2012). Benzer şekilde değerlendirme, amaçları, süreçleri, ürünleri ve sonuçları değerlendirmek üzere sistematik ve objektif bir şekilde veri toplama, analiz etme ve yorumlama süreci olarak tanımlanmaktadır (Stufflebeam, 2003). Başka bir tanımda değerlendirme bir nesnenin veya eylemin değeri veya anlamlılığının sistemli bir şekilde araştırılması, etkililiğinin değerlendirilmesi, program tasarımı ve uygulamasının iyileştirilmesi, karar verme sürecine yol göstermesi amacıyla kullanılmaktadır (Patton,2018). Yukarıdaki tanımlardan değerlendirmenin planlanan hedeflere ve standartlara ulaşmadaki etkililiği değerlendirmek için veri toplama, veri analizi ve karar vermeyi içeren bir süreç olduğu söylenebilir. Okul değerlendirme kavramının, eğitimin kalitesi hakkında bilinçli kararlar vermek ve eğitim kalitesini sürekli iyileştirmek için verilerin sistematik olarak toplanması ve analiz edilmesi süreci olduğu ve bu sürecin eğitim programları ve etkinliklerinin amaçlarına ulaşmadaki etkililiğinin değerlendirilmesi, öğrenci başarısının değerlendirilmesi, öğretmen performansının değerlendirilmesi, okul politikaları ve uygulamalarının analizi ve eğitim materyalleri ve teknolojisinin etkililiğinin belirlenmesi gibi bir dizi yaklaşımı içerdiği vurgulanmaktadır (Stufflebeam & Shinkfield 2007). Okul değerlendirme, okul gelişimine iki açıdan katkıda bulunur. Bunlardan birincisi, performans odaklı bir okul kültürünün oluşmasına hizmet etmek ikincisi ise eğitim performansının artmasına ve eğitimde standardizasyonun oluşmasına katkı sağlamaktır (Hanberger vd., 2016). Okul değerlendirmenin amacı, daha etkili öğrenme ve öğretme standartları belirlemektir çünkü etkili okullar sürekli olarak kendi uygulamalarını değerlendirir ve okulu daha iyi hale getirmenin yollarını ararlar (Department of Education and Skills, 2016). Eğitim sürecinin işlevsel olup olmadığı, amaca ulaşılıp ulaşılmadığı, hangi ölçüde ulaşıldığı, hangi ölçüde ulaşılmadığını belirlemek için öncelikle eğitimde sürdürülebilirliği sağlamaya yönelik değerlendirme standartlarının belirlenmesi gereklidir (Aktan & Gencel, 2007). Eğitimde değerlendirme standartları kavramı eğitim kurumlarının çeşitli açılardan belirli bir hedefi yakalamış olmaları anlamına gelmekte olup, genelde eğitim süreci, özelde ise öğrenme yaşantılarının temel değişkenleri olan öğrenci ve öğretmenin başarısını değerlendirebilmesi için geçerli standartların gerekliliğini vurgulamaktadır (Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Değerlendirme modelleriyle ilgili alanyazın incelendiğinde Hedef Odaklı, Sistem Odaklı, Müşteri Odaklı, Katılımcı Odaklı ve Uzman Odaklı olmak üzere çok farklı değerlendirme modellerinin olduğu görülmektedir (Fitzpatrick vd.,2012). Bu çalışmada sistem odaklı değerlendirme modellerinden olan ve süreç değerlendirmeye önem veren CIPP modeli kullanılmıştır. Bu modelin amacı değerlendirmenin bütün stratejisine ve onun bileşenlerine odaklanmaktır. CIPP modeli bağlam, girdi, süreç ve ürün aşamalarından oluşmaktadır. Bağlam (Context) CIPP modelinin ilk aşaması hedefleri, karşılanacak ihtiyaçları ve çözülecek problemi gözden geçiren bağlam değerlendirme aşamasıdır. Bağlam değerlendirme, ortamı incelemeyi makro açıdan ele almaktadır. Girdi (Input) hedeflere ulaşmak için yararlanılan kaynaklara nasıl ulaşılacağını belirlemede bilgi sağlamaya odaklanmaktadır. Bağlamın aksine girdi değerlendirmede sistematik ve makro analizden daha çok mikro analiz yapılmaktadır. Süreç (Process) işlemlere ve uygulamaya odaklanmaktadır. Ürün (Product) amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığı ve ortaya çıkan ürün konusunda karar vermeyi içermektedir (Fitzpatrick vd., 2012). Ulusal alanyazında değerlendirme modellerinin genellikle farklı modellerden ilham alındığı ve bunlara çeşitli düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Uluslararası alanyazında değerlendiricilerin kendi geliştirdikleri değerlendirme modelleri kullandıkları ve genellikle modellerin oluşturma sürecini çalışmalarına dahil etmedikleri görülmüştür (Sönmez & Alacapınar, 2015). Bununla birlikte, son yıllarda ülkeler okul değerlendirme standartları geliştirmeyi içeren ulusal eğitim politikaları geliştirme üzerine çalışmaktadır. Eğitimde kalite standartlarının geliştirilmesi birçok ülke için birinci öncelik haline gelmiştir. Okul değerlendirme sistemi, okulun hedeflerine bağlı olarak çeşitli açılardan ele alınmaktadır. Okul değerlendirme sınırlı bir şekilde sadece okulun çıktısına odaklanmak yerine makro açıdan okulun bağlamı, girdileri, süreçleri ve çıktılarını değerlendiren standartlardan oluşmalıdır (Eurydice, 2015). Eğitim sisteminde okul değerlendirme standartlarının oluşturulması okulların etkililiği ve verimliliğini değerlendirilme olanağı sağlaması açısından topluma hizmet edebilecektir. Ayrıca, değerlendirme standartlarının oluşturulması toplumda bireyler arasında eğitimde fırsat eşitliği sağlaması ve eğitim hizmetlerinden eşit olarak yararlanmaya olanak sağlayabilecektir. Bu çalışma, okul değerlendirmesine ilişkin standartlar oraya koyması açısından önemlidir. CIPP modeline göre okul değerlendirme standartlarına ilişkin model önerisi sunmayı amaçlayan bu çalışmada okul etkililiğini belirleyen tema ve alt temalar ortaya çıkarılmıştır. Etkili bir okul için yüksek akademik standartlar ve beklentiler, başarı odaklı okul iklimi, öğretimsel liderlik, yüksek öğretmen performansı, öz-güven ve öz-yeterliliği olan öğrenciler,

yüksek hedefleri olan ebeveynler, profesyonel okul yönetimi kavramlarına ilişkin standartlar oluşturulmalıdır. Bu standartlar bir araya geldiğinde okulu destekleyen öğrenme kültürü oluşturulabilir. Bu bağlamda, çalışmanın amacı CIPP modeli çerçevesinde okul değerlendirme standartlarını betimleyen ve açıklayan bir model oluşturmaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.Okul değerlendirme modeli hangi tema ve alt temalardan oluşmaktadır?

2. Okul değerlendirme modeli tema ve alt temaları hangi standartlardan oluşmaktadır?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, araştırılan kavramların anlamları, tanımları, özellikleri, sembolleri ve açıklamalarına odaklanan bir araştırma yöntemidir (Berg, 2001). Doğal ortamda verilerin gerçekçi ve bütünsel bir şekilde toplanmasına katkıda bulunarak, insanların yaşamlarını ve dünyalarını nasıl anladıklarını göstererek araştırmacıya insan deneyiminin özünün ve kalitesinin detaylı bir analiz ve açıklamasını sağlar (Merriam, 2009; Creswell, 2012).Araştırma verileri, alanyazın taraması ve döküman analizi yoluyla toplanmıştır. Alanyazın taraması bir konu hakkında var olan kaynakları taramaktır. Döküman analizi doğrulanabilir veri ve bilgi toplamak için mevcut kaynakların sistemli bir şekilde incelenmesidir (Creswell, 2012; Yıldırım &Şimşek, 2013).

Araştırmanın veri toplama sürecinde değerlendirme, okul değerlendirme, değerlendirme standartları kavramları alanyazında detaylı bir şekilde taranmıştır. Türkiye'de ve yurtdışında okul değerlendirme üzerine yapılan çalışmalar TR-Dizin, DergiPark, Google Akademik, Researchgate ve WOS (Web Of Science) veritabanları üzerinden incelenmiştir. İncelenen çalışmaların; okulda öğrenme kültürü oluşturma (Davies vd., 2013), okul öz-değerlendirme modeli geliştirme (Andrade,2019; Şahin& Kılıç, 2018), etkili okul oluşturma(Balcı, 2014; Helvacı &Aydoğan, 2011; Titrek vd., 2021), okul kalite standartları alanlarını belirleme (Göksoy,2014), okul geliştirme modeli oluşturma (Capperucci, 2015) konularında olduğu görülmüştür. Ayrıca eğitim bölgelerine ilişkin etkili okul, yaratıcı öğrenme kültürü ve eğitim standartları oluşturmada gelişim raporları incelenmiştir. Veri analizi sürecinde betimsel döküman analizi yöntemi kullanılmıştır(Creswell, 2012; Yıldırım &Şimşek, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bağlam

Bağlam analizinde ülkenin demografik yapısı ve eğitim standartları makro düzeyde değerlendirilir.

TEMA 1: Toplumun sosyo-ekonomik göstergeleri ve eğitim standartları

Alt Temalar

Ulusal eğitim sisteminin yapısı ve eğitim politikaları

Eğitim sistemini yönlendiren politika ve görüşler

Eğitim kademelerine göre amaçlar ve standartlar

Eğitim programlarını belirleyen eğitim psikolojisi ve eğitim felsefesi süzgeçleri

Demografik yapı

Okul çağı nüfusu

Ülke genelinde öğretmen öğrenci oranı

Ülkenin ekonomik yapısı

Kişi başına düşen GSMH

Genel bütçe içinde eğitime ayırılan pay

Ülke genelinde eğitimde araştırma ve geliştirme çalışmaları

Standart 1: Ülkenin eğitim politikaları tarafından desteklenen eğitim değerleri ve misyonu vardır.

Standart 2: Ülkenin eğitim politikaları belirlenirken eğitim psikolojisi ve eğitim felsefesi süzgeçlerinden yararlanılır.

Standart 3: Ülkenin eğitim sistemi eğitim kademelerinin özelliklerine göre belirlenmiş hedeflere ve standartlara sahiptir.

Standart 4: Ülkenin eğitim politikaları sosyo-ekonomik ve toplumsal göstergelere göre düzenlenir.

Standart 5: Ülke genelinde eğitimde araştırma ve geliştirme çalışmaları desteklenir.

Girdi

Girdi analizinde okulun demografik yapısı ve eğitim standartları mikro düzeyde değerlendirilir.

TEMA 2: Okulun sosyo-ekonomik göstergeleri ve eğitim standartlar

Alt Temalar

Okulun misyonu ve eğitim değerleri

Güçlü okul kültürü

Okul yönetimi ve liderliği

Okulun insan kaynağının özellikleri

Okulda öğrenci öğretmen oranları

Okulun mali yapısı

Öğrenci başına düşen harcama

Okulun fiziksel yapısı ve imkanları

Okulun teknolojik alt yapısı ve imkanları

Ailenin Katılımı

Standart 1: Okulun eğitim değerleri tarafından desteklenen net bir misyon ve vizyon beyanı vardır.

Standart 2: Okul öğrenme kültürü, öğrencilerin tüm gelişim alanlarında potansiyellerini gerçekleştirmesine odaklanır.

Standart 3: Okul müdürü bir öğretim lideri olarak okulun değerleri ve öğrenme kültürüne uygun politikalar izler.

Standart 4: Okul kültürü kapsayıcı bir özellik barındırır ve tüm paydaşların öğrenme ve profesyonel gelişimlerini destekler.

Standart 5: Okulun insan kaynağı, kişisel, eğitimsel ve mesleki açıdan sürdürülebilir gelişim programları ile desteklenir.

Süreç

Süreç analizinde okulun öğrenme ortamı ve bir sistem olarak öğrenme yaşantıları değerlendirilir.

TEMA 3: Öğrenme ortamı ve öğrenme yaşantıları

Alt Temalar

Yaratıcı öğrenme ortamı oluşturma

Öğrenci merkezli programlar

Öğrenme yaşantılarının kalitesi

Pedagojik ortam

Zamanın kullanımı

Zaman ve mekânın esnek kullanımı

Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler

Okul dışındaki diğer ortamların kullanımı

Öğrenme kaynakları

Öz-düzenleyici öğrenme

Olumlu sınıf ortamı

Teknoloji kullanımı

Akran işbirliği

Kaynak ve materyallere kolay erişim

Sürdürülebilir öğrenci gelişimi

Süreç odaklı değerlendirme

Öğrenciler için yüksek beklentiler

Okul güvenliği standartları

Okul toplum etkileşimi

Standart 1: Okulda öğrenci merkezli uygulamalarla öğrenciler için sürdürülebilir öğrenme ortamları oluşturulur.

Standart 2: Okul öğrencilere, psiko-sosyal ve akademik gelişim ihtiyaçlarını karşılamak üzere sistematik ve yüksek nitelikli öğrenme yaşantıları sunar.

Standart 3: Okul öğrencilere, güvenli ortamda ileri teknoloji kullanımı ile tüm kaynak ve materyallere kolay erişim sağlar.

Standart 4: Okul öğrencilere, öz-düzenleyici ve akran öğrenme imkanları sunarak gelişimlerini süreç odaklı olarak değerlendirir.

Standart 5:Okul, eğitim sürecinde toplumsal ve aile katılımına önem vererek sürdürülebilir bir mali yapıyı destekler.

Çıktı

Çıktı analizinde eğitim sürecinin ürünü olarak toplumsal ve bireysel kazanımlar değerlendirilir.

TEMA 4: Eğitim sisteminin toplumsal ve bireysel kazanımları

Alt Temalar

Mezun olan öğrenci oranları

Öğrenci başarı oranları

Öğrenci okul terk oranları

Öğrencilerin bir üst eğitim kademesine geçiş oranları

Ulusal sınavlardaki başarı oranları

Uluslararası sınavlardaki başarı oranları

Sosyal becerilerin kazanımı

Yaşam becerilerinin kazanımı

Problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri kazanımı

Toplumsal kalkınma ve üretime katılma oranı

Standart 1: Okul, ülkenin toplumsal kalkınma sürecinde ihtiyaç duyduğu insan kaynağını yetiştirme hedefini destekler.

Standart 2: Okul, mezun öğrencilerini bir üst eğitim kurumlarına devam etme sürecinde destekler.

Standart 3: Okul öğrencilerini ulusal ve uluslararası sınavlarda yüksek başarı göstermeleri konusunda destekler.

Standart 4: Okul, öğrencilerinin sosyal becerileri, yaşam becerileri ve eleştirel düşünme becerileri gelişimini destekler.

Anahtar Kelimeler: değerlendirme, okul değerlendirme, değerlendirme standartları, CIPP modeli, doküman analizi

Kaynakça

Andrade HL (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Front. Educ.* 4:87. doi: 10.3389/feduc.2019.00087.

Aktan, C. C. & Gencel, U. (2007). *Yüksek öğretimde akreditasyon*. C. Can Aktan (Ed.). *Değişim çağında yüksek öğretim içinde*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayınları.

Bakioğlu, A.& Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon, Eğitimde Kalite*, Ankara, Nobel Dağıtım.

Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma.* Ankara, Pegem Akademi.

Capperucci, D. (2015). Self-Evaluation and School Improvement: The Issemod Model to Develop the Quality of School Processes and Outcomes. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education,* 1(2), 56-69. https://doi.org/10.18768/ijaedu.95839

Creswell, J. W. (*2012*). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA Pearson.

Department of Education and Skills (2016). *School self-evaluation guidelines 2016- 2020*. Dublin: The Inspectorate.

Davies, D., Jindal-Snape,D., Collier, C., Digby, R., Hay, P.& Howe, A.(2013). Creative learning environments in education : A systematic literature review, *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004.

European Commission/ EACEA/Eurydice (2015). Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe. *Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fitzpatrick, J., Worthen, B. & Sanders, J.R. (2012). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelin*es. Pearson.

Göksoy, S. (2014).Eğitim Sistemlerinde Kalite Standartları ve Kalite Standart Alanları. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum. 3(7), 85-99.*

Hanberger, A., Carlbaum, S., Hult, A., Lindgren, L., & Lundström, U. (2016). School evaluation in Sweden in a local perspective: A synthesis. *Education Inquiry*, 7(3), 349- 371.

Helvacı, M. A. & Aydoğan, İ. (2011). Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri . *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 4 (2) , 41-60 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21648/232728.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* California: John Wiley & Sons, Inc.

Patton, M. Q. (2018). *Utilization-focused evaluation*. Sage publications.

Sönmez,V. & Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Stufflebeam, D. L. (2003). *The CIPP model for evaluation*. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. 279-316). Springer.

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.

Şahin, Ş. & Kılıç, A. (2018). School Self Evaluation Model Suggestion. *International Journal of Instruction*, 11(3), 193-206. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11314a.

Titrek, O., Delioğlan, M., & İpekli, N. (2021). Effective school research in Turkey: content analysis of articles (2000-2020). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(3), 586-597. https://doi.org/10.1016/buefad.959543.

Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının, Ders Kitaplarının ve Öğretim Uygulamalarının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Karşılaştırılması

Yasemin Çiçek
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Hüseyin Şimşek
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Problem Durumu

Çeşitlilik ve çeşitlilik ile bir arada yaşamak günümüz dünyasında oldukça önem kazanmıştır. Sağladığı fırsatların ve avantajların yanında, çeşitlilik ve çeşitlilik ile bir arada yaşamak, özellikle eğitim alanında yeni zorlukları da beraberinde getirmektedir. Eğitim alanında bu zorluklarla başa çıkabilmek için "kapsayıcı eğitim" anlayışı ön plana çıkmaktadır. Eğitim, iş hayatı veya sağlıkta olsun, hayatın birçok alanında kapsayıcılığa ilişkin farkındalık düzeyini artırıcı çalışmalar yürütülmektedir.

Toplumdaki tüm bireyleri eğitim sistemine dahil etmeye çalışan kapsayıcı eğitim, 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başında eğitimde yeni bir eğitim anlayışı olarak önerilmiştir (Aral ve Kadan, 2020). İlk olarak engeli olan bireylere yönelik uygulamalarla gündeme gelen kapsayıcı eğitim, diğer tüm dezavantajlı bireyleri (dil, din, kültürel azınlıklar, etnik köken, göçmen, mülteci, sığınmacılar, engelli olma, yaş, cinsiyet, cinsel yönelim, sosyal sınıf vb. gibi farklılıklara sahip bireyleri) de içine alarak genişletilmiştir. Literatürde, kapsayıcı eğitim kavramı ile ilgili olarak birçok tanımların yapıldığı görülmektedir. Kapsayıcı eğitim, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) tarafından "gereksinimleri, sosyoekonomik durumları, sosyokültürel özellikleri, cinsiyetleri ve engel durumları gibi değişkenleri dikkate alınarak tüm çocukların eğitime erişim ve katılımını arttırma ve eğitim süreçleri içindeki muhtelif ayrımcılığı azaltma hedefi güden bir eğitim süreci" olarak tanımlanmaktadır (UNICEF, 2014).

Eğitimde fırsat eşitliğinin ve adaletin sağlanması için tüm öğrencilerin bireysel özellikleri, ihtiyaçları ve ilgileri dikkate alınarak eğitim programları, öğrenme ortamları, yöntemleri ve materyalleri çocuklara uygun hale getirilmelidir. Kapsayıcı eğitimde özellikle öğretim programlarının kapsayıcı yapıya uygunluğu önemli hususlardan biridir. Kapsayıcı öğretim programında temel amaç, öğrencilere kendi ilgi ve yeteneklerini fark ettirebilecek, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek, değerler eğitimini önceleyecek, toplumun ihtiyaç ve beklentilerine uygun hedefleri içerecek bir öğretim programı çerçevesinde gelişim ve öğrenme fırsatları sunmak olmalıdır (Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız, 2020). Kapsayıcı eğitimi Türkiye'deki araştırmalar üzerinden betimlemeye çalışan Polat (2020) da, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirildiği çalışmalar sonunda kapsayıcı bir müfredat programına ihtiyaç olduğunu tespit etmiştir. Nitekim kapsayıcı eğitim anlayışında okulun yapısına uyum sağlaması gereken öğrenciler değil, okul öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uyum sağlamalı ve onları desteklemelidir (Robeck, 2012). "Kapsayıcı eğitim hakkı ancak kapsayıcı bir sistemde gerçekleştirilebilir", bu nedenle kapsayıcı bir eğitim sisteminin geliştirilmesi önem arz etmektedir (Mißling ve Ückert, 2014). Bir okulun kapsayıcı olarak kabul edilebilmesi için ise birincil gereklilik çeşitliliği/farklılığı takdir etmektedir. Bu "birçok insanın öğrenme fırsatlarına erişirken karşılaştığı engelleri tanımlamayı ve bu engelleri aşmak için kaynaklar sağlamayı" gerektirmektedir (UNESCO Almanya Komisyonu, 2014).

Eğitim-öğretimdeki tüm derslerde nitelikli kapsayıcı eğitim hiç şüphesiz ki mümkündür. Özellikle yabancı dil dersi kapsayıcılık bağlamında önemli bir yere sahiptir. Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız (2020) yabancı dilin, öğrencilerin kendi dil alanlarının dışında başka dillerin de var olduğunu kabul ettiği, kendi kültürleri dışında farklı kültürleri de yansıtan ve öğrencilerin kültürlerarası iletişim kurmasını sağlayan bir araç olduğunu vurgulamaktadırlar. Yabancı dil öğrenimi ile öğrenciler yabancı olanı kabul etme, empati kurma ve başkalarına karşı hoşgörülü olma gibi özellikler kazanmaktadırlar (Borak vd., 2005; Akt. Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız, 2020). Yabancı dil öğreniminin sağladığı tüm bu özellikler kapsayıcı eğitimin amaçlarıyla örtüşmektedir.

Türkiye ve birçok alanda başarılı bir ülke konumunda olan Almanya'nın ortaöğretim yabancı dil (İngilizce) dersi öğretim programlarının ve ders kitaplarının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi, ve konuya ilişkin hem Türkiye'de hem de Almanya'da görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin alınıp karşılaştırılması detaylı bir incelemenin konusu olmamıştır. Çok farklı amaçlarla yapılan karşılaştırmalı eğitimin temelinde, ülkelerin kendi eğitim sistemlerini sürekli iyileştirme düşüncesi bulunmaktadır. Bu sayede kendi eğitim sistemlerini başarılı diğer ülkelerin eğitim sistemleri ile karşılaştırarak onların başarılarının nedenlerini bulup kendi eksikliklerini gidermek bu tür çalışmaların amacı olmuştur (Bakioğlu, Keser ve Doğan, 2017).

Bu araştırma ile Türkiye ve Almanya ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının ve ders kitaplarının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi ve söz konusu ülkelerde görev yapan ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına, ders

kitabına ve kapsayıcı öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Belirtilen amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Türkiye ve Almanya'nın ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları, kapsayıcılık açısından nasıl bir görünüm arz etmektedir? İki ülke arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

2. Türkiye ve Almanya'nın ortaöğretim İngilizce ders kitapları, kapsayıcılık açısından nasıl bir görünüm arz etmektedir? İki ülke arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

3. Türkiye ve Almanya'da görev yapan ortaöğretim İngilizce dersi öğretmenlerinin, kapsayıcı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

3.1. Türkiye ve Almanya'da görev yapan ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitimin amacı ve felsefesi ile uygulamadaki durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?

3.2. Türkiye ve Almanya'da görev yapan ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin, kapsayıcı öğretim uygulamalarına ilişkin deneyimleri nelerdir?

3.3. Türkiye ve Almanya'da görev yapan ortaöğretim İngilizce öğretmenleri, iki ülkede de geçerli olan ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programını kapsayıcılık açısından nasıl değerlendirmektedirler?

3.4. Türkiye ve Almanya'da görev yapan ortaöğretim İngilizce öğretmenleri, iki ülkede de geçerli olan ortaöğretim İngilizce ders kitabını kapsayıcılık açısından nasıl değerlendirmektedirler?

Yöntem

Araştırmanın Deseni:

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ve fenomenoloji (olgubilim) desenleri birlikte kullanılarak tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre durum çalışması, bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz etmeyi içermektedir. Fenomenolojik araştırma ise, bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desenidir (Saban ve Ersoy, 2017).

Araştırmanın Örneklemi/Çalışma Grubu:

Araştırmada örneklem alınmış, örneklemin belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından önceden belirlenen bir dizi ölçüt doğrultusunda örneklem birimlerinin seçilmesidir (Patton, 2002). Bu araştırmada ölçüt olarak ortaöğretim (Almanya'da Gymnasium II. kademe Abitur; Türkiye'de ise fen lisesi) kademesi ve İngilizce dersi seçilmiştir. Bunun nedeni literatürde konuyla ilgili çalışmaların büyük bir bölümünün ilköğretim düzeyini temel alması ve ortaöğretim düzeyinde kapsayıcı eğitim konusundaki çalışmaların sınırlı olması durumudur. Diğer yandan yabancı dil, öğrencilerin başka dillerin de var olduğunu kabul ettiği ve kültürlerarası iletişim kurmasını sağlayan bir araçtır ve bu sebeple kapsayıcı eğitimin amaçlarıyla örtüşmektedir. Yabancı dil öğretim programlarında kapsayıcılığa ilişkin daha zengin veri edileceği düşüncesinden yola çıkarak bu çalışmada her iki ülkede de yaygın olarak kullanılan yabancı dil programlarından ortaöğretim İnglizce dersi öğretim programı seçilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılacak olan Türkiye ve Almanya'da görev yapan öğretmenlerin de, ortaöğretim (lise) İngilizce öğretmenliğinden mezun olması ölçütü oluşturulmuştur. Araştırmaya katılacak olan öğretmenlerin lise İngilizce öğretmenliği mezunu olma ölçütünün belirlenmesinin sebebi, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının ve ders kitaplarının incelenmesi durumudur. Bu bağlamda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 8'i Türkiye'de, 8'i Almanya'da görev yapan toplam 16 lise İngilizce öğretmeni ile görüşme yapılacaktır.

Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları:

Verilerin toplanması sürecinde doküman incelemesi ve görüşme tekniğinden yararlanılacaktır. Doküman incelemesi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgelerin içeriğinin titizlikle ve sistematik olarak incelenmesi olarak ifade edilmektedir (Wach, 2013). İnceleme için seçilen dokümanları Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları ve ders kitabı ile Almanya'da nüfus miktarı ve yoğunluğu en fazla olan Kuzey Ren Vestfalya eyaletindeki Gymnasium ortaöğretim II. kademe (Kernlehrplan für die Sekundarstufe II) için hazırlanan çekirdek öğretim programları ve ders kitabı oluşturacaktır. Öğretim programları, ülkelerin eğitim bakanlıklarının resmî elektronik sayfalarından temin edilecektir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu da kullanılacaktır. Bu araştırma kapsamında kullanılacak olan görüşme formu alanyazın ışığında araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere veri toplama aracında yer alan sorular araştırmacı tarafından yönlendirilip, bu sorularla ilgili görüşlerini hem sözlü hem de form üzerine yazılı olarak vermeleri istenecektir.

Verilerin Analizi:

Elde edilen veriler, nitel analiz tekniklerinden olan betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılarak analiz edilecektir. Walcott'a (1994) göre betimsel analiz, elde edilen verilerin olduğu gibi, özgün formuna bağlı kalarak doğrudan alıntılarla rapora aktarılmasıdır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada Türkiye ve Almanya'daki ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları ve ders kitapları kapsayıcı eğitim bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenip, bu konuya ilişkin Türkiye ve Almanya'da görev yapan ortaöğretim İngilizce dersi öğretmenlerinin görüşleri alınıp analiz edilecektir. Ayrıca elde edilen bulgular doğrultusunda benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulacak ve yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında Türkiye ve Almanya'nın ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının kapsayıcılık açısından nasıl bir görünüm arz ettiği incelenecek, iki ülke arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konacaktır. Aynı şekilde Türkiye ve Almanya'nın ortaöğretim İngilizce ders kitaplarının da kapsayıcılık açısından nasıl bir görünüm arz ettiği incelenecek, iki ülke arasındaki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilecektir. İki ülkenin bu bağlamda karşılaştırılması ülkemizdeki olası eğitim problemlerinin tespit edilmesine yardım edeceği ve karşılaşılan sorunların farklı ülkelerde nasıl çözüldüğünü göstereceği ve böylece eğitim uygulamalarının ve politikalarının gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye ve Almanya'da görev yapan yaklaşık 16 ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitimin amacı ve felsefesi ile uygulamadaki durumuna ilişkin görüşleri ve kapsayıcı öğretim uygulamalarına ilişkin deneyimleri analiz edilecektir. Bununla birlikte öğretmenlerin, iki ülkede de geçerli (güncel) olan ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programını ve ortaöğretim İngilizce ders kitabını kapsayıcılık açısından nasıl değerlendirdikleri de tartışılacaktır. Nitekim bu araştırma kapsayıcı eğitim konusunda farkındalık oluşturacağı, kapsayıcı eğitimin, yabancı dil eğitimindeki öneminin farkına varılmasına hizmet edeceği ve yabancı dil öğretim programı ile daha fazla desteklenmesinin sağlanmasına katkı sunacağı umulmaktadır. Ayrıca araştırma; öğretim programlarının gerektiğinde bu yönde güncellenmesi, bir eğitim aracı olarak ders kitaplarının bu doğrultuda yenilenmesi ve özellikle öğretmenlere kapsayıcı eğitim konusunda destek çıkılması adına önemli görülmektedir. Konu ile ilgili yeterli araştırmaların olmaması da göz önüne alındığında bu araştırma önem taşımaktadır ve alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı Eğitim, İngilizce Öğretim Programı, İngilizce Ders Kitabı, Türkiye, Almanya

Kaynakça

Aral, N. & Kadan, G. (2020). Inclusive education and application of inclusive education today. Academic Studies in Educational Sciences- II, 83-101.

Bakioğlu, A., Keser, S., & Doğan, B. (2017). Küreselleşme bağlamında eğitimde karşılaştırma, amaç ve metot. A. Bakioğlu (Ed.). Karşılaştırmalı eğitim politikaları, göstergeler, bağlamlar içinde (s. 11-44). Konya: Eğitim Yayınevi.

Mißling, S. & Ückert, O. (2014). Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. (Studie / Deutsches Institut für Menschenrechte). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research & evaluation methods. California: Sage Publication.

Polat, M. (2020). Türkiye'deki araştırmalar bağlamında kapsayıcı eğitim ve okul yönetimi. Hasan Ulukan (Ed.), Education and social sciences içinde (s. 323-338). Kemeraltı-Konak/İzmir: Duvar Yayınları.

Robeck, J. (2012). Von der Segregation über Integration zur Inklusion. Neckenmarkt u. a.: Vindobona Verl.

Saban, A. & Ersoy, A. (2017). Eğitimde nitel araştırma desenleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tuzcuoğlu Bülbül, N. & Sakız, H. (2020). Almanca öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında yeniden düzenlenmesi. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 9(27), 879-909.

UNESCO Almanya Komisyonu (2014). https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/DUK_Jahresbericht_2014_.pdf 21.06.2022 tarihinde erişildi.

UNICEF (2014). Conceptualizing inclusive education and contextualizing it within the UNICEF mission. Webinar 1 – Companion technical booklet. UNICEF.

Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. IDS Practice Paper in Brief, ILT Brief 13 August 2013, 1-10, www.ids.ac.uk. Brighton: IDS.

Walcott, H. F. (1994). Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation. London: SAGE Publications.

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

Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programını Uygulayan Öğreticilerin Mekân Niteliği Farklı Olan Sınıflardaki Öğretim Hakkındaki Görüşleri

Pınar Ramazanoğlu
MEB

Oğuz Keleş
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

DİB bünyesinde 4-6 yaş grubunda görev yapan eğitimciler; 4-6 yaş programını farklı yöntem ve teknikleri kullanarak uygulayabilmesi için DİB tarafından kurum standartları 2016-2017 yılında; oyun alanı-bahçe, hobi alanı, derslikler, etkinlik alanı, kitap okuma alanı, çok amaçlı uygulama salonu, yemek alanı, uyku odası başlıkları altında, 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları uygulama esaslarında bulunmaktadır (*2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları*, 2016). Yapılan araştırmalardan fiziki şartları incelenen kurumlarda bulunan sınıfların, çocukların drama, masal, spor, müzik, oyun alanı vb farklı etkinlikleri yapabilecekleri nitelikte düzenlenemediği anlaşılmaktadır (Uzut, 2020); (Ecer & Çakmak, 2021).

DİB 4-6 yaş programını uygularken kullanılan sınıfta; oyuncakların, müzik aletlerinin, spor malzemelerinin, drama materyallerinin, masal kitaplarının, deney malzemelerinin, sanat etkinlikleri için kullanılan materyallerin, öğrencilerin kişisel malzemelerinin vb. materyallerin çocukların görüş alanında bulunması durumunda, eğitimcinin; sınıfı yönetmesi, farklı yöntem ve tekniklerin kullanması zorlaşmaktadır (Şener, 2001). Bu süreçte eğitimciler farklı materyallere yönelen çocukları yönetmekte zorluk yaşanmaktadır. Eğitimciler sınıf yönetimini sağlamak ve çocukları yapılan etkinliğe odaklamak için çocukların, etrafında bulunan, ilgisini çeken malzemelere dokunmasını engellenmesi, çocuklarda oluşan merak duygusunun gelişimini engellemektedir. Sadece drama, müzik, spor, oyun, sanat, masal vb materyaller ile oluşturulmuş farklı sınıflara geçilerek bu etkinlikler yapıldığında, çocuklar yapılan etkinliğe odaklanmaktadır (Serap Demiriz vd., 2003). Eğitimciler; yapılan etkinliğe uygun malzemelerle dizayn edilmiş; drama, masal, spor, sanat, müzik sınıflarında yapılan planlı etkinliklerle çocukların tüm gelişim alanlarına katkı sağlarken, farklı yöntem ve teknikleri kullanmaktadır (Aziz Mıstık, t.y.). Sınıf değişiklikleri sırasında sadece kitapların bulunduğu sınıfa geçildiğinde çocukların masal dinlemeye odaklanması, drama kostümlerinin olduğu sınıfta canlandırma yapması, müzik aletlerinin olduğu sınıfta müzik yapması, oyuncakların olduğu sınıfta oyun oynaması, spor aletlerinin olduğu alanda spor yapması bu süreçte yapılan etkinliğe odaklanması kolaylaşmaktadır (Özdemir vd., 2007). Sınıflarda bulunan farklı materyaller çocukların, zeka alanlarını keşfetmelerini sağlamaktadır (Tuğrul & Duran, 2003).

Araştırmanın problem cümlesi "DİB 4-6 yaş öğretim programını; eğitim alanını destekleyecek nitelikte hazırlanmış özel drama, masal, spor, sanat, oyun vb. sınıflarda, belirlenen sürede bulunarak uygulamanın, çocuklara ve öğreticilere katkısına ilişkin öğretici görüşleri nedir?" Şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine aşağıda yer verilmiştir.

1. Mekân niteliği farklı sınıflarda bulunmanın çocukların gelişim alanlarına katkıları nelerdir?
2. Mekân niteliği farklı sınıflarda eğitim yapmanın eğitimcilere katkıları nelerdir?
3. Mekân niteliği farklı sınıfların, yapılan etkinliklere, yansımaları nasıldır?

Yöntem

Bu çalışma; DİB 4-6 yaş öğretim programını, mekan niteliği farklı sınıfları kullanarak uygulama yapan öğreticiler ile görüşme yapılarak oluşturulmuş nitel boyutlu bir durum çalışması deseni şeklindedir.

Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim döneminde mekan niteliği farklı sınıflarda din eğitimi çalışması yapan 15 eğitimcidir. Eğitimcilerle yapılan görüşmeler için hazırlanan sorular uzman kişilere sunularak, derinlemesine bilgi sahibi olmak için yeni sorular eklenmiştir. Araştırmayı yapan araştırmacı görüşme yaptığı öğreticileri seçerken, 4-6 yaş öğretim programını mekan niteliği farklı sınıf kullanarak uygulayan eğitimcileri seçmiştir. Bu eğitimcilerden; 3'ü farklı ilde, 5'i farklı ilçede, 8'i farklı kurumda çalışmaktadır. Doküman analizi yaptığı, mekan niteliği farklı sınıfları bulunan 4-6 yaş kursunda 9 senedir öğreticilik ve idarecilik yapması, yapılan çalışmada derin bilgiye ulaşmasını sağlamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

4-6 yaş öğretim programını, mekân niteliği farklı sınıflarda uygulamaya ilişkin yapılan araştırma sonucunda; bu sınıfları kullanmanın, çocukların tüm gelişim alanlarına katkı sağladığı, sınıflar arası değişimlerle çocukların iletişim kurma becerilerinin geliştiği, sosyal, özgüvenli ve sorumluluk sahibi olmayı sınıf değişimleri sırasında hiç çaba sarfetmeden yaşayarak öğrendikleri ve bu süreçte mutlu oldukları tespit edilmiştir.

Mekân niteliği farklı sınıf kullanımı ile öğreticilerin, farklı yöntem ve teknikleri uygulamak zorunda oldukları görülmüştür. Drama, müzik, masal, spor, deney, zeka oyunu sınıfında belli bir süre kalmak zorunda olan öğretici ve öğrenciler, sınıfta sadece yapılacak etkinliğe ait materyaller olduğunda materyalleri etkin kullandığı, masa sandalyesi olmayan sınıflarda özgün çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir.

Bu uygulama ile özel alana dönüştürülmüş sınıflar; oluşturulan sistem ile kursta bulunan bütün öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Her öğrenci grubunun ortak kullandığı sınıflarda bulunan malzemelerin daha özenli kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu uygulama sonucunda daha az malzeme ile daha fazla öğrenciye daha kaliteli eğitim ortamı imkanı sağladığı tespit edilmiştir.

Davranış problemi gösteren çocukların, sınıf değişikliği sırasında sakinleştiği, mekân değişikliği ile öğretmenlerde ve çocuklarda pozitif enerji oluştuğu, sınıflarda bulunan ders materyalleri ve oynanan toplu oyunlar ile çocukların derse odaklanmasının ve öğretmenin sınıfı yönetmesinin kolaylaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: mekan niteliği, eğitim ortamı, 4-6 yaş Kur'an Kursları, değer eğitimi,

Kaynakça

2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları. (2016). https://hukukmusavirligi.diyanet.gov.tr/Documents/2016-2017%20E%C4%9Fitim-%C3%96%C4%9Fretim%20Y%C4%B1l%C4%B1%20Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20Uygulama%20Esaslar%C4%B1.pdf

Aziz Mıstık, A. (t.y.). *Okul Öncesi Eğitim Yapilarinda Öğrenme Mekânlari ve Kullanici Olarak Alfa Kuşaği* [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.

Ecer, M., & Çakmak, A. (2021). Öğreticilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur'an Kursları. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, *21*(2), Article 2. https://doi.org/10.33420/marife.999853

Özdemir, S., Bacanlı, H., & Sözer, M. (Ed.). (2007). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (1. bs). Türk Eğitim Derneği.

Serap Demiriz, İlkay Ulutaş, & Asiye Karadağ. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanım.* (2. bs). ANI.

Şener, E. (2001). *Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezleri İçin Değişebilir Dönüşebilir Esnek Bir Fiziksel Çevre Modeli* [Doktora Tezi]. İstanbul Teknik Ünv.

Tuğrul, B., & Duran, E. (2003). *Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şansa Sahiptir Zekanın Çok Boyutluluğu Çoklu Zeka Kuramı*. *24*, 224-233.

Uzut, N. (2020). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İç Mimarlık Temelinde Mekân Ölçütleri: Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Eğitim Merkezleri Örnekleri Üzerinden Bir Model Önerisi*. http://acikerisim.fsm.edu.tr/xmlui/handle/11352/3173

Yükseköğretimde Program Geliştirme: TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi Uygulama Dersleri Örneği

Berrin Genç Ersoy, Ted Üniversitesi
Çağla Öneren Şendil, Ted Üniversitesi
Elçin Emre Akdoğan, Ted Üniversitesi
Olcay Yılmaz, Ted Üniversitesi
Özlem Canaran, Ted Üniversitesi
Emir Ertunç Havadar, Ted Üniversitesi
Tuba Özgül, Ted Üniversitesi
Yusuf Barburoğlu, Ted Üniversitesi
Figen Yılmaz, Ted Üniversitesi
Yüksel Kavak, Ted Üniversitesi

Problem Durumu

Yükseköğretim Kurulu 2020 yılında, eğitim fakültelerinin kendi programlarını geliştirme ve uygulama konusunda, belirli sınırlamalar çerçevesinde, yetki aktarımında bulunmuştur. Bu kararın ardından, TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak tüm lisans programlarının yenilenme kararı alınmış ve bir yıllık çalışma sonucunda yeni programlar oluşturulmuştur. 2021-2022 öğretim yılından itibaren ise yeni programlar kademeli olarak uygulamaya konulmuştur. Program çalışmaları kapsamında, uygulama derslerinin yapılandırılması amacıyla "Uygulama Dersleri" çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubu, ana bilim dalları özelinde uygulama derslerinin neler olabileceği üzerine çalışmış ve uygulama aşamasında yön gösterici olması amacıyla uygulama dersleri kılavuzunu oluşturmuştur. Bu bildiride, uygulama derslerinin yapılandırma süreci ve uygulama dersleri kılavuzunu geliştirme çalışması paylaşılacaktır. TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak ortaya konulan uygulama dersleri kılavuzunun, eğitim fakültelerinin program geliştirme çalışmalarında yön gösterici olması bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Program çalışmalarını yürütmek amacıyla, literatür ve ülke incelemeleri, program değerlendirme ve iç-dış paydaş görüşleri, akts program/ders bilgi paketleri ve uygulama dersleri çalışma grubu olmak üzere dört çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu bildiride, uygulama derslerinin yapılandırma süreci ve uygulama dersleri kılavuzunun yapısı paylaşılacaktır. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) raporları baz alınarak ülkeler seçilmiş ve teorik ve uygulama bazında öğretmen yetiştirme sistemleri hakkında bilgi edinilmiştir. Türkiye ve farklı ülkelerdeki uygulama derslerinin yapısı ve kapsamı araştırılmıştır. Bu araştırmaların sonucunda, zorunlu ve seçmeli uygulama derslerinin neler olabileceği, süreçlerin nasıl yürütüleceği ve bu süreçte kullanılabilecek olan çeşitli etkinlik ve değerlendirme ölçeklerinden oluşan bir rapor hazırlamıştır. Uygulama dersleri kılavuzu, TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yer alan Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programlarında yer alan uygulama öğretim elemanı, öğretmeni ve öğrencinin uygulama okullarındaki Okul Deneyimi 1, Öğretmenlik Uygulaması 1, Öğretmenlik Uygulaması 2 ve Kurum deneyimi derslerinin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde gerçekleştirecekleri etkinliklere ilişkin yardımcı bir kaynak olması amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmalar kapsamında uygulama öğretim elemanı, öğretmeni ve öğrencisinin görev, yetki ve sorumlulukları belirlenmiştir. Öğrenci ürün dosyasında bulunması gereken dokümanlarla ilgili bilgi verilmiştir. Uygulama sürecinde kullanılmak üzere, öğretmenin bir günü, öğrencinin bir günü, öğretmen ve öğrencilerin iletişimi gibi gözlem formu örnekleri, ders gözlem formu, ders planı, öğretmen adayı ders planı değerlendirme formu, uygulama öğretim elemanı ve öğretmeni geri bildirim formu gibi doküman örnekleri hazırlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen yetiştirmede teorik ve uygulamalı derslerin bütünlüğü ve dengesi oldukça önemli bir yere sahiptir. Uygulama derslerinin yapılandırılması teori ve uygulama dengesi göz önünde tutularak oluşturulmuştur. Tüm bu çalışmaların sonucunda; oluşturulan **uygulama dersleri kılavuzu** anabilim dallarıyla paylaşılmış ve her bir anabilim dalı, kendi programlarıyla ilgili paydaş görüşmeleri, benzer program incelemeleri ve alan yeterliklerini gözden geçirerek uygulama derslerinin kapsamını oluşturmuşlardır. Anabilim Dalları tarafından oluşturulan programlar ve uygulama dersleri, önce Fakülte Kurulu tarafından onaylanmış izleyen aşamada TED Üniversitesi Senatosunca onaylanarak 2021-2022 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Uygulama dersleri kılavuzu web ortamında paylaşılmıştır. Program, 2021 Eylül ayından bu yana TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin tüm anabilim dallarında uygulanmaya başlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Program geliştirme

Investigating Design Principles Of Online Teacher Professional Development Practices: Efl Instructors' Perception

Ayşegül Çetin — Ted Üniversitesi
Nur Akkuş Çakır — ODTÜ

Problem Durumu

Professional development (PD) is widely acknowledged as a critical factor for achieving success in the future educational reforms (Desimone, 2009; Guskey, 2000; Hawley & Valli, 1999). Effective PD aims to enhance instructional techniques, instructor attitudes, beliefs, and ultimately student performance (Griffin, 1983; McCarney, 2004). Ensuring quality PD is also vital in helping educators to become more proficient in managing the complex interplay between technology, pedagogy, and cognitive content (Rienties & Townsend, 2012; Lőfstrőm & Nevgi, 2008).

Similar to conventional face-to-face PD, OTPD also has favorable outcomes, including enhancements in reflective teaching, classroom practices, collaborations with colleagues, and increase in student achievement (Bragg et al., 2021). Online teacher professional development (OTPD) represents a novel area of inquiry, and demands comprehensive examination (Elliot, 2017). As it cannot be reduced to a mere replication of conventional face-to-face activities on digital platforms (Stevens-Long & Crowell, 2002). Decisions concerning the deployment of online or hybrid OTPD are typically informed by a variety of organizational and personal factors, which determine the most appropriate delivery mode for the task at hand and for the given context (Fairman et al., 2023). However, the provision of effective OTPD is essential if such modalities are to benefit educators, since merely using technology as a means of PD delivery mechanism cannot guarantee its effectiveness (Powell & Bodur, 2019).

Even if there are a number of advantages of OTPD including increased flexibility by enabling teachers to work at their own pace from anywhere they want, fostering a sense of community by among colleagues, and lowering costs (Dede, 2006; Fleischer & Fox, 2003; Magidin de Kramer et al., 2012; Treacy et al., 2002; Wynants & Dennis, 2018), it also owns certain drawbacks as well. These include limited interaction, insufficient feedback from trainers, reduced sense of presence, hardware problems, tardy responses to questions, limited digital competency, and insufficient technological infrastructure (Baran & Cagıltay, 2006; Johar et al., 2021; Juárez-Díaz & Perales, 2021; Wynants & Dennis, 2018).

Level of participation, participant satisfaction, and program quality in comparison to a standard or intended objectives can reveal essential information about the effectiveness of an OTPD program (Dede et al., 2005). By carefully considering the assets and drawbacks and OTPD and adopting a suitable framework, it is possible to improve the overall quality of OTPD and enhance the perception of instructors towards OTPD programs at higher education institutions.

Yöntem

This phenomenological study aims to investigate the perceptions of EFL instructors regarding OTPD practices, using the OTPD framework developed by Powell and Bodur (2019) as a basis. The study employed purposive sampling to select six EFL instructors working at six different foundation universities in Ankara, Turkiye. Semi-structured interview questions were developed based on a comprehensive literature review and the interviews were recorded and analyzed by the researchers. The analysis of the interviews was conducted through content analysis, which identified six OTPD design and implementation features, namely relevancy, authenticity, usefulness, interaction and collaboration, reflection, and context, as the main themes of the analysis in line with Powell and Bodur's framework (2019).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The present study aims to investigate the applicability of OTPD design and implementation features proposed by Powell and Bodur (2019) to gain insights into the perceptions of instructors regarding OTPD practices. Preliminary results reveal that the identified OTPD features are suitable for understanding instructors' views on OTPD practices.

The first theme created was about the usefulness of OTPD activities. As the framework implies an effective OTPD is expected to be perceived useful by the participants. In this study, participants also commented on the topic by highlighting that some OTPDs are found to be useful in real life while other are not. One of the participants expressed ''I think some of these activities are really useful while others are useless in real

life. What I mean by useful in real life is that taking some trainings that can be adapted to the education and training process in real terms helped us a lot. However, I don't think some of them were very necessary.'' (Participant 3)

Another theme created was about the importance of context-specific OTPD activities. The framework implies that OTPD activities should take context into account and be directly applicable to practice. It was also reflected on by the participants in this study, as the following excerpt shows participants believe it increases the quality of the training:

'' …give importance to quality rather than quantity, to carry out meaningful professional activities and professional development activities. What I mean by meaningful is that it has to be context specific at first.'' (Participant 2)

Anahtar Kelimeler: Online Teacher Professional Development, OTPD Design and Implementation Framework, EFL Instructors, Perception

Kaynakça

Baran, B., & Cagiltay, K. (2006). Teachers' experiences in online professional development environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *7*(4), 110- 122.

Bragg, L., Walsh, C., & Heyeres, M. (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers & Education*, 104158.

Dede, C., Breit, L., Ketelhut, D. J., McCloskey, E., & Whitehouse, P. (2005). An overview of current findings from empirical research on online teacher professional development.

Dede, C. (2006). *Online professional development for teachers: Emerging models and methods*. Harvard Education Press.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, *38*(3), 181-199.

Elliott, J. C. (2017). The evolution from traditional to online professional development: A review. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *33*(3), 114-125.

Fairman, J. C., Smith, D. J., Pullen, P. C., & Lebel, S. J. (2023). The challenge of keeping teacher professional development relevant. *Professional Development in Education*, *49*(2), 197-209.

Fleischer, C., & Fox, D. L. (2003). Beginning words: Toward meaningful on-line professional development in English education. *English Education*, *35*(4), 259-261.

Griffin, G. (1983). Introduction: The work of staff development. *Teachers College Record, 84*(6), 1-12.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin press.

Hawley, W., & Valli, L. (1999). The essentials for effective professional development: A new consensus. San Francisco: Jossey-Bass.

Johar, R., Elizar, E., Annisa, D., & Mailizar, M. (2021, May). The challenges experienced by teachers in online workshop during the COVID-19 pandemic. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1882, No. 1, p. 012047).

Juárez-Díaz, C., & Perales, M. (2021). Language Teachers' Emergency Remote Teaching Experiences During the COVID-19 Confinement. *Profile Issues in TeachersProfessional Development*, *23*(2), 121-135.

Löfström, E., & Nevgi, A. (2008). University teaching staffs' pedagogical awareness displayed through ICT-facilitated teaching. Interactive Learning Environments, 16(2), 101e116.

Türkiye ve Norveç Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi

Öznur Bilir
Pamukkale Üniversitesi

Fisun Bozkurt
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterliliğini teşvik etmek için sosyal bilimler ve beşerî bilimlerin bütünleştirilerek öğrencilere sunulduğu bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi disiplinlerden yararlanarak ve ayrıca beşerî bilimler, matematik ve doğal bilimlerden uygun içerikleri de kapsayarak koordineli, sistematik bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin temel amacı, kültürel olarak çeşitlilik gösteren, demokratik bir toplumun ve bağımlılıkları olan bir dünyanın vatandaşları olarak gençlerin, kamusal yarar için bilinçli ve akılcı kararlar vermelerine yardımcı olmaktır (Ulusal Sosyal Bilimler Konseyi [NCSS], 2018). Başka bir deyişle sosyal bilgilerin amacı, öğrencilerin kamusal hayatta aktif ve katılımcı olabilmeleri için gereken bilgi, zihinsel süreçler ve demokratik tutumları olan vatandaşlık yeterliliğinin teşvik edilmesidir. Vatandaşlık yeterliliği, okullardaki diğer tüm ders alanlarına göre sosyal bilgilerde daha merkezi bir konumdadır. Vatandaşlık yeterliliği, demokratik değerlere bağlılığa dayanır ve bireylerin bilgiyi kullanma, sorgulama süreçlerini uygulama, veri toplama, analiz etme, işbirliği, karar verme ve sorun çözme becerilerini kullanma yeteneklerini gerektirir. Demokratik yaşam biçimini sürdürmek ve geliştirmek için demokrasiye bağlı gençler gereklidir. Sosyal bilgilerin önemi, genç bireylerin toplumda etkili bir şekilde yer alabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumları edinmelerine yardımcı olmasıdır. Demokratik bir toplumda yaşamanın gerektirdiği, dünya görüşü ve değerleri içselleştirmek, toplumsal sorunları anlamak, eleştirel düşünebilmek, farklı perspektifleri anlayabilmek ve iletişim kurabilmek gibi konular, sosyal bilgiler eğitimiyle kazanılır.

Bir sosyal bilgiler programının öğrencilerin içeriği anlama ve uygulama becerilerini geliştirmedeki etkililiği, hangi genel konuların kapsandığından çok, hangi içeriğin seçildiğine, içeriğin nasıl düzenlendiğine, öğrencilere sunulduğuna ve öğrenmenin ödevler ve testler yoluyla nasıl değerlendirildiğine bağlıdır. Bu nedenle, sosyal bilgiler öğretim programlarına ilişkin karşılaştırmalı çalışmalar, sosyal bilgilerin doğası, amacı ve örgütlenmesi hakkındaki görüş farklılıklarını ortaya koyması ve öğretim programlarının niteliğinin arttırılması açısından önemlidir. Ayrıca bu tür karşılaştırmalı çalışmaların programların mevcut durumunu görme ve program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada her iki ülke sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yer alan (hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutu açısından) benzerlik ve farklılıklara odaklanılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada Türkiye ile Norveç sosyal bilgiler dersi öğretim programları kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları açısından karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının sınırlandırılmış zaman içerisinde bir veya birkaç durumu derinlemesine, doğal ortamında veri toplama araçları ile durumun derinlemesine analiz edildiği durumların ve duruma bağlı temaları anlamayı amaçlayan nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Punch, 2005, s.144; Creswell, 2007). Bu çalışmada Türkiye ve Norveç Sosyal Bilgiler Öğretim Programları derinlemesine ve bütüncül olarak incelenmiştir. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili birçok bilgiyi barındıran belgelerin analiz edilmesiyle araştırmacıların veri elde etmesine doküman incelemesi denilmektedir. Bu araştırmanın veri kaynaklarını Türkiye (2018) ve Norveç (2019) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır.

Verilerin analizinde, bir nitel araştırma tekniği olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde amaç görüşme ve gözlem sonucu araştırmacı tarafından elde edilen verilerin, belirli temalara göre düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde aktarılmasıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224): Bu araştırmada, veriler özellikle programın dört temel öğesi olan amaç, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme açısından çözümlenmiştir. Daha sonra bu betimlemelerin yardımıyla iki programdaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Norveç sosyal bilgiler dersi tarih, coğrafya, siyaset bilimi ve sosyolojinin bir entegrasyonunu içerir. Norveç sosyal bilgiler programının amacı, bir sosyal bilgiler metodolojisi kullanarak, demokrasi, çevre, insan hakları, eşitlik ve çeşitliliğin değerine dayalı aktif vatandaş yetiştirmeye katkı sağlamaktır. Ayrıca program, öğrencilerin bireysel seçimler, sosyal yapılar ve doğanın sürdürülebilirliği arasındaki ilişkiyi anlamalarına katkıda

bulunur. Norveç'te sosyal bilgiler dersi 1'den 10. sınıfa kadar devam etmektedir. Türkiye ise, sosyal bilgiler dersi ilkokul 4. sınıfta ve ortaokulda 5, 6 ve 7. sınıflarda yer almaktadır. Türkiye'de sosyal bilgiler programı kapsamında öğrencilerin, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluk haklarını yerine getiren, milli bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır. Norveç programında yeniden kurmacılık eğitim felsefesi hakimken, Türkiye'deki programda ilerlemecilik eğitim felsefesinin hâkim olduğu görülmektedir. Norveç programında, öğrencilere kimlikleri, içinde yaşadıkları yerel toplum, ulusal ve küresel meseleler hakkında düşünmeleri için fırsatlar verilmektedir. Ders sırasında öğrenciler coğrafi, tarihi ve güncel meselelerin insan ihtiyaçlarını karşılamanın yanı sıra güç ve kaynakların dağılımında ne tür ön koşullar olduğunu anlamalarına vurgu yapılmaktadır. Türkiye programında içerik 7 öğrenme alanından oluşurken, Norveç programı 8 konu alanından oluşmaktadır. Norveç'te program çalışma yöntemlerinin seçimi, öğretim materyalleri ve öğrenmenin örgütlenmesi gibi konularda yerel düzeyde esneklik sağlamaktadır. Norveç öğretim programı, etkin, girişimci ve bağımsız öğrencilere odaklanmaktadır. Norveç programında biçimlendirici değerlendirmeye vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca program kapsamında, öğretmenin tutumunun nasıl olması gerektiği, öğrencilerin neleri başardıklarını ve kendi gelişimlerini fark etmelerinin sağlamasına önem verildiği görülmektedir. Norveç eğitim sisteminde 8. sınıfa kadar not verme ve sınıfta kalma durumu yoktur. Not verilmeksizin yapılan bireysel değerlendirmeler günlük öğretimin bir parçasını oluştururken, öğretmen-veli ve öğrenci arasında düzenli bir şekilde yapılan toplantılarla desteklenmektedir. Norveç'te proje çalışmaları, drama ve etkinlikler programın değerlendirme yöntemlerini oluşturmaktadır. Türkiye'deki programda da benzer şekilde farklı ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler eğitimi, karşılaştırmalı eğitim, öğretim programları, Norveç, Türkiye.

Kaynakça

Altay, N. (2021). Estonya ile Türkiye sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 262-289

Creswell, J. (2016). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (Çev. E. Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir) (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 1(3), 265 – 283

Khakpour, A. (2012). Methodology of comparative studies in education. *Contemporary Educational Researches Journal*. 20-26.

Öztürk, C. (2021). *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Ross, E. W. (2014). The social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities. (4th ed). State University of New York Press, Albany, NY.

Solhaug, T., Borge, J., and Grut, G. (2020), Social science edocation(samsunnsfag) in Norway. *JSSE*

Tay, B. & Demir, B. S. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminin ve öğreniminin geçmişi, bugünü ve geleceği içinde, Sosyal Bilgiler Öğretimi, İlkeler ve Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Taşkın, M, Bozkurt, F. (2022). Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi. *EJERCongress 2022 Tam Metin Bildiri Kitabı*

Taşkın, M. A., & Bozkurt, F. (2022). Comparative analysis of Canadian (Ontario) and Turkey social studies curriculum. Journal of Qualitative Research in Education, 34,62-85.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). http://mufredat.meb.gov.tr

Zaimoğlu Öztürk, F, Öztürk, T (2013). Kanada (Ontario) Sosyal bilgiler öğretim programı ve bu programın Türkiye Sosyal Bilgiler öğretim programıyla karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi,* 0(14), 485- 514.

Yıldırım, A. & Simsek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yüceer, D. (2011). Danimarka ve Türkiye'de uygulanan Sosyal bilgiler programlarının analizi ve karşılaştırılması. Sakarya Üniversitesi

İnternet Tabanlı Kaynaklar

https://www.udir.no/in-english/curricula-in-english/ (Erişim tarihi: 10.12.2022),

https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=eng (Erişim tarihi: 12.12.2022),

https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=eng (Erişim tarihi: 10.01.2023)

Öğretmenlerin Çizimleriyle (Beyin Yarım Küreleri Ve Loplarının Yapı Ve İşlevlerine İlişkin) Beyin Temelli Öğrenme Hakkındaki Görüşleri

Bilal Duman — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Eda Çömez — MEB

Problem Durumu

Araştırmanın problem durumu

Mevcut zorlukların üstesinden gelmek ve geleceğe hazırlanmak için yenilikçi tasarımları ve eğitim-öğretim süreç ive ortamlarında öğrencilere farkındalıklı olarak keşfetmeli ve uygulamalıyız. Gelişen teknolojiler hayatı radikal bir şeklide değiştirdiğinden bugünün eğitimi yarının eğitimi asla olmayacaktır. Eğitimciler, mevcut uygulamalar ve politikalar üzerinde derinlemesine düşünmeli ve giderek daha karmaşık hale gelen bir dünyada eğitimi yeni meydan okumalarla, karmaşık ve çok boyutlu problemlere ve zorluklara hitap edecek şekilde dönüştürmenin yollarını belirlemelidir. Her çağdaki çocukları geleceğe hazırlamak için artık geleneksel eğitim modellerine güvenemeyiz. İnovasyonu iyileştirme sürecimizin devam eden bir parçası haline getirdiğimizde, beynin çalışma ve işleyiş tarzına uygun öğretme ve öğrenmeyi tasarlamak ve sunmak için dinamik yolları destekleyen değişikliklerin gerçekleşmesine izin vermemiz gerekir. Öğrenme-öğretme süreç ve ortamları yukarıda bahsedilen beyin temelli öğrenme ilkelerine dayandırtması öğrenmeyi zihnin çalışma ilkelerine göre yapılandırmasını sağlar ve öğrenmeyi kolaylaştırarak sanatkarlığı ve yaratıcılığın gelişmesine yardımcı olur. Bu ilkelerin nasıl algılandığı ve yapılandırıldığı ise öğretmenlerin okul ve sınıf içerisinde öğretim tasarımına yansır. Öğrenmenin ve öğretimin tasarlayıcıları öğretmenlerdir. Öğrenmenin gerçekleştiği organ ise beyindir. Beynin yapısal özelliklerin ve işleyişinin öğretmenler tarafından ne kadar çok iyi bilinirse o kadar çok iyi öğretim tasarımlarını etkili yapılabilir. O halde; Öğretmenler beyin (yarım kürelerinin ve dört lobunun vb gibi) yapısal özelliklerini ve işleyişini çizimleriyle ve onlara dair açıklamalarıyla ne kadar yansıtabiliyorlar?

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin beyin yarımküreleri ve dört loba ilişkin çizdikleri resimler ve ona ait açıklamalar acılığıyla beynin yapı ve işlevleri hakkındaki görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır;.

1. Öğretmenlerin beyin ve işlevleri hakkındaki çizimler beynin fiziksel anatomisi ile ne kadar ilgilidir?
2. Öğretmenlerin beyin yarımküreleri ve loplarına ait çizim ve açıklamaları beyinle ilgili temel bilgileriyle ne kadar ilgilidir?
3. Öğretmenlerin çizim ve açıklamaları beyin temelli öğrenme yaklaşımının nasıl yansıttıklarına yönelik büyük resmin görülmesine katkı sağlamakta mıdır?
4. Öğretmenlerin beyinin çalışma ve işleyiş ilkeleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenler beyin temelli öğrenme yaklaşımını sınıflarında nasıl ve ne kadar uygulayabilmektedirler?

Yöntem

Bu araştırma temel nitel desen göre tasarlanmıştır. 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 2005). Türkiye'de, 2022-2023 eğitim ve öğretim bahar yılında gönüllü olarak katılım sağlayan amaçlı örnekleme dayalı 10 farklı branştaki öğretenlerin oluşturduğu bir çalışama grubuyla gerçekleştirmiştir.

Verilerin Toplanması 10 farklı branştaki öğretmenlerin beyin yarımkürelerinin ve loblarının işlevleri hakkında çizdikleri resimlerini ve bu yarım kürelere ilişkin açıklama ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla veriler toplanmıştır. Görsel materyaller ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Çizilen resimler görsel materyaller nitel veri toplama araçlarından biridir. Görsel materyaller katılımcılara kendi gerçeklerini doğrudan paylaşma olanağı sunar (Creswell, 2015). Görsel materyalleri araştırma sürecinde öğretmenlerin beyin yarımküreleri ve dört loba ilişkin çizdikleri resimlerden oluşmaktadır. Bununla birlikte yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla veriler toplanmıştır. Verilerin Analizi araştırmada kapsamında elde edilen verilerin analizinde resimleri değerlendirmek için rubriklere dayalı olarak değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırmış görüşme sorunlarını ise içerik analizine dayalı olarak çözümlemelere gidilmiştir. Bazı değişkenler aracılığıyla belirlenmiş temalar

altında kategorize edilip derinlemesine incelenerek genel çerçevenin betimlenmesini sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2013). Çizilen resimlerin ve içerik analizlerinin yapılmasında iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı resimler ve görüşme soruları incelenerek çalışmalar belirlenmiştir. Daha sonra ise elde edilen sonuçların tutarlılığının karşılaştırılması amacıyla Miles ve Huberman (1994) güvenirlik hesaplama sistemi (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılmış ve güvenirliğin .98 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin beyin yarımküreleri ve dört loplarına ilişkin çizim ve açıklarları onların beynin çalışma ve işleyişi hakkındaki genel görüşlerini de yansıttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin beyin ve işlevleri hakkındaki çizimler beynin fiziksel anatomisi ile genelde orta düzeyde alakalı olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin beyin yarımküreleri ve loplarına ait çizim ve açıklamaları beyinle ilgili temel bilgilerle bazı öğretmenlerin yakından ilgili bazı öğretmenlerin ise yeterince sağlam bilgiyle ilgili olmadığı beyin mitlerine dayandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin çizim ve açıklamaları beyin temelli öğrenme yaklaşımının sınıflarında yansıtmalarının beyinin ürettiği zihnin kurallarına dair büyük resmin görmelerini yeterince yansıtmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin beyinin çalışma ve işleyiş ilkeleri hakkındaki görüşleri branşlara göre farklılık ve bezerlikler göstermektedir.

Öğretmenler beyin temelli öğrenme yaklaşımını sınıflarında ilgili literatür ve beyin temelli öğrenme ilkelerine göre istenilen düzeylerde yansıtamadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beyin, beynin işleyişi, öğrenme, beynin yarımküresi ve lopları

Kaynakça

Caine, G.; Nummela-Caine, R. (1994). Making Connections: Teaching and the Human Brain. Menlo Park, CA.: Addison-Wesley Longman, Incorporated. ISBN: 978-0201490886

Caine, G., Nummela-Caine, R., & Crowell, S. (1999) Mindshifts: A Brain-Based Process for Restructuring Schools and Renewing Education, 2nd edition. Tucson, AZ: Zephyr Press

Creswell, J. W., (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni, Çev. Ed. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, 3. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi

Fischer, K.W. (2009). Mind, brain and education: Building a scientific groundwork for teaching and learning. Mind, Brain, and Education, 3, 3-16.

Gazzaniga. (2004) The cognitive neuroscience 111 (Cambridge MA, MIT Press).

Jensen, E.P. (2008) Brain-Based Learning: The New Paradigm of Teaching, 2nd Edition. San Diego, CA: Corwin Press. ISBN: 9781412962568

Merrıam, S. B., (2015). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber, Çev.Ed. Selahattin Turan, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sousa, D. (1998-2011) How the Brain Learns (with learning manual). Thousand Oaks, CA: Corwin Press Incorporated.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Florida Eğitim Derneği (nd). Beyin Temelli Öğrenme Nedir? Şu adresten alındı: https://feaweb.org/brain-based-learning-strategies

https://www.brainbasedlearning.net/integrating-brain-based-learning-in-the-classroom/+

https://www.edglossary.org/brain-based-learning/

Yapılandırılmış Planlama Uygulamasının İşlevlerinin Öğretmen Adaylarının Görüşleri Temelinde İncelenmesi

Emel Bayrak Özmutlu

Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmenlik mesleğinin profesyonel gereklilikleri oldukça karmaşık bir görünüme sahiptir. Bu durumun oluşmasında öğretme öğrenme sürecinin gerçekleştiği ortamın yapılandırılmamış ve dinamik (Leinhardt ve Greeno, 1986) olmasının payı büyüktür. Öğretmenler bu dinamik ortamda meydana gelen öngörülmez durumlar içinde her gün hiç de önemsiz olmayan yüzlerce karar almaktadır. Bu durum öğretme öğrenme sürecinin gerekliliklerini yerine getirebilen bir öğretmenin nitelikli planlama becerisine sahip olması gerektiğini göstermektedir. Bu açıdan öğretmen eğitiminin adayların planlama becerilerini geliştirmenin yolları üzerinden durması önem taşmaktadır. Öğretme öğrenme sürecinin öngörülemez ve karmaşık gerekliliklerine cevap veren nitelikte bir planlama, sınıftaki çok sayıda bağlamsal koşulun dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır. Nitelikli bir ders planının öğretmene öğrenme yaşantıları oluşturmanın yanında, sınıf yönetiminden öğretimin farklılaştırılmasına kadar çok sayıdaki konuda kılavuzluk etmesi beklenmektedir. Sözü edilen nitelikte bir plan yapabilmek çok sayıdaki unsuru dikkate almayı, çeşitli içerik ve türdeki bilgileri kullanmayı ve uyarlamayı gerektirmektedir. Bilişsel açıdan üst düzey düşünmeyi gerektiren planlama becerisinin geliştirilmesi konusunda yapı iskelesinin kullanılmasının etkili bir yol olduğu düşünülmektedir. Alanyazında üst düzey düşünme becerilerinin öğretiminde kullanılması önerilen yapı iskeleleri becerinin gerektirdiği düşünme süreçlerini aşamalı bir anlayış içinde ve tercihe göre sorular temelinde yerine getirilmesini sağlamaktadır (McGuinnes, 1999). Bu sayede bireyler becerinin gerektirdiği tüm bileşenleri kendilerine verilmiş yönergeler temelinde yerine getirerek beceride uzmanlaşıncaya kadar becerinin doğru uygulaması konusunda bilgi, deneyim ve güven kazanmaktadırlar. Bu araştırmada yapılandırılmış planlama uygulamasını deneyimleyen öğretmen adaylarının, bu deneyimin işlevlerine yönelik görüşlerini incelemek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı yapılandırılmış planlama uygulamasının işlevlerinin öğretmen adaylarının görüşleri temelinde incelenmesidir. Araştırma temel nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Türkiyedeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 51 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar on dört hafta boyunca kapsayıcı dil öğretimi dersi kapsamında yapılandırılmış planlama uygulaması çalışmasını deneyimlemişlerdir. Yapılandırılmış plan formu, içeriğindeki sorular ile adayların bir ders kapsamında öğretme öğrenme sürecine dahil olabilecek geniş olasılıkları dikkate alabilmelerini, planlarını bu olasılıklar temelinde tasarlayabilmelerini ve tüm bu çalışmaları yaparken kuramsal bilgilerden istifade edebilmelerini hedeflemektedir. Dönem boyunca adaylar küçük gruplar halinde yapılandırılmış plan yapısı üzerinden üç plan geliştirmişlerdir. Planlama deneyimleri sürecinde dersin yürütücüsü olan araştırmacı tarafından adaylara sürekli geribildirimlerde bulunulmuş, ihtiyaç duydukları bilgi ve kaynaklar paylaşılmıştır. On dört hafta süren yapılandırılmış planlama uygulaması temelinde gerçekleştirilen kapsayıcı dil öğretimi dersi sonunda adayların uygulama süreci deneyimlerini ifade etmelerine izin veren açık uçlu sorulardan oluşan görüş formu dağıtılmıştır. Görüş formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Analizler katılımcıların bir dönem boyunca deneyimlemiş olduğu yapılandırılmış planlama uygulamasının işlevlerine ilişkin görüşleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın analizinde açık kodlama, eksensel kodlama ve sürekli karşılaştırma yöntemlerinden oluşan yoğun bir analiz süreci takip edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma katılımcıların yapılandırılmış planlama uygulamasına ilişkin çok sayıda olumlu işlev dile getirdiğini göstermiştir. Katılımcıların yapılandırılmış planlama uygulamasına ilişkin ifade ettiği işlevlerin başında öğretme öğrenme sürecini öğrenen merkezli olarak tasarlayabilme gelmektedir. Katılımcılar bu planlama sürecinde öğrencileri daha iyi anladıklarını, süreçte öğrenen temelli olası problemlerin neler olabileceği ve nasıl üstesinden gelinebileceği konusunda çok sayıda fikir geliştirdiklerini dile getirmişlerdir. Planlarını beceri odaklı bir anlayış içinde tasarlayabilme katılımcıların ifade ettiği işlevler arasındadır. Katılımcılar yapılandırılmış plan formundaki sorular sayesinde kazanımları daha iyi analiz edebildiklerini bu sayede geliştirmeyi hedefledikleri becerileri daha iyi idrak edebildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların ifade ettiği bir diğer işlev sınıfın doğasını anlamak olmuştur. Katılımcılar yapılandırılmış planlama uygulaması sayesinde sınıfta kendilerini neyin beklediğine ilişkin öngörü gücü kazandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca yapılandırılmış planlama uygulaması ile teorik

bilgilerinin uygulama ile bağlantısını kurabildiklerini dile getirmişlerdir. Yapılandırılmış planların katılımcıları gerçek sınıf durumları üzerinde düşünmeye ve çözüm bulmaya yönlendirmesi bu durumun oluşmasında etkili olmuş olabilir. Yapılandırılmış planlama uygulamasına ilişkin dikkat çekici bulgulardan bir diğeri de sınıf yönetimi ile ilgilidir. Katılımcılar sınıfta karşılaşacakları olası problemler çerçevesinde çok sayıda strateji geliştirdiklerini bu kapsamda kuramsal bilgilerden istifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Yapılandırılmış planlama uygulamaları ile kendilerini daha yaratıcı hissettiklerini, hayal güçlerinin geliştiğini ve üst düzey düşünme becerilerinde gelişim gösterdiklerini dile getirmişlerdir. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının planlama becerilerinin geliştirilmesinde yapılandırılmış planlama uygulamasının kullanımının yüksek bir potansiyele sahip olduğunu düşündürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, planlama becerisi, yapılandırılmış planlama uygulaması

Kaynakça

Leinhardt, G., & Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, *78*(2), 75-95. https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.2.75.

McGuinness, C. (1999). *From thinking skills to thinking classrooms: A review and evaluation of approaches for developing pupils' thinking*. London: Department for Education and Employment.

Merriam, S. B. (2009). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S. Turan, çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* SAGE Publications, Inc.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Worthington, M. (2013). Differences between phenomenological research and a basic qualitative research. https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP436/DifferencesBetweenPhenomenologicalResearchAndBasicQualitativeResearchDesign.pdf adresinden erişildi.

Türkiye'de Matematik-Müzik İlişkisi : Bir Metasentez Çalışması

Gamze Altunbilek — MEB
Hale Sucuoğlu — Dokuz Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

Müzik ve matematik alanları birbirinden çok ayrı gibi görünse de tarihte en iyi müzisyenlerin aynı zamanda üst düzey matematik zekasına sahip oldukları ve çığır açan bazı matematikçilerin de müziğin gelişimine önemli katkılarda bulunduğu bilinmektedir (Esi, 2017). Eski bilim adamları tarafından müzik matematiğin alt kolu olarak değerlendirilmiş, matematik de müziğin içerisindeki düzende görülmüştür (Aydın, 2020). Matematik ve müziğin bu kadar etkileştiği gerçeğiyle birlikte matematik ve müzik öğretimlerinde de bu etkileşimden faydalanmak gerçeği ortaya çıkmaktadır. Alan yazında ayrı ayrı disiplin öğretimi yaklaşımların terk edilmesi, disiplinleri birleştirici yaklaşımların benimsenmesi gerektiği görüşü ağırlık kazanmaktadır (Ellis, 2015). Eğitim programı tasarımlarından olan ve içerikler arasındaki çok yönlü ilişkiyi öğretime entegre etmenin yollarını bulmaya çalışan (Ornstein ve Hunkins'in, 2016) korelasyon tasarımına göre matematik ve müzik gibi iç içe geçmiş içerikler farklı yollarla bağlantılar kurularak birlikte öğretilebilir. İlişkili konu alanlarının bütünleştirilerek öğretilmesi matematik ve müzik öğretiminde etkililiği arttıracağı düşünülmektedir. Matematik öğretiminde müziğe ve müzik eğitiminde matematiğe yer verilmesi konusundaki çalışmaların eğitimdeki disiplinler arası yaklaşıma katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak bu çalışmada Türkiye'de 2002-2022 arasında matematik ve müzik ilişkisini eğitim öğretim bağlamında konu alan lisansüstü tezlerin ve makalelerin işaret ettiği ortak ve farklılaşan durumları derinlemesine incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

2002-2022 yılları arasında yayınlanan lisansüstü tezler ve makalelerin;

-Yıllara göre değişimi nasıldır?

-Yayın türüne göre durum nasıldır?

-Araştırma amaçlarına göre durum nasıldır?

-Örneklem seçimine göre durum nasıldır?

-Veri toplama araçlarına göre durum nasıldır?

-Araştırma yöntemine göre durum nasıldır?

-Kullanılan öğretim yöntemine göre durum nasıldır?

-Sonuçlara göre durum nasıldır?

-Önerilere göre durum nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada matematik ve müzik ilişkisini ele alan çalışmaların derinlemesine incelenerek, ortak ve farklılaşan temaları ortaya çıkararak nasıl bir eğilimin olduğu ve hangi konularda farklılaştığını belirlemek amaçlanmaktadır. Nitel, nicel ve karma araştırma çalışmalarını sentezlemek için nitel araştırma desenlerinden bir içerik analizi yöntemi olan meta-sentez araştırma yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez yapabilmek için yeterli sayıda nitel araştırma bulunamadığı için çalışmaya nicel ve karma desenli araştırmalar da eklenmiştir. Araştırmada Google Akademik, Dergipark, Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin veri tabanlarında "matematik ve müzik", "matematik ve şarkı", "matematik", "müzik" anahtar kelimeleri aratılarak eğitim ve öğretim bağlamında olan çalışmalardan 2002-2023 yılları arası yazılmış olan 19 lisansüstü tez ve 13 makaleye ulaşılmıştır. Dökümanların kullanılma kriterleri olarak çalışmaların Türkiye'de yapılmış olması, matematik-müzik ilişkisini eğitim bağlamında ele alması, tam metinlerine ulaşılabilir olması, 2002-2023 yılları arasında yayınlanmış olması, tez veya makale olması olarak ele alınmıştır. Bu kriterleri sağlamayan çalışmalar dahil edilmemiştir. Çalışmaya dahil edilen lisansüstü tezler "T1, T2,.." , makaleler "M1, M2,.." şeklinde kodlanmıştır. Bu çalışmalar yayın yıllarına, yayın türüne, örneklem seçimine, veri toplama araçlarına, araştırma yöntemine, kullanılan öğretim yöntemine, sonuçlarına, önerilere göre analiz edilmiştir. Araştırmaların amaçları ve sonuçlarına göre temalar ve alt temalar

oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için tema, alt tema ve kod eşleşmeleri iki araştırmacı tarafından fikir birliğiyle gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ele alınan çalışmalar yayın türlerine göre incelendiğinde yayınların çoğunlukla yüksek lisans tezi ve makale olduğu görülmüştür. Yayın yıllarına göre incelendiğinde 2014 ve sonrasında matematik müzik ilişkisine yönelik yapılan çalışmaların biraz daha artış gösterdiği görülmüştür. Örneklem türlerine göre incelendiğinde yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak ortaokul öğrencileri üzerinde olduğu sonrasında ise ilkokul öğrencileri üzerinde olduğu görülmüştür. Araştırma yöntemlerine göre incelendiğinde ise çalışmaların çoğunlukla deneysel desende tasarlandığı görülmüştür. Amaçlarına göre incelendiğinde çoğunlukla müziğin matematik eğitimi üzerine etkisinin incelendiği sonucu beklenmektedir. Araştırmanın çözümleme ve sentezleme aşamaları devam etmektedir. Bu araştırma sonunda Türkiye'de 2022-2023 yılları arasında matematik ve müzik ilişkisini eğitim-öğretim bağlamında ele alan çalışmaların yayın yıllarına, yayın türüne, amaçlarına, örneklem seçimine, veri toplama araçlarına, araştırma yöntemine, kullanılan öğretim yöntemine, sonuçlarına, önerilere göre ortak ve farklılaşan yönlerini, çalışmaların orijinal fikirlerini değiştirmeden sentezleme sonucu oluşacak yeni fikirleri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırma sonuçlarına dayanarak araştırmacı ve uygulayıcılar için önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Matematik ve Müzik, Matematik ve Şarkı, Matematik, Müzik, Korelasyon Tasarımı

Kaynakça

Aydın, A. (2020). Müziğin Diğer Bilimlerle İlişkisi. *Natural and Health Sciences (INHS-2020)*, 61.

Bora, U. (2002). Bilim ve sanatın kesiştiği temel bir nokta: Matematik ve müzik ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 53-68.

Creswell, J. W. (2013). Araştırma Deseni (Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları)[Research Design (Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches)]. *Çev: SB Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık*.

Ellis, K. A. (2015). *Eğitim programı modelleri.* Asım, ARI (Ed.). Eğitim Yayınevi.

Esi, A. (2017). Matematik ve müzik. *Journal of Awareness (JoA)*, *2*(Special), 631-642.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2016). Eğitim programı, temeller, ilkeler ve sorunlar (2. Baskı). Translated by Asım Arı. *Konya: Eğitim Yayınevi.*

Polat, S., & Osman, A. Y. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *4*(2), 52-64.

Sanders, E. M. (2018). Music Learning and Mathematics Achievement: A Real-World Study in English Primary Schools *(Doctoral dissertation, University of Cambridge).*

Ortaokul öğrencilerinde eleştirel medya okuryazarlığının eleştirel düşünmeyi yordayıcılığının belirlenmesi

Dilek Doğrukol — MEB

Meltem Çengel Schovılle — Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Eleştirel düşünme "bir olay, durum veya olgu karşısında kişinin önceki deneyimleri ve farklı kişilerin düşünce ve görüşlerini de ele alarak dengeli bir karar alma, olaylara mantıklı gözle bakma, objektif ve nesnel yargıda bulunma" olarak tanım bulmaktadır (Beyer, 1988; Kestel ve Şahin, 2018; Önal, 2020). Eleştirel düşünmede muhakeme etme ve değerlendirme yapma çok önemlidir. Eleştirel düşünmenin anahtar kelimesinin "kişinin muhakeme kabiliyeti" olduğu söylenebilir (Fisher, 2011). Bağçeci (2017) eleştirel düşünmenin kişilerin ne düşündüklerinin bilincinde olarak düşündüklerini analiz etmesi ve başkalarının düşüncelerini doğru kabul etmeden önce kendi bilişsel süzgeçlerinden geçirmesi olarak tanımlamaktadır.

Yapılan alanyazın taramasında araştırmacıların eleştirel düşünce eğilimini farklı şekilde ifade ettikleri görülmektedir. Dewey (1957) bu eğilimleri kişisel özellikler ile bağdaştırırken Halpern (2003) tutumlarla, Ritchhart (2002) ise entelektüel karakterle bağdaştırmaktadır. Ennis (1962) eleştirel düşünme eğilimlerini problemin açık ifadesini aramak, nedenleri aramak, konu hakkında iyi bilgi sahibi olmaya çalışmak, güvenilir kaynaklar kullanmak, tüm durumları bütün halinde göz önüne almak, ana noktadan uzaklaşmamak, esas soruna odaklanmak, seçenek aramak, açık fikirli olmak, görüş değiştirmekten çekinmemek, kesinliği aramak, bütünün parçalarını aramak ve diğer insanlara duyarlı olmak şeklinde sıralamıştır (akt: Akbıyık ve Seferoğlu, 2002).

Son yıllarda eleştirel düşünme eğilimi ile ilişkilendirilen kavramlardan biri eleştirel medya okuryazarlığıdır. Medya okuryazarlığında okumak, okuduğunu anlamak ve anladığın olaya yeni anlamlar yüklemek gerekmektedir. Bu bilgiler ışığında medya okuryazarlığı medyadaki mesajları okumak, onları bilişsel süzgeçlerden geçirerek anlaşılır kılmak ve onlardan yeni bilgiler üretmek şeklinde tanımlamak mümkündür (Pala, 2017).

Yöntem

Bu çalışmanın temel amacı, "Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri, medya okuryazarlığının boyutları olan "anlama, analiz etme ve değerlendirme", "medyayı bilinçli kullanma", "bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama", "kendi mesajlarını oluşturma", "cinsiyet", "yaş", "anne eğitim düzeyi" ve "baba eğitim düzeyi" değişkenlerinin doğrusal bileşenine göre ne ölçüde yordanmaktadır?" olarak ifade edilmiştir.

Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu modelde gerçekleştirilen çalışmalarda evreni temsil eden örneklemden araştırılan konu hakkında veriler toplanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Araştırmanın evrenini İzmir ili Buca ilçesi oluşturmaktadır. Buca İlçesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında okullarda 6. ve 7. Sınıfa devam eden 12.414 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem büyüğünün; %5 hata payı (d=0.05); %95 güven aralığı (d=0.05 için t=1.96); %50 gerçekleşme olasılığı (p=.50); %50 gerçekleşmeme olasılığı (q=.50) referans noktaları ile 373 öğrenci olması gerektiği hesaplanmıştır (Raosoft , 2022). Araştırma 410 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Ertaş Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Aydemir (2013) tarafından geliştirilen Ortaokul Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği kullanılmıştır.

İlk olarak 410 kişiden toplanan verilerin ölçek alt boyutlarından aldıkları puanların uç değerleri incelenmiş ve Z skorlar (+-)3'ün üzerinde olan değer bulunmadığı belirlenmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri ±2 arasında bulunduğu için ilgili değişkenlerin normal dağıldığına karar verilmiştir (Byrne, 2010).

Elde edilen verilerin parametrik test varsayımlarını karşılaması durumunda, ele alınan bağımlı değişkenin bağımsız değişkenler tarafından ne ölçüde yordandığının belirlenmesi amacıyla, regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

"Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri, medya okuryazarlığının boyutları olan “anlama, analiz etme ve değerlendirme”, “medyayı bilinçli kullanma”, “bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama”, “kendi mesajlarını oluşturma”, “cinsiyet”, “yaş”, “anne eğitim düzeyi” ve “baba eğitim düzeyi” değişkenlerinin doğrusal bileşenine göre ne ölçüde yordanmaktadır?" sorusunu yanıtlamak üzere gerçekleştiren regresyon analizine dayalı modelin eleştirel düşünme eğilimine ilişkin puanları anlamlı şekilde yordadığı (F (8, 401) = 22.617), ancak sadece anlama, analiz etme ve değerlendirme; medyayı bilinçli kullanma; bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama değişkenlerinin modele anlamlı katkı sağladığı görülmektedir. Modelin açıkladığı toplam varyans %31 düzeyinde iken, düzeltilmiş R2 değerleri %30 düzeyindedir. Bu durum küçük büyüklükte bir etkiye işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim düzeyi

Kaynakça

Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (32)*, 90-99.

Bağçeçi, B. (2017). Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme. T. Yazar içinde, *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Beyer, B. (1988). Developing a scope and squence for thinking skills instruction. *Educational Leadership, 7*, 26-30.

Dewey, J. (1957). *Nasıl düşünürüz* . İstanbul: Muallimler Cemiyeti Yayınları.

Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review, 32*, 81-111.

Fisher, A. (2011). *Critical thinking an introduction.* Cambridge: Cambridge University Press.

Halpern, D. F. (2003). *Thought & knowledge: An introduction to critical thinking (4. edt.).* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kestel, M. ve Şahin, M. (2018). Eğitimde eleştirel düşünme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 7 (3)*, 40-49.

Kutoğlu, Ü. (2007). Medya okuryazarlığı ve çocuk eğitimi. M. C. Şimşek ve N. T. (Düz.) içinde, *Medya Okuryazarlığı.* İstanbul: Kalemus Yayınları.

Pala, C. (2017). *Medya okuryazarlığı: Kavramlar ve kuramlar.* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Ritchhart, R. (2002). *İntellectual character: What it is, why it matters and how to get it.* San Francisco: Jossey-Bass.

Önal, İ. (2020). *Eleştirel düşünme becerilerine yönelik bir program geliştirme çalışması.* (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Öğretim Elemanlarının Deprem Olgusunun Öğretim Sürecine Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Esen Turan Özpolat

Adıyaman Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye'de 6 Şubat 2023 tarihinde saat 04.17'de Gaziantep-Sofalaca-Şehitkamil ve saat 13.24'de Kahramanmaraş-Ekinözü merkezli yaşanan ve çevresindeki 11 ili etkisi altına alan şiddetli depremlerin (BÜ-KRDAE BDTİM, 2023) sonrasında ortaya çıkan olumsuzluklar, bölgedeki ve ülkedeki tüm hayatı etkilediği gibi eğitim ve öğretim sürecini de doğrudan etkilemiştir. Türkiye'nin bir deprem ülkesi olma gerçeği bilimde (Utku, 2017) ve toplumda bilinen bir durum iken, yaşanan bu son depremlerin şiddeti ise gerek bilim insanları gerekse yöneticiler ve halk açısından oldukça şaşırtıcı bir düzeyde gerçekleşmiştir. Bölge halkının barınma ve beslenme ihtiyaçları ile birlikte eğitim ve iş hayatını büyük ölçüde etkilemiştir. Deprem sonrasında yükseköğretimde eğitim-öğretim sürecine devam etmeye yönelik bir çözüm olarak uzaktan eğitime geçiş, yakın zamanda yaşanan Covid-19 pandemi sürecinin hemen sonrasında tekrar söz konusu olmuştur. Bu doğrultuda 17 Şubat 2023 tarihinde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2022-2023 bahar dönemine ilişkin uzaktan eğitim kararı almıştır (YÖK-17 Şubat Haber, 2023). Bu karar sonrasında 3 Nisan 2023'de uygulamaya geçilmiştir. YÖK Başkanı bu karara ilişkin "Açıköğretim hariç olmak üzere Türkiye'de öğrenim gören toplam 4 milyon 187 bin yükseköğretim öğrencisinin yaklaşık 676 bininin deprem illerinde ikamet ettiği veya o illerde kayıtlı olduğu, dolayısıyla yükseköğretim sistemindeki her 6 öğrenciden 1'inin depremden doğrudan etkilendiği görülmektedir. Ayrıca deprem dolayısıyla toplam 1.589 öğrenci ve 148 akademik ve idari personelin hayatını kaybettiği, bugün itibariyle deprem bölgesindeki 18 üniversitenin yerleşkelerinde 4 binanın yıkık, 127 binanın ağır hasarlı, 427 binanın orta ve az hasarlı ve 642 binanın hasarsız olduğunu kaydedilmiştir." ifadelerinde bulunmuştur (YÖK-30 Mart Haber, 2023). Bu doğrultuda, söz konusu 11 il arasında depremden büyük ölçüde etkilenen ve Olağanüstü Hal (OHAL) kapsamında yer alan birkaç ilden biri olan Adıyaman ilinde bulunan Adıyaman Üniversitesi, deprem dolayısıyla yaşadığı sorunların çözümüne yönelik gerek akademik ve idari gerekse öğretimsel bakımdan bilişim desteği almak ve ortak çalışmalar yapmak adına Atatürk Üniversitesi ile eşleştirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, depremden büyük ölçüde etkilenen illerden biri olan Adıyaman ilinde yaşanan bu olumsuz durumların, eğitim fakültesindeki öğretim sürecine yansımalarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesidir.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma deseninde gerçekleşmiş olup fenomenoloji (olgubilim) yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma grubunu 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde, Adıyaman ilinde görev yapan 14 eğitim fakültesi öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örneklem türü olan kolay ulaşılabilir örneklem ile belirlenmiştir. Veri toplama aşamasında görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Katılımcılara, yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında deprem sonrası öğretim sürecine ilişkin genel sorunlara, öğretim elemanı açısından ve öğretmen adayları açısından yaşanan sorunlara ve bu doğrultudaki olası çözüm önerilerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Görüşme formları e-mail yoluyla katılımcılara ulaştırılmış ve formlar bireysel olarak doldurularak tekrar e-mail aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi türlerinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada öğretim elemanlarının deprem olgusunun öğretim sürecine olumsuz yansımalarına ilişkin görüşleri ve bu olumsuzluklara yönelik önerileri doğrultusunda elde edilen bulgular sunulacaktır. Bu bulgular ve öneriler ışığında beklenen sonuçlar kapsamında ise, mevcut durumda yaşanan ve daha sonra yaşanabilecek olası afet durumlarında öğretim sürecine ilişkin çeşitli öngörüler oluşturmak, tedbirler almak ve planlamalar yapmak konusunda ilgili kurum ve kişilere yardımcı olunacağına inanılmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, Adıyaman ili eğitim fakültesi öğretim elemanlarının görüşleri ile sınırlı olup depremden etkilenen diğer illerde de benzer konu ve farklı amaç ya da araştırma yöntemleri ile çeşitli çalışmalar yapılabilir. Ayrıca çalışma öğretmen adayları, fakülte yöneticileri ve yükseköğretim kurulu üyeleri ile de gerçekleştirilip daha kapsamlı bulgu ve sonuçlara ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim elemanı, öğretim süreci, uzaktan eğitim, deprem.

Kaynakça

Boğaziçi Üniversitesi Kandilli Rasathanesi Deprem Araştırma Enstitüsü (BÜ-KRDAE) Bölgesel Deprem-Tsunami İzleme ve Değerlendirme Merkezi (BDTİM), (2023). 06 Şubat 2023 Sofalaca-Şehitkamil-Gaziantep; Ekinözü-Kahramanmaraş ve 20 Şubat 2023 Hatay Depremleri-Ön Değerlendirme Raporu. 1 Mayıs 2023 tarihinde http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/2/wp-content/uploads/2023/02/022023_Kahramanmaras-Gaziantep_Hatay_-BDTIM_On_degerlendirme_raporu.pdf adresinden alınmıştır.

Utku, M. (2017). Kentleşmede yapılaşma alanlarının deprem riski ve tehlikesi: İzmir örneği. Prof. Dr. Rahmi Pınar Kentleşme ve Yapı İncelemeleri Çalıştayı, 19-20 Kasım 2015, Çalıştay Kitabı (Temmuz 2017), 1-11, İzmir. ISBN 978-605-01-1039-5. 2 Mayıs 2023 tarihinden https://www.researchgate.net/publication/325546336_KENTLESMEDE_YAPILASMA_ALANLARININ_DEPREM_RISKI_VE_TEHLIKESI_Izmir_Ornegi#fullTextFileContent adresinden alınmıştır.

YÖK-17 Şubat 2023 Haber (2023). Yükseköğretim genel kurulunca 2022-2023 bahar yarıyılı eğitim sürecine ilişkin alınan kararlar. 1 Mayıs 2023 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yuksekogretim-genel-kurulunca-2022-2023-bahar-yariyili-egitim-surecine-iliskin-alinan-kararlar.aspx adresinden alınmıştır.

YÖK-30 Mart Haber (2023). YÖK Başkanı Özvar, 2022-2023 Eğitim ve Öğretim Yılı Bahar Dönemi'ne ilişkin alınan yeni kararları açıkladı. 1 Mayıs 2023 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yok-baskani-ozvar-2022-2023-egitim-ogretim-bahar-donemi-ne-iliskin-alinan-yeni-kararlari-acikladi.aspx adresinden alınmıştır.

Teacher Education Programs Compatibility of Learning Outcomes with Sustainable Development Goals: International Students' Perspectives and Program Experiences

Özlem Erden Başaran, Ted Üniversitesi
Merih Uğurel Kamışlı, Ted Üniversitesi
Hilal Seda Yıldız, Arden University
Ayşe Bilicioğlu Güneş, Ted Üniversitesi

Problem Durumu

In the last decades, the idea of providing a balance between development and the environment has revealed the concept of "Sustainable Development". The term sustainable development was officially defined as “development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” for the first time in 1987 by Gro Harlem Brundtland in the report “Our Common Future” (World Commission on Environment and Development, 1987). 17 sustainability indicators have been established by the United Nations Sustainable Development Commission (UNCSD) called “Sustainable Development Goals (SDG)”. The purpose of the SDG’ is to evaluate how much progress has been made in environmental, economic, and social sustainability and to what extent the targets have been achieved. The only way for sustainable development to cease to be an initiative and to be put into practice is by raising individuals who believe in the concept of sustainable development and making it their philosophy of life. With this awareness, many national and international universities have started to make changes by taking the SDGs into account in their higher education programs and some studies are carried out (Atar & Rahman, 2019; Briede, 2017; Chankseliani & McCowan, 2020; Egron- Polak, 2008; Er Nas & Şenel Çoruhlu, 2017; Ferguson & Roofe, 2020; Kılınç & Aydın, 2013; McCowan 2016; Owens 2017; Ramaswamy et al., 2021; Schendel & McCowan 2015; Yılmaz Fındık et al., 2020). However, all of the listed studies were conducted with Turkish and/or local students in the given circumstances, and the majority of them did not focus on internalization and the experiences of international students. Given the link between the SDGs and the internationalization of higher education, more research studies on international students' experiences are required.

This project aims to analyze to what degree TEDU Faculty of Education-Teacher Training Programs program outcomes are compatible with SDGs (Quality Education (SDG-4), Reduced Inequalities (SDG-10), and Peace, Justice, and Strong Institutions (SDG-16)) based on international students’ campus and academic experiences. The findings will contribute to the understanding of inclusive practices as suggested in the SDGs by analyzing the educational and social experiences of international students. For this purpose, the educational and social experiences of international students registered in teacher training programs at TEDU will be evaluated within the scope of the targeted outcomes of existing teacher training programs and the Sustainable Development Goals (SDGs).

The following research questions are formulated to understand the programs’ commitment to SDGs from the perspectives of international students:

- How do program outcomes related to the university’s SDGs commitment reflect in the participants’ lived experiences?
- How do the program outcomes meet participants’ specific needs and expectations of inclusion?

Yöntem

This project utilizes narrative inquiry to explore the significant issues in their learning and social experiences at a Turkish University. Narrative inquiry is the method of obtaining information through storytelling and event summarizing. According to Connelly and Clandinin (1990), humans are natural storytellers because they situate themselves in individual and collective experiences. By using this method, this study aims to reveal significant issues related to SDG practices and democratize the documentation of international students' experiences.

Participants

According to the International Students Office, there were 15 international students enrolled in teacher training programs. Four Iranians, one British, one Lebanese, one Moroccan, one Dutch, one Palestinian, three Pakistanis, two Somalians, and one Yemeni international student were present. Gender distribution revealed ten females and five males. The English Language Teaching Program had nine international students, the Guidance and Psychological Counseling Program had two, and the Early Childhood Education Program had four. All international students had at least six months of university experience.

Data collection procedures

The data was collected through a self-developed, semi-structured interview protocol. The average time of the interviews was 50 minutes. We did not assume that the participants were knowledgeable about the SDGs. Therefore, we provided explanations about SDGs based on UN indicators before asking about their campus and academic experiences. The interviews were conducted via Zoom. Online interviews were audio and video recorded. The participants are invited to a second interview to discuss the findings of the study, either face-to-face or online (optionally). Preliminary analyses to be made after the interview will be shared with the participants and the study findings will be determined after their opinion is taken in a second interview. This second round of interviews is expected to last for a month. During this short 20-minute conversation, the participants will validate our preliminary analysis to ensure the consistency of our understanding.

Data analysis

The data analysis process is still in progress. We focused on inductive data analysis, which includes reading the interview transcripts to create narrative blocks, also called "event summaries". Then we examined the similarities and differences by creating upper-level codes, indicating the most obvious themes overarching their stories. Later, we conducted a lower-level analysis, which unpacked the underlying reasons hidden in the speech acts. These upper and lower-level codes were debriefed with the project team members. MAXQDA was used for data analysis.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The preliminary findings suggest that international students are satisfied with the quality of education as they have instructors graduating from universities abroad or have intercultural awareness. They occasionally complained that some instructors spoke in Turkish to help Turkish students understand the course. The most important thing that makes international students question the quality of their programs is how instructors and Turkish students use English as the medium of language.

Although all international students mentioned that their instructors and cohorts in the program welcomed them, they expressed problems with inclusion. When their national background is examined, the nationality of the students can have negative or positive effects on their inclusion.

Participants also mentioned that the university values their presence in the community and they have access to various services like Turkish students. The only exception is the structure of the student clubs, because they indicate that many Turkish students are hesitant to talk in English outside of class.

As a consequence, the study shows that international students enrolled in teacher education programs receive a quality education, yet their academic experiences could be improved if the instructors and Turkish students used the medium of instruction as required by the university. Based on the participants' responses, it is evident that the inclusion experiences of international students are only determined by the behavior of instructors and Turkish students in the program. Their nationality, gender, and attitudes toward dealing with injustices are the determinants of how quickly they become part of the university community. They are aware that they are welcome in the university community and their program, but they must also adhere to cultural codes and tolerate some of the behavior patterns, such as hesitation to speak English and communicate with international students, to earn their social space in the community.

Anahtar Kelimeler: SDGs, internationalization of higher education, international students, inclusion in higher education

Kaynakça

Atar, C., & Rahman, S. A. (2019). Higher education in Turkey: Responding to sustainable development agenda. *Intellectual Discourse, 27*(2), 335-351.

Briede, B. (2017). Usage of the goals for sustainable development in formation of learning outcomes in higher education usage of the goals for sustainable development in formation of learning outcomes in higher education. *Rural Environment Education Personality, 10*, 254-259.

Chankseliani, M., & McCowan, T. (2021) Higher education and the sustainable development goals. *High Education, 81*, 1–8. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00652-w

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher, 19*(5), 2-14. https://doi.org/10.3102/0013189X019005002

Egron- Polak, E. (2018). *Sustainable development goals: a new framework for the future of international higher education?* https://wenr.wes.org/2018/02/sustainable-development-goals-a-new-framework-for-the-future-of-international-higher-education

Er Nas, S., & Şenel Çoruhlu, T. (2017). The concept of sustainable development from the perspective of preservice science teachers. *YYU Journal of Education Faculty, 14* (1), 562-580. http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.22

Ferguson, F., & Roofe, C. G. (2020). SDG 4 in higher education: Challenges and opportunities. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 21* (5), 959-975.

Kılınc, A., & Aydin, A. (2013), Turkish student science teachers' conceptions of sustainable development: a phenomenography. *International Journal of Science Education, 35* (5), 731-752.

McCowan, T. (2016). Universities and the post-2015 development agenda: an analytical framework. Higher Education, 72(4), 505–523.

Owens, T. L. (2017). Higher education in the sustainable development goals framework. *European Journal of Education, 52*(4), 414–420.

Ramaswamy, M., Marciniuk, D. D., Csonka, V., Colo, L., & Saso, L. (2021). Reimagining internationalization in higher education through the united nations sustainable development goals for the betterment of society. *Journal of Studies in International Education, 25*(4), 388–406.

Schendel, R., & McCowan, T. (2015). Higher education and development: Critical issues and debates. In T. McCowan & E. Unterhalter (Eds.), *Education and development: An introduction* (pp. 275–294). Bloomsbury Academic.

Yılmaz Fındık, L., Bayram, İ., & Canaran, Ö. (2020). Pre-service English language teachers' conceptions of sustainable development: a case from Turkish higher education context. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 22* (2), 423-456.

Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Anne ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkenlerinin Eleştirel Düşünme Üzerindeki Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması

Ali Orhan

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde bireylerin hem günlük hayatlarında hem de çalışma hayatlarında başarılı olabilmeleri için üst düzey düşünme becerileri, iletişim ve işbirliği becerileri, bilgi ve medya okuryazarlığı gibi bazı 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Binkley vd., 2012). Buna bağlı olarak, bu becerilerin geliştirilmesi ve bu becerilere sahip bireyler yetiştirme hedefi eğitim sistemlerinin birincil amaçları arasına girmelidir. Eleştirel düşünme içinde bulunduğumuz çağda geliştirilmesi hedeflenen üst düzey düşünme becerilerinden bir tanesidir ve bu çağın eğitim sistemlerinin birincil hedefleri arasına girmelidir (Trilling ve Fadel, 2009). Basit anlamda eleştirel düşünme bireyin neye inanacağına ya da ne yapacağına karar verirken işe koştuğu işlevsel, mantıklı ve yansıtıcı bir düşünme biçimi olarak tanımlanabilir (Ennis, 1987). Başka bir ifadeyle, eleştirel düşünme bireylerin davranışları ya da karşılarına çıkan bilgilerin doğruluğu hakkında mantıklı ve doğru kararlar almalarına yardımcı olur. Eleştirel düşünme fikirlerin, argümanların ve bilgilerin kalite ve doğruluğunun değerlendirildiği mantıklı ve sistematik bir düşünme sürecini içerir ve bu süreç sonunda birey bu fikirlerin, argümanların ve bilgilerin kalite ve doğruluğuna ilişkin bir karara varır. Dolayısıyla, internet ve teknolojinin bir hayli gelişmesiyle birlikte büyük bilgi yığınlarına ulaşımın kolay olduğu bu çağda, eleştirel düşünme bireyleri onları etkilemeye çalışan dış etkenlere ve yanlış bilgiye karşı koruyan bir kalkan görevi görür (Epstein ve Kernberger, 2012).

Eleştirel düşünme üst düzey muhakeme süreçlerini ve farklı bilişsel becerileri içeren karmaşık bir düşünme sürecidir (Halpern, 2003). Bu bilişsel becerilerden bazıları varsayımları belirleme, kanıtları değerlendirme, sonuçlar çıkarma (Pascarella ve Terenzini, 1991), argümanları, iddiaları veya kanıtları analiz etme ve değerlendirme ve tümevarım veya tümdengelim kullanarak çıkarımlarda bulunmadır (Facione vd., 2000). Ancak eleştirel düşünme sadece bu bilişsel beceri veya yeteneklerle ilgili değildir ve aynı zamanda bu becerileri kullanmaya yönelik bazı eğilimleri de içerir (Ennis, 1987). Eleştirel düşünme, gerçeği aramak, sistematik ve açık fikirli olmak gibi bazı eğilimleri de içinde barındırır (Ennis, 1987). Eleştirel düşünme eğilimleri de en az eleştirel düşünme becerileri kadar önemlidir, çünkü yalnızca eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak, bu becerileri günlük yaşamda kullanmak için yeterli değildir (Paul ve Elder, 2001) ve bireyi iyi bir eleştirel düşünür yapan şey onun hem eleştirel düşünme becerilerine hem de eleştirel düşünme eğilimlerine aynı anda sahip olmasıdır (Profetto-McGrath, 2003). Bu nedenle, iyi bir eleştirel düşünür hem eleştirel düşünme becerilerine hem de bu becerileri kullanmaya yönelik eğilimlere sahip olmalıdır.

Eleştirel düşünme ile ilgili çalışmalar incelendiğinde birçok araştırmacının eleştirel düşünme ile demografik değişkenler de dahil olmak üzere diğer bir çok değişken arasındaki ilişkiyi araştırdığı görülebilir. Demografik değişkenlerin eleştirel düşünme üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmalarda çelişkili sonuçlara ulaşıldığı görülebilir. Bazı çalışmalarda cinsiyetin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmasına rağmen (Sur, 2020; Saçlı ve Demirhan, 2008; Özcan, 2017), bazı çalışmalar erkekler lehine (Algharaibeh ve ALmomani, 2020) bazıları ise kadınlar lehine (Shubina ve Kulaklı, 2019; İncirkuş, 2021; Ay ve Akgöl, 2008) anlamlı farklar bulmuşlardır. Benzer şekilde sınıf düzeyi değişkeninin eleştirel düşünme üzerindeki etkisini araştıran çalışmalarda da çelişkili sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmaların bazılarında eleştirel düşünme sınıf düzeyi değişkeninden anlamlı bir şekilde etkilenirken (Feng vd., 2010), bazı çalışmalarda bu etki anlamlı bulunmamıştır (Profetto-McGrath, 2003; Babamohamadi vd., 2016). Benzer şekilde bazı çalışmalarda anne ve baba eğitim düzeyinin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılırken (Karademir ve Saracaloğlu, 2017; Kavenuke vd., 2020), bazı çalışmalarda anne (Usta, 2019; Mete, 2021) ve baba eğitim düzeyinin (Ocak ve Kutlu Kalender, 2017; Usta, 2019) eleştirel düşünmeyi anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Özetle, cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri eleştirel düşünmeyle ilgili çalışmalarda sıklıkla incelenen demografik değişkenler olmasına rağmen, bu demografik değişkenlerin eleştirel düşünme üzerindeki etkisine ilişkin ulaşılan sonuçlarda bir tutarsızlığın olduğu söylenebilir. Bu sebeple bu demografik değişkenlerin etkisine ilişkin genel bir etki büyüklüğüne ulaşmayı sağlayacak ve genel bir bakış açısıyla bu etkiyi yorumlamayı mümkün kılacak bir meta analiz çalışmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu meta analiz çalışmasında cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinin eleştirel düşünme üzerindeki etki büyüklüklerinin belirlenmesi ve bu değişkenlere ilişkin ulaşılan etki büyüklüklerinin bazı moderatör değişkenlere (örneklem grubunun öğrenim kademesi, eleştirel düşünme türü, çalışmaların yapıldığı coğrafi bölge ve çalışma türü) göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak araştırma kapsamında cevap aranan sorular şu şekildedir:

1. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinin eleştirel düşünme üzerindeki etki büyüklükleri nasıldır?

2. Bu etki büyüklükleri örneklem grubunun öğrenim kademesi (ilkokul, ortaokul, lise vb.), eleştirel düşünme türü (beceri ya da eğilim), çalışmaların yapıldığı coğrafi bölge (Ege, Marmara, Karadeniz vb.) ve çalışma türü (yayımlanmış ya da yayımlanmamış) moderatör değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinin eleştirel düşünme üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu meta-analiz çalışmasında Moher vd. (2009) tarafından önerilen PRISMA kılavuzu takip edilmiştir.

Çalışmaların Toplanması

Konuyla ilgili çalışmalara ulaşmak için ULAKBİM, Google Akademik, Web of Science, ERIC ve YÖK ulusal tez veri tabanlarında "eleştirel düşünme" AND "demografik özellikler", "eleştirel düşünme" AND "sosyo-demografik özellikler", "eleştirel düşünme" AND "cinsiyet", "eleştirel düşünme" AND "sınıf", "eleştirel düşünme" AND "anne eğitim düzeyi" ve "eleştirel düşünme" AND "baba eğitim düzeyi" anahtar kelimeleriyle Türkçe ve İngilizce olarak aramalar yapılmış ve bulunan çalışmalar içinden Türkiye adresli olanlar bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. Alanyazın taramasının ardından ulaşılan tez ve makaleler dahil edilme ölçütleri açısından iki kişi tarafından değerlendirilmiştir. Alanyazın taraması sonucunda bulunan çalışmaların analize dahil edilmesinde kullanılan ölçütler şu şekilde sıralanabilir: a) Çalışmaların 2015-2022 yılları arasında Türkiye'de yapılmış olması, b) Çalışmaların Türkçe ya da İngilizce dillerinde yazılmış olması, c) Çalışmaların lisansüstü tez veya hakemli bilimsel dergilerde yayınlanmış makaleler olması, d) Çalışmaların cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin eleştirel düşünme becerisi ya da eğilimi üzerine etkisini araştıran çalışmalar olması, e) Etki büyüklüklerinin hesaplanabilmesi için gerekli istatistiksel verilerin çalışmalarda açıkça belirtilmiş olması. Çalışmaların değerlendirilmesinin ardından cinsiyet değişkeni için 110, sınıf düzeyi değişkeni için 56, anne eğitim düzeyi için 29, baba eğitim düzeyi için ise 32 çalışma analize dahil edilmiştir. Bu çalışmaların bazılarında bahsedilen değişkenler için birden fazla veri paylaşıldığı için meta analize toplam cinsiyet değişkeni için 117 veri, sınıf düzeyi değişkeni için 57 veri, anne eğitim düzeyi için 29 veri, baba eğitim düzeyi için ise 32 veri analize dahil edilmiştir. Daha sonra meta-analize dahil edilen çalışmaların kaynakça bölümleri ayrıntılı bir şekilde incelenerek başka çalışmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak bu yöntemle meta analize dahil edilme ölçütlerini sağlayan hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çalışmaların Kodlanması

Araştırma kapsamında meta analize dahil edilen çalışmalar araştırmacı tarafından geliştirilen bir form yardımıyla kodlanmıştır. Kodlama formunda çalışmanın adı, yayınlandığı yıl, türü, yazarı/yazarları, örneklem özellikleri, verilerin toplandığı yer, eleştirel düşünme becerisi ya da eğilimini ölçmek için kullanılan ölçme aracı ve etki büyüklüğü hesaplamaları için gerekli olan veriler gibi bilgiler yer almaktadır. Kodlama araştırmacı ve meta analiz tecrübesi olan ikinci bir kişi tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. İstatistiksel analizlere geçilmeden önce, iki kodlayıcı arasındaki uyumsuzlukların hepsi bir araya gelinerek giderilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışma kapsamında cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinin eleştirel düşünme üzerindeki etki büyüklüğünün hesaplanması amaçlanmıştır. Dolayısıyla çalışmanın bağımlı değişkeni eleştirel düşünme eğilim ve beceri düzeyiyken bağımsız değişkeni cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyidir. Çalışma kapsamında kodlama formu yardımıyla elde edilen veriler CMA programına aktarılmış ve veriler analiz edilmiştir. Cinsiyet değişkeni için 117, sınıf düzeyi değişkeni için 57, anne eğitim düzeyi değişken için 29 ve baba eğitim düzeyi değişkeni için 32 çalışmaya ait aritmetik ortalama, standart sapma ve örneklem sayısı bilgileri kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni için deney grubu olarak kadınlar kontrol grubu olarak ise erkekler; sınıf düzeyi değişkeni için deney grubu olarak ilk iki sınıf düzeyi kontrol grubu olarak ise son iki sınıf düzeyi; anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri için deney grubu olarak lise ve altı bir öğrenim kademesinden mezun olanlar kontrol grubu olarak ise üniversite ve üstü bir öğrenim kademesinden mezun olanlar ele alınmıştır. Bütün değişkenler için hesaplanan etki büyüklüğünün pozitif yönde olması deney grubu, negatif yönde olması ise kontrol grubu lehine bir etkinin olduğunu göstermektedir. Çalışma kapsamında, heterojenliğin olup olmadığına karar vermek için elde edilen Q değeri X2 tablosundaki değere göre kontrol edilmiş ve I2 değeri incelenmiştir. Yayın yanlılığının kontrol edilmesinde ise huni grafikleri Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurma yöntemi kullanılarak incelenmiş ve Egger'in regresyon testi sonuçlarına bakılmıştır. Çalışmada etki değeri hesaplamalarında Hedges's g katsayısı kullanılmış ve tüm hesaplamalarda güven düzeyi %95 olarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet (Hedges's *g*=0.117, %95 GA=0.028—0.206), sınıf düzeyi (Hedges's *g*=-0.172, %95 GA=-0.294—-0.051), anne eğitim düzeyi (Hedges's *g*=-0.001, %95 GA=-0.107—0.110) ve baba eğitim düzeyi (Hedges's *g*=-0.066, %95 GA=-0.146—0.014) değişkenlerinin eleştirel düşünme üzerindeki genel etki büyüklüğü zayıf düzeydedir. Etki büyüklüğünün cinsiyet değişkeni için pozitif çıkması kadınların eleştirel düşünme seviyelerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Etki büyüklüğünün sınıf düzeyi değişkeni için negatif çıkması okudukları öğrenim kademesinin son iki sınıfında olan öğrencilerin eleştirel düşünme seviyelerinin, ilk iki sınıfında öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca etki büyüklüğünün anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri için negatif çıkması annesi ve babası üniversite ve üstü bir öğrenim kademesinden mezun olan öğrencilerin eleştirel düşünme seviyelerinin, babası lise ve altı bir öğrenim kademesinden mezun olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Cinsiyet, sınıf ve anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine ait etki büyüklüğü örneklem grubunun öğrenim kademesi (ilkokul, ortaokul, lise vb.), eleştirel

düşünme türü (beceri ya da eğilim), çalışmaların yapıldığı coğrafi bölge (Ege, Marmara, Karadeniz vb.) ve çalışma türü (yayımlanmış ya da yayımlanmamış) moderatör değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ayrıca huni grafiklerinden ve Egger'in regresyon testinden elde edilen bulgular neticesinde dört değişken için meta analize dahil edilen çalışmalarda yayın yanlılığı yoktur.

Anahtar Kelimeler: eleştirel düşünme, demografik özellikler, meta analiz, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi

Kaynakça

Algharaibeh, S. A. S. ve ALmomani, R. T. (2020). Critical thinking among Al-Balqa Applied University students. *Universal Journal of Educational Research, 8*(9), 3834-3841.

Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Critical thinking, gender, age and grade level. *Journal of Theoretical Educational Science, 1*(2), 65-75.

Babamohamadi, H., Fakhr-Movahedi, A., Soleimani, M. ve Emadi, A. (2017). A comparative study on critical thinking skills of bachelor and master's degree students in critical care nursing. *Nursing and Midwifery Studies, 6(*2), 1-4.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. ve Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp.17-66). Springer.

Ennis, R. H. (1987). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, *18*(3), 4-10.

Epstein, R. L. ve Kernberger, C. (2012). *Critical thinking.* Advanced Reasoning Forum.

Facione, P. A., Facione, N. C. ve Giancarlo, C. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement and relationship to critical thinking skill. *Journal of Informal Logic, 20*(1), 61-84.

Feng, R. C., Chen, M. J., Chen, M. C. ve Pai, Y. C. (2010). Critical thinking competence and disposition of clinical nurses in a medical center. *Journal of Nursing Research, 18*(2), 77-87.

Halpern, D. F. (2003). *Thought & knowledge: An introduction to critical thinking*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

İncirkuş, F. A. (2021). Investigation of secondary school students' critical thinking skills in Turkish lesson according to different variables. *Cumhuriyet International Journal of Education, 10*(3), 1261-1282.

Karademir, Ç. A. ve Saracaloğlu, A. S. (2017). The effect of preservice teachers' inquiry and critical thinking skills on teacher self efficacy. *Turkish studies, (12)*33, 261-290.

Kavenuke, P. S., Kinyota, M., & Kayombo, J. J. (2020). The critical thinking skills of prospective teachers: investigating their systematicity, self-confidence and scepticism. *Thinking Skills and Creativity, 37*, 1-11.

Mete, G. (2021). Examining the secondary school students' critical thinking skills. *Journal of Mother Tongue Education, 9*(2), 492-509.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. ve Prisma Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine, 151*(4), 264–269.

Ocak, İ. ve Kutlu Kalender, M. D. (2017). Investigation of 6th grade students' critical thinking skills terms of various variables (Kütahya sample). *Kastamonu Education Journal, 25*(4), 1587-1600.

Özcan, Z. Ç. (2017). Critical skills and mathematics performance of middle school students. *Journal of Civilization Studies, 1*(1), 43-52.

Pascarella, E. T. ve Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. Jossey-Bass.

Paul, R. ve Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life.* Prentice Hall.

Profetto-McGrath, J. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal of Advanced Nursing, 43*(6), 569–577.

Saçlı, F. ve Demirhan, G. (2008). A determination and comparison of critical thinking levels of students in physical education teacher training program. *Hacettepe Journal of Sport Sciences, 19*(2), 92-110.

Shubina, I. ve Kulakli, A. (2019). Critical thinking, creativity and gender differences for knowledge generation in education. *Literacy Information and Computer Education Journal, 10*(1), 3086-3093.

Sur, E. (2020). *The study of the relationship between secondary school students critical and creative thinking skills and comprehension skills* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. Jossey-Bass/Wiley.

Usta, M. (2019). *Examination of reading-understanding levels and critical thinking skills of primary school teachers and primary school 4th grade students* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Ortaokul Öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Matematik Kimlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İsmail Satmaz
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Remzi Kıncal
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik kimliği bireylerin matematikle olan ilişkisi olarak tanımlanabilir. Froschl ve Sprung (2016), matematik kimliğini bir kişinin matematik hakkındaki inançları, tutumları, duyguları ve eğilimleri ile matematik bilgisini öğrenme ve kullanma konusundaki motivasyonu ve yaklaşımı ile ilişkilendirmektedirler. Öz düzenleme ise birey tarafından ortaya konulan bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve motivasyonel bileşenler ile değişen çevresel koşullar bağlamında arzulanan sonuçlara ulaşmak için bireyin belirlediği amaç ve eylemleri düzenleme biçimi olarak ifade edilebilir (Boekaerts ve ark., 2000). Matematiksel kimlik, kişinin matematik kültürüyle ilişkisi yani, kişinin matematiği nasıl öğrendiği, ne zaman meşgul olduğu, nasıl düşündüğü veya neler hissettiği veya matematikle kendini nasıl ilişkilendirdiği durumlardır (Holland ve Lave, 2001; Leatham ve Hill, 2010). İlgili literatür incelendiğinde, öğrencilerin matematik öz yeterliliği ile matematik kimlikleri arasında ilişkinin olduğu (Briggs, 2014), matematik performansının matematik kimliğinin en iyi yordayıcısı olduğu (Finnigan ve Corker, 2016), öğrencilerin matematik kimliği ve öz-yeterliklerinin STEM kariyer ilgisi için pozitif yordayıcıları olduğu (Huang ve ark., 2016) tespit edilmiştir. Ayrıca, Berry ve McClain (2009) matematikte başarılı olma motivasyonun, matematiksel yeteneklerine güçlü inançların ve matematik öğretmenlerinin matematik kimliğinin gelişimine katkıda bulunan bileşenler olduğunu belirtmişlerdir. Nzuki (2016) öğrencilerin matematik kimliklerini öğrenme öğretme süreçlerinde yaşadıklarından, farklı kişilerden ve çevrelerinden etkilenerek inşa ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Rothrock (2019) matematik dersi kaydının matematiksel zihniyet, kimlik ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımına önemli ölçüde katkıda bulunduğunu ve matematik dersi deneyiminin matematiksel kimlik ve öz-yeterliğe önemli ölçüde katkıda bulunduğunu oraya koymuştur. Dursun Sürmeli ve Ünver (2017) öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı ve akademik benlik kavramı ile matematik başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Kurtuluş ve Öztürk (2017) yapmış olduğu araştırmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ve matematik öz yeterlik algısının matematik başarısını önemli oranında açıkladığı ve anlamlı etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Matematik kimliği statik bir yapıya sahip değildir (Black ve ark., 2009). Alanyazın da matematik kimliği ile; matematik öz yeterlik durumlarını (Briggs, 2014), sanat ilişkisini (Blanton, Jaccard, Gonzales ve Christie, 2006) ve dil becerileri arasındaki ilişkileri (Crossley ve ark., 2018) inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Matematik kimliği, farklı parametreler ve değişkenlerden etkilenerek değişebilir. Öğrencilerin ergenlik dönemine girmesiyle beraber farklı kimlik gelişim süreçleri de başlamaktadır. Matematik eğitiminde kimlik araştırması matematiğin karmaşık öğrenme ve öğretme süreçlerini anlamanın ve açıklamanın yeni yaratıcı ve yenilikçi yollarını bulma konusunda oldukça önemlidir. Bu nedenle matematik kimliği ile öz düzenleme becerilerine ilişkin çalışmaların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülebilir. Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile matematik kimlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile matematik kimlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi belirlenmesi ve bunlar arasındaki ilişkinin açığa çıkarılması amacıyla betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır

İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalardır (Karasar, 2010). Tarama modelinde ölçülebilir değişkenlere yönelik cevapların alınması; araştırmacının değişkenleri ve değişkenlere ait göstergeleri aynı anda çeşitli sorularla inceleyebilmesi mümkündür (Neuman, 2007). Araştırma evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin kuzey batısında, Marmara Bölgesinde yer alan bir il merkezinin Merkez ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulları ve özel okullarda öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 800 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Aktan ve Tezci (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği" ve Hacıömeroğlu (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Matematik Kimliği Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın belirlenen amacı doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile matematik kimlik düzeylerinin; cinsiyete, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, matematik başarı not ortalamasına, matematik proje yarışmalarına katılma

durumlarına, ders dışı destek alma durumuna, okul türlerine ve sınıf seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmektedir. Ayrıca, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile matematik kimlikleri arasında istatistiksel olarak ilişki olup olmadığına da yanıt aranmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına yönelik çalışmalar devam etmektedir. Araştırmanın sonucunda elde edilecek sonuçlar alan yazını ile tartıştırılacaktır. Elde edilecek sonuçların alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Bulgular, sonuç ve tartışma bölümünün kongrenin başlangıç tarihine kadar tamamlanması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Matematik kimliği, ortaokul öğrencileri, öz düzenleyici öğrenme stratejileri.

Kaynakça

Aktan, S., ve Tezci, E. (2013). Matematik motivasyon ölçeği (MMÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 57-77.

Berry, R. Q., and McClain, O. L. (2009). Voices, power, and multiple identities: African-American boys and mathematics success. *New England Mathematics Journal*, 41, 17–26.

Black, L. Mendick, H., Rodd, M., Solomon, Y., and Brown, M. (2009). Pain, pleasure and power: selecting and assessing defended subjects. In L. Black, H. Mendick and Y. Solomon (Eds.), *Mathematical relationships: Identities and participation*, (pp. 19-30). London: Routledge.

Blanton, H., Jaccard, J., Gonzales, P. M. and Christie, C. (2006). "Decoding the implicit association test: Implications for criterion prediction". *Journal of Experimental Social Psychology*, 42 (2), 192-212.

Boekaerts, M., Pintrich, P. R., and Zeidner, M. (2000). Self-regulation: An introductory overview. *Handbook of Self-Regulation*, 1-9.

Briggs, C. (2014). *Mathematics: Self-Efficacy, İdentity, and Achievement Among African American Males From The High School Longitudinal Study*. Alabama State University: USA.

Briggs, C. (2014). *Mathematics: Self-Efficacy, İdentity, and Achievement Among African American Males From The High School Longitudinal Study*. Alabama State University: USA.

Crossley, S., Ocumpaugh, J., Labrum, M., Bradfield, F., Dascalu, M. and Baker, R. S. (2018). Modeling Math Identity and Math Success Through Sentiment Analysis and Linguistic Features, *International Conference on Educational Data Mining*. 16-20. Raleigh, NC. 11-20.

Dursun Sürmeli, Z., ve Ünver, G. (2017). Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, epistemolojik inançlar ve akademik benlik kavramı ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 83-102.

Finnigan, K. M., and Corker, K. S. (2016). Do performance avoidance goals moderate the effect of different types of stereotype threat on women's math performance?. *Journal of Research in Personality*, 63, 36-43.

Froschl, M., and Sprung, B. (2016). Organization spotlight: Furthering girls' math identity: The key to girls' math success. *Childhood Education*, 92(4), 320-323.

Hacıömeroğlu, G. (2020). Examining the pre-service teachers' mathematics identity, early teacher identity, and STEM teaching intentions. *The Journal of Limitless Education and Research*, 5(3), 261-320.

Holland, D., and Lave, J. (2001). *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*. SAR Press: Santa Fe.

Huang, X., Cribbs, J., and Piatek-Jimenez, K. (2016). *Understanding Undergraduates' Math-Related Perceptions*, Psychology of Mathematics Education Conference. November 03-06, Tucson, Arizona.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kurtuluş, A., ve Öztürk, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 762-778.

Leatham, K. R., and Hill, D. S. (2010). Exploring our complex math identities. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 16 (4), 224-231.

Neuman, W. L. (2007). Basics of Social Research Qualitative and Quantitative Approaches, Second Edition. Pearson Education, Inc.

Nzuki, F. (2016). The role of situational context in high school teachers use of graphing calculator in mathematics ınstruction. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, 6 (2), 29-45.

Rothrock, K. S. (2019). An investigation of first-time college freshmen and relationships among mathematical mindset, identity, self-efficacy, and use of self-regulated learning strategies. Unpublished Ph.D. thesis, Kansas University, USA.

Zeidner, M., Boekaerts, M., and Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. In Handbook of self-regulation (pp. 749-768). Academic Press.

Özel Güvenlik Temel, Yenileme ve Alan Eğitim Programlarının Yeniden Yapılandırılması

Mustafa Cem Babadoğan — Ankara Üniveristesi
Ali Semerci — Emniyet Genel Müdürlüğü
Uğur Demirci — Emniyet Genel Müdürlüğü

Problem Durumu

Türkiye'de özel güvenlik uygulamaları çok eskilere dayanmakla birlikte 2004 yılından itibaren özel sektör haline gelmiş ve bu tarih itibariyle büyüyerek devam etmektedir. Günümüzde hayatın tüm alanlarında özel güvenlik görevlilerini görmek mümkündür. Özel güvenlik görevlileri sadece özel alanlarda değil kamusal ve yarı kamusal alanlarda da hizmet sunmaktadırlar. Özel güvenlik görevlileri mesleğe girişte sınav aşamalarını geçmiş, mevzuatta belirtilen süre ve şartlarda temel özel güvenlik eğitimini tamamlamış olmaları gerekmektedir. Mesleğe başlayan özel güvenlik görevlilerinin her beş yılda bir yenileme eğitimi alma zorunluluğu bulunmaktadır. Özel güvenlik çalışanlarının görevlerini yaparken ihtiyaç duydukları teorik ve pratik bilgileri kazanmaları amaçlanan bu eğitimler Kanunun yapıldığı 2004 yılı şartlarına göre yapılandırılmıştır. Günümüzde hızla büyüyen özel güvenlik sektöründe çalışan görevlilerin çeşitlenen görev alanları ve gelişen teknoloji ile güvenlik anlayışlarındaki farklılaşma, özel güvenlik görevlilerinden beklenen yetkinlik, tutum ve davranışlarda bazı değişiklik ve beklentileri beraberinde getirmiştir. Bu nedenle, özel güvenlik görevlilerinin görev öncesi ve meslek içerisinde aldıkları eğitim içeriklerinin günün ihtiyaçlarına, hizmet alan vatandaşlar, kurum ve sektördeki diğer tüm paydaşların beklentilerine uygun biçimde yeniden yapılandırılması zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu gerekçelerle ülkemiz özel güvenlik görevlisi yetiştiren eğitim kurumlarında ilgili mevzuat gereği verilen temel ve yenileme eğitimlerinin içerik ve yöntemlerinin yeniden düzenlenmesi ve ihtiyaç duyulan konularda alan eğitimlerinin ilgili tüm paydaşların katılımıyla yeniden yapılandırılmasına yönelik çalışmalara başlanmıştır. Bu çalışma ile özel güvenlik eğitimlerinin yeniden yapılandırılmasına ilişkin süreç, proje paydaşlarının perspektifinden araştırma konusu olarak seçilmiştir.

Yöntem

Bu çalışma ile özel güvenlik temel, yenileme ve alan eğitimlerinin yeniden yapılandırılmasına ilişkin süreç ve bu kapsamda Ülkemizde özel güvenlik görevlilerinin mesleki yetkinliklerinin belirlenmesine ilişkin hususlar araştırma konusu yapılmıştır. Bu kapsamda ilgili tüm paydaşların mevcut özel güvenlik eğitimlerine, özel güvenlik personelinin yeterliliklerine ve beklentilerine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amacın gerçekleşmesine yönelik olarak nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye'de çalışan sektör unsurları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında hazırlanan ve katılımcılara gönderilen anket ön denemeler sonrasında düzenlenerek katılımcılara gönderilmiş ve 15.221 sektör unsuru tarafından cevaplanmıştır. Bununla birlikte araştırma kapsamında 109 sektör unsuru ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler betimsel istatistikler olarak nitel veriler ise ilgili analiz teknikleri kullanılarak verilerin seçilerek basite indirgenerek özetlenmiş, düzenlenmiş ve nedensel ilişkiler ve örüntüler ortaya konularak (Miles ve Huberman, 2016) ele alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında katılımcılara gerek anket gerekse yüz yüze yapılan odak görüşmelerde yöneltilen sorular çerçevesinde bir özel güvenlik görevlisinin görevini yerine getirebilmesi için fiziksel özelliklerinin, temel bilgi ve becerilerinin, davranışsal özellikleri ile tutum ve davranışlarının neler olması gerektiği, eğitimlerde kendilerine öğretilmesi gereken araç, ekipman, malzeme ve materyallerin neler olduğu, görev performansını olumsuz etkileyen faktörlerin neler olduğu hakkında geniş ve derinlemesine bilgi toplanmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda bir özel güvenlik görevlisinin görevini profesyonelce yerine getirirken sahip olması gereken temel ve teknik bilgi, beceri, tutum, davranış gibi temel yetkinlikleri geliştirilecek eğitim programına temel teşkil etmek üzere kapsamında ayrı ayrı belirlenmiştir ve bir eğitim programı tasarımı geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: özel güvenlik, mesleki eğitim, eğitim ihtiyaç analizi, eğitim programı, program geliştirme

Kaynakça

COESS (2015). Private security services in Europe CoESS Facts and Figures 2015. file:///C:/Users/PC/Downloads/ff-2015-private-security-services-in-europe-coess-facts-and-figures%20(1).pdf, Erişim tarihi: 15.04.2023.

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

Johnston, L. (1992). The rebirth of private policing. London: Routledge

Jones, T. & Newburn, T. (1995). How big is the private security sector?. Policing and Society. 5, 221-232.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi (S. Akbaba- Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.

Seamon, T. (1995). Private forces for public good. Security Management, 39(9), 92-97.

Stewart, J. K. (1985). Public safety and private police. Public Administration Review, 45, 758-765.

Evrensel Tasarım Temelli Toplumsal Cinsiyet Rolü Programının Üniversite Öğrencileri Üzerindeki Yansımalarının İncelenmesi

Nida Nilüfer Güleryüz
Bahçeşehir Üniversitesi

Nihal Yurtseven
Bahçeşehir Üniversitesi

Problem Durumu

Birleşmiş Milletler tarafından sunulan, 193 ülkenin belirlediği küresel kalkınma hedefleri 17 amaç, 169 alt hedeften oluşmaktadır. Bu amaçlar, Birleşmiş Milletler öncülüğünde dünya ekonomisinin ve yaşam standartlarının yükselmesi açısından toplu bir kalkınma hareketidir. "Sürdürülebilir Kalkınma" kavramı alanyazında ilk olarak 1987'de "Ortak Geleceğimiz (Brundtland Raporu)" raporunda geçmektedir. 1987 yılından 2000 yılına kadar yapılan tüm kalkınma çalışmaları Bin Yıl Kalkınma Hedeflerine zemin hazırlamıştır. 2015 yılında kabul edilen ve 2030'a kadar gerçekleşmesi hedeflenen Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA), 193 ülkenin öncülüğünde kapsayıcı ve sürdürülebilir hedeflerle gelişmiş toplumların, gelişmekte olan toplumlara, hatta kendi coğrafyası ve sosyolojik yapısına katkı sağlayıcı politikalarının bütünüdür (Yereli, Ünal, 2022).

Bireylerin cinsiyet rolleri ile ilgili algıları, toplumun geliştirdiği paradigmalar çerçevesinde şekillenmektedir. Bem'in (1974) cinsiyet rollerini listelediği envanterine göre iki cinsin benimsediği cinsiyet rollerinden kadınsı özellikler "neşeli, şefkatli, coşkulu, kötü sözü söylemeyen, kırılgan duyguları teselli etmeye yönelik, kolayca kırılabilen ve kandırılabilen, çocukları seven, çocuksu, utangaç, hassas, anlayışlı, başkalarının desteğine ihtiyaç duyan, boyun eğen" şeklinde kalıplandırılırken erkeksi özellikler ise "liderlik becerilerine sahip, kendine güvenen, güçlü, risk alan, kendine yeten, durumlara karşı tutumunu belli etmeyen, baskın, bağımsız, atletik, güçlü kişiliği olan" şeklinde kalıplaşmıştır (Yaşın Dökmen, 1999).

Evrensel Tasarım modeli (UDL), eğitimde birden fazla bileşende birden çok kitleye, kısacası eğitim görene ulaşmada alternatif sağlayan bir modeldir. Rose & Meyer'e (2002) göre UDL, bireysel öğrenme farklılıklarını barındırabilen, esnek öğrenme ortamlarının gelişimine rehberlik eden bilişsel sinirbilim de dahil olmak üzere, öğrenme bilimlerindeki araştırmalara dayanan bir eğitim çerçevesidir. CAST'e (2017) göre evrensel tasarım terimi, Ron Mace tarafından ortaya atılmış ve yaş, yetenek ya da yaşamdaki durumdan bağımsız olarak mümkün olan en büyük ölçüde herkes tarafından kullanılabilecek tüm ürünlerin tasarımı ve yapılı çevre olarak tanımlanmıştır. Evrensel Tasarıma dayalı öğrenmeye göre, öğrenme eyleminin gerçekleşmesi için bireyler, çeşitli becerilere, ihtiyaç ve ilgilere sahiptirler. Kişiler arası bu öğrenme farklılıklarını nörobilim DNA ya da parmak izi gibi bir benzeri olmayacak düzeyde olduğunu söylemektedir. UDL ile öğretimi planlama sürecinde öğrenen için üç ilke vardır;

1. Ne Öğreneceği: Her bireyin kendilerine sunulan bilgiyi algılama düzeyi farklıdır. Herhangi bir engeli olan bireylerin ya da kültürel farklılıkları olan bireylerin algılama düzeyleri bile birbirinden farklıdır. Burada ne öğreneceğini öğrenciye kavratmak yani geçmiş bilgileri ile bağıntı kurmak, sistemleştirerek gözünde canlandırmak, sembollerle ifade etmek, işitsel – görsel alternatifler sunmak gereklidir.
2. Nasıl Öğreneceği: UDL genellikle dezavantajlı grupları ve algısal – bilişsel farklılıkları göz önünde bulundurarak bir sistem oluşturur. Öğrencinin eğitimi aldığı alanda fiziksel aktivitelerinin, kendi iletişimini ve ifade gücünü yansıtabileceği, öğrenirken bu ifade güçlerinden potansiyeli en yüksek biçimde olanla (yazma, konuşma, resmetme) öğreniminin tamamlamasını ister. Öğrencinin süreçleri bir izleme paketi ile ilerler.
3. Ne İçin Öğreneceği: Kolektif bir çalışma ortamına her öğrenci dahil olmak isteyebilir. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerini göz önünde bulundurarak motivasyonlarını artıcı, iş birliğinde olmasına teşvik edici bir sistem oluşturmaya çalışmak gerekir. Bu yüzden öğrencinin konuya odaklanması ve bağlı kalması için birden fazla opsiyon sunulmalıdır.

Eğitsel tasarım sayesinde Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri üniversite öğrencilerinden daha alt kademe tüm yaş gruplarına kadar farkındalık açısından aktarılabilir, çarpan etkisi ile yayılabilir. Mevcut araştırmada, Türkiye'nin de içinde bulunduğu 193 ülkede Uluslararası alanda üzerinde çalışmalar yapılmış ve 2030 sonuna kadar ulaşılması hedeflenmiş 17 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri içerisinde beşinci sırada yer alan 'Toplumsal Cinsiyet Eşitliği' hedefi bağlamında üniversite öğrencileri ile Toplumsal Cinsiyet Rolü Algılarına dair karma bir araştırma yapılması

dahilinde bir çalışma yapılması amaçlanmaktadır. Aynı zamanda eğitsel tasarım modellerinden Öğrenme İçin Evrensel Tasarım (UDL) eğitim tasarımı modeli kullanılmıştır.

Bu çalışma ışığında alanda toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin sürdürülebilir kalkınma amaçları doğrultusunda eğitim çalışması ile gerçekleştirilmiş ve katılımcıların öz gelişimlerine katkı sunulmuş bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleri algılarına dair eğitsel tasarım çerçevesinde gerçekleştirilmiş, öz farkındalıklarını arttırıcı, kapsayıcı ve bütünleştirici, farklı görüş ve deneyimlerden yola çıkarak sonuca ulaşılabilen, toplumsal cinsiyet rolleri ve algılarına bir giriş olması noktasında mesleki ve sosyal alanlarda katkı sağlayabilecek bir çalışma olması nedeniyle alanyazına katkı sağlayacağı tahmin edilmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı karma araştırma desenlerinden iç içe geçmiş karma desen kullanılmıştır. Nicel ve nitel tekniklerin aynı çerçeve içerisinde kullanımı ile karma yöntem araştırmaları, her iki tekniğin avantajlı taraflarını kuvvetlendirmektedir. Daha da önemlisi karma yöntemleri kullanan araştırmacıların, belirledikleri araştırma sorularıyla ilişkili olan yöntem ve yaklaşımları seçme şansları daha fazladır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının seçeneklerini kısıtlamaktan çok, araştırma sorularına cevap ararken çoklu yaklaşımları kullanmayı sağlamaktadır. Onwuegbuzi ve Leecgh'ten (2004) karma yöntemin amacının pek çok durumda bir fikri doğrulamak ya da desteklemek değil, kişinin olayla ilgili anlayışını genişletmek olduğunu ifade etmektedir. Karma araştırmalar çerçevesinde nitel ve nicel yöntemleri birleştirmek daha bütüncül bir anlayış sağlayarak, daha iyi bilgilendirilmiş eğitim politikaları oluşturarak, araştırılan olayın çeşitli yönlerini açıklamaya yardımcı olmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni kullanılmıştır. Cropley'ye (2002) göre olgubilim çalışmaları farkında olunan fakat derinlemesine ve detaylı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın konsantre olduğu olguyu yaşayan, bu olguyu yansıtabilecek yahut dışa vurabilecek gruplar ya da bireylerdir. Olgulara ilişkin anlamları ve yaşantıları ortaya çıkarmak adına görüşmeler yapılır. Olgubilim araştırmaları, genellenilebilir ve kesin sonuçlar sunamayabilir. Fakat bir olgu ya da durumu daha iyi anlamamıza ve tanımamıza yardımcı olacak sonuçlar, örnekler, yaşantılar, açıklamalar ortaya koyabilir (Büyüköztürk vd., 2020, ss. 22).

İç içe geçmiş karma desen kapsamında nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu şekilde ön test – son test deneysel desen kullanılırken, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılarak yansıtma yazıları, öğrenme günlüğü ve odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ön bilgilerini ölçmek adına Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği ön test olarak sürecin başında kullanılmış, Evrensel Tasarım Temelli Toplumsal Cinsiyet Rolleri programı esnasında öğrenme günlüğü, yansıtma yazıları nitel veriler olarak toplanmıştır. Program sürecinin sonunda ise çıkış bilgilerinin değişikliğini nicel anlamda görebilmek adına Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği son test olarak katılımcılarla paylaşılmış, programa dair görüşler ve öneriler açısından yansıtma yazıları da veri olarak toplanmıştır. Programın sonunda belirlenen sekiz kişi ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir ve programın tutumlardaki değişikliği noktasında katılımcılara katkıları incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu bir vakıf üniversitesinde lisans eğitimi gören 18 kişidir. Araştırmada örneklem seçim kriteri olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen örneklemin dahil olma kriteri; lisans eğitimi gören öğrenciler olmalarıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak 2011 yılında Terzioğlu ve Zeyneloğlu ile geçerlik güvenirlik çalışması yapılarak alana kazandırılmış Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği, odak grup görüşmesi, yansıtma soruları ve öğrenme günlüğü kullanılmıştır.

Veri Toplama İşlemleri

eri toplama işlemi kapsamında ilk olarak programa katılan katılımcılara Toplumsal Cinsiyet Rolleri tutum ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Program başladıktan sonra dördüncü haftada programın akışı ve öğrenme kapsamını anlayabilmek amacıyla öğrenme günlüğü paylaşılmıştır. Programın son haftası olan sekizinci haftada ise yansıtma yazıları alınmış, Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği son test olarak katılımcılarla paylaşılmıştır. Programın bitiminden bir hafta sonra belirlenen odak grup ile, çevrim içi olarak odak grup görüşmesi yapılmış, odak grup görüşmesi kayıt altına alınmıştır.

Veri Analiz İşlemleri

Araştırmanın nicel veri analizi SPSS programında non-parametrik test tekniklerinden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile gerçekleştirilirken, nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda Toplumsal Cinsiyet Rolü Tutum Ölçeği ön-test ve son-test puanları arasındaki fark Wilcoxon İşaretli sıralar testi ile tespit edilmiş olup, odak grup görüşmesi, yansıtma yazıları ve öğrenme günlüğünden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz öncesinde tüm kayıtlar yazılı dokümân haline getirilerek, transkripsiyonlar üzerinden kod, kategori ve temalara ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitimin son aşaması olan ve mesleki bir doğrultuya adım atmadaki son kapı olan üniversite bireyi düşünce, davranış, bakış açısı ve kişilik adına hazırlar. Birey, profesyonel mesleki hayatına adım atmadan geçtiği bu son eğitim yolculuğunda, önceki öğretileri ve anlayışları ile yolculuğunda ya düşüncesini değiştirerek ya da sabit tutarak adımlarını atacaktır. Eğitim alanında gelişen ve sürekli değişen bir dinamikte, hayatın kolaylaşıp, bilginin erişiminde en az çaba ile sonuca ulaşılan bu çağda, bireylerin tutum ve davranışlarındaki değişimin dinamiği de

oldukça hızlıdır. Bu bakımdan farkındalık kazanmak, Dünya bakış açısı oluşturmak ve kapsayıcı bir tutumda bireyler yetiştirmek oldukça kıymetlidir. Bir eğitim programının planlamasında en önemli ve dikkat edilmesi gereken husus "katılımcı varlığı"dır. Katılımcıların eğitimin her alanında aktif rol alabilmesi, bir oyun gibi düşünülürse oyunculardan biri olması, eğitmenin kolaylaştırıcı pozisyonunda olması eğitim programının katılım motivasyonunu ve çerçevesini büyütmektedir. Eğitsel tasarım yöntemleri da tam olarak bu noktada bir eğitim programını tasarlamada yol göstericidir. Evrensel tasarım, bilinenin aksine herkes için tek çözüm anlayışına karşıdır. Evrensel tasarıma dayalı öğrenmede temel esneklik ve öğrenenlerin ihtiyaçlarına, öğrenme biçimlerine, tercihlerine uygun alternatiflerin göz önüne alınmasını içerir. Evrensel tasarıma dayalı planlanmış eğitim programlarının amacı, ortaya konulan tüm ilkeleri öğretimin her aşamasında uygulamaya geçirerek farklı özelliklere sahip öğrenenlerin öğrenme düzeyini üst seviyelere çıkarabilmektir (Arslan, 2017). Bir başka açıdan evrensel tasarım, kendi öğrenme sürecini izleyebilen, kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilen ve bir görev yerine getirirken kendi çaba, görev tamamlama güdüsü, ilgisini düzenleyip sürdürebilen uzman öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Arslan, 2017). UDL eğitim tasarım modeli ile (Evrensel Eğitim Tasarımı Modeli) program geliştirilirken katılımcıların yüksek motivasyon ile derse katılmalarını sağlayacak birçok tasarı yapılmıştır.

Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular göstermektedir ki eğitim yöntemleri ile bireylerin cinsiyet rolü tutumları değişebilmektedir. Örneklemin almış olduğu program dahilinde erkek cinsiyet rolü ve geleneksel cinsiyet rolü tutumlarında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olması programın katılımcılar üzerinde istatistiksel olarak etkili olduğunun kanıtıdır.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular göstermektedir ki istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmayan boyutlarda da katılımcılar bilgi sahibi olmuşlardır. Erkek, kadın, evlilikte, geleneksel ve eşitlikçi cinsiyet rollerine ilişkin yapılan odak grup görüşmesinde sadece ilgili beş alt boyut için değil, programda verilen bilgiler doğrultusunda da katılımcılar bir farkındalık kazanmıştır.

Katılımcıların özgün ve yüksek motivasyonları ile gerçekleştirilen sekiz haftalık eğitim sonunda yansıtma yazılarında eğitim hakkında görüşleri istenmiştir. Katılımcıların çoğunda programla ilgili olumsuz dönüşe rastlanmamıştır. Katılımcılar bilgi temelli bir eğitim olacağı düşüncesiyle, bilgilerini genişletmek amaçlı bu eğitime katılım sağladıklarını fakat eğitim sonunda bilgi dışında farkındalık da kazandıklarını gerek sosyal gerek iş hayatlarında edindikleri bu farkındalıkla hareket edeceklerini dile getirmişlerdir. Eğitim yönteminin interaktif olması dolayısıyla bu alanda konuyu bilmeyen bireyler için bile anlaşılır olacağı dile getirilmiştir. Toplumda kendi yerini bulmak için etkili bir eğitim olduğu dile getirilirken, özellikle kadına karşı tutum ve suç oranlarının yüksek düşebilmesi açısından toplumsal cinsiyet eşitliğine vurgu yapan çalışmaların artmasının faydalı olacağı dile getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Toplumsal Cinsiyet Rolleri, Evrensel Tasarım Modeli

Kaynakça

Acar Erdol, T., Gözütok, F., D. (2019). Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim programının değerlendirilmesi. İlköğretim Online 18(4), 1497-1519. Doi: 10.17051/ilkonline.2019.631950

Alisbah Tuskan, A. (2012). Toplumsal cinsiyet toplumda kadına biçilen roller ve çözümleri. Türkiye Barolar Birliği Dergisi, 25(99), 445-449.

Aydın, Y. (2019). Family embeddedness of opportunity recognition among women entrepreneurs in Turkey: a gender perspective. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Batmaz Derer, N. (2018). Evrensel tasarıma dayalı öğretimin ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersindeki bilişötesi farkındalıklarına ve öz yeterlik inançlarına etkisi. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Blackstone, Amy M. (2021). "Cinsiyet Rolleri ve Toplum". Çev. Tolga Şahin. Sosyal Bilimler. https://www.sosyalbilimler.org/cinsiyet-rolleri-toplum/ adresinden 1 0 Aralık 2022 tarihinde edinilmiştir.

CAST (2023). About CAST. https://www.cast.org/about/about-cast, (28.01.2023). Creswell, John. W. 2012. Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. ABD: Pearson Education, Inc. Constantinople, A. (1973). Masculinity-femininity: an exception to a famous dictum? Psychological Bulletin, 80 (5): 389-407.

Çelik, A., R. (2018). Üniversite öğrencilerinin eş seçim tutumlarında toplumsal cinsiyet rolleri algısı ve değer yönelimlerinin etkileri. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Null, R. (2014). Universal design, principles and models, CRC Press, Florida.

Reeves, H, & Baden, S. (2000). Gender and development: concepts and definitions. Institute of Development Studies, UK, Brighton.

Rose, D.H., and Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: universal design for learning. ASCD, ABD.

Van Doorn, G., Dye, J., de Gracia, M., R. (2021). Daddy issues: friend rather than fathers influence adult men's hegemonic masculinity. Personality and Individual Differences 171, 1-6. Doi: https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110467

Watson, J., Newby, R. (2005). Biological sex, stereotypical sex-roles, and SME owner characteristics. International Journal of Entrepreneurial Behavior ve Research, 11(2), 129–143. Doi: https://doi.org/10.1108/13552550510590545

Ters Yüz Öğrenmeye Dayalı Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısına ve 21.Yüzyıl Öğrenme Becerilerine Etkisi

Muhammed Eken
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Kerim Gündoğdu
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyılın hızlı değişen dünyasında, bireylerin başarılı olmaları için yalnızca bilgiye değil aynı zamanda üst düzey düşünme, öğrenme ve iletişim becerilerine de sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, eğitim sistemi, dünya çapında dönüştürülerek, bireylerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmaları için önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin gelecekte başarılı olabilmeleri için sadece bilgiye değil, çeşitli becerilere de sahip olmaları gerekmektedir. Bu becerilerle ilgili farklı kurum ve kuruluşların (Assessment and Teaching of 21st-Century Skills; Partnership for 21st-Century Skills; European Union's Key Competences for Lifelong Learning) çalışmaları bulunmakta ve genellikle ortak bir tanımlama olarak "21. yüzyıl becerileri" şeklinde adlandırılmaktadır. Bu becerilerin tanımlarındaki farklılıklara rağmen, çoğu üst düzey düşünme, öğrenme ve iletişim becerilerine odaklanmaktadır ve kazanılmaları ezber veya taklit gerektiren becerilerden daha zorlu bir süreç gerektirmektedir (Saavedra and Opfer, 2012). Önceki yüzyılda eğitim anlayışında vurgu daha çok okuma, yazma ve aritmetik üzerineyken (Smith ve Hu, 2013) 21. Yüzyılda vurgulananlar ise daha çok problem çözme, yaratıcılık, eleştirel düşünme, işbirliği ve iletişim, dijital yeterlilikler gibi becerilerdir (Dede, 2010; Lewin ve McNikol, 2015).

Öğrenmedeki bu paradigmatik değişimde bireylerin sahip olması beklenilen 21. yüzyıl becerilerinden birisi de etkili bir şekilde iletişim kurmadır. 21. yüzyıl bireylerinin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları günümüzün küreselleşmiş ve birbirine bağlı dünyasında yer almaları açısından önemlidir (Dede, 2010). İletişim becerileri, bireylerin öğrenmeleri, kariyer gelişimleri ve kişisel gelişimleri gibi birçok konuda önemli bir yer tutmaktadır. Aynı zamanda, iyi iletişim becerileri, bireylerin ilişkiler kurmasına, etkili bir şekilde işbirliği yapmasına ve başarılı bir şekilde müzakere etmesine yardımcı olmaktadır (Training, 2012).İletişim öğrenme ortamının temel unsurlarından biri olduğu için öğretmenlerin de iyi iletişim becerilerine sahip olmaları gereklidir. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkili iletişim, olumlu ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmaya, öğrenci katılımını geliştirmeye ve öğrenci öğrenme çıktılarını artırmaya yardımcı olmaktadır (Fassett ve Nainby, 2017).

İletişim becerisi ile birlikte bireylerin 21. yüzyılda sahip olması gereken bir diğer önemli beceri işbirliğidir (Dede, 2010). Akademik ve mesleki açıdan başarılı bireylerin yetişmesi için işbirliği 21. yüzyıl öğrenme ortamında öğrenenlerin sahip olması gereken önemli nitelikler arasında yer almaktadır (Dede, 2010; Geisinger, 2016; Teo, 2019). İşbirliği, ortak bir hedefe ulaşmak için fikirleri, kaynakları ve uzmanlığı paylaşan bireyleri veya grupları içeren bir süreçtir (Açıkgöz, 2007; Johnson ve Johnson, 2009). 21. yüzyılda birbiriyle uyum içerisinde ortak bir amaç için çalışma becerisine sahip kişiler, bireysel özellikleri ön plana çıkan bireyler yerine daha çok tercih edilmektedirler (Dishon ve Gillead, 2021; Rios vd., 2020). Bu nedenle, öğrenme ortamlarında öğrenenlerin işbirliği becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi önem arz etmektedir.

Öğrenenlerin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerileri arasında eleştirel düşünme de almaktadır. Eleştirel düşünme, gerekçeli yargılarda bulunmak veya kararlar vermek için bilgileri analiz etme, değerlendirme ve sentezleme yeteneğini içeren üst düzey bir bilişsel süreçtir (Ennis, 2015; McPeck, 2016). Bilginin güvenilirliğini ve uygunluğunu değerlendirmek için muhakeme, mantık ve kanıtların yanı sıra alternatif bakış açılarını ve yorumları dikkate alma becerilerini içermektedir (Hitchcock, 2018). Aynı zamanda, günümüzün bilgi açısından zengin ortamında, bireyler, genellikle güvenilmez kaynaklardan gelen büyük miktarda bilgi bombardımanına da tutulmaktadır. Eleştirel düşünme, bireylerin bilginin güvenilirliğini, uygunluğunu ve doğruluğunu değerlendirmelerini sağlayarak, bilinçli kararlar alma konusunda daha donanımlı hale gelmelerine katkı sunmaktadır (Mcdougall, 2019). Eleştirel düşünme, öğretmenlik uygulamaları bağlamında bilgiye dayalı kararlar almalarını, kanıtları değerlendirmelerini ve bilgileri analiz etmelerini sağladığı için öğretmenler için temel bir beceridir. Öğretmenler, eleştirel düşünmeyi öğretimlerine uyarlayarak, öğrencilerinin kendi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir ve onların bağımsız ve yaşam boyu öğrenenler olmalarını destekleyebilirler (McPeck, 2016).

Türkiye'de öğretmen eğitimi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olmak üzere iki aşamalı olarak gerçekleştirilmektedir. Hizmet öncesi eğitim aşamasında öğretmen eğitimi, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi şeklinde temel üç grupta öğretmen adaylarına mesleki yeterliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır (YÖK, 2006). Öğretmenlik meslek bilgisi grubu içerisinde yer alan Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÖYT) dersi, öğretmen adaylarının sahip oldukları kuramsal bilgiyi, öğrencilerine nasıl aktaracaklarını kazandırması açısından öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde önemli bir yer tutmaktadır (Kumral ve Saracaloğlu, 2011; Taşkaya ve Muşta, 2008). ÖYT dersinde öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanmasının, öğrenenlerin süreç boyunca aktif olmasının ve farklı uygulamalar gerçekleştirmesinin öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve üst düzey becerilerine katkı sağladığı görülmüştür (Kılıç ve Acat, 2007; Koç-Akran, 2020; Özüdoğru ve Aksu, 2020; Shand ve Farrelly, 2017). Öğretmen adayları etkili bir eğitim almazlar ise teori ile uygulama arasındaki bağlantı hiçbir

zaman kurulamayabilir ve öğretmenlik kariyerleri boyunca teorik olarak bildiklerini uygulamaya koyma fırsatı bulamayabilirler. Bu nedenle, öğretmen adaylarının 21. yüzyılda öğrenenlerin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikteki yöntemleri hizmet öncesi eğitim aşamasında deneyimlemeleri önemlidir. 21. yüzyıldaki ilerlemeye paralel olarak, geleneksel öğretme ve öğrenme ortamları da gerekli becerileri kazandırmak için yerlerini öğrencilerin daha esnek hareket edebilecekleri, öğrenme sorumluluğunu aldıkları, kendi yaşantıları yoluyla öğrenmeye katıldıkları ortamlara bırakmaya başlamıştır (Jan, 2017). Bu değişim sadece öğrenmenin hangi yöntemlerle gerçekleşeceğini değil, aynı zamanda nasıl gerçekleşeceğine yönelik olarak eğitim anlayışını paradigmatik olarak değiştirmektedir (Fatani, 2020). Bu düzenlemeler, öğrenenlerin çevrimiçi eğitim platformlarındaki içeriklere erişimine olanak veren ters yüz öğrenme modeli (TYÖM) gibi teknoloji odaklı modeller çoğalmaya başlamıştır (Bergmann ve Sams, 2012). Özellikle dünya genelinde Covid-19 pandemisinin yarattığı olumsuz etkiler sonucunda öğrenme anlayışında ve ortamında yaşanan değişiklikler bu süreci daha da hızlandırmıştır (Dhawan, 2020).

TYÖM öğrencilerin dersten önce dersin özellikle bilgi ve kavrama düzeyindeki hedef ve içeriklerini kapsayan teorik boyutunu ders videoları veya diğer eğitim materyalleri yoluyla aldıkları ve daha sonra derste ders videolarından öğrendiklerini de kullanarak sınıf içerisinde tartışma, planlama veya uygulama gibi daha üst düzey kazanım ve becerilere odaklandıkları bir modeldir (Bergman ve Sams, 2014; Talbert, 2017). TYÖM öğrenenlerin aktif katılımını artırmakta (Li, Lund ve Nordsteien, 2021; Wagner, Gegenfurtner ve Urhahne, 2020), daha kalıcı öğrenmeler sunmakta (Angadi vd., 2019; Goh ve Ong, 2019) ve üst düzey öğrenme becerilerini kazandırmaktadır (Murillo-Zamorano Sánchez ve Godoy-Caballero, 2019; Zain, Sailin ve Mahmor, 2022).

Bu araştırmanın genel amacı, TYÖM'ye göre hazırlanan öğretim programının öğretmen adaylarının akademik başarısına ve 21. yüzyıl öğrenme becerilerine etkisini incelemektir. 21. yüzyıl öğrenme becerilerinin gelecek açısından önemli olduğu farklı çalışmalarda dile getirilmiştir (Dede, 2010; Geisinger, 2016; Qian ve Clark, 2016; Trilling ve Fadel, 2009). Ramirez (2018) bu becerilerin öğretmen yetiştirme programları içerisinde yer alması gerektiğini, aksi takdirde bu becerilere sahip olmayan öğretmenlerin gelecekteki öğrencilerine bunları kazandırmanın zor olacağını belirtmiştir. Dede (2010) 21. yüzyıl için gerekli olan becerilerin bugünkü sınıf ortamlarında yeterince desteklenmediğini belirtirken bunun ana nedenlerinden birisi olarak öğretmenlerin bu becerileri öğrencilere kazandırmadaki mesleki eksiklikleri olduğunu işaret etmiştir. Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi "Ters yüz öğrenme modeline göre hazırlanan öğretim programının öğretmen adaylarının akademik başarısına ve 21. yüzyıl öğrenme becerilerine etkisi nedir?" şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorular oluşturulmuştur:

1. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı ve 21. yüzyıl becerilerine ait aldıkları ön test, son test ve izleme test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar var mıdır?

2. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı ve 21. yüzyıl becerilerine ait aldıkları son test puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar var mıdır?

3. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı ve 21. yüzyıl becerilerine ait aldıkları izleme test puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar var mıdır?

4. Ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulamalara ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

TYÖM'ye göre geliştirilmiş olan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin öğretmen adaylarının akademik başarısına ve 21. yüzyıl becerilerine olan etkisini inceleyen bu araştırmada iç içe geçmiş karma araştırma deseni kullanılmıştır. İç içe gömülü karma desenin amacı bir deney veya müdahale programıyla uygulama sürecine nitel verileri dahil ederek araştırma probleminin incelenmesidir (Creswell ve Plano-Clark, 2017; Tashakkori ve Teddlie, 2011). Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Nicel boyut altında ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılırken, nitel boyutta ise durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Süreçte ilk olarak nicel veri toplama araçlarıyla ön test, son test ve izleme testi verileri elde edilirken nitel veri toplama araçları ile de öğretmen adaylarının sürece yönelik görüşleri toplanmıştır. Bu iki tür verinin etkileşimine bakıldığında araştırmanın desen, analiz ve bulgular bölümünde etkileşimsiz olarak dururken verilerin yorumlanmasında bir araya gelmişlerdir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin Ege Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. YÖK, 2018 yılında güncellediği öğretmen yetiştirme lisans programları kur tanımları ve içerikleri incelendiğinde ÖYT dersinin ortak alan içerisinde yer alan meslek bilgisi dersleri grubunda yer aldığı ve ders içeriği ve kredisinin tüm öğretmenlik programlarında ortak olduğu görülmektedir. Solomon 4 gruplu araştırma modeli kullanıldığı için dört farklı öğretmenlik programındaki öğrenciler araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Buna göre İngilizce Öğretmenliği (deney-1), Türkçe Öğretmenliği (kontrol-1), Fen bilgisi Öğretmenliği (deney-2) ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği (kontrol-2) programlarındaki öğrenciler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuşlardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğrencilerin iletişim becerilerini ölçmek amacıyla Korkut-Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen 25 maddeden ve dört alt boyuttan oluşan İletişim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek için Semerci (2016) tarafından geliştirilmiş 49 madde ve beş alt boyuttan oluşan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek için Ng (2012) tarafından geliştirilmiş ve Türk Dili ve Kültürüne uyarlaması Hamutoğlu ve arkadaşları (2017) tarafından yapılmış, tutum, teknik, bilişsel ve sosyal olmak üzere dört alt boyuttan ve 17 maddeden oluşan Dijital Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların ÖYT dersine yönelik olarak akademik başarılarını ölçmek için 40 soruluk ÖYT dersi akademik başarı testi kullanılmıştır. Son olarak, deney grubundaki öğrencilerin ters yüz öğrenme süreci hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırma 2021-2022 akademik yılı içerisinde-gerçekleştirilmiştir. Deneysel uygulama öncesinde 14 haftalık bir pilot çalışma dört farklı grupla birlikte yürütülmüştür. Pilot çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda uygulama planına son hali verilmiştir. Ters yüz edilmiş sınıf ortamı Hodges ve Dubinski-Weber (2015) tarafından açıklanan altı adıma göre planlanmıştır. Buna göre ilk olarak ders hedefleri belirlenmiştir. Daha sonra ders içeriği hazırlanarak sunum haline getirilmiştir. Ders içeriklerinin hazırlanmasında Mayer'in (2001) Çoklu Ortamla Bilişsel Öğrenme Kuramı altında yer alan çoklu ortam tasarım ilkeleri dikkate alınmıştır. Üçüncü adımda öğrencilerin ders içeriklerine erişimi sağlanmıştır. Bu aşamada Edpuzzle ve Google Classroom platformları kullanılarak öğrencilerin içeriğe ulaşmaları amaçlanmış ve öğrencilerin içerikle olan etkileşimi bireysel olarak takip edilmiştir. Dördüncü adımda, ders içi uygulamalarda ilk 10-15 dakika öğrencilerin sorularına, içeriği özetlemeye veya önemli yerleri tekrardan vurgulamaya ayrılmıştır. Daha sonra, öğrencilerin sınıf içinde üst düzey etkinliklerle uğraşmaları ve son olarak dersin öğrenilenlerle ilişki kurularak bitirilmesi sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, deney-1ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı bir şekilde artış göstermektedir. Buna göre, uygulanan deneysel işlemin deney-1 grubunu oluşturan öğrencilerin ÖYT Başarı Testi'ne ait ortalamalarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir. Aynı şekilde, kontrol-1 grubunun da son test puanları anlamlı olarak ön test puanlarından yüksektir. Deney ve kontrol grupları arasında deney-1 grubundaki öğrencilerin akademik başarı son test puanlarının hem her iki kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde deney-2 grubundaki öğrencilerin de akademik başarı son test puanlarının kontrol-1 grubundan yüksek çıktığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara göre her iki deney grubunda uygulanan TYÖM'nin, kontrol gruplarında uygulanan öğretim programına göre akademik başarıyı daha çok artırdığı görülmüştür. Görüşme verilerinden ve öğrencilerin hazırladıkları yansıtıcı günlüklerden elde edilen bulgularda öğrencilerin TYÖM'nin kalıcı öğrenmelerine yardımcı olduğu, bilgileri ezberlemek yerine içselleştirdikleri ve yöntem ve teknikleri uygulama fırsatı verdiği görülmüştür. Aynı zamanda öğrenciler TYÖM'nin diğer derslere göre daha fazla hazırlık gerektirdiğini ve ders öncesi süreçlerde yoğun olarak çalıştıklarını da belirtmişlerdir. TYÖM'nin öğrencilerin düzenli çalışmalarına yardımcı olduğu bu sayede akademik başarılarını da artırdığı söylenebilir. Bununla birlikte öğrenciler, TYÖM'nin sınıfta artan etkileşimin ve grup çalışmalarının konuları anlamalarına yardımcı olduğunu ve bunun sonucunda geleneksel, ders anlatımına dayalı öğrenme ortamına göre akademik olarak da faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Deney-1 grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. İzleme testi ve son test arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre deneysel uygulamanın katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerini anlamlı bir şekilde artırdığı ve deneysel uygulama sonrasında kalıcılığın devam etmesine katkıda bulunduğu söylenebilir. Deney gruplarında yer alan öğrencilerin görüşlerine bakıldığında ise yapılan uygulamanın öğrencilerin eleştirel düşünmelerine katkı sağladığı görülmektedir. Öğrenciler ders içi etkinlikler sırasında yaptıkları uygulama ve değerlendirme etkinliklerinin kendilerini farklı fikirlere daha açık hale getirdiğini ve konunun farklı boyutlarına bakmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ders içi etkinliklerin genel olarak işbirlikli grup çalışması şeklinde olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin grup çalışmalarını etkili bir şekilde yürütmeleri açısından eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi TYÖM'nin eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Deney-1 grubundaki öğrencilerin iletişim becerileri ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, deney-1 grubunda uygulanan TYÖM'nin öğretmen adaylarının iletişim becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Gruplar arasındaki puan farklılıklarına bakıldığında ise deney-1 grubunun son test puanlarının diğer üç gruptan da anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Uygulanan deneyse öğretim programının deney-1 grubunun iletişim becerilerini açık bir şekilde artırdığı görülmektedir. Ayrıca ön teste tabi olmayan kontrol-2 ve deney-2 gruplarında yer alan öğrencilerin iletişim becerileri son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenmeye yönelik tutum son test puan ortalamalarını karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Deney-2 grubunun son test puanlarının diğer tüm gruplardan anlamlı olarak farklı olduğu görülmüştür. Son olarak, deney ve kontrol gruplarının dijital okuryazarlık izleme testi puanları arasında farklılık ANCOVA ile test edilmiştir. Grupların son test puanları ortak değişken olarak eklendiğinde kontrol-2 grubunun izleme testi puanlarının deney-1 grubundan anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Deney gruplarındaki öğrenciler, uygulama sürecinde yaptıkları grup etkinliklerinde yardımlaşma, sorumluluk alma, aktif katılım gibi işbirlikli öğrenmenin unsurlarına çokça yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin en sık vurguladıkları bu ögeler işbirlikli öğrenmenin temelini oluşturan olumlu bağlılık, bireysel sorumluluk ve etkileşim boyutlarıyla yakından ilgilidir. Öğrenci görüşlerinde ve yansıtıcı günlüklerinde bu boyutlarda uygulamanın ilk haftalarında zorluk çektikleri fakat süreç ilerledikçe bunların geliştiği sonucuna varılmıştır. Araştırma bulgularından hareketle, Öğretmen Yetiştirme Programlarında TYÖM'nin kullanılmasının hizmet öncesi öğretmen yetiştirmeye hem akademik başarıyı hem de 21. yüzyıl becerilerini kazandırma açısından katkı sunacağı düşünülmektedir. Öğretmen yetiştirme lisans programlarında hem süreç içerisinde hem de açılabilecek seçmeli derslerle öğretmenlerin TYÖM konusunda desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ters yüz öğrenme, 21. yüzyıl becerileri, öğretmen eğitimi, öğretim ilke ve yöntemleri.

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Etkili öğrenme ve öğretme.* İstanbul: Biliş Özel Eğitim Danışmanlık Yayınları.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International society for technology in education.

Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. *21st century skills: Rethinking how students learn*, *20*(2010), 51-76.

Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of educational technology systems*, *49*(1), 5-22.

Dishon, G., & Gilead, T. (2021). Adaptability and its discontents: 21st-century skills and the preparation for an unpredictable future. *British Journal of Educational Studies*, *69*(4), 393-413.

Ennis, R. H. (2015). Critical thinking: A streamlined conception. *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education*, 31-47.

Fassett, D. L., & Nainby, K. (2017). Critical communication pedagogy. In *Handbook of Instructional Communication* (pp. 248-259). Routledge.

Fatani, TH (2020). Student satisfaction with videoconferencing teaching quality during the COVID-19 pandemic. BMC Med Educ 20(1):1–8. https://doi.org/ 10.1186/s12909-020-02310-2

Geisinger, K. F. (2016). 21st century skills: What are they and how do we assess them?. *Applied measurement in education*, *29*(4), 245-249.

Hitchcock, D. (2018). Critical Thinking, içinde Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.)*The Stanford Encyclopedia of Philosophy.*

Jan, H. (2017). Teacher of 21st century: Characteristics and development. *Research on Humanities and Social sciences*, *7*(9), 50-54.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, *38*(5), 365-379.

Kılıç, A., & Acat, M. B. (2007). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vurukluk düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*, 21-37.

Koç-Akran, S., (2020). Porphyrios Ağaç Temelli Uygulamalarla Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersindeki Temel Kavramların Öğretimi, *Education Sciences*, 15(4):99-118,

Kumral, O. & Saracaloglu, A. S. (2011). Eğitsel eleştiri modeli ile sınıf öğretmenliği meslek bilgisi dersleri programının değerlendirilmesi. Education Sciences , 6 (1) , 106-118 .

Lewin, C., & McNicol, S. (2015). Supporting the development of 21st century skills through ICT. *KEYCIT 2014-Key Competencies in Informatics and ICT*, (7), 181-198.

Mcdougall, J. (2019). Media literacy versus fake news: critical thinking, resilience and civic engagement. *Media studies*, *10*(19), 29-45.

McPeck, J. E. (2016). *Critical thinking and education*. Routledge.

Murillo-Zamorano, L. R., Sánchez, J. Á. L., & Godoy-Caballero, A. L. (2019). How the flipped classroom affects knowledge, skills, and engagement in higher education: Effects on students' satisfaction. *Computers & Education*, *141*.

Özüdoğru, M., & Aksu, M. (2020). Pre-service teachers' achievement and perceptions of the classroom environment in flipped learning and traditional instruction classes. *Australasian Journal of Educational Technology*, *36*(4), 27-43.

Rios, J. A., Ling, G., Pugh, R., Becker, D., & Bacall, A. (2020). Identifying critical 21st-century skills for workplace success: A content analysis of job advertisements. *Educational Researcher*, *49*(2), 80-89.

Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-Century Skills Requires 21st-Century Teaching. Phi Delta Kappan, 94(2), 8–13.

Smith, J., & Hu, R. (2013). Rethinking teacher education: Synchronizing Eastern and Western views of teaching and learning to promote 21st century skills and global perspectives. *Education Research and Perspectives*, *40*(2013), 86-108.

Taşkaya, S. M., & Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(25), 240-251.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2011). Mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 285-300.

Teo, P. (2019). Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*, *21*, 170-178.

Training, M. T. D. (2012). *Effective communication skills*. Bookboon.

Bir Harezmi Eğitim Yolculuğu: Sınıf Dışında Eğitim Ortamı Tasarımı Sürecinde Öğrenci Kazanımlarının Öğretmen Gözünden Değerlendirilmesi

Çiğdem Karakaya Akçadağ	Nurhayat Akın	Ezgi Yayla	Rüyasu Şenyürek	Pelin Baş	Hülya Gürkan
MEB	MEB	MEB	MEB	MEB	MEB

Problem Durumu

Bireylerin temel amacı olan başarı ve mutluluğu yakalayabilmesi için gerçek yaşam temelli sorunlara odaklanarak bu sorunlardan çözülebilir olanları belirleyebilmesi ve sorunu adım adım tanımlayarak farklı çözümleri eleştirel bir bakışla ele alabilmesi; çözüm sürecinde birbirinden ayrı ancak ilişkili olan pek çok bilim alanına ait bilgisel temelden yararlanabilmesi; çeşitli özelliklere sahip kişilerle iş birliği yaparak ve iletişimi etkili şekilde kullanarak ekipler halinde çalışmaya yatkın olabilmesi gibi becerilere sahip olması temel teşkil etmektedir. Bu özelliklere sahip insanlar yetiştirilmesi eğitimle mümkündür ve çoğu ülke günümüz gereklilikleri olarak gördüğü bu becerileri eğitim sistemlerine hedef olarak eklemektedir. Öğrenciler eğitim yaşamlarında bu hedeflere ulaşmak ve gerekli becerileri kazanmak için proje temelli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, STEM eğitimi, HAREZMİ eğitimi gibi öğrencinin aktif olduğu yaklaşımların izlendiği metotlarla karşılaşmaktadır. Bunlardan HAREZMİ eğitim modeli, yerli bir ürün olup *bilgi işlemsel düşünme becerilerinin problem çözme sürecinde kullanıldığı, robotik ve oyun tasarımın öğrenme ortamlarında etkin yer aldığı, programlama becerilerinin kazandırıldığı, problem çözme sürecinde yaşam becerilerinin desteklendiği, farklı disiplinlerin aynı sınıfta yer aldığı* bir model olarak betimlenmektedir (Harezmi Eğitim Modeli, 2020). Bu bağlamda, modelin, öğrencilerin problem ve çözüm üretme sürecinde aktif rol aldığı, farklı disiplinlere mensup öğretmenlerden oluşan bir ekibin danışmanlığında yürütülen ve çağın gerektirdiği güncel teknolojik uygulamaların da kullanıldığı bir süreç olduğu söylenebilir. Bu araştırma, 2016 yılında ortaya çıkmış ve henüz uygulamada yeni olan Harezmi eğitim programının, bu programa 2022-2023 yılında dahil olmuş ve İstanbul Anadolu yakasında yer alan bir okulda eğitim gören öğrenciler üzerindeki etkilerini, uygulayıcı öğretmenlerin gözüyle ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemleri kullanılmakta olup araştırma eylem araştırması desenindedir. Beyhan (2013), eğitim örgütlerinde eylem araştırmasını, çalışanların çalışma ortamlarında belirledikleri sorunların çözümünde kullanılan, öğretmenlerin öğretim etkinliklerini geliştiren, öğrencilerin ise daha iyi öğrenmelerini sağlayan bir süreç olarak belirtmektedir. Bu bağlamda, çalışma grubu 2022-2023 yılında Harezmi eğitim programına dahil olmuş ve İstanbul Anadolu yakasında yer alan bir okulda eğitim gören ortaokul 5.sınıf düzeyindeki 34 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin proje sürecindeki gelişimi hem onları tüm süreçte gözlemleyen öğretmenler tarafından gözlem formlarıyla; hem de öğrencilerin öğrenmelerine, duygularına ve meraklarına ilişkin süreçte uygulanan görüşme formları ile ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrencilerin Harezmi eğitim modelinin hedeflediği hayatın içinden bir sorun belirleyerek bu sorunun çözülebilir olup olmadığını değerlendirebilme ve çözüm için farklı yollar önerebilme; bilgi işlemsel süreç becerilerini farkında olmadan kullanabilme, sorunun çözümü esnasında başta danışman öğretmenlerinin mensup olduğu ve giderek bunu da aşan farklı disiplinlerden ve web 2.0 araçları gibi güncel teknolojilerden yararlanabilme, arkadaşlarıyla kendi aralarında özel yaşamlarındaki anlaşmazlıkları, sorunları bir kenara bırakarak iş odaklı ve uyum içinde ekip halinde çalışabilme gibi tüm becerileri farklı oranlarda kazandığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra konuşanı söz kesmeden dinleyebilme, kendini doğru bir şekilde ifade edebilme, özgüven ve tartışma becerilerinin de geliştiği de görülmüştür. Alanyazında yapılan pek çok araştırma, Harezmi eğitim modelinin olumlu yöndeki etkilerine ve öğrencilerin elde ettiği kazanımlara vurgu yapmaktadır (Koçoğlu, 2018; Çimşir, Dünya Polat, Çaça, Kocaman, 2022).

Anahtar Kelimeler: Sınıf Dışı Eğitim, Harezmi Eğitim Modeli, Aktif Öğrenme

Kaynakça

Beyhan, A. (2013). Eğitim Örgütlerinde Eylem Araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1* (2), 68-89. Erişim tarihi: 10 Mayıs 2023, Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-

file/174005#:~:text=Eylem%20ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1%2C%20uygulay%C4%B1c%C4%B1n%C4%B1n%20do%C4%9Frudan%20kendisinin,etmeyi%20i%C3%A7eren%20bir%20ara%C5%9Ft%C4%B1rma%20yakla%C5%9F%C4%B1m%C4%B1d%C4%B1r.

Çimşir, S. , Dünya Polat, R. , Çaça, Ş. & Kocaman, H. (2022). İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin ve Velilerinin Hârezmî Eğitim Modeli'ne İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 1* (1) , 131-144. Erişim tarihi 10 Mayıs 2023. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/egitimvebilimsel/issue/70248/1121104

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2020). *Harezmi Eğitim Modeli, 2020* . Erişim tarihi: 10 Mayıs 2023, Erişim adresi: https://harezmi.meb.gov.tr/assets/uploads/dokumanlar/0a721b92e7a0ea87d4f2e4f04fc01b1f.pdf

Koçoğlu, E. (2018). Türkiye'de Pilot Uygulama Sürecinde Olan Harezmi Eğitim Modelinin Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Analizi. *Electronic Turkish Studies, 13* (19), 1187-1200.

İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Deneyimi: Bir Durum Çalışması

Deniz Baysura
Yıldız Teknik Üniversitesi

Bünyamın Bavlı
Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Okulun ilk yılı çocukların erken çocukluk dönemlerinde karşılaştıkları en büyük zorluklardan ve değişimlerden biridir (Margetts, 2002). Bu süreçte yaşadıkları deneyim sonraki okul yaşamları üzerinde belirleyici olup (Remey ve Campbell, 1991), olumlu yaşanan deneyim ve uyum süreci hem akademik başarıyı hem de sosyal ilişkileri yordamaktadır (Sayers ve ark., 2012; Schmitt ve ark., 2012). Bu nedenle okulun ilk yılı çocuklar için hassas bir dönem olarak kabul edilmektedir (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000). Çocuklar okula ilk başladıklarında kendi akademik ve sosyal rollerini değiştirerek (Docket ve Perry, 2004) okulun beklenti ve taleplerine uyumlu hale getirmeye çalışmaktadır (Pianta, 2010).

Okula uyum tek boyutlu olmayıp, akademik, duygusal, sosyal ve davranışsal olmak üzere çok boyutlu bir görev olarak kavramsallaştırılmıştır (Perry ve Weinstein 1998; Ratelle ve Duchesne, 2014). Akademik uyum çocuğun okuldaki akademik taleplere nasıl cevap verdiği ile değerlendirilirken (Legkauskas ve Magelinskaitė-Legkauskienė, 2021), duygusal uyum stresle başa çıkma ve yönetme becerisi (Ratelle ve Duchesne, 2014), sosyal ve davranışsal uyum ise okul içindeki öğretmen ve akranlarıyla olan ilişkisi (Buyse ve ark., 2009) olarak ele alınmaktadır. Dockett ve Perry (2014)'nin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumuyla ilgili yürüttükleri araştırmada akademik başarının en temel yordayıcısının okula uyum olduğunu ortaya koymuşlardır.

Nitekim bu süreçte yaşanabilecek akademik zorluk, uyum zorluğu ve antisosyal davranışlar olumsuz bir uyum deneyiminin göstergesi olduğu bilinmektedir (Silver ve ark., 2005). Çocukların davranışsal ve sosyal-duygusal olarak uyumsuzluk göstermesi davranış sorunu olarak ele alınmaktadır (Yoleri, 2015). Çocuklar ilkokula başladıklarında sadece onların değil, onlarla aynı ortamda yer alan öğretmenlerinin ve ailelerinin de iletişimlerinde değişim meydana gelmektedir(Dockett ve Perry, 2014). Değişen bu iletişimin niteliği de uyum sürecini etkilemektedir (Nolan ve ark., 2021). Bu bakımdan ilkokul birinci sınıf olma deneyimi, çocukların tek başına yaşadıkları bir deneyim olmanın ötesinde (Rimm-Kaufman ve Pianta 2000) çok yönlü bir etkiye sahip olup aileler için de bir geçiş sürecidir (McDowall-Clark, 2016).

Bu birbirini etkileyen süreç doğadaki ekoloji döngüsüne benzetilmiş ve süreci açıklamak için ekolojik bir yaklaşım da kullanılmıştır. Bu yaklaşım ilkokula geçiş ve uyum sürecinde sürece dahil olan herkesi süreçten sorumlu tutmakta, buna göre süreçte yer alan kişilerin beklentileri ve görüşleri uyum deneyimini şekillendirmektedir (Bronfenbrenner ve Morris 1998; Einarsdottir ve ark., 2008).

Bu ekolojik bakış açısıyla bulunulan bağlamın yapılan araştırmalar üzerindeki etkisi kaçınılmazdır. Alan yazın incelendiğinde farklı ülke ve kültürlerde ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin okula uyumu kapsamında uyumu etkileyen faktörler (Margetts, 2002; Morales-Castillo 2022;) öğrencilerin uyum sürecinde yaşadıkları (Chan 2012; Dockett ve Perry 2004), veli-öğretmenlerin gözünden uyum süreci ve beklentiler (Bérubé ve ark., 2018; Correia ve Marques-Pinto, 2016;Tao ve ark., 2019) ülkelerin uyum süreçlerinin karşılaştırmalı incelenmesi (Atkinson ve ark., 2021;Dockett ve Perry, 2013) olduğu görülmüştür. Taktiti ve ark. (2022)'nin çalışmasında öğretmen ve velilerin okula başlangıç sürecine dair beklentilerinde ülke bağlamında farklılıklar ortaya konmuştur; Avrupada yapılan çalışmalarda beklenti çocuğun okulda mutlu olması ve uyumu iken (Correia and Marques-Pinto, 2016) uzak doğuda ise akademik başarı beklentisinin ön planda olduğu görülmektedir (Chan, 2012).

Türkiye'de ilkokul 1. sınıflara yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde hazırbulunuşluk ve hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler (Erkan, 2011; Karakuzu ve Koçyiğit, 2016), öğrencilerin uyum düzeylerini etkileyen değişkenler (Yoleri ve Tanış, 2014), okula uyum sorunları (Çökük ve Kozikoğlu, 2020), uyum çalışmalarına dair öğretmen - veli görüşleri (Çeliktürk, 2011) ve uyum sürecine aile katılımı, öğrenci davranışları, öğretmen ve akran ilişkilerinin etkisi (Demirtaş-Zorbaz ve Ergene, 2019) üzerine yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Çeliktürk Sezgin (2020) ise velilerin gözünden uyum deneyimini incelemiştir. Ancak bütünsel olarak paydaşların ilkokul 1. sınıf olma deneyimini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çerçevede, ilkokul 1.sınıfa uyum konusunun farklı katılımcılar gözünden (veli, öğretmen ve okul yöneticileri) derinlemesine incelenmesi literatüre önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, ilkokul 1. sınıf öğrenci velileri, sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri gözünden ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin uyum deneyimlerini keşfetmektir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma kapsamında durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmaları belirlenen güncel olgunun gerçek dünya bağlamında, olguyla ilişkili veri kaynaklarının da kullanarak derinlemesine araştırıldığı bütünsel çalışmalardır (Yin, 2018). Stake (2005) ise durum çalışmasını araştırmacının çalışacağı bir fenomeni zaman, yer ve kişilerle sınırlandırması olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada öğrencilerin ilkokul 1.sınıfa uyum süreçleri ve yaşananlar derinlemesine incelendiğinden çalışma araçsal durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Araçsal durum çalışmalarında seçilen sınırlı bağlamdaki ilişkililerin derinlemesine keşfedilmesi amaçlanmaktadır (Creswell, 2007).

Çalışılan Durum

Bu araştırmada öğrencilerin yaşamındaki önemli dönüm noktalarından biri olan, farklı zorlukların ve değişimlerin yaşandığı ilkokul 1. sınıfın paydaşlarından veli, öğretmen ve okul yöneticilerinin gözünden ilkokul 1. Sınıf öğrencilerinin uyum deneyimlerinin ortaya konması durumu ele alınmıştır. Bu çerçevede İstanbul'da bulunan sosyo-ekonomik olarak avantajlı veli ve öğrencilerin bulunduğu bir özel okul durum olarak seçilmiştir. Okulda çalışan öğretmenlerin de sosyo-ekonomik durumları, mesleki gelişim olanaklarına erişim durumları, yan hakları vb. farklı özel okullarla karşılaştırıldığında daha yüksektir. Okulda öğrenim gören 96 birinci sınıf öğrencisi bulunmakta olup bu öğrencilerin 80 tanesi aynı okulun okul öncesi düzeyinden 1. sınıfa geçiş yapan öğrencilerden oluşmuştur. Diğer 16 öğrenci de farklı özel okullardan gelmiş olup öğrencilerin tamamı okul öncesi eğitimine katılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmada yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde araştırmanın bağlamına uygun şekilde önceden belirlenen kriterlere göre seçim yapılır (Patton, 2002). Eldeki çalışmada ölçüt katılımcıların 1. sınıf velisi olması, 1. sınıf öğretmeni olması ve 1. sınıflardan sorumlu müdür yardımcısı olması olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırma katılımcıları dört 1. sınıf velisinden ve beş 1. sınıf öğretmeninden ve iki ilkokul müdür yardımcısından oluşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 15 ile 26 yıl arasında değişmekte olup 1'i erkek 4'ü kadındır. Müdür yardımcılarının ikisi de kadın olup mesleki deneyimleri 26-30 yıl arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan 1. Sınıf velilerinin ise 3'ü kadın 1'i erkek olup yaşları 35-42 arasında değişmektedir, velilerin hepsi aktif çalışmaktadır.

Veri Toplama Yöntemi ve Aracı

Araştırmada veriler durum çalışmalarında en önemli veri kaynaklarından biri olan görüşme yöntemi (Yin, 2018) ile toplanmıştır. Durum çalışmalarında derin anlamaya odaklanıldığından görüşme protokolleri yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı bağlam çerçevesinde kalarak, aldığı yanıtlar çerçevesinde önemli noktalarda ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Bryman, 2012). Araştırmada öğretmenler, okul yöneticileri ve veliler için üç farklı yarı yapılandırılmış görüşme protokolü hazırlanmıştır. Görüşme protokollerinin hazırlık sürecinde iki alan uzmanı görüşüne başvurulmuş, öneriler doğrultusunda yapılan düzeltiler sonrası protokoller son halini almıştır. 2023 yılı Nisan ayı içinde tamamlanan birebir görüşmelerin her birinde katılımcıların onayı ile ses veya görüntü kaydı alınmıştır. Katılımcıların uygunluğu doğrultusunda görüşmelerin bir kısmı online olarak zoom programı üzerinden bir kısmı da yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 55 dakika sürmüştür. Gizliliği sağlamak amacıyla katılımcıların her birine takma isim verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde genellikle görüşme verilerini sistematize etmek için kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2012). İçerik analizi, örüntüleri, temaları ve anlamları belirlemek için verilerin sistematik ve ayrıntılı bir şekilde kodlanması olarak nitelendirilebilir (Berg ve Lune, 2017). Bu çalışmada araştırmacılar, kodları oluşturmadan önce içerik analizi verilerini tekrar tekrar okumuştur. Daha sonra benzer kodlar gruplanarak kategoriler ve temalar oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlkokul 1. sınıf öğrenci velileri, sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri gözünden ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin uyum deneyimlerini keşfetmenin amaçlandığı bu araştırmada öğretmen, okul yöneticileri ve velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler *"okula ilk başlama anlamdırması, uyum sürecinde yaşananlar, uyum güçlükleri, uyum sürecinde yapılan çalışmalar, uyumu etkileyen faktörler ve ilkokul 1. sınıftan beklentiler"* olmak üzere altı temaya ulaşılmıştır.

Okula ilk başlama anlamdırması teması akademik boyut, duyuşsal boyut ve davranışsal boyut olarak kategorilendirilmiştir. Akademik boyutta; *derslere yönelik sorumluluk artışı, ödevler,* duyuşsal boyutta; *okul algısıyla tanışma, büyüdüm hissi, bağımsızlık duygusu, güven duyma ihtiyacı, sosyal hayat-okul arası denge arayışı,,* davranışsal boyutta; *kurallarla tanışma, sınırları kabul etme, öz bakım* kodlarıyla tanımlanmıştır.

Uyum sürecinde yaşananlar; uyumun göstergeleri, uyumlu öğrencilerin karakteristik özellikleri, uyum sürecinde zorlanan öğrenci özellikleri olarak kategorilendirilmiştir. *Öğrencilerin okula severek gelmesi, güvende hissetmesi, yönergeleri takip etmesi, kendini iyi ifade etmesi, öğretmen ve arkadaşlarıyla doğru iletişim kurması, sorumluluklarını yerine getirmesi, sorun çözme becerisi kazanması ve akademik başarı* ilkokul 1.sınıfa uyumun göstergeleri olarak tanımlanmıştır. Uyumlu öğrencilerin *sorumluluk sahibi olduğu, iş başarılarının ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olduğu, kendilerini iyi ifade ettikleri, otoriteye güven ve saygı duydukları, empati becerisi kazanmış, vicdan ve merhamet duygularının yüksek olduğu, iyi gözlemci oldukları ve bunun yanında oyun oynama ve paylaşma becerilerinin de gelişmiş* olduğu ifade edilmiştir. Uyum sürecinde zorlanan öğrenci özelliklerine bakıldığındaysa bu öğrencilerin *ben merkezci oldukları, kural tanımadıkları, dürtüsel hareketlilik yaşadıkları, uyum direnişi gösterdikleri, kendilerini ifade etmekte ve öfke kontrolünde güçlük yaşadıkları ve bağımsızlık duygusu yaşamamış oldukları* ortaya çıkmıştır.

Son olarak katılımcılar; davranış gelişimine odaklanmış seyreltilmiş 1. sınıf öğretim programı, uyum haftası süresinin uzatılması, oyun ve oyunlaştırmaya daha çok yer verilmesi, teneffüs sürelerinin uzatılması, veli toplantılarının ve aile okul iş birliğinin arttırılması, rehberliğin süreçte daha aktif rol oynaması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: ilkokul 1.sınıf, uyum, uyum deneyimi, zorluklar, stratejiler

Kaynakça

Berg, B. L., ve Lune, H. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (8th ed.) Pearson.

Bérubé, A., J. Ruel, J. April, and A. C. Moreau. (2018). "Family Preparation for School Entry and the Role of Transition Practices." The Journal of Educational Research 111 (4): 398–403.

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). Oxford University Press.

Chan, W. L. (2012). "Expectations for the Transition from Kindergarten to Primary School Amongst Teachers, Parents and Children." Early Child Development and Care 182 (5): 639–664.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design.* Choosing among five approaches (2nd ed.). Sage

Çeliktürk Sezgin, Z. (2020). İlkokul birinci sınıf çocuklarının velisi olmak: Heyecan ve endişeyi dengeleyebilmek. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 8(1), 1-17.

Çokük, K., & Kozikoğlu, İ. (2020). A correlational study on primary school students' school readiness and adaptation problems. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 7(2), 523-535.

Demirtaş-Zorbaz, S., & Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. Children and youth services review, 101, 307–316. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.04.019

Dockett, S. & Perry, B. (2014). Continuity of Learning: A resource to support effective transition to school and school age care. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education.

Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarının incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40, 186-197.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.

Johanna Einarsdottir , Bob Perry & Sue Dockett. (2008) Transition to school practices: comparisons from Iceland and Australia, Early Years, 28:1, 47-60, DOI: 10.1080/09575140801924689

Karla Correia & Alexandra Marques-Pinto. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers, Educational Research, 58:3, 247-264,

Kay, M. (2002). Transition to school — Complexity and diversity, European Early Childhood Education Research Journal, 10:2, 103-114, DOI: 10.1080/13502930285208981

Miguel Morales-Castillo. (2022): Coping, school adjustment and academic achievement in early adolescence, Educational and Developmental Psychologist, DOI: 10.1080/20590776.2022.2109959

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

Pianta, R. C. (2010). Going to school in the United States: The shifting ecology of transition. In S. L. Kagan & K. Tarrant (Eds.), Transitions for young children: Creating connections across early childhood systems (pp. 33–44). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Perry, K. E., and R. S. Weinstein. (1998). "The social Context of Early schooling and Children's school Adjustment." Educational Psychologist 33: 177–194. doi:10.1207/s15326985ep3304_3.

Rachel Allison Takriti. (2020). Children starting school in the UAE: a comparison of teacher and parent expectations, Education 3-13, 48:6, 642-650, DOI: 10.1080/03004279.2019.1638956

Rachel Takriti, Susan Atkinson, Najwa Alhosani, Lindsay Schofield & Hala Elhoweris (2022). Starting school – parental perspectives in the United Arab Emirates in the first year, Education 3-13, 50:7, 893-906, DOI: 10.1080/03004279.2021.1918743

Rimm-Kaufman,S.E.,and R.C.Pianta. (2000)."An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten." Journal of Applied Developmental Psychology 21: 491–511. doi:10.1016/s0193-3973(00)00051-4.

Stake, R. E. (2005). *Qualitative case studies*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The Sage handbook of qualitative research (3rd ed.) (pp. 443–466). Thousand Oaks, CA: Sage.

Visvaldas Legkauskas & Šarūnė Magelinskaitė-Legkauskienė. (2021). Social competence in the 1st grade predicts school adjustment two years later, Early Child Development and Care, 191:1, 83-92, DOI: 10.1080/03004430.2019.1603149

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods*. Sixth edition. Los Angeles, SAGE.

Yoleri, S. ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(2), 130-141.

Öğretmen Yılmazlığı ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Bibliyometrik Analizi

Nurtaç Üstündağ-Kocakuşak
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Ruken Akar-Vural
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Yılmazlık kavramı; zorlu veya tehdit edici koşullara rağmen bireyin başarılı uyum sağlama kapasitesi (Masten, Best ve Garmezy, 1990); bireyin yaşamında karşılaştığı güçlükler karşısında kendini toparlayabilmesi, stresli ve riskli durumları etkili şekilde yönetebilmesi (Goldstein ve Brooks, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Gelişimsel bir yaklaşımla yılmazlığı ele alan Rutter (2007), yılmazlığın ansızın ortaya çıkan bir özellikten çok, yaşam boyu gelişen ve yaşamın farklı zamanlarında daha belirgin bir hal alan özellik olarak değerlendirmektedir. Yılmazlığın önemli bileşenleri arasında risk faktörleri ve koruyucu faktörler yer almaktadır. Koruyucu faktörler; temel sistemlere verilen zararı önleyen, sistemlerin stres yaratan durum sonrası normal işlevselliğine dönmesini sağlayan ve tehdit edici durumlarla baş etmeyi kolaylaştıran etmenlerdir (Masten, 2007). Risk faktörleri ise; olumsuz sonuçlara neden olan, sistemleri tehdit eden durumla baş etmeyi güçleştiren etmenler olarak ele alınmaktadır (Masten, 2001). Yılmazlık çalışmaları, bireysel güçlerin kullanımı ve geliştirilmesi yoluyla risk faktörlerinin etkilerini azaltmaya odaklanmaktadır (Mansfield, Beltman, Price ve McConney, 2012).

Öğretmen yılmazlığı; zorlu durumlarla başa çıkma ve uyum sağlama kapasitesi, stresli durumlara maruz kaldığında veya günlük yaşam stresi altında sosyal, akademik ve mesleki yeterliklerini geliştirebilme olarak tanımlanmaktadır (Henderson ve Milstein, 2003). Day ve Gu (2014) öğretmen yılmazlığının yalnızca zor koşullarla başa çıkma kapasitesi değil aynı zamanda mesleğe güçlü bağlılık duyma, mesleki özyeterlik ve motivasyon gibi öğrencileri başarıya teşvik etmek için gerekli özelliklere sahip olma anlamına geldiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmen yılmazlığını; günlük yaşam ve çalışma ortamı arasındaki dengeyi sağlama, bağlılık ve eylemde bulunma duygusunu koruma olarak tanımlamışlardır (Gu ve Day, 2013). Yılmazlık özelliği, öğretmenlerin stres ve tükenmişliğini en aza indirmekte; mesleğe bağlılık, iş tatmini, motivasyon ve öz yeterlik gibi özelliklerini ise geliştirmektedir (Brunetti, 2006).

Birçok ülkede öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin duygusal ve sosyal becerilerini desteklemekten uzak, yalnızca pedagojik yeterliklerini artırmaya odaklanmaları nedeniyle yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, mesleki becerileri oldukça gelişmiş bir öğretmen, mesleğin duygusal stres kaynaklarıyla etkili bir şekilde baş edemeyerek tükenmişlik yaşayabilmektedir (Wang, 2021). Oysa eğitim ortamlarında tüm paydaşların yaşam kalitelerini ve öğrenme süreçlerini geliştirmek için yılmazlığın desteklenmesi ve anlaşılması gerekmektedir (Schwarze ve Wosnitza, 2018). Öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin yüksek olması okuldaki diğer sosyal ilişkilerin de bir koruyucu faktör olmasını sağlamaktadır (Gu, 2017). Öğretmenlerin yılmazlık özelliklerinin günlük yaşama etkileri, öğretim sürecindeki uygulamaları geliştirme ve öğrenci başarısını artırmaya da katkı sağlaması yönünden giderek önem kazanan bir konu haline gelmiştir (Day ve Hong, 2016). Bu kapsamda mevcut çalışmanın, uluslararası indeksli dergilerde yayımlanan öğretmen yılmazlığına ilişkin çalışmaların genel durumunu ortaya koyması açısından alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Elde edilecek büyük fotoğraf, ülkelerin öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin yıllık gelir düzeyi vb. farklı değişkenlerin inceleneceği araştırmalar için de bağlam oluşturacaktır. Bu gereksinimlerden yola çıkılarak tasarlanan araştırmanın amacı; öğretmen yılmazlığına ilişkin çalışmaların genel yapısını betimsel ve bibliyometrik analizler yoluyla ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu çalışmada "Öğretmen yılmazlığı" ile ilgili yapılmış araştırmalar betimsel ve bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak incelenecektir. Bibliyometrik analiz, bilimsel araştırmaların çeşitli görsel haritalar kullanılarak analiz edildiği, ortak yazar ve atıf ağlarının kurulduğu bir analiz yöntemidir (Zupic ve Čater, 2015). Araştırmada Web of Science veri tabanında indekslenen içeriklerden oluşan veriler incelenecektir. Araştırmaya dahil edilecek çalışmaların incelemelerini sistematik bir şekilde yürütmek için PRISMA (Sistematik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri) yönergeleri kullanılacaktır (Moher ve ark. 2009). Betimsel analizler Web of Science'ın kendi sistemi üzerinden gerçekleştirilecektir. Bibliyometrik analizler VOSviewer programı kullanılarak yürütülecek, ortak-yazar, ortak-atıf ve ortak-kelime analizleri görsel haritalar aracılığıyla sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bibliyometrik analiz çalışmalarında mesafe tabanlı, grafik tabanlı ve zaman çizelgesi tabanlı yaklaşımlara dair haritalar kullanılmaktadır (Van Eck ve Waltman, 2014). Bibliyometrik analizler, bir veri tabanından çıkarılan çok sayıda belgeyi haritalama yoluyla analiz etmeye olanak sağlar

(Hallinger ve Kovačević 2019). Diğer sistematik inceleme biçimleriyle uyumlu olarak, bilimsel haritalama, veri analizinin yanı sıra çalışmaların tanımlanmasında kullanılan prosedürleri açık hale getirir (Hallinger, Gümüş ve Bellibaş, 2020). Araştırma sonuçlarının öğretmen yılmazlığına ilişkin çalışmaların genel yapısını ve konu ile ilgili araştırma eğilimlerini ortaya koyması, böylece tasarlanacak çalışmalar açısından yol gösterici olması beklenmektedir. Analiz edilen çalışmaların yıllara göre ve coğrafi olarak dağılımı, ortak-yazar, ortak-atıf ve ortak-kelime analizlerinin görsel haritalar yoluyla sunulmasının öğretmen yılmazlığına ilişkin araştırmacıların bakış açılarını genişletmesi hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Atıf analizi, bibliyometrik analiz, ortak yazar analizi, öğretmen yılmazlığı

Kaynakça

Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education, 22*(7), 812–825.

Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times.* New York: Routledge.

Day, C., & Hong, J. (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher Education, 59*(2016), 115-125.

Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2013). Why study resilience. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds), *Handbook of resilience in children* (pp. 3-14). NY: Springer.

Gu, Q. (2017). Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times. In X. Zhu, A. L. Goodwin, & H. Zhang (Eds.), *Quality of teacher education and learning* (pp. 119-144). Springer Singapure.

Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal, 39*(1), 22–44.

Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, *89*(3), 335-369.

Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M.Ş. 'Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics,* 122, 1629–1650.

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003*). Resiliency in schools: Making it happen for students and educators* (Updated edition). Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). Don't sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education, 28*(3), 357-367.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist, 56*(3), 227.

Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology, 19*(3), 921-930.

Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and Development: Contributions from the Study of Children Who Overcome Adversity. *Development and Psychopathology, 2*(4), 425-444.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine, 151*(4), 264–269.

Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse and Neglect, 31*(3), 205-209.

Schwarze, J., & Wosnitza, M. (2018). How does apprentice resilience work? In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. Mansfield (Eds.) *Resilience in Education* (pp:35-51). Springer, Cham.

Van Eck, N. J. & Waltman, L. (2014). Visualizing bibliometric networks. In Y. Ding, R. Rousseau, & D. Wolfram (Eds) *Measuring scholarly impact* (pp: 285-320). Springer, Cham.

Wang, Y. (2021). Building teachers' resilience: Practical applications for teacher education of China. *Frontiers Psychology, 12,* 738606.

Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods,18*(3), 429–472.

İstanbul Maltepe İlçesinde Uygulanan Harezmi Eğitim Programının Öğretmene Etkisinin Uygulayıcı Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İncelenmesi

Hülya Gürkan
MEB

Çiğdem Karakaya Akçadağ
MEB

Problem Durumu

Harezmi Eğitim Modeli, yenilikçi öğrenme stratejilerinden birisi olan probleme dayalı öğrenme yaklaşımını baz almakta olup, gerçek hayattan seçilen karmaşık problemlerin öğrenciler tarafından araştırılmasına ve çözümlenmesine odaklanmaktadır. Karmaşık ve çok adımlı bu problemler, bu eğitim modelinde, bilimsel çalışma basamaklarını izlemeyi, bireylerin aktif katılımlarını sağlamayı, tecrübeye dayalı öğrenmeyi yöntemini kullanmayı gerektirmektedir. Ayrıca bu model, bilgi işlemsel düşünme becerisini hayata adapte eden, programlama ve öğretim araçlarının etkin kullanılmasını teşvik eden, robotik ve oyun tasarımı ile eğlenerek üreten, bu anlamda başta bilgisayar bilimi öğretimi ile sosyal bilim dalı olmak üzere tüm bilimleri birbiri ile bütünleştiren disiplinler arası bir yapıya sahiptir. Bu disiplinler arası ilişkiyi sağlamak için, modeli uygulayan okullarda, öğrencilerin aktif katılım süreçlerini destekleyen farklı disiplinlerden öğretmen ekipleri kurulmaktadır ve bu nedenle, modelin süreçte rehber niteliğindeki bu öğretmenler açısından da faydalı olduğu öngörülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci odaklı hazırlanmış bu modelin dolaylı olarak öğretmeni de hedeflediği söylenebilir. Koçoğlu (2018), öğretmenin bu güçlü rolünü, Harezmi eğitim modelini tanımlarken "öğretmenlerle birlikte değerlendirilip güncellenen bir model" ifadesi ile vurgulamaktadır. Programı güncelleme noktasına aktif katılan öğretmenlerin süreçten nasıl etkilendiği, öğrencilerine de yansıma olasılığından dolayı önemli bir durum olarak görülmektedir. Bu çerçevede, araştırmanın amacı; Maltepe ilçesinde uygulanmakta olan Harezmi Eğitim programı uygulama sürecinin, uygulayıcı öğretmenler üzerindeki etkisini tespit etmektir. Bu yolla, programa geri bildirim sağlanarak iyileşme önerileri oluşturmak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma nitel bir araştırma olup durum çalışması ile modellenmiştir. Durum çalışmalarının güçlü veri arşivi sağlayan ve başka araştırmalar için de kaynak teşkil eden araştırmalar olduğu bilinmektedir (Aytaçlı, 2012). Maltepe İlçesinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında uygulama yapan okullardaki 7 erkek ve 34 kadın öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından tutulan yansıtıcı günlükler, okullardan gelen raporlar ve öğretmenler tarafından doldurulan görüşme formları olarak kullanılmıştır. Elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin, Harezmi eğitim modeline ilişkin uygulama sürecinde çeşitli kazanımlar elde ettiği ancak bunun yanında zorluklar da yaşadığı tespit edilmiştir. Bu konuda yapılmış çeşitli araştırmalar da farklı açılardan ortaya koydukları bulgularla kazanım ve zorlukları belirtmişlerdir (Seçer, 2021; Tokmak, 2022; Kıvanç Contuk & Atay, 2021). Bu araştırmada ise öğretmenlerin eğitime farklı bakış açılarını deneyimledikleri, vizyonlarına katkı sağladıkları, öğrenme ortamlarına yönelik motivasyonlarının arttığı gözlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin ekip olarak çalışma ve iş birliği, disiplinler arası çalışma ve birbirlerinden öğrenme, öğrencilerin yeteneklerini daha da yakından tanıma konularında da olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin Harezmi ders planı yazma ve özellikle kazanım tanımlama, teknolojiye erişim ve aktif kullanma gibi konularda ise zorluklar yaşadıkları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Harezmi Eğitim Modeli, Öğretmen Gelişimi, Program Geliştirme

Kaynakça

Aytaçlı, B. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3* (1), 1-9.

Kıvanç Contuk, T. & Atay, D. (2021). "Teacher Professional Development through Harezmi Educational Model". *Education and Learning Conference (TEL)*, 23-24 Nisan 2021 Online. 1/1: 30-45. DOI: https://doi.org/10.32789/tel.2021.1003

Koçoğlu, E. (2018). Türkiye'de Pilot Uygulama Sürecinde Olan Harezmi Eğitim Modelinin Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Analizi. *Electronic Turkish Studies, 13* (19), 1187-1200.

Seçer, T. (2021). *Harezmi Eğitim Modelini Uygulayan Öğretmenlerin Model Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tokmak, A. (2022). *Harezmi Eğitim Modelinin Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

PISA Verileri Kullanılarak Fen Okuryazarlığı İle İlgili Yapılan Tezlerin Sistematik Derlemesi

Nejat Büyükyakalı
Kırklareli Üniversitesi

Menekşe Eskici
Kırklareli Üniversitesi

Problem Durumu

PISA olarak kısaltılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından 1997'de geliştirilen ve uluslararası çapta üç yılda bir yapılan, öğrencilerin akademik başarısını değerlendiren bir veri setidir(Araujo, Saltelli ve Schnepf, 2017). PISA eğitim sürecindeki öğretim öğelerinin özelliklerinin ve birbirleriyle olan ilişkilerinin irdelendiği en kapsayıcı nitelikte olduğu kabul edilen programlardan birisidir(Anagün, 2011). Dünyada 2000 yılından bu yana uygulanan PISA veri seti Türkiye'de 2003 yılından bu yana 15 yaş grubunda yer alan öğrencilerimize Nisan ayı içerisinde uygulanmaktadır (MEB; 2019). PISA verilerine dayanarak yapılan fen eğitimi ile ilgili çeşitli çalışmalar alanyazında yer almaktadır (Ilgaz, Eskici ve Vural, 2019; Sadler ve Zeidler, 2009). Bu araştırmaların bir kısmı fenokuryazarlığı ile ilgilidir. Fen okuryazarlığı fenle ilgili bireyin sahip olduğu okuduğunu anlama, yorum yapma gibi niteliklerin bir göstergesidir (Kavak, Tufan ve Demirelli, 2006).

Türkiye'de 2003 yılından itibaren uygulanan PISA'ya ait veriler Türkiye'nin eğitim sistemine ve öğrenci başarısına ilişkin birçok veri sunmaktadır. Bu çalışmada 2003 yılından itibaren gerçekleştirilen PISA sınavlarındaki Fen okuryazarlığına ilişkin verileri kullanılarak yazılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin sistematik derlemesi yapılmıştır. Bu kapsamda çalışmda şu sorulara yanıt aranmıştır;

Ulusal Tez Merkezinde yayımlanan PISA verileri kullanılarak fen okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmaların;

1)Yıllara göre dağılımı nasıldır?

2) Tez türü(Yüksek lisans-Doktora) dağılımı nasıldır?

3) Bilim dallarına ilişkin dağılımı nasıldır?

4) PISA verilerinin yıllarına göre dağılımı nasıldır?

5)Araştırmaların ilişkilendirildiği kavramların dağılımı nasıldır?

6)Örneklem grubu dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, olay ve olgularla ilgili derinlemesine araştırma yapmak ve yeni keşiflerde bulunmak için kullanılır. Nitel araştırmalarda doküman analizi, gözlem, görüşme gibi nitel araştırma teknikleri kullanılarak farklı disiplinleri bir biriyle bütünleştirmeye çalışır(Baltacı, 2019). Bu çalışmada araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir olgu veya olayla ilişkili olarak betimlemelerde bulunulan araştırmalardır (Karakaya, 2012). Tarama modeli, bir durumun iç yüzünün ortaya konması şeklinde tanımlanmaktadır(Christensen, Johnson ve Turner, Çev: Aypay, 2015). Ulusal Tez Merkezinde yer alan yüksek lisans ve doktora çalışmalarının içinden PISA verileri kullanılarak fen okur-yazarlığı alanında yazılan çalışmaların doküman analizi yöntemiyle sistematik derlemesinin yapılması hedeflenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma kapsamında incelenen yüksek lisans ve doktora tezlerin yıllara göre dağılımı aşağıdaki tabloda listelenmiştir.

Tablo 1'e bakıldığında 2005, 2009, 2010, 2011, 2013, 2015, 2018, 2021 yıllarında 1'er çalışma, 2012 ve 2022 yıllarında 2'şer çalışma, 2020 yılında 5 çalışma, 2019 yılında 7 çalışma olmak üzere toplam 24 çalışma yapılmıştır. Yıllara göre en fazla çalışmanın yapıldığı yıl ise 7 çalışma ile 2019 yılı olmuştur.

Bu derleme kapsamında incelenen tezlerin dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen tezlerin 4'ünü doktora tezi, 20'sini ise yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır.

Çalışmamızda incelenen 24 tez çalışması 7 farklı bilim dalında çalışılmıştır. Bu çalışmalardan 1 tanesi Eğitim Denetimi ve Yönetimi Bilim Dalında, 1 tanesi Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında, 10 tanesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalında, 1 tanesi Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalında, 9 tanesi Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalında, 1 tanesi İşletme Yönetimi Bilim Dalında, 1 tanesi Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalında yapılmıştır.

Yapılan tez çalışmalarının 2003 yılına, 3 tanesi 2006 yılına, 1 tanesi 2009 yılına, 9 tanesi 2015 yılına, 1 tanesi 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018 yıllarına, 2 tanesi 2003, 2006, 2009 yıllarına, 1 tanesi 2003, 2006, 2009, 2012 yıllarına, 1 tanesi 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018 yıllarına, 2 tanesi 2006, 2015 yıllarına, 2 tanesi 2012, 2015 yıllarına ait verileri incelemiştir.

Yapılan 24 çalışmanın örneklem dağılımına bakıldığında 1 çalışmanın örneklem dağılımını kitap-öğrenci, 17 çalışmanın örneklem dağılımını öğrenci, 4 çalışmanın örneklem dağılımını ülkeler, 1 çalışmanın örneklem dağılımını öğretmen adayları, 1 çalışmanın örneklem dağılımını da tez-makale çalışmalarının öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.

24 tez çalışmasının 2'sinde karma yöntem, 22'sinde nicel yöntem kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen Okuryazarlığı, PISA, Tez

Kaynakça

Araujo, L., Saltelli, A., & Schnepf, S. V. (2017). Do PISA data justify PISA-based education policy?. *International Journal of Comparative Education and Development*, *19*(1), 20-34.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(2), 368-388.

Ilgaz, G., Eskici, M., & Vural, L. (2019). Which Country Is More Effective in Science Teaching? Evidence from PISA 2015 as a Secondary School Assessment Tool. *Asian Journal of Education and Training*, *5*(2), 349-361.

Karakaya, İ. (2012). "Bilimsel Araştırma Yöntemleri", Bilimsel Araştırma Yöntemleri, ed. Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen (Ankara: Anı Yayıncılık, 2012), 3. Baskı/57-83.

Kavak, N. , Tufan, Y. & Demirelli, H. (2006). Fen Teknoloji Okuryazarlığı ve İnformal Fen Eğitimi Gazetelerin Potansiyel Rolü . Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi , 26 (3) , 17-28 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6752/90787

MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2009). Scientific literacy, PISA, and socioscientific discourse: Assessment for progressive aims of science education. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *46*(8), 909-921.

İngilizce Dersi Zümre Başkanlığının Program Liderliği Bağlamında Değerlendirilmesi

Meryem Hamsi Imrol Fatma Bıkmaz

Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Program liderliği, doğru yöntemler kullanarak yazılı, öğretilen, desteklenen ve test edilen programların birbiriyle uyumlu olmasının sağlanmasıyla öğrenilen programın en yüksek düzeye getirilmesidir (Glatthorn, 1987). Glatthorn ve Jailall'a (2009) göre okul sistemlerinin ve okulların öğrencilerin öğrenmelerinin niteliğini sağlama amacını gerçekleştirmesine olanak sağlayan tüm faaliyetlerin yerine getirilmesi program liderliği kapsamında yer almaktadır. Weber (2021) ise program liderliğini etrafındaki insanların başarılı olmasını ve lider olarak gelişmesini sağlamak biçiminde tanımlayarak programın öğretmenlere verilen bir ürün olmaması, öğretmen takımlarının çalışması olması gerektiğini savunmaktadır.

Program liderliğini daha iyi anlayabilmek için program liderinin neler yaptığına, bir başka ifadeyle bu rol kapsamında yer alan faaliyetlere odaklanmak anlamlıdır. Wiles'a (2009) göre etkili bir program lideri; materyallerin gözden geçirilmesi, günlük problemlerin çözülmesi ve belirli bir rutinin izlenmesinin teşvik edilmesi gibi faaliyetlerin yanı sıra yeni yönelimler ortaya koymak, insanları ve kaynakları buna göre düzenlemek, katılımcıları motive etmek ve okulun gelişmesi için anlamlı bir değişiklik meydana getirerek dinamik bir rol üstlenmektedir. Program lideri, çeşitli düzeylerde katıldığı toplantılarda edindiği bilgileri öğretmenlere aktarma ve sınıf içi öğretimle ilgili önemli gelişmeler konusunda iletişim aracısı rolü üstlenmektedir. Ayrıca, öğretilenlerle test edilenlerin aynı olduğunu kontrol etmek de program liderinin sorumluluğudur. Benzer biçimde, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve öğretmenler tarafından değerlendirmelerin nasıl yapıldığının kontrolü de önemlidir. Programla ilgili eksik veya zayıf alanlar belirlendikten sonra program lideri, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin gelişimi konusunda eğitimler düzenleyebilir.

Geleneksel yaklaşımda program liderliği rolü okul yöneticilerinin sorumluluğu olarak görülmesine karşın rolün okul yöneticileri ile danışmanlar, bölüm başkanları ve öğretmenler arasında paylaşılması; sistemlerin ve bireylerin amaçlarını gerçekleştirme süreçlerine liderlik edilmesi; belirli bir rutinde takip edilen bir süreç yerine amaç odaklı faaliyetlerin yürütülmesi yaklaşımı önemli ve anlamlı görülmektedir (Glatthorn ve Jailall, 2009). Son yıllarda okul düzeyinde program geliştirme sürecinde öğretmen liderler daha çok sorumluluk almaktadır (Wiles, 2009). Öğretmen liderliği fikri aslında yeni bir fikir olmamakla birlikte, Hong Kong, Singapur ve Galler gibi ülkelerde yeni bir programın tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmenlerin asıl role sahip olması (Harris, Jones ve Crick, 2020; Lee ve Dimmock, 1999) benimsenmektedir. Öğretmen liderliği herhangi bir statü veya görev kapsamından bağımsız biçimde liderlik davranışlarının gösterilmesini ifade etmekle birlikte, öğretmenler zümre veya bölüm başkanlığı görevine gelerek formel biçimde liderlik rolü üstelenebilmektedir (Frost ve Harris, 2003).

Bölüm başkanlığı pozisyonu okul yönetimi ile öğretmenler arasında yer almasıyla okuldaki bu iki yapı arasında bilgi aktarma aracı olmakta; okul yöneticisinin bildirdiği politikaların eğitimcilere yorumlanmasını içermektedir (Brown vd., 2000; Plessis ve Eberlein, 2017; Tapala, Niekerk ve Mentz, 2021). Aynı zamanda önemli düzeyde öğretmenlik yükü ile birlikte kalabalık okullarda on ya da daha fazla öğretmenden ve yüzlerce öğrencinin öğretimi ve öğrenmesinden sorumludurlar (Dinham, 2007). Dolayısıyla hem öğretmen rolü hem de yönetici lider rolü üstlenen bölüm başkanları öğretmenliğe devam ederken bölümlerinde programın uygulanmasını yöneten, insanlara ve kaynaklara liderlik eden, problem çözen, yenilik getiren, program geliştiren, uygulayan ve değerlendiren kişilerdir (Shaked ve Schechter, 2017). Öğretmenin program liderliğinde rol almasını destekleyen bir görev olabilmekle birlikte bölüm başkanlığı için genel geçer bir görev tanımı yapılmamıştır. Farklı ülkelerde, farklı okullarda, hatta bölümler arasında bölüm başkanlığı uygulamaları değişmektedir.

Türkiye'de bölüm başkanlığı kavramına benzer biçimde zümre başkanlığı uygulaması söz konusudur. Zümre başkanlığı ve bölüm başkanlığı görevlerinin kapsamı ile ilgili bilgiler yalnızca MEB'e bağlı özel okullarla ilgili esasları kapsayan yönetmelikte yer almaktadır. MEB Özel Okullar Çerçeve Yönetmeliğine (2005) göre zümre/bölüm başkanı, okullarda zümre öğretmenler kuruluna başkanlık etmek üzere görevlendirilmekte, ilgili kademede resmî okulların mevzuatına göre görevlerini yürütmektedir. Zümre başkanının belirlenmesinde alanındaki öğretmenler arasında deneyimli olma, alanında bilimsel eser ve çalışmaları olma, alanıyla ve eğitim-öğretimle ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katılmış olma, öğretmenlik görevinde son 3 yılda üst üste başarılı raporlar almış olma, temsil niteliğine sahip olma, girişimci olma, araştırmacı olma, diğer öğretmenlerle iyi ilişkileri olma ve organizasyon becerisine sahip olması tercih nedeni olarak belirtilmektedir. Görevinde başarısız olduğu belirlenen zümre başkanının değiştirileceği ifade edilmektedir. Zümre başkanlarının özlük hakları değişmeden haftada en fazla 5 ile 10 saat derse girmesi; diğer zamanlarda görevlerini yerine getirmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirmesi beklenmektedir. Yönetmeliğe göre zümre başkanı;

- Okul müdürü ile birlikte kendi branşındaki öğretmenlerin derslerine girer. Okul müdürü tarafından öğretmenlerin eğitim-öğretim çalışmalarının değerlendirilmesinde görüşleri alınır.
- Zümre öğretmenleri kurulu toplantılarına başkanlık eder.
- Sorumlu bulunduğu dersle ilgili yıllık, ünite ve günlük planların en iyi şekilde yapılmasını ve uygulanmasını sağlar.
- Sınavların mevzuatına uygun olarak yapılmasını sağlar.
- Sınavlarda ölçme ve değerlendirme, teknik, metot ve benzeri yönlerden birliğin sağlanması ve geçerli, güvenilir ve amaca uygun ölçme yapma hususunda öğretmenlerle birlikte gerekli tedbirleri alır.
- Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle, öğrenme güçlüğü çekilen konuların tespitini yaparak, güçlüklerin giderilmesi için gerekli tedbirler alır.
- Maiyetinde bulunan aday öğretmenlerin yetişmeleri için gerekli tedbirleri alır.
- Aday olmayan öğretmenlerin iş başında eğitimi için gerekli imkanları hazırlar.
- Kendi branşındaki öğretmenlerin sicil raporlarının doldurulmasında yazılı görüşünü bildirir (MEB, 2005/Madde 18).

Zümrelerin oluşturulması ve işleyişini düzenleyen yönergeler incelediğinde hem zümre başkanlığı hem de bölüm başkanlığına ilişkin bilgilerin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm örgün ve yaygın eğitim kurumlarını kapsayan yönergelere yansımamış olması dikkat çekicidir. Bu durum zümre başkanından beklenebilecek rol ve sorumluluklara ilişkin belirsizliğe neden olmakta; uygulayıcıların yorumuna kalabilmektedir. Türkiye'de program geliştirme sürecinde program liderliğinin yeri ve bu rolün kim/kimlerin sorumluluğunda olduğu da tanımlanmamıştır. Ancak, zümre toplantılarında yer alabilecek konular ve özel okullarda zümre ve bölüm başkanlarının görevleri incelediğinde program liderliği ile örtüşen faaliyetler olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler ile çevre arasında iş birliği kurulmasının sağlanması, zümre öğretmenlerinin bilgilendirilmesi, öğretmenlerin öğretimi planlama çalışmaları yürütmesi, öğretim uygulamalarında öğretmenlerin işbirliği kurmasının sağlanması, zümreler arası ilişki ve iletişim kurulması, ders gözlemleri yapılması, ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi bu kapsamda değerlendirebilecek faaliyetlerdir.

Ulusal alanyazında program liderliği konusunu ele alan dört araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda (Aslan, Akpunar ve Erdamar, 2018; Bayirli, 2021; Demiral, 2009; Yaraş, 2013) program liderliği, okul yöneticilerinin sorumluluğu olarak ele alınmaktadır. Çalışmaların sonucunda; yöneticilerin öğrenci gelişimini göz önünde bulundurma ve finansal kaynak sağlama boyutlarındaki davranışları daha çok sergilediği, öğretmenleri yönlendirme boyutunda ise daha az aktif oldukları belirlenmiştir. Bayirli'nin (2021) araştırmasında ise okul müdürleri eğitim yönetimi konusunda başarılı bulunurken, öğretim danışmanlığı konusunda yabancı dil öğretmenleri ile sosyal ve kültürel ders öğretmenlerinin başarılı olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin zümre çalışmalarındaki rolünü inceleyen bazı araştırmalarda (Albez, Sezer, Akan ve Ada, 2014; Göksoy ve Yenipınar, 2015; Yenipınar, 2018) ise zümre çalışmalarının planlanması ve evrakların denetimi konusunda etkili olmalarına karşın toplantılara katılım, öğretmenlerin örgütlenmesi ve liderlik konularında yetersiz oldukları belirlenmiştir. Bayirli'nin (2021) araştırmasında ise okul müdürlerinin eğitim programının uygulanmasına katkıları konusunda özel okul ve devlet okullarında farklı uygulamaların gerçekleştiği ifade edilmiştir. Devlet okullarında müdürlerin öğretmenleri serbest bırakma ve engel olmama davranışları sergilediği, sorun çıkmadıkça derslerin nasıl geçtiğiyle ilgilenmediği ve programın uygulanmasına neredeyse hiç etkisi olmadığı belirtilmiştir. Özel okullarda ise ders gözlemi ve geri bildirim vererek okul müdürlerinin katkı sağladığı, her ay toplantı yapıp zümre başkanlarından bilgi edindikleri ve zümre başkanı aracılığıyla öğretmenlere tavsiyelerde bulundukları bildirilmiştir. Dolayısıyla, okul yöneticilerin program liderliği rolü ve yeterliklerinin genel olarak sorgulanabilir nitelikte olduğu anlaşılmaktadır.

Dağlı'nın (2015) uluslararası bakalorya okullarında görev yapan fen bilimleri zümre başkanları ile gerçekleştirdiği araştırması ise zümre başkanlarının programın geliştirilmesi, uygulanması ve denetlenmesi süreçlerinde olumlu katkıları olduğunu göstermiştir. Ancak söz konusu çalışma dışında zümre başkanlarının rolü, görev ve sorumluluklarının neler olduğu ya da seçiminde hangi ölçütlerin dikkate alınması gerektiğine ilişkin herhangi bir yasal düzenleme ya da araştırma bulunmamaktadır. Bu bağlamda zümrelerin ve zümre başkanlarının çalışmalarının program liderliği ile ne kadar örtüştüğü ve hangi koşullarda program liderliği gerçekleştirilebileceğinin belirlenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma, zümre başkanının okul bağlamında gerçekleştirdiği faaliyetleri incelemek, bu faaliyetleri program liderliği bağlamında değerlendirmek ve hangi koşullarda gerçekleştiğini açıklamak amacı doğrultusunda durum çalışması yöntemi ile desenlenmiş olup İngilizce dersi zümre başkanlarının program lideri olma durumuna odaklanılmıştır. Araştırma sürecinde program liderliği faaliyetleri gerçekleştiren zümre başkanları ile birlikte gerçekleştirmeyen zümre başkanları ve içinde bulundukları bağlam ayrıntılı olarak incelenerek farklılığın nedenleri program lideri olma durumuyla ilişkilendirilmiş ve bütünleştirilmiştir. Dolayısıyla zümre başkanının program lideri olma durumu çok katmanlı olarak tartışılmış, aynı bağlam içerisinde alt veya yan analiz birimlerinin de bulunduğu ve incelendiği içeyerleşik tek durum çalışması modeli (Yin, 2003) benimsenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, kuramsal örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın odağında zümre başkanlığı ve uygulamalarını ayrıntılı incelemek yer aldığı için maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kapsamında okul türü ve kademelere göre sınırlandırma yapılmadan ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde özel ve devlet okullarında İngilizce zümre başkanı olarak görev yapmakta olan veya zümre başkanlığı deneyimi olan öğretmenlerle veri toplama sürecine başlanmıştır. Kuramsal örnekleme yöntemi kapsamında özel okul bağlamında zümre başkanlığının belirlenmesinde söz hakkı olan müdür, müdür yardımcısı ve yabancı dil koordinatörlerinin de araştırmaya dahil edilmesi gerekmiştir. Böylece veri kaynağı çeşitlemesi sağlanmış, okul yöneticileri ile zümre

başkanlarından elde edilen verilerin tutarlılığına bakılarak yorumlanmıştır. Devlet okulu bağlamında ise veri toplama sürecinde okul türünün program liderliği ile ilişkili olabileceği düşünülerek proje okulunda zümre başkanı olan başka katılımcılara ulaşılmış ve araştırmaya dahil edilmişlerdir. Ancak görüşme yapılan diğer üç katılımcının görüşleri destekleyici olmadığı için proje okullarında veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Ayrıca kimlerden, ne kadar veri toplanacağı süreçte belirlenmiş ve kuramsal doyum gözetilerek kategorilerdeki bilgilerin doygunluğa ulaştığı ve yeni bir kategori ortaya çıkmadığı durumda araştırma sonlandırılmıştır. Dolayısıyla çalışma grubunda, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde özel okulda görev yapan 15, devlet okulunda görev yapan 12 zümre başkanı ve özel okulda görev yapan 8 idareci ile birebir görüşme yapılarak 35 katılımcı yer almıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak öncelikle taslak görüşme formu hazırlanmış; ardından 1 EPÖ, 1 de nitel araştırma uzmanının görüşleri ve 20 zümre başkanı ile yapılan deneme uygulaması sonrasında görüşme formuna nihai biçimi verilmiştir. Aynı form kullanılarak veri toplanmasına rağmen görüşme sürecinde katılımcıların yanıtları ve ortaya çıkan ihtiyaç ve durumlara göre sorular süreç boyunca değişikliğe uğramıştır. Dolayısıyla araştırmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile birebir görüşmeler yapılarak veri toplanmıştır. Ankara ilinde bireysel görüşme yöntemi ile veri toplama süreci 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Aralık ve Ağustos ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Covid-19 pandemisi nedeniyle okulların kapalı olması ve sokağa çıkma yasağı gibi uygulamalar nedeniyle tüm görüşmeler çevrimiçi olarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında verilerin analizi, tümevarımsal yaklaşım benimsenerek veri toplama süreciyle eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Devlet okullarındaki zümre ve zümre başkanlığı uygulamalarının program liderliği ve özel okullardaki uygulamalara karşıt bir durum ortaya koyması, kategorilerin doygunluğa ulaşmasında rol oynamıştır. Katılımcıların görüşleri zümre başkanının program liderliği rolü ve ilişkili olduğu bağlamsal koşulların sağlanmadığı durumlarda gerçekleşemediğini ve bu durumun nedenlerini ortaya koyarak kategorileri desteklemiştir. Yeni bir kod veya kategori oluşmadığı belirlendiğinde verilerin analizi sonlandırılmıştır. Son aşamada kategoriler arasındaki ilişkiler sorgulanarak hangi temalar çevresinde toplandığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında verilerin analizinden elde edilen kategoriler ele alınarak zümre başkanlarının program liderliği faaliyetleri teması ile; okulun insan sermayesi, sosyal sermayesi ve karar verme sermayesi kategorilerinin birleşmesiyle oluşan okulun mesleki sermayesi teması biçiminde iki tema elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen veriler, zümre başkanlarının zümrenin yönetimi, programa uygun öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirmesine yönelik gerçekleştirdikleri faaliyetlerle program liderliği rolünü gerçekleştirdiğini göstermektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel sonucu zümre başkanlığı görevinin program liderliği potansiyelinin yüksek olduğudur. Ancak, zümre başkanlarının program liderliği faaliyetleri tüm okullarda aynı kapsamda gerçekleştirilmemekte; program liderliği potansiyelinin davranışa dönüşmesinde okulun mesleki sermayesi etkili olmakta; mesleki sermayenin üç bileşeni olan insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar verme sermayesinin birlikte güçlü olması gerekmektedir. Mesleki sermayesi güçlü olmayan okul bağlamlarında zümre uygulaması ve zümre başkanlığı zorunlu olduğu için gerçekleştirilmekte; formalite olarak görülmekte; program ve öğretimin geliştirilmesine yönelik zümrenin birlikte etkili bir şekilde çalışması söz konusu olamamaktadır.

Okulun insan sermayesinin güçlü olması hem zümre başkanının hem de zümredeki öğretmenlerin niteliği ile ilişkilidir. Zümre başkanının program liderliği yaptığı bağlamlarda bu görev sıradan bir görev olarak görülmemekte; objektif bir değerlendirme ve bazı özelliklere dikkat edilerek belirlenmektedir. Zümre başkanının belirlenmesinde en önemli özellik alan bilgisi yeterliği olarak görülmektedir. Öğretmenliğe devam ediyor olmak, insan ilişkileri, iletişim becerisi, demokratik yaklaşım, liderlik, program ve program geliştirme bilgisi, profesyonellik, empati, problem çözme becerisi, teknoloji bilgisi ve yeterliği, grupla çalışma becerisi, yaratıcılık, organizasyon becerisi, karar verme becerisi, öngörü yeteneği, yeniliğe açık olmak, öğrenmeye açık olmak, iş birliğine açık olmak, eleştiriye açık olmak, disiplinli-planlı olmak, çalışkan olmak, güvenilen biri olmak, özgüven, meslekte deneyimli olmak, kurumda deneyimli olmak ve zümrenin bir parçası olmak da görevin etkili biçimde yerine getirilmesinde etkili olan diğer özelliklerdir. Zümre başkanlarının yanı sıra zümredeki öğretmenlerin şu özelliklere sahip olması önemlidir: alan bilgisi güçlü olmak, yabancı dil öğretimi ile ilgili çağdaş yaklaşımları benimsemek, sorumluluk sahibi olmak, eleştiriye açık olmak, yeniliklere açık olmak, işbirliğine açık olmak, insan ilişkileri güçlü olmak, öğrenmeye açık olmak, iletişim becerisi güçlü olmak, profesyonel olmak ve davranmak, teknoloji bilgisi ve yeterliği güçlü olmak, yaratıcı olmak.

Zümre başkanının program liderliği okulun sosyal sermayesi ile de ilişkilidir. Sosyal sermayesi güçlü olan bağlamlarda öğretimde birliktelik esas alınmakta, öğretimin planlanması zümrenin sorumluluğunda gerçekleştirilmekte, öğretmenler program geliştirme sürecinde aktif rol oynamaktadır. Aynı alanda uzman öğretmenlerin bir araya gelmesiyle öğretim üzerine nitelikli tartışmalar yürütülmesi ve daha iyi kararlar alınması mümkün olmaktadır. Demokratik bir ortamda fikirleri paylaşma, zümre başkanı tarafından desteklenme, ortak karar alma ve hareket etmenin sonucu olarak öğretmenler kendilerini zümreye ait ve güvende hissetmektedir. İletişim ve işbirliği hem zümrede gerçekleştirilen düzenli toplantılarla hem de toplantı dışında informal iletişim sürekli olarak sağlanmaktadır. Kalabalık zümrelerde her sınıf düzeyinde en az iki öğretmenin ders vermesi sağlanmakta; öğretmenlerin ortak plan hazırlama, sınav hazırlama gibi sorumlulukları işbirlikli olarak yerine getirmesi beklenmekte; çalışmaların değerlendirilmesinde de zümre başkanı ve zümredeki tüm öğretmenlerin desteği alınmaktadır.

Zümre başkanlarının program liderliği faaliyetleri gerçekleştirmesinde öğretmenlerin öğretimle ilgili karar verme becerisinin güçlü olmasının da etkisi bulunmaktadır. Zümrede alan bilgisi yeterliği yüksek, öğrenmeye ve gelişime açık bir öğretmen kadrosu olmakla birlikte kurulan iletişim ile öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak öğrenmeler için fırsat oluştuğu belirlenmiştir. Okul yönetimi tarafından ve öğretmenlerin bireysel olarak katıldıkları eğitim ve etkinliklerle de mesleki öğrenmelerini sürdürmeleri söz konusudur. Böylece mesleki bilgi ve becerilerin güncel tutulması sağlanabilmekte; donanımlı öğretmenlerin aldıkları kararlar ve öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesi ile birlikte öğrencilerin öğrenmelerinin de zenginleşmesi mümkün olabilmektedir.

Karar verme becerisi ile birlikte karar verme yetkisi de program liderliği için önemli bir faktördür. Öğretimin zümrede planlanması, hangi kaynakların kullanılacağına ortak karar verilmesi, öğrencilere göre öğretimin düzenlenmesi ve nasıl daha nitelikli bir öğretim olabileceği konusunda işbirliği yapılması öğretmenlerin karar verme yetkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğretmenin sınıf içerisinde

öğrencilere uygun farklılaştırılmış öğretim uygulamaları gerçekleştirmesi, öğretmenin bireysel olarak karar verme özerkliğine sahip olduğunu göstermektedir. Zümre kararlarının okul yönetimi tarafından dikkate alınması, desteklenmesi ve uygulamaya geçirilmesi zümrenin istek ve ihtiyaçlarının karşılanması hem öğretmenlerin değerli hissetmesine hem de zümre çalışmasına olan inancını güçlendirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Program liderliği, İngilizce dersi, zümre başkanı, mesleki sermaye, durum çalışması.

Kaynakça

Albez, C., Sezer, S., Akan, D. ve Ada, S. (2014). İlköğretim Okullarında Zümre Öğretmenler Kurulu Çalışmalarının Etkililiği Üzerine Bir İnceleme. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 7*, 4-19.

Aslan, O., Akpunar, B. ve Erdamar, F. S. (2018). Okul Yöneticilerinin Program Liderliği Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences, 7*(14), 139-153.

Bayirli, A. (2021). *Anadolu Lisesi Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisi*(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Brown, M., Rutherford, D. & Boyle, B. (2000). Leadership for school improvement: the role of the head of department in UK secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement, 11*(2), 237-258. https://doi.org/10.1076/0924-3453(200006)11:2;1-Q;FT237

Dağlı, İ. Ç. (2015). *Uluslararası Bakalorya Okullarındaki Fen Bilimleri Bölüm Başkanları Bölümlerinde Öğretimsel Liderlik Rollerini Nasıl Sergilemektedirler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent University, Ankara, Türkiye.

Demiral, S. (2009). *Öğretmen ve Okul Yöneticisi Algılarına Göre İlköğretim Okul Müdürlerinin Program Liderliği Davranışları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Dinham, S. (2007). The scondary head of department and the achievement of exceptional student outcomes. *Journal of Educational Administration, 45*(1), 62-79. DOI 10.1108/09578230710722458

Frost, D. & Harris, A. (2003). Teacher leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education, 33*(3), 479-498. DOI: 10.1080/0305764032000122078

Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum leadership*. New York, NY: HarperCollins.

Glatthorn, A. A. & Jailal, J. M. (2009). *The principal as curriculum leader* (3rd Ed). United States of America: Corwin Press.

Göksoy, S. ve Yenipınar, S. (2015). Öğretmenlerin Okul Zümre Öğretmenler Kurullarına İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim, 205*, 26-43.

Harris, A., Jones, M. & Crick, T. (2020). Curriculum leadership: a critical contributor to school and system improvement. *School Leadership & Management, 40*(1), 1-4. https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1704470

Lee J. C. K. & Dimmock, C. (1999). Curriculum leadership and management in secondary schools: a Hong Kong case study. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation, 19*(4), 455-481. DOI:10.1080/13632439968970

MEB (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Okullar Çerçeve Yönetmeliği*, T. C. Resmi Gazete, 25883, 22 Temmuz 2005.

Plessis, A. & Eberlein, E. (2017). The role of heads of department in the professional development of educators: a distributed leadership perspective. *Africa Education Review*, DOI: 10.1080/18146627.2016.1224583

Shaked, H. & Schechter, C. (2017). Systems thinking among school middle leaders. *Educational Management Administration and Leadership, 45*(4) 699–718. DOI: 10.1177/1741143215617949

Tapala, T. T., Niekerk, M. P., & Mentz, K. (2021). Curriculum leadership barriers experienced by heads of department: a look at South African secondary schools, *International Journal of Leadership in Education, 24*(6), 771-788, DOI: 10.1080/13603124.2020.1740796

Weber, S. (2021). *Leadership truths for curriculum leaders*, 20 Ekim 2021 tarihinde https://www.writingcity.com/leadership-truths-for-curriculum-leaders.html adresinden indirilmiştir.

Wiles, J. (2009). Leading curriculum development. Corwin Press.

Yaras, Z. (2013). *İlkokul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeylerinin Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algısına ve Örgütsel Öğrenme Düzeyine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.

Yenipınar, S. (2018). Okul Müdürlerinin Zümre Çalışmalarını Yönetebilme Durumu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(4), 2447-2474. DOI:10.17240/aibuefd.2018.18.41844-417423

Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3rd Ed.). United States of America: SAGE Publishing.

Bilim Sanat Merkezleri Öğretmenleri ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Steam Eğitimine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Necla Reyhan Akçin
Pamukkale Üniversitesi

Hatice Nilüfer Süzen
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Bilim ve teknoloji alanında gelişen yenilikler eğitim alanında da yaşanmış ve yaşanmaya devam etmektedir. Bilim ve eğitimdeki gelişmeler, daha nitelikli bilgi sahibi ve bilgiyi en iyi şekilde kullanabilen, etkin ve verimli bilgiyi organize edebilmelidir. Sanat, bilim ve teknoloji işbirliği, disiplinlerarası işbirliğini beraberinde getirerek teknolojinin sunduğu olanaklardan yararlanmaya başlamışlardır.

Sanat, bireyin kendinde ve çevresinde hissettiği eksiklikleri, maddi ve manevi olarak tamamlamak için ortaya yansıtma şeklidir (Demirbulak, 2007, s.1). Sanat eğitiminde görsel öğelerin çokluğu, bireylerin yaratıcılık yeteneği, bireylerin kendilerini daha iyi tanıması, kendini ifade ederken de duygu ve düşüncelerini bir somut boyutta görselleşmeye dönüştürebilmektedir (Artut, 2004, s.62).

Disiplinlerarası eğitimde, farklı disiplinleri farklı alanlarla birleştirerek, çok boyutlu yeni bir bakış açısı kazandırmaktır. Jacops'a (1989) göre "Disiplinlerarası öğretim yöntemi de, bir tema, bir konu ve bir kavram üzerine birden fazla disiplinin bilgisinden yararlanmasıdır" (Akt: Genç, 2012, s.145). Yaşantımızda karmaşık problemlerle karşılaştığımızda, yeni karşılaşılan çok yönlü problemleri çözme becerisi geliştirme ve çok yönlü düşünme becerisi ile çözmemiz gerekecektedir. Disiplinler arasında keskin sınırlar bulundurulmadığından, birbirlerinden etkilendikleri alanlarda disiplinlerinin entegre edilmesi ve çakıştıkları yerlerde ise ayrıştırılarak özgün biçimde öğretimi geliştirmelidir. Bu sayede bütünsel bir bakış açısıyla önemli bağlantıların kurulmasında, Steam'in parçalarındaki disiplinlerin toplanmasında önemi büyüktür. Steam eğitiminde disiplinler arasındaki uyum daha iyi kaynaşmaya yardımcı olacaktır. Mevcut programların Steam ile güçlendirilerek öğrencileri küçük yaşlardan itibaren çeşitli kariyerlere hazırlamak, ülke ekonomilerini geliştirmek ve yüksek teknolojik çağa ayak uydurmaktır. Öğrencileri, potansiyeli henüz bilinmeyen çeşitli kariyer yollarına, üniversiteye, ticarete ve yeni mesleklere sevk etmektedir. Bireyin eğitiminde önemli bir yön gösterici unsurlardan biri olan sanat eğitiminin bireyin becerilerini geliştirdiği, eleştirel ve çoğulcu bakış-görüş biçimi kazanımlarını desteklemiştir. Bu eğitim günümüzde bilim ve sanat merkezlerinde verilmektedir. Öğrenciler hafta içi örgün eğitim çıkışında, haftanın belirli günlerinde veya cumartesi günü bilim ve sanat merkezlerinde yetenekli oldukları alanlarını geliştirebilmek için eğitim almaktadırlar.

Bilsem okullarında uygulanan eğitim ile örgün eğitimlerini alırken arta kalan zamanlarda yeteneklerini geliştirebilmek için Bilsem'lerde örgün eğitimlerinden farklı bir eğitim almaktadır (Erdoğan, 2020, s.313). Ülkemizin üstün veya özel yetenekli çocukların, toplumumuzun ilerlemesi için üst düzey görevlere geleceklerdir. Bundan dolayı çok değerli ve sınırlı kaynaklarımız olan bu çocuklarımızın yeteneklerini geliştirerek, potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlayabilmek için özel eğitimden geçmektedir. Öğrenme, insanın yaşadığı ortamda yaşamını en iyi şekilde ve şartlarda devam ettirebilmesi ve keyif alabilmesi için bilgilerin, becerilerin, deneyimlerinin kazanılması sürecidir.

Yöntem

Araştırma Yöntemi: Bu araştırmanın modeli betimsel nitelikte araştırma tarama modeli kullanılacaktır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu ve olduğu şekli betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar,2012). Araştırmaya konu olan durum, olay, birey veya da nesne, mevcut var olduğu koşulları içinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışılır. Hali hazırda var olan durum, olduğu şekli ile ortaya konmaya çalışılır. Araştırma yöntemi olarak nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama deseninin seçildiği bu çalışmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan anketler aracılığıyla toplanacaktır. Araştırma kapsamında bu branşlardan gönüllü olan toplam öğretmen ve öğrenciler ile anket uygulaması yapılacaktır. Toplanan veriler SPSS veri analizi yöntemi kullanılarak analiz edilecek ve yorumlanarak sonuç ve öneriler yazılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Teknoloji çağı, bilgiye kolay erişim, modern iletişim olanakları, insanın yaşamını kolaylaştırır. Sınırsız olanaklar sunan tüm yeni teknolojilerin doğru kullanılması büyük önem taşımaktadır. Eğitim, bireyin ilk yaşlarından itibaren başlayan ve devam eden hayata en iyi şekilde hazırlanmasını sağlar. Yapılan eğitimin niteliği bugüne uyumlu ve geleceğe hazır bir şekilde yapılandırılır. Öğrencilerin bilgi, beceri, yetenek, eleştirel düşünme ve uygulama becerileri Steam eğitimiyle verilerek sanatın önemli bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Bireyi mutlu kılacak, başarıya ve huzura taşıyacak, yaparak, yaşayarak, devamlı öğrenerek, sosyal yaşamda, kendinin ve dünya sorunlarına çözüm üretebilecek, bireysel farkındalık ve yaratıcılık ile bütünleşmelidir. Günümüz dijital bilişim çağıdır. Dijital teknolojiler hızlı ve etkili bir şekilde görüntülenmesi estetik boyutuyla ön plana çıkmaktadır. Görsel okuryazarlık becerisini geliştirerek, bilgilerin doğru ve güvenir olması, medyayı doğru izlemelerle, görsel imgeleri doğru okuyarak görsel çağrışımları anlamlı çözümleme yeterliğini geliştirebilecektir. Steam eğitim sisteminde manipülasyonsuz doğru ve gerçek bilgilere ihtiyacımız vardır. Dünyanın çok büyük çevre sorunları, küresel ısınma, açlık, su ve tahıl yetersizliği, tarım arazilerinin azalması, hızlı nüfus artışı vb. birçok sorunun çözümlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle 21.Yüzyıl eğitim sisteminin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Steam Eğitim sisteminin her kesimini kapsayacak şekilde, eğitim merkezleri olmalıdır. Bu eğitimin yürütücüsü olan öğretmenlerin de, başarılı geleceğin nitelikli bireylerini yetiştirebilmek için, bu eğitim sistemini en iyi şekilde uygulamalıdır. Bu bağlamda, Steam eğitmeni olarak, tüm öğretmelerin çok iyi bilen, uygulayan ve uygulatan kişiler olmaları beklenmektedir. Steam alanında uzman kişiler tarafından her alanda öğretmek ya da öğrenmek adına kaliteli kalıcı ve yaratıcılığı tetikleyen bir eğitim alanı oluşturmaktadır. Özellikle, alana özgü tasarım, beceri ve yaratıcılığın geliştirilmesine destek olan Steam eğitimi her yaş seviyesinde kolaylıkla uygulanması ve eğitimi eğlenceli bir hale dönüştürmesi açısından oldukça önemlidir. Teknolojinin tüm hayatımızdaki yeri ve önemi tartışılmazken eğitimdeki rolünde oldukça büyüktür. Teknoloji sayesinde zaman ve mekân sınırlamasından uzaklaşarak sanat ve eğitim yeni bir ivme kazanmıştır. Disiplinlerarası bir yaklaşıma sahip olan Steam eğitimiyle sanat ve tasarım bireylerin eğitiminin ayrılmaz bir parçasını oluşturur. Steam eğitimiyle araştırmalar çoğalarak devam etmektedir. Bu araştırmalarda en çok ilkokul ve ortaokul eğitim döneminde olan öğrencilere etkileri üzerinde çalışmalardır. Steam okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar çeşitli öğretim kademesinde ve alanlarda yapıldığı için çalışmalarda çeşitlenmektedir. Steam eğitiminin farklı disiplin alanlarını etkili kullanarak yeni çözüm bulmaları neticesinde, ülkenin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Steam nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde ve özgün tasarımlarında hayal gücünü kullanarak yaratıcılık eksikliğini de sanat ile tamamlamıştır. Stem eğitiminin arka planda kalan sanat yönünü Steam ile bütünleşmiştir. Steam eğitiminin gerçek yaşamda uygulanabilirliğini ve sanatın da önemini arttırmaktadır. Sanat eğitiminin desteklediği yeni iş alanlarında ihtiyaç duyulması açısından Steam eğitimi öğrencilere en erken yaşlarda verilmesi gerektiği önem kazanmıştır. Sanat eğitimi yoluyla eğitim uygulamalarda oyun ve etkinliklerle eğlenerek öğrenme gerçekleşecektir.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Sanat Eğitimi, Stem Eğitimi, Steam Eğitimi, BİLSEM.

Kaynakça

Artut, K (2004). İlköğretim (1. Kademe 4 ve 5. Sınıf) Öğrencilerinin estetik ve sanat kavramlarına yönelik bilgi düzeylerine ilişkin bir araştırma. Gazi Üniversitesi

Eğitim Fakültesi II. Sanat Eğitimi Sempozyumu, Ankara.

http://egitim.cukurova.edu.tr/wp.asp?118 12.09.2022 adresinden alınmıştır.

Demirbulak, A. (2007). Çağdaş Türk resminde otoportre (Doctoral dissertation, Marmara

Universitesi (Turkey).

Erdoğan, S. (2020). Steam ve sanat eğitimi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (44), 303-316.

Genç, M. A. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi (Konya Bilsem Örneği). Sed-Sanat Eğitimi Dergisi, 2(1), 142-168.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Erişim Adresi: http://tf.metu.edu.tr/ 12.09.2022 tarihinde erişilmiştir.

Erişim Adresi: http:// http://www.scientix.eu/ 12.09.2022 tarihinde erişilmiştir.

Erişim Adresi: http://www.steamedu.com/2006- 2010_Short_WHAT_IS_STEAM.pdf. 12.09.2022 tarihinde erişilmiştir.

Erişim Adresi: https://biomimicry.org/solution/ricochet 12.09.2022 tarihinde erişilmiştir.

Erişim Adresi: https://ikgm.meb.gov.tr/bilim-ve-sanat-merkezlerigucleniyor/21827/tr 12.09.2022 tarihinde erişilmiştir.

Erişim Adresi: https://www.dogadergisi.com/biyomimikri-dogadan-gelen-tasarimlar/ 12.09.2022 tarihinde erişilmiştir.

Erişim Adresi: steameader.weebly.com12.09.2022 tarihinde erişilmiştir.

ErişimAdresi:https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/27014859_bilsemynerge.pdf 12.09.2022 tarihinde erişilmiştir.

Erişim Adresi: https://www.bilsemonline.com/bilsem-bilim-ve-sanat-egitimmerkezleri 12.09.2022 tarihinde erişilmiştir.

Metayaratıcı Beceriler Ölçeğinin Geliştirilmesi

Imsal Işıl Gılıç
Mersin Üniversitesi

Figen Kılıç
Mersin Üniversitesi

Problem Durumu

Yeni oluşturulmaya başlanan dünya düzeni bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilere sahip bireyler yetiştirilmesini ön görmektedir. 2020 yılında Dünya ekonomik forumu tarafından açıklanan 2025 becerilerinde (Weforum,2020); problem çözme, öz-yönetim, insanlarla çalışma ve teknoloji kullanımı ve geliştirme olmak üzere dört beceri türü yer almaktadır. Bu dört temel beceri türü altında 10 beceri öne çıkmaktadır:

- v. Analitik Düşünme ve Yenilik
- v. Aktif öğrenme ve Öğrenme stratejileri
- v. Karmaşık Problem Çözme
- v. Eleştirel Düşünme ve Analiz
- v. Yaratıcılık, orijinallik ve girişkenlik
- v. Liderlik ve Sosyal Etki
- v. Teknoloji kullanımı, izleme ve kontrol
- v. Teknoloji tasarımı ve programlama
- v. Psikolojik Sağlamlık, Strese Dayanıklılık ve Esneklik
- v. Akıl Yürütme, Problem Çözme ve Fikir Üretme

Metayaratıcılık tanımı esas alındığında, 2025 becerilerinin pek çoğunu kapsadığı görülmektedir. Bu bağlamda, metayaratıcılığın 21. Yüzyılın önemli becerilerinden olduğu söylenebilir. Ancak; öğretim programlarında üst düzey becerilerin geliştirilmesi hedeflense de bu becerilerin kazandırılmasına yönelik kazanımlar yeterince yer almamaktadır. Öğretim programlarının en önemli paydaşlarından biri olan uygulayıcılar olarak öğretmenlerin metayaratıcılık becerilerine ne düzeyde sahip olduğu önemlidir.Bu bağlamda bu çalışmanın amacı öğretmenlerin metayaratıcı beceri düzeylerini incelemek amacıyla bir ölçek geliştirmektir.

Öğretmenlerin metayaratıcı becerilerinin ölçülmesi amaçlanan bu çalışmada aşağıdaki problemlere yanıt aranmaktadır:

1. Mersin ili merkez ilçelerinde çalışan öğretmenlerin metayaratıcılık düzeyleri nasıldır?

Yöntem

Bu çalışma açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına dayalı olarak öğretmenlerin metayaratıcı becerilerini ölçmeye ilişkin bir ölçme aracı geliştirme çalışmasıdır.Bu araştırmanın çalışma grubunu Mersin ili Merkez ilçelerindeki resmi ve özel okullarda çalışan 400 öğretmen oluşturmaktadır. Alanyazında belirtilen örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş katı olması gerektiği ifadesine (Bryman ve Cramer,2001; Büyüköztürk, 2002; Child, 2006) dayanarak, faktör analizi tekniğinin kullanımı için çalışma grubu sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış olup örneklem seçiminde, Mersin Merkez ilçelerinde çalışan öğretmenler okullara göre ilçelerdeki okullar tabakalara ayrılmış ve tabakanın evren içindeki ağırlığına göre her tabakadan örnekleme girecek öğretmen sayısı belirlenmiştir. Buna göre; Akdeniz ilçesinden (129 Kurum;4014 öğretmen) 5 okuldan 150 öğretmen, Mezitli ilçesinden (128 Kurum; 2115 öğretmen) 3 Okuldan 50 öğretmen, Toroslar ilçesinden (168 Kurum; 3797 öğretmen) 5 Okuldan 145 öğretmen, Yenişehir ilçesinden ise (181 Kurum; 2641 öğretmen) 4 Okuldan 55 öğretmen çalışmaya katılmak üzere belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda Mersin İli Merkez ilçelerinde yer alan öğretmenlerin metayaratıcılık düzeylerini belirlemek ve öğretmenlerin metayaratıcılık düzeylerini ölçmek amacıyla bir kapsam ve yapı geçerliği yüksek bir ölçek geliştirilmesi beklenmektedir. Aynı zamanda geliştirilen ölçeğin güvenirliğinin de yüksek olması ve alt faktörlerin metayaratıcılık kavramının bileşenleri ile uyumlu olması beklenmektedir. Yapılan AFA ve DFA analizleri sonucunda ortaya çıkan yapı ile tüm kademe ve türdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin metayaratıcı beceri düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalarda kullanılması hedeflenmektedir. Ayrıca, bu ölçek ile öğretmenlerin metayaratıcı becerilerinin belirleyici ve sonuçlarına yönelik ilişkisel çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında, bu ölçek temel alınarak öğrencilere yönelik bir ölçek oluşturmak üzere bir araştırma yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Metayaratıcılık, üstbiliş, yaratıcılık, ölçek geliştirme.

Kaynakça

Atakan, G. (2014). *Yaratıcı tasarım sürecinde bilişsel yaklaşım ve üstbilişsel farkındalık*.ı (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi İçmimarlık ve Çevre Tasarımı Ana Bilim Dalı, Ankara.

Bruch, C. B. (1988). Metacreativity: Awareness of thoughts and feelings during creative experiences. *The Journal of Creative Behavior, 22*(2), 112–122. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1988.tb00672.x

Bryman, A. & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientists.* Routledge.

Buchanan, B. G. 2001. Creativity at themetalevel: AAAI2000 presidentialaddress. *AI Magazine 22*(3):13–28

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32*, 470-483.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları

Cairns-Lee, H. (2020). Metaphor: keytoenhancing meta-creativityandresearcherreflexivity. In *Handbook of ResearchMethods on Creativity*. Edward Elgar Publishing.

Child, D. (2006). *Theessentials of factoranalysis.* London: Continuum.

Colton, S. (2009). Seven catchy phrases for computational creativity research. *In Computational Creativity: An Interdisciplinary Approach, number 09291* in Dagstuhl Seminar Proceedings.

Fischer, B.,& Golden, J. (2018). Modelling and fostering creativity: Two post-secondary EAL teachers' journey. *Canadian Journal of Education/Revuecanadienne de l'éducation*, *41*(1), 98-123.

Grace, K. And Maher, M. L. (2015). Specific curiosity as a cause and consequence of transformational creativity. *InProceedings of theSixth International Conference on ComputationalCreativity*, 260–267.

Isaksen, S. G.,&Akkermans, H. J. (2011). Creative climate: A leadership lever for innovation. *The Journal of Creative Behavior*, *45*(3), 161-187.

Jennings, K. E. (2010). Developing creativity: *Artificial barriers in artificial intelligence. Minds and Machines 20*(4):489– 501

Jia, X., Li, W., & Cao, L. (2019). The role of metacognitive components in creative thinking. *Frontiers in Psychology*, 10, 2404. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02404

Linkola, S.,Kantosalo, A., Männistö, T., & Toivonen, H. (2017). Aspects of self-awareness: An anatomy of metacreativesystems. In *Proceedings of the 8th International Conference on ComputationalCreativity (ICCC'17)*. Georgia Institute of Technology.

Mevarech, Z. R. (2018). Creativity can be taught and learned: The effects of meta-creative pedagogy [Paper presentation]. *Paper presented at the OECD meeting.* Paris

Mevarech, Z. R. (2019). CREATE: Meta-creativity pedagogy. *In S. Vincent-Lancrin (Ed.), Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in scho*ol(pp. 107–108). OECD publication

Mevarech, Z.,Fridkin, S. (2006). The effects of IMPROVE on mathematical knowledge, mathematical reasoning and meta-cognition. *Metacognition Learning 1,* 85–97 https://doi.org/10.1007/s11409-006-6584-x

Mevarech, Z. R.,& Paz-Baruch, N. (2022). Meta-creativity: what is it and how does it relatetocreativity?. *Metacognitionand Learning*, 1-15.

Özaşkın, A. G. & Bacanak, A. (2016). Eğitimde yaratıcılık çalışmaları: Neler biliyoruz?.*Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5,* 212-226.

Pope, R. (2005). *Creativity: Theory, history, practice*. Routledge.

Rahmiati, R. &Saemah, S. (2017). The effect of meta-creative learning strategies toward student's creative products practiced creativity and creative self-efficacy in making women's clothing in vocational high school. *10.2991/yicemap-17.2017*.32.

Runco, M. A. (2015). Meta-creativity: Being creative about creativity. *Creativity Research Journal, 25,* 295– 298. https://doi.org/10.1080/10400419.2015.1065134

Samandari, M. (2011). Innovation: Thoughts on purpose, definition, and governance. In *The Innovation for Development Report 2010–2011* (pp. 121-133). Palgrave Macmillan, London.

Savrasov, M. (2019). Metacreative abilities: scientific approaches and experimental introspective research methods. *Вісник ХНПУ імені ГС Сковороди. Психологія*, *61*, 203-220.

Sternberg, R. J. (1982). Nonentrenchment in theassessment of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, *26*(2), 63-67.

Veale, T. 2015. Computational approaches to language and creativity: Creativity exmachina. In Jones, R., ed., Routledge.*Handbook of Language andCreativity.* Routledge.353–366.

Ventura, D. 2016. Meregeneration: Essential barometer or dated concept?.*In Proceedings of the Seventh International Conference on Computational Creativity*, 17–24.

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlikleri ile Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları

Ahmet Girgin
MEB

Sezen Tofur
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumları şekillendiren, sosyal dokunun oluşmasına katkı sağlayan, insanların içinde yaşadıkları topluma aidiyet duymasına imkân veren, hayatını sürdürmesini sağlayacak mesleğine başlamasına öncülük eden kurumlar; eğitim kurumlarıdır. Eğitim düzeyi, kültürel olarak donanımlı olunması, insan kalitesi, başka devlet ve milletlerden insanlarla iletişime geçebilme ve rekabet edebilme gibi toplumun üzerinde biçimlendirici, baskın durumdaki rolüyle eğitim kurumlarının toplumlar için önemi yadsınamaz. Eğitim kurumlarına da yön veren, kurumdaki öğretmenlere öğretim sürecinin hangi içerikle, hangi doğrultuda, ne kadar sürede, hangi yöntem ve teknikler vasıtayla eğitim durumlarının gerçekleştirilebileceği, önceden belirlenmiş amaçlar kapsamında ve süreç sonunda amaçlara erişilip erişilmediği hususunda da rehberlik eden metinler; öğretim programlarıdır. Eğitim kurumlarında öğretim programlarının etkin bir biçimde uygulanması ve yönetilmesi büyük önem arz etmektedir. Öğretim programı hedeflerine ulaşılabilmesini sağlama görevi okullarda görevli bulunan, örgüt kültürünün oluşmasına da öncelikli katkıda bulunan kişiler olan okul müdürleridir. Okul müdürlerinin bulundukları kurumlarda yerine getirmek durumunda oldukları yükümlülükleri ve görevleri bulunmaktadır bunlardan bazıları: okuldaki toplantılara başkanlık yapmak, okul bütçesini yönetmek, kurumu ile diğer kurumlar arasındaki iletişimi sağlamak, okul ve veliler arasındaki bağlantıyı kurmak, sürdürmek, okulun hedefleri çerçevesinde ilerlemesini sağlamak, eğitim öğretim süreci planlamasını yapmak ve eğitim öğretim sürecini denetlemek gibi görev ve yetkileridir (Kepenekci & Taşkın, 2017).

Geçmişte okul müdürlerinin algılanışı gerek halk tarafından gerekse kendileri tarafından mesai görevlerini yerine getiren diğer kamu memurlarıyla eşdeğer tutulabildiği ve yalnızca mesai saatlerini doldurmakla görevli, simgesel önemi olan mevkiler olarak görülegelmiştir. Fakat Okul müdürlerine biçilen roller 21. yüzyılla birlikte çeşitlenmiş olup, alanında kendini yetiştirmiş, daha donanımlı ve birçok farklı niteliğe aynı anda sahip olmaları beklenilir hale gelmiştir. Okul müdürlerinden talep edilen en önemli niteliklerden biri de kurumlarında lider konumunda olabilmeleridir fakat okul yöneticilerinin göstermesi gereken liderliğin de çeşitli türleri bulunmaktadır. Bu liderlik türleri; ‘’Etik, kültürel, dönüşümcü ve öğretimsel’’ gibi sınıflamalara tabi tutulmaktadır (Ayık vd., 2016). Sözü geçen liderlik türlerinden farklı olarak, öğretimsel liderlik; öğretim programının uygulamada olduğu, hedefleri doğrultusunda ilerlendiği, öğretmenlere öğretim programı hakkında rehberlik yapıldığı ve bu süreçleri kapsamasının yanı sıra eğitim kurumu amaçları dahilinde insan ilişkilerinin de hesaba katılması bakımından farklılaşabilmektedir. Öğretimsel liderlik okul müdürünün kapsamlı program bilgisine sahip olmasını gerektirmekle birlikte okul örgütünün unsurlarından öğretmen ve öğrencilere öğrenme, öğretme süreçlerinin gerçekleşebileceği öğrenme ortamını kabul edilebilir, olumlu çıktılar alınmasına katkı sağlayacak biçimde organize edilmesini de içermektedir (Çelik, 2007).

Öğretim programlarının sınıf ortamında, eğitim durumlarında yer almasına imkân veren, uygulayıcı konumunda bulunan, öğretimsel hedeflere ulaşmada çeşitli yöntem ve tekniklere başvuran, kişiler arası farklılıkları da dikkate alarak farklı etkinliklerle öğretim programı amaçlarına ulaşmaya çalışan kişiler; öğretmenlerdir. Öğretmenlerin zamanlarının çoğu her ne kadar sınıf atmosferinde öğrencileriyle birlikte eğitim öğretim faaliyetleri dahilinde geçse de sınıf ve okul iklimine etki eden öğelerden biri de öğretmenlerin duygu durumlarıdır. Olumlu duygu durumları kişilerin gerçek hayatta pozitif duygulara sahip, enerjik, girişken, çalıştıkları işlerde de istekli, üretken ve verimli bir biçimde çalışmalarına olanak tanımasına rağmen, olumsuz duygular tarafından kuşatılmış kişiler bu duygularını çevrelerindeki birçok ortama, olaya ve duruma genelleyebilmektedirler (Uskan, 2014). Eğitim kurumlarında da öğretmenlerin deneyimlediği; branşlar arası anlaşmazlıklar, okulun bulunduğu sosyal dokunun olumsuz davranış öğeleri içermesi, sorunlu aile yapılarının varlığı, şiddete, kötü söz ve davranışa maruz kalmış çocukların sayıca fazla olması gibi duygu durumlarına etki eden birçok unsur bulunmakla birlikte okullarında yönetici konumunda bulunan okul müdürlerinin etkisi de yadsınamaz bir unsurdur. Kişinin duygularının yönü kurumun atmosferine ve daha da önemlisi eğitim öğretim ortamı olarak sınıflara yansıyabilmektedir. Öğretmenlerin olumsuz yönde fikir düşünce ve duygularının baskın olması görevli oldukları kurumların hedeflerine ulaşılmasına, sınıflarda öğretim programı amaçlarına erişilmesine ket vuracağı için kurumun yöneticisi olarak okul müdürleri bu durumu düzeltme ve değiştirme de birinci dereceden sorumlu kişilerdir (Li vd., 2017).

Türkiye’de öğretim liderliği kapsamında birçok çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir; bu çalışmalardan bazıları öğretim liderliği kavramının tanımı, kapsadığı unsurların olduğu çalışmalardır (Şişman, 2002). Öğretim liderliği bağlamındaki araştırmalarda katılımcıları okul müdürlerinin oluşturduğu çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Gümüşeli, 1996). Araştırmalarda farklı okul düzeylerinde görevlerini ifa eden okul müdürlerinin çalışmalarda yer aldıkları görülmektedir; bunlardan ilkokul okul müdürlerinin öğretimsel liderliklerinin ele alındığı, ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderliklerinin ele alındığı çalışmalar bulunmakla birlikte hem ilkokul hem de ortaokul müdürlerinin katılımcı oldukları çalışmalara da

rastlamak mümkündür (Kadir, 2019). İlköğretim ve ortaöğretim hem ilköğretim hem de ortaöğretimde görevli okul müdürlerinin öğretimsel liderliklerinin incelendiği araştırmalarda gerçekleştirilmiştir (İnandı & Özkan, 2006).

Yurt dışında okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken farklı liderlik rolleri bağlamında birçok araştırmaya rastlanılmaktadır; bunlar dönüşümsel liderlik, dönüşümsel ve öğretimsel liderliğin aynı anda ele alındığı araştırmalar (Hallinger, 2003), dağıtılmış, paylaşılan liderliğin ele alındığı, okul müdürlerinin katılımcı liderliklerinin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine etkisini irdeleyen (Benoliel & Barth, 2017), okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri (Allton, 1994) gibi okul müdürlerinin farklı birçok liderlik rolleri araştırmalara konu olduğu görülmektedir. Alanda öğretimsel liderlik bağlamında da gerçekleştirilen birçok çalışma bulunmaktadır; bunlar: Öğretimsel liderliğin kapsamını, tanımını ve öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen (Brolund, 2016), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin öğretmen yeterliğine etkisini araştıran (Ma & Marion, 2021), ilkokul okul müdürlerinin öğretimsel liderliklerini konu alan (Mestry vd., 2013), Yunanistan ve İngiltere ortaokul okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerini inceleyen (Kaparou & Bush, 2016), okul müdürlerinin öğretimsel liderlikleri yanında müfettişlerin öğretimsel liderliklerinin aynı anda incelendiği, okul müdürlerinde öğretimsel liderliğin geliştirilmesine yönelik bir eğitim modeli önerisinde bulunan (Hallinger vd., 2017), müdür yardımcılarının öğretimsel liderliklerinin öğretmenlerin görüşleri dahilinde incelendiği (Leaf & Odhiambo, 2017) çok sayıda araştırma bulunmaktadır.

Öğretmenlerin duygu durumlarıyla ilgili Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalarda bulundukları okullarda sahip oldukları duygu durumlarının incelendiği (Yıldırım & Tabak, 2019), Okul öncesi, sınıf öğretmeni, beden eğitimi öğretmeni, özel eğitim öğretmeni vb. öğretmenlerin yaşadıkları duygu durumlarının incelendiği, yönetici ve öğretmenlerin okullarında yaşadıkları duygu durumlarının konu edildiği (Yıldırım, 2019), çalışmalara rastlanmakla birlikte duygu durumlarının spesifik olarak incelendiği çalışmalara da rastlanılmaktadır; bu bağlamda öğretmenlerin, başarı duygusu, tükenmişlik düzeyi, mutluluk duygusu, umutsuzluk duygusu gibi gibi duygularında öğrenme ortamına, eğitim kurumuna, öğrenci başarısına, örgüt kültürüne etkisinin incelendiği çalışmaların da gerçekleştirildiği görülmektedir (Bakïoglu & Korumaz, 2015). Yurt dışında duygu durumları kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerin katılımcı olduğu ve onların duygu durumlarının ele alındığı (Nopembri & Sugiyama, 2021), öğretmenlerin duygu durumlarının öğrencileri etkileyip etkilemediği (Eddy vd., 2020), okul müdürlerinin sergiledikleri davranışların öğretmen duygu durumlarına hangi yönde etki ettiğinin incelendiği, okul yöneticilerinin eğitim kurumunda uyguladığı iş kaynaklı baskıların öğretmenlerin duygularına yön verip vermediği (Franco vd., 2022), öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından denetlenmesine yönelik hissettikleri duyguların irdelendiği (Jensen & Solheim, 2020) çalışmalar bulunmakla birlikte okul yöneticilerinin; iletişim biçimlerinin, okul müdürlerinin sosyal duygusal yeterliklerinin incelendiği çalışmalarda yapıldığı görülmektedir (Blase & Blase, 2007). Kapsamlı alan taraması neticesinde okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri bağlamında sahip olmaları beklenen rollerden her biri dahilinde çalışma gerçekleştirildiği; öğretmenlerin, yöneticilerin öğretimsel liderliklerinin ele alındığı, duygu durumları bakımından ise hem öğretmenlerin hem de okul müdürlerinin ayrı ayrı ele alınarak duygu durumlarının irdelendiği çalışmalara rastlanılsa da literatürde eğitim örgütlerinin önemli iki unsuru olduğu düşünülen hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin aynı çalışmada yer alıp, çalışmaya konu olan okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerinin öğretmenlerin duygu durumlarına etkisinin birlikte ele alındığı çalışmaya rastlanılmamıştır.

Yöntem

Manisa İli Salihli İlçesinde 2022-2023 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların tüm kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilecek olan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olarak kabul edilen ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilecektir. İlişkisel tarama modelinde bir durumu ortaya çıkaran değişkenlerin birbirleriyle olan bağlantısı, ilişkisi ve değişkenlerin ne düzeyde etkilerinin bulunduğunun ortaya çıkarılmasına olanak sağlayan bir araştırma desenidir (Kaya vd., 2012). İlişkisel desende iki ve daha fazla sayıdaki değişken bulunabilmekte ve bu araştırma deseni bağlamında değişkenler arası ilişkilerin tespit edildiği (Fraenkel vd., 2012), aynı zamanda değişkenler arası ilişkinin düzeyinin saptanmasının hedeflendiği araştırma yöntemidir (Karasar, 2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada okul iklimine etkisi olduğu düşünülen okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerinin öğretmenlerin öğretim duygu durumları üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkisinin olup olmayacağı tespit edilecek olup, eğitim kurumlarının lideri konumundaki okul müdürlerinin öğretimsel liderlik niteliklerine ne düzeyde sahip oldukları, bulundukları kurumda öğretimsel liderlik rolüne sahip olmalarının ne derecede önemli olduğu ve bu durumun öğretmenlerin duygu durumlarına etkisine, okul müdürlerinin öğretimsel liderliklerinin öğretmenlerin öğretim duygu durumlarıyla bir ilişkisinin bulunup bulunmadığı eğer varsa bu iki değişkenin birbirini yordayıp yordamadığı dolaysıyla eğitim durumlarına da bir etkisinin varlığına ya da yokluğuna dair aydınlatıcı, yol gösterici veri sağlanacaktır. Tabiatıyla elde edilecek bulgular alanda okul müdürlüğü yapmakta olan ve gelecekte bu görevlere talip olacak olan okul müdür yardımcıları ve öğretmenler açısından da yol gösterici veriler sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel liderlik, Okul yöneticileri, öğretmenler, öğretmen duygu durumları, Okul müdürünün rolleri

Kaynakça

Allton, J. A. (1994). Perspectives on the Principal as a Cultural Leader. *American Secondary Education*, *23*(1), 2-5.

Ayık, A., Diş, O., & Çelik, Z. (2016). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların değişime açıklığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(2), 547-564.

Bakïoglu, A., & Korumaz, M. (2015). Öğretmenlerin Okulda Yalnızlıklarının Kariyer Evrelerine Göre İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *39*(39), Art. 39.

Benoliel, P., & Barth, A. (2017). The implications of the school's cultural attributes in the relationships between participative leadership and teacher job satisfaction and burnout. *Journal of Educational Administration*, *55*(6), 640-656.

Blase, J., & Blase, J. (2007). School Principal Mistreatment of Teachers. *Journal of Emotional Abuse*, *4*(3-4), 151-175.

Brolund, L. (2016). Student Success through Instructional Leadership. *BU Journal of Graduate Studies in education*, *8*(2), 42-45.

Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.

Eddy, C. L., Huang, F. L., Cohen, D. R., Baker, K. M., Edwards, K. D., Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2020). Does Teacher Emotional Exhaustion and Efficacy Predict Student Discipline Sanctions? *School Psychology Review*, *49*(3), 239-255.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (C. 7). McGraw-hill New York.

Franco, E., Cuevas, R., Coterón, J., & Spray, C. (2022). Work Pressures Stemming from School Authorities and Burnout among Physical Education Teachers: The Mediating Role of Psychological Needs Thwarting. *Journal of Teaching in Physical Education*, *41*(1), 110-120.

Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *6*(6), 201.

Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, *33*(3), 329-352.

Hallinger, P., Walker, A., Nguyen, D. T. H., Truong, T., & Nguyen, T. T. (2017). Perspectives on principal instructional leadership in Vietnam: A preliminary model. *Journal of Educational Administration*, *55*(2), 222-239.

İnandı, Y., & Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(2), 123-149.

Jensen, M. T., & Solheim, O. J. (2020). Exploring associations between supervisory support, teacher burnout and classroom emotional climate: The moderating role of pupil teacher ratio. *Educational Psychology*, *40*(3), 367-388.

Kadir, B. (2019). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının sergilenmesine ilişkin görüşleri (İstanbul ili örneği)*.

Kaparou, M., & Bush, T. (2016). Instructional leadership in Greek and English outstanding schools. *International Journal of Educational Management*, *30*(6), 894-912.

Karasar, N. (2011). Yöntem. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, *22*, 75-246.

Kepenekci, Y. K., & Taşkın, P. (2017). *Eğitim hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Leaf, A., & Odhiambo, G. (2017). The deputy principal instructional leadership role and professional learning: Perceptions of secondary principals, deputies and teachers. *Journal of Educational Administration*, *55*(1), 33-48.

Li, Y., Ashkanasy, N. M., & Mehmood, K. (2017). The experience of anger and sadness in response to hurtful behavior: Effects of gender-pairing and national culture. *Asia Pacific Journal of Management*, *34*, 423-441.

Ma, X., & Marion, R. (2021). Exploring how instructional leadership affects teacher efficacy: A multilevel analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, *49*(1), 188-207.

Nopembri, S., & Sugiyama, Y. (2021). Assessing psychosocial skills and negative emotional states of elementary school students in Yogyakarta area. *International Journal of Instruction*, *14*(3), 59-72.

Mestry, R., Moonsammy-Koopasammy, I., & Schmidt, M. (2013). The instructional leadership role of primary school principals. *Education as Change*, *17*(sup1), S49-S64.

Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Pegem A Yayıncılık Ankara.

Uskan, C. (2014). Düşüncelerimiz duygu ve davranışlarımızı nasıl etkiliyor? adresinden https://www.ipe.com.tr/tr/icerik/93/dusuncelerimiz-duygu-ve-davranislarimizi-nasil-etkiliyor

Yıldırım, K., & Tabak, H. (2019). *Öğretmen adaylarının duygu durumlarının farklı sınıflandırmalara göre incelenmesi*.

Covid-19 Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim ve Meslekler arası Eğitim: Sistematik Derleme

Özlem Sürel Karabilgin Öztürkçü, Ege Üniversitesi
Mukadder İnci Başer Kolcu, Süleyman Demirel Üniversitesi
Aydan Baysan, Ege Üniversitesi
Nilay Özkütük, Ege Üniversitesi
Fatma Orgun, Ege Üniversitesi

Problem Durumu

Meslekler arası eğitim (MAE), sağlık çalışanlarının ekip içerisinde çalışmayı öğrenebildiği önemli bir pedagojik eğitim yaklaşımıdır (Buring et al., 2009). Bu eğitim yaklaşımı; "iki veya daha fazla farklı meslekten öğrenenlerin, işbirliğini ve hizmet kalitesini iyileştirmek için birbirleriyle, birbirlerinden ve birbirleri hakkında öğrendikleri etkileşimli bir eğitim yaklaşımı" olarak tanımlanmıştır (CAIPE, 2016). Bu yaklaşım tasarlanan eğitim programının özelliklerine uygun olarak farklı öğrenme kuramlarına dayansa da, temelde sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramlarına özellikle de işbirlikli öğrenme kuramına dayandığı ifade edilmektedir (Hean, Craddock, & Hons, 2009). Bu eğitim yaklaşımının temel amacı, farklı meslek gruplarında çalışanlara karmaşık sağlık sorunlarında ortak bilgi, beceri ve tutum sergileyebilecekleri temel yetkinlikleri kazandırmaktır.

Covid-19 pandemi döneminde bir süre eğitim alanında duraksamalar daha sonra artan ve gelişen uzaktan eğitim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, Covid-19 pandemi döneminde, tıp ve hemşirelik öğrencilerinin katıldığı uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen meslekler arası eğitim programlarını gözden geçirmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu sistematik derleme çalışmasında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Tıp ve hemşirelik öğrencilerinin katıldığı uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen meslekler arası eğitim programlarının özellikleri nelerdir?
2. Tıp ve hemşirelik öğrencilerinin katıldığı uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen meslekler arası eğitim programlarında hangi sonuçlar elde edilmiştir?

Sistematik derleme çalışmasında aşağıdaki basamaklar uygulanmıştır (Tarama stratejisi):

Tanımlama (Identification): Bu çalışmaya 01.12.2019 – 01.02.2021 döneminde yayınlanan makaleler dahil edilmiştir. Tarama sırasında kullanılan Medical Subject Headings (MeSH)'te yer alan kelimeler ve kombinasyonları; "interprofessional education" + "covid-19", "interprofessional education" + "coronovirus", "interprofessional education" + "Sars-Cov-2", "interprofessional collaboration" + "covid-19", "interprofessional collaboration" + " coronovirus", "interprofessional collaboration" + "Sars-Cov-2", "interprofessional program" + "covid-19", "interprofessional program" + "coronovirus", "interprofessional program" + "Sars-Cov-2"dır.

İlk tarama 19.01.2021-26.01.2021 tarihleri arasında SCOPUS, Web of Science, PUBMED, PhyscoINFO veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir.

27.01.2021-03.02.2021 döneminde gri literatür (bildiriler ve kongre yayınları) ve elle tarama yapılmıştır. Elle taramada "Clinical Teacher, Evaluation in the Health Professions, Florence Nightingale Journal of Nursing, Health, Interprofessional Practice and Education, Heliyon, Home Healthcare Now, Innovation in Aging, International Journal of Nursing, International Journal of Nursing Sciences, Journal of Research in Interprofessional Practice and Education, Journal of The Korean Medical Association, Korean Journal of Medical Education, Nursing Education Perspectives, The Nurse Practitioner, Turkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences, Journal of Holistic Nursing" dergileri incelenmiştir. Yapılan taramalara ait kayıtlar Mendeley yazılımında ayrı klasörler şeklinde kayıt altına alınmıştır. Taramalar tamamlandıktan sonra klasörler birleştirilmiş ve duplikasyonlar elimine edilmiştir.

Tarama (Screening): Elde edilen bütün çalışmaların başlıkları ve özetleri dahil edilme ve dışlanma kriterlerine göre bağımsız 2 araştırmacı tarafından gözden geçirilmiştir. Değerlendiriciler arası güvenirlik (Cohen's Kappa) hesaplanmıştır.

Uygunluk (Eligibility): Tam metin makaleler araştırmacılar tarafından uygunluk açısından değerlendirilmiştir.

Dahil edilme (Included): Ortak karar doğrultusunda seçilen makaleler çalışmaya dahil edilmiş ve bütün yazarlar tarafından değerlendirilmiştir.

Dahil Edilme Kriterleri:

1. Covid-19 Pandeminin başlangıç döneminden itibaren yayınlanan çalışmalar
2. MAE'in uzaktan eğitim yöntemleri ile gerçekleştirildiği çalışmalar.
3. Tıp ve/veya hemşirelik fakültesi öğrencilerinin içinde yer aldığı MAE çalışmaları
4. Sadece İngilizce yayınlanan makaleler
5. MAE ile ilgili bir programın uygulandığı yayınlar (manuscript)

Dışlanma Kriterleri:

1. Mezuniyet sonrası eğitim, eğitici eğitimi ve mesleki gelişim faaliyetlerini kapsayan yayınlar
2. Tek disiplini içeren MAE çalışmaları
3. "Editorial, commentory, reports, case reports, reviews, correspondence, letters" gibi yayınlar.

Örneklem seçimi için "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses-PRISMA" akış şeması kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

SCOPUS, Web of Science, PUBMED, PhyscoINFO ve elle tarama sonuçlarına göre toplamda 908 yayın tespit edilmiştir. Dublike kayıtlar elimine edildikten sonra 517 makale tespit edilmiştir. Buna göre 29 makale uygunluk açısından tekrar değerlendirilmiş ve dahil olma kriterlerini karşılamaması nedeniyle 19 makale daha dışlanarak 10 makale uygunluk açısından incelenmek üzere tüm araştırmacılara sunulmuştur.

Çalışmalardan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde:

Tıp ve hemşirelik öğrencilerinin katıldıkları MAE programlarında ayrıca eczacılık fakültesi, ebelik bölümü öğrencileri ile birlikte çalışma yaptıkları saptanmıştır.

MAE çalışmalarında; yüksek riskli hastaların tele-sağlık hizmetlerine ulaşmasını sağlamak için 3. Sınıf tıp ve eczacılık fakültesi öğrencileri için meslekler arası bir rotasyon geliştirmek, uygulamak ve değerlendirilme yapmak; tıp ve ebelik öğrencileri için meslekler arası uzaktan öğrenme yoluyla simülasyon tabanlı perinatal acil durumlarını öğretmek, simülasyon yoluyla senkronize uzaktan öğrenmenin rolünü ve meslekler arası etkileşimler üzerindeki etkisini anlamak amaçlanmıştır.

Meslekler arası rotasyon programlarında öğrencilerin, meslekler arası işbirliğinde bulunmasını ve belirli iletişim becerilerini uygulamasını, ilaç tedavisi konusunda uzlaşı göstermelerini ve ilaç danışmanlığı sağlamalarını, sağlığın sosyal belirleyicilerini ve bunların kronik hastalık üzerindeki etkilerini küresel bir pandemi bağlamında gözden geçirmelerini, depresyon, yakın partner şiddeti ve tütün kullanımı için sağlık taramaları yapmalarını, savunmasız hastalara telefonla erişim sağlamalarını hedeflemişleridir.

Öğrenciler daha önce çevrimiçi bir kurs alma deneyimi olduğunu, yüz yüze kursları tercih ettiklerini, çevrimiçi formatın yüz yüze formata kıyasla daha fazla zamana ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir.

Bazı öğrenciler katıldıkları eğitimlerden memnun kaldıklarını, bazıları çevrimiçi oturumu yüz yüze olduğu kadar etkili olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Bazı çalışmalarda ise çevrimiçi ve yüz yüze gerçekleştirilen eğitimlere ait memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Eğitim sonunda öğrenme hedeflerine ilişkin konularda öğrencilerin güven artışı olduğu saptanmıştır.

Öğrenciler çevrim içi kursun esneklik sağladığını, seyahat gerektirmediği ve genel olarak daha uygun olduğu için yüz yüze değil, çevrimiçi formatı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, yüz yüze olduğundan daha az zaman harcadıklarını, bireysel hızda çalışabildiklerini, kişilerarası bağlantılar, açık öğrenme, içerikle ilgilenmekten ve derinlemesine düşünmek için zaman vermekten keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Yüz yüze etkileşimde bulunmamayı, diğer meslekten öğrenciler ile daha az iletişim kurduklarını, iletişim sorunlarını ve belirsiz beklentileri ise olumsuzluk olarak belirtmişlerdir.

Öğrenciler, teknoloji konusunda zorluklar tanımlamışlardır. Bazı sistemlerin (Canvas), programlar ve kurumlar arasında öğrenci iletişimini kolaylaştırmada zorlayıcı ve canlı öğretim üyesi-öğrenci ekibi etkileşiminden yoksun olduğu belirlenmiştir. Teknolojiye ilişkin olumlu sonuçlar arasında ise kullanılan bazı sistemlerin (Canvas) içerik iyileştirmeleri ve sanal çalışma saatlerini başarılı buldukları ve çevrimiçi simülasyonda sistem (Canvas) ve içerik sunumundan daha memnun kaldıkları saptanmıştır.

Eğitim sırasında farklı meslek gruplarından öğrencilere bireysel ve grup çalışması olanağı sağlanmıştır.

Öğrencilerin meslekler arası öğrenmenin çevrimiçi olarak gerçekleşip gerçekleşemeyeceğine ilişkin yanıtları genel olarak olumluydu. Öğrencilerin çoğu; çevrimiçi formatın, bireysel öğrenmenin gerçekleştiği yüz yüze format ile hemen hemen aynı olduğunu ve çevrimiçi formatta meslekler arası olarak öğrendiklerini, ayrıca çevrimiçi meslekler arası işbirliğine dayalı uygulama hakkında da bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin eğitim sonunda, beceri düzeylerinde yüz yüze yapılan eğitimlere göre daha fazla artış olduğu belirtilmiştir.

Başlangıçta karma grup öğrenciler arasında potansiyel olarak psikolojik engeller olabileceği ve bu engellerin eğitmenler tarafından akılda tutulması gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tıp eğitimi, meslekler arası eğitim, uzaktan eğitim, Covid-19 pandemisi

Kaynakça

Bautista, C. A., Huang, I., Stebbins, M., Floren, L. C., Wamsley, M., Youmans, S. L., & Hsia, S. L. (2020). Development of an interprofessional rotation for pharmacy and medical students to perform telehealth outreach to vulnerable patients in the COVID-19 pandemic. *Journal of Interprofessional Care*, *34*(5), 694–697. https://doi.org/10.1080/13561820.2020.1807920

Buring, S. M., Bhushan, A., Broeseker, A., Conway, S., Duncan-Hewitt, W., Hansen, L., & Westberg, S. (2009). Interprofessional education: Definitions, student competencies, and guidelines for implementation. American Journal of Pharmaceutical Education, 73(4), 1–8. https://doi.org/10.5688/aj730459

CAIPE. (2016). Statement of Purpose.

Hean, S., Craddock, D., & Hons, M. A. (2009). Learning theories and interprofessional education : A user ' s guide Learning theories and interprofessional education : a user ' s guide. Learning in Health and Social Care, 8(4), 250–262. https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2009.00227.x

Jones, T. A., Vidal, G., & Taylor, C. (2020). Interprofessional education during the COVID-19 pandemic: finding the good in a bad situation. *Journal of Interprofessional Care*, *34*(5), 633–646. https://doi.org/10.1080/13561820.2020.1801614

Prasad, N., Fernando, S., Willey, S., Davey, K., Kent, F., Malhotra, A., & Kumar, A. (2020). Online interprofessional simulation for undergraduate health professional students during the COVID-19 pandemic. *Journal of Interprofessional Care*, *34*(5), 706–710. https://doi.org/10.1080/13561820.2020.1811213

Taro Yamashita , Shuji Osawa , Kunio Ota , Takahiro Minami , Yuma Morisaki , Yutaro Takahashi , Tomoya Itatani , Satoshi Hara , Toshikatsu Tamai , Makoto Fujiu , Hideki Nomura & Rie Okamoto (2021) Interdisciplinary groups perform better than intradisciplinary groups in online group discussion activities, Medical Education Online, 26:1, 1886649, DOI: 10.1080/10872981.2021.1886649

Öğretmen Adaylarının Motivasyonel Çalışma Koşullarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması: Almanya ve Türkiye

Öner Uslu

Ege Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının belirlenmesi ve desteklenmesi hizmet öncesi öğretmen eğitim açısından oldukça önemlidir. Böylece hizmet öncesi öğretmen eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik girişimlere ilişkin kanıta dayalı öneriler sunulabilir. Öğrenci motivasyonunu açıklamaya çalışan önemli kuramlardan birisi de Öz Belirleme Kuramıdır (Deci & Ryan, 1994). Bu kurama göre bireylerin motivasyon türleri üç ana başlık altında sınıflanabilir. Bunlar içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve amotivasyondur. İçsel motive olan bireyler kendi öğrenme istekleri doğrultusunda öğrenmeye motive olurlar. Dışsal motive olan bireyler ise bir ödül almak ya da cezadan kaçınmak için eyleme geçerler. Dışsal motive olan bireylerin öğrenme sürecinde daha stresli oldukları ve içsel motive olan bireylere göre daha yüzeysel öğrenme ürünleri oluşturdukları bilinmektedir (Deci & Ryan, 2017). Amotivasyon ise bireylerin harekete geçmek için gerekli nedenlerinin olmadığını belirtir.

Bu kurama göre her bireyin üç temel psikolojik ihtiyacı bulunmaktadır. Bunlar özerklik, yeterlik ve ilişkili olmadır. Özerklik ihtiyacı bireylerin kendi hayatlarında karar alma ve etkin olma ihtiyaçlarıdır. Yeterlik ihtiyacı ise bir problem ya da durum karşısında bireyin kendisini yeterli görmesi ya da çalışırsa başarabileceğine inanması olarak özetlenebilir. İlişkili olma ihtiyacı insanların birbiriyle sağlıklı ilişki kurma ihtiyacıdır. Her bir insan hayatta bu psikolojik ihtiyaçların karşılanmasına ihtiyaç duyar (Deci & Ryan, 1994, 2017).

Eğitimciler açısından önemli sorulardan birisi okulda bu ihtiyaçların karşılanması için öğretmenlerin neler yapabileceğinin belirlenmesidir. Öğrenme ortamları hangi özellikleri taşırsa öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabileceklerini belirlemek bu açıdan önemlidir (Hornstra et al., 2021). Öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilecek öğrenme ortamının özellikleri motivasyonel çalışma koşulları olarak açıklanabilir (Kauper et al., 2010). Kauper et al. (2010) bu ortamın özelliklerini özerklik desteği, yeterlik desteği ve ilişkili olma desteği şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adaylarının motivasyonel çalışma koşullarına ilişkin algılarının belirlenmesi eğitim ortamlarında psikolojik ihtiyaçların ne kadar karşılandığını belirlememize yardımcı olabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının motivasyonel çalışma koşullarına ilişkin ağlılarının farklı kültürlerde karşılaştırılmalı olarak incelenmesi her iki kültür açısından önemli geri bildirimler sunacaktır. Alanyazında öğretmen adaylarının motivasyonel çalışma koşullarına ilişkin algılarını kültürlerarası karşılaştırmalı olarak inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı Türkiye ve Almanya'da iki üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının motivasyonel çalışma koşullarına ilişkin algılarını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Her iki eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının Motivasyonel Çalışma Koşulları Ölçek puanları cinsiyet, öğrenim seviyesi, bölüm, göçmen geçmişi ve anne-baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
2. Her iki eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının Motivasyonel Çalışma Koşulları Ölçek puanları ülkelere göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye ve Almanya'dan seçilen birer üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem ise bu fakültelerde araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmen adaylarıdır. Almanya'dan seçilen üniversitenin eğitim fakültesinden 114 öğretmen adayı araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir. Türkiye'den seçilen eğitim fakültesinden ise toplam 230 öğretmen adayı araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Almanya'dan araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 70'i kendisini kadın 40'ı erkek üçü cinsiyetini farklı olarak belirtirken birisi ise bu soruya yanıt vermemiştir. Türkiye'den araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ise 167'si kadın 63'ü erkek olarak cinsiyetini belirtmiştir.

Almanya'dan araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 83'ü iş eğitimi bölümünde, 14'ü teknik eğitimde, 17'si de özel eğitim bölümünde öğrenim görmektedir. Türkiye'den araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ise 32'si BÖTE, 79'u Türkçe sosyal, 36'sı temel eğitim, 34'ü rehberlik ve psikolojik danışmanlık, 38'i fen bilgisi ve 10'u da eğitim bilimleri yüksek lisans öğrencisinden oluşmaktadır.

Öğretmen adaylarının göçmenlik geçmişi için kendisi, anne ya da babası o ülke dışında doğdu ise veya evde konuşulan dil o ülkenin resmi dili dışında bir dil ise göçmen geçmişleri olduğu düşünülmüştür. Almanya'dan 60 öğretmen adayının göçmen geçmişinin olduğu, 54'ünün ise

göçmen geçmişinin olmadığı, görülmektedir. Almanya'daki öğretmen adaylarının 109'u Almanyada, 1'i Türkiye'de 4'ü de diğer ülkelerde doğduğunu belirtmiştir. Annelerinin doğduğu ülkelere bakıldığında ise 70'i Almanya'da, 29'u Türkiye'de ve 15'i de diğer ülkelerde doğduğunu belirtmektedir. Babalarının doğduğu ülkelere baktığımızda 59'ı Almanya'da, 33'ü Türkiye'de 21'i de diğer ülkelerde doğmuştur. Evde konuşulan diller incelendiğinde 66 öğrenci evde Almanca, 32'si Türkçe 16'sı da diğer dillerin konuşulduğunu belirtmiştir. Türkiye'den elde edilen verilerde ise öğretmen adaylarının 11'inin göçmen geçmişinin olduğu görülmektedir.

Motivasyonel Çalışma Koşulları Ölçeği (MÇKÖ)

MÇKÖ Kauper et al. (2012) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçeğin sosyal katılım, yeterlilik desteği, özerklik desteği ve öğretmen-öğrenci ilişkisi alt ölçekleri araştırma dâhilinde kullanılmış, bu alt ölçeklerin Türkçeye kültürel uyarlaması Uslu (2021) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu uyarlanan dört faktörlü yapının toplam varyansın %78'ini açıkladığı görülmüştür. Madde faktör yükleri .43 ila .87 arasında değişmektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyiliklerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir (Jöreskog & Sörbom, 2015; Şimşek, 2007) (RMSEA:.074, SRMR: .042, NNFI: .98, CFI: .98

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında Almanya'dan araştırmaya katılan öğretmen adaylarının MÇKÖ puanlarının cinsiyet, öğrenim seviyesi, bölüm, göçmen geçmişi ve anne-baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğrenim gördükleri seviyelere göre öğrencilerin Motivasyonel Destekleyici Çalışma Koşulları Ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde sosyal etkileşim [t(112)=8,81, p<.001], yeterlik desteği [t(112)=10,20, p<.001], özerklik desteği [t(112)=7, p<.001] ve öğretim elemanı öğrenci ilişkisi [t(112)=6,07, , p<.001] anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Farkın kaynağına ilişkin LSD testi sonuçlarına göre de yüksek lisans grubunun puan ortalamalarının daha düşük olup diğer iki gruptan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu farklara ilişkin etki büyüklükleri 0,79 ila 1,49 arasında değişmektedir. Bu etki büyüklükleri orta ve yüksek olarak sınıflanabilir (Cohen et al., 2007). Öğrencilerin Motivasyonel Çalıma Koşulları alt boyutlarındaki puan ortalamalarının bölümlere göre dağılımında sosyal iletişim [t(112)=3,50, p<.05] ve özerklik desteği [t(112)=8,73, p<.001] alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. LSD testi sonuçlarına göre diğer başlığı altında ele alının bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamalarının en düşük düzeyde olup ve iş eğitimi ile özel eğitim bölümlerinden farklılaşmaktadır. Bu farklara ilişkin etki büyüklükleri 0,06 ila 1,3 arasında değişmektedir. MÇKÖ'nün alt puan ortalamalarının göçmen geçmişine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde ise sosyal etkileşim [t(112)=0,41, p<.05], yeterlilik desteği [t(112)=0,78, p<.05] ve özerklik desteği [t(112)=11,15, p<.001] boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Göçmen geçmişi olan öğrencilerin sosyal etkileşim, yeterlilik desteği ve özerklik desteği puanlarının göçmen geçmişi olmayanlara göre daha yüksektir. Bu farklara ilişkin Cohen's d etki büyüklükleri sırasıyla .01, .41 ve .64 olarak hesaplanmıştır. MÇKÖ'ye ilişkin puan ortalamaları arasında anne eğitim durumuna göre sosyal etkileşim [t(112)=2,28, p<.05], yeterlik desteği [t(112)=2,21, p<.05] ve özerklik desteği [t(112)=3,70, p<.05] boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağına ilişkin LSD testi sonuçları incelendiğinde annesi akademi eğitim alan öğrencilerin puan ortalamalarının hem resmi eğitim almamış olan hem de temel eğitim grubundan daha düşük görülmektedir. Bu durumda anne eğitim durumu düştükçe öğrencilerin çalışma koşullarını daha olumlu algıladığı söylenebilir. Bu farklara ilişkin etki büyüklükleri 0,24 ila 1,10 arasında farklılaşmaktadır.

Türkiye'den araştırmaya katılan öğretmen adaylarının MÇKÖ puanlarının demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde sosyal etkileşim alt boyutunda cinsiyete ilişkin puan ortalamaları arasındaki farkın erkekler lehine yüksek olduğu görülmektedir [t(228)=2,80, p<.05, Cohen d:0,41]. MÇKÖ puan ortalamalarının öğrenim görülen seviyeye göre sadece sosyal etkileşim alt ölçeğinde farklılaşmaktadır [t(228)=4,05, p<.05]. LSD testi sonuçlarına göre bu sonuç yüksek lisans öğrencileri ile formasyon grubu öğrencileri arasında ki farktan kaynaklanmaktadır (Cohen d: 0,89). Motivasyonel destekleyici çalışma koşullarının bölümlere göre farklılıklarına bakıldığında sosyal etkileşim [t(228)=4,09, p<.001], yeterlilik desteği [t(228)=2,62, p<.05] ve öğretim elemanı öğrenci etkileşimi [t(228)=3,20, p<.05] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkları olduğu görülmektedir. Farkın kaynağına ilişkin LSD testi sonuçlarında en düşük puana sahip sosyal bilgiler ile felsefe grubu öğrencilerinin yüksek puana sahip BÖTE ve PDR gruplarından farklılaştığı görülmektedir. MÇKÖ puan ortalamaları öğrencilerin göçmenlik ve anne ya da baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemini yanıtlamak amacıyla iki ülkeden elde edilen puanlar t testi ile karşılaştırılmıştır. MÇKÖ dört alt ölçeğinden üçünde ülkeler arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Sosyal etkileşim alt ölçeğinde Almanya'da öğrenim görmekte olan öğrencilerin puan ortalamaları Türkyedeki öğrencilerden daha yüksektir [t(342)=4,55, p<.001] ve bu farka ilişkin Cohen d etki büyüklüğü.53 olarak hesaplanmıştır. Yeterlik desteği alt ölçeğinde ülkeler arasındaki fark anlamlı değilken özerklik desteğinde Almanya'daki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [t(342)=2,74, p<.01]. Bu farka ilişkin etki büyüklüğü .31 olarak hesaplanmıştır. Öğretim elemanı öğrenci ilişkisinde ise yine Almanya'da bulanan öğrenciler lehine bir farklılık olduğu görülmektedir [t(342)=2,53, p<.01]. Bu farka ilişkin etki büyüklüğü .30 dur.

Anahtar Kelimeler: İhtiyaca Duyarlı Öğretim, Öz Belirleme Kuramı, Kültürler Arası Karşılaştırma

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. Basım). Pegem A Yayıncılık.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting Self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *38*(1), 3–14. https://doi.org/10.1080/0031383940380101

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self Determination Theory*. Guilford Press. https://doi.org/10.1016/S0278-5846(03)00119-2

Hornstra, L., Stroet, K., & Weijers, D. (2021). Profiles of teachers' need-support: How do autonomy support, structure, and involvement cohere and predict motivation and learning outcomes? *Teaching and Teacher Education*, *99*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103257

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2015). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simplis command language* (5th ed.). Scientific Software International. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.jconrel.2016.01.005

Kauper, T., Retelsdorf, J., Bauer, J., Rösler, L., Möller, J., Prenzel, M., & Drechsel, B. (2010). PaLea – Panel zum lehramtsstudium. Ein forschungsprojekt zur professionsbezogenen entwicklung lehramtsstudierender im studienverlauf. Vortrag gehalten auf dem. *22. Kongress Der Deutschen Gesellschaft Für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 65.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. Ekinoks.

Uslu, Ö. (2021). Motivational Study Conditions Scale: A Study of Validity and Reliability. In G. Ünver & B. Yurdakul (Eds.), *The Ninth International Congress on Curriculum and Instruction* (pp. 127–128). Pegem A.

Değerlendirmeye Bütüncül Bir Bakış: Hammond'un Küp Modeline Göre Değerlendirme Standartları

Mehmet Kemal Aydın

Hitit Üniversitesi

Problem Durumu

Değerlendirme bir program tasarımı ve uygulamasının iyileştirilmesi, karar verme sürecine yol göstermesi amacıyla kullanılmaktadır (Patton, 2018). Değerlendirme planlanan hedeflere, standartlara veya amaçlara ulaşıp ulaşmadığını belirlemek için yapılan verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasını içeren sistematik bir süreçtir (Fitzpatrick vd., 2012). Okul değerlendirme, okul gelişimine iki açıdan katkıda bulunur. Bunlardan birincisi, performans odaklı bir okul kültürünün oluşmasına hizmet etmek ikincisi ise eğitim performansının artmasına ve eğitimde standardizasyonun oluşmasına katkı sağlamaktır (Hanberger vd., 2016). Eğitimde değerlendirme standartları kavramı eğitim kurumlarının çeşitli açılardan belirli bir hedefi yakalamış olmaları anlamına gelmektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Değerlendirme modelleriyle ilgili alanyazın incelendiğinde Hedef Odaklı, Sistem Odaklı, Müşteri Odaklı, Katılımcı Odaklı ve Uzman Odaklı olmak üzere çok farklı değerlendirme modellerinin olduğu görülmektedir (Fitzpatrick vd., 2012). Bu çalışmada hedef odaklı değerlendirme modellerinden Hammond (1967) tarafından geliştirilen sistematik, bütüncül, çok boyutlu ve esnek değerlendirme olanağı sağlayan model kullanılmıştır. Modelin davranışsal boyutu bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alt boyutlarından oluşmaktadır. Öğretim boyutu; okul, içerik, yöntem, imkân ve maliyet alt boyutlarından oluşmaktadır. Modelin kurumsal boyutunda ise öğrenci, yönetici, eğitim uzmanı, aile ve toplum alt boyutları bulunmaktadır. Küp şeklindeki model üzerinde yer alan boyutlardaki değerlendirmeleri mümkün kılmaktadır (Hıdıroğlu vd., 2016). Modelin esnek yapısı değerlendirmenin imkân ve ihtiyaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesine ve seçilen boyut üzerinde derinlemesine değerlendirmeler yapılabilmesine olanak sağlamaktadır (Küçükkayhan & Adıgüzel, 2021). Hammond'un değerlendirme küpü, okul değerlendirmesini çok boyutlu açıdan ele alan doksan adet hücreden oluşmaktadır. Araştırmacılar modeldeki herhangi bir hücreyi alarak onu kapsamlı olarak inceleyebilmektedir. Bu şekilde okul değerlendirmesine ilişkin daha ayrıntılı sonuçlar elde edilerek daha etkili önlemler alınabilmektedir. Model kapsamlı bir çerçeveyi ele alarak alt boyuttaki bileşenlerin etkilerini incelemektedir. Bu doğrultuda, okulun hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığı, ulaşılan ve ulaşılamayan hedeflerin neler olduğunu, eğitim etkinliğinin başarısını ve başarısızlığını etkileyen faktörlerin neler olduğu ortaya koyulabilmektedir (Fitzpatrick vd., 2012).



Şekil 1. Hammond'un Program Değerlendirme Modelindeki Temel Boyutlar ve Alt Boyutlar (Hıdıroğlu vd., 2016)

Bu çalışma, okulların etkililiği ve verimliliğini değerlendirilme olanağı sağlaması açısından topluma hizmet edebilecektir. Ayrıca, eğitim sisteminde okul değerlendirme standartlarının oluşturulması toplumda bireyler arasında eğitimde fırsat eşitliği sağlaması ve eğitim hizmetlerinden eşit olarak yararlanmaya olanak sağlayabilecektir. Okul değerlendirmeye ilişkin standart bir bakış açısı ortaya koyması açısından önemlidir. Bu bağlamda, çalışma okul değerlendirme standartlarını açıklayan bir modeli orijinal kaynaktan tanıtmayı amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Hammond'ın okul değerlendirme modelini oluşturan boyutlar nelerdir?

2. Hammond'ın okul değerlendirme modeli boyutlarına ilişkin alt boyutlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, araştırılan kavramların anlamları, tanımları, boyutları ve alt boyutlarını açıklamaya odaklanan bir araştırma yöntemidir (Berg, 2001). Doğal ortamda verilerin bütünsel bir şekilde toplanmasına katkıda bulunarak, insanların algılarını detaylı analizi ve açıklamasını sağlar (Merriam, 2009; Creswell, 2012). Araştırma verileri, orijinal kaynağa erişilerek doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Doküman analizi veri toplamak için mevcut kaynakların sistemli olarak taranmasıdır (Creswell, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmanın veri toplama sürecinde, Robert L. Hammond tarafından 1967 yılında yayımlanan "Yerel Düzeyde Değerlendirme" (Evaluation at the Local Level) isimli orijinal esere ERIC veri tabanı üzerinden ulaşılmış ve betimsel doküman analizi yöntemiyle çalışma analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretim Boyutu

Öğretim boyutu, modelin eğitim öğretim sürecini belirli değişkenler açısından tanımlayan boyuttur. Eğitim boyutuna göre okulun değerlendirilmesi okul, içerik, yöntem, imkanlar ve maliyet değişkenleri açısından değerlendirilmelidir. Bu değişkenlere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Alt Boyutlar

Okul

Okulun örgütlenmesi süreci eğitim öğretimin gerçekleşmesi için öğretmen ve öğrencileri bir araya getirir. Okulun örgütlenmesi zaman ve mekân olarak iki bileşene ayrılabilir. Zaman bileşeni, okulun eğitim programında derslere ayrılan süreyi, mekân bileşeni ise öğrencilerin dikey ve yatay örgütlenmesi olarak tanımlanabilir. Okulun dikey örgütlenmesi öğrencileri sınıflandırarak kayıttan mezun olana kadar geçen zaman zarfında performanslarını en yükseğe çıkarmaya çalışırken yatay örgütlenme öğrencileri öğretmenlere paylaştırır. Okulun dikey örgütlenmesi öğrencilerin ders performanslarına göre notlandırılmasını ya da öğrencilerin sürekli gelişim içerisinde kendi hazırbulunuşluk ve hızlarında öğrenmelerine olanak sağlayan iki sınıflamadan oluşmaktadır. Okulun yatay örgütlenmesi ise öğrencileri, eğitim programlarını, öğretmen niteliklerini ve okulun eğitim felsefesini göz önünde bulundurmakta ve öğrencileri olgunluk düzeyi, yaşı ve yeteneği, öğretmenleri uzmanlık alanları ve işbirliğine dayalı öğretim uygulamaları olmak üzere üç sınıflamadan oluşmaktadır.

İçerik

İçerik, bir disiplinin bilgi bütünü olmanın yanında belirli bir sınıf seviyesini kapsayan konular bütünü olarak tanımlanabilir.

Yöntem

Yöntem, öğrenmeyi kolaylaştırmak için tasarlanan süreçtir. Öğrenme yaşantıları, etkileşim ve öğrenme ilke ve kuramları olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

İmkânlar

Eğitim sürecinin uygulanmasını destekleyen materyal ve kaynaklardır.

Maliyet

Eğitim öğretim sürecini verimli olarak sürdürebilmek için gerekli olan mali kaynaktır.

Kurumsal Boyut

Kurumsal boyut, modeli kurumsal değişkenler açısından tanımlayan boyuttur. Kurumsal boyuta göre okulun değerlendirilmesi öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitim uzmanı, aile, toplum değişkenleri açısından değerlendirilmelidir. Bu değişkenlere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Alt Boyutlar

Öğrenci

Öğrencinin yaşı, sınıf düzeyi, cinsiyeti, ailesi, sosyo-ekonomik durumu, fiziksel ve zihinsel sağlığı, başarı durumu, ilgileri ve yeteneği konusunda bilgi sahibi olunmalıdır.

Öğretmen

Öğretmenin yaşı, cinsiyeti, etnik kimliği, fiziksel sağlığı ve kişilik özellikleri, eğitim geçmişi, iş deneyimi ve sosyo-ekonomik yaşamını etkileyen çevresel faktörler konusunda bilgi sahibi olunmalıdır.

Yönetici

Yöneticinin yaşı, cinsiyeti, etnik kimliği, fiziksel sağlığı ve kişilik özellikleri, eğitim geçmişi, iş deneyimi ve sosyo-ekonomik yaşamını etkileyen çevresel faktörler konusunda bilgi sahibi olunmalıdır.

Eğitim uzmanı

Eğitim uzmanının yaşı, cinsiyeti, etnik kimliği, fiziksel sağlığı ve kişilik özellikleri, eğitim geçmişi, iş deneyimi ve sosyo-ekonomik yaşamını etkileyen çevresel faktörler konusunda bilgi sahibi olunmalıdır.

Aile

Ailenin büyüklüğü, yaş dağılımı, ekonomik gelirleri, ev ortamı, eğitim düzeyi konusunda bilgi sahibi olunmalıdır.

Toplum

Toplumun demografik özellikleri, yaşadığı coğrafya, toplumun ortak kültür ve tarihi, ekonomik ve sosyal yapısı, nüfus yoğunluğu, evlenme ve boşanma oranları, doğum ve ölüm oranları, yaş dağılımları, göçmen ve yerli politikaları, ticari ve endüstriyel gelişim, kişi başına düşen GSMH, toplumun vergi kaynakları, tolumdaki sosyo-ekonomik tabakalaşma ve toplumda gücü elinde bulunduranlar gibi konularda bilgi sahibi olunmalıdır.

Davranışsal Boyut

Davranışsal boyut, modeli bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış değişkenleri açısından tanımlayan boyuttur. Bu değişkenlere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir. Bu boyut eğitim öğretim sürecinin nihai hedeflerini ortaya koymaktadır.

Alt Boyutlar

Bilişsel Alan

Bilişsel davranış, bilginin hatırlanması, anlaşılması ve uygulanması ile analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin kullanımını içermektedir. Bu boyuttaki değerlendirmeler için standart başarı testleri olarak kullanılır. Okulun uyguladığı eğitim programlarının başarısını test etmede kullanılacak en iyi yöntem standart başarı testleridir.

Duyuşsal Alan

Duyuşsal davranış, bireyin ilgi, tutum, değerler, takdir ve uyumunu ifade etmektedir. Eğitim sisteminin odağında bilgi kazanımı değil bireyin kendini tanıması olmalıdır. Okulda uygulanan eğitim programları akademik beceriler dışında yaşam becerilerine odaklanmalıdır. Bu gerçeğe göre okul programlarını değerlendirmeliyiz.

Psikomotor Alan

Psikomotor davranış, beyin ve kas koordinasyonu gerektiren hareketleri içermekte ve öğrencilerin beceri edinimi üzerine odaklanmaktadır. El yazısı, el becerileri ve fiziksel eğitim bu alandaki gelişimi ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: değerlendirme, okul değerlendirme, değerlendirme standartları, Hammond modeli, doküman analizi

Kaynakça

Bakioğlu, A.& Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon, Eğitimde Kalite*, Ankara, Nobel Dağıtım.

Creswell, J. W. (*2012*). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA Pearson.

Fitzpatrick, J., Worthen, B. & Sanders, J.R. (2012). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Pearson.

Hammond, R.L.(1967). Evaluation at the local level. *U.S. Department of Health, Education and Welfare Office of Education.* Project Epic, Tuscon: Arizona.

Hanberger, A., Carlbaum, S., Hult, A., Lindgren, L., & Lundström, U. (2016). School evaluation in Sweden in a local perspective: A synthesis. *Education Inquiry*, 7(3), 349- 371.

Hıdıroğlu, Ç.N., Kandemir, A. & Tuncel, İ. (2016). Hammond'un değerlendirme küpü çerçevesinde öğretim ilke ve yöntemleri dersinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*37, 47-68.

Küçükkayhan, S. & Adıgüzel, O. C. (2021). An evaluation of Vocational Open Education High School Programs in Hammond Program Evaluation Model. *Anadolu Journal of Educational Sciences International,* 11(2), 704-736. https://doi.org/10.18039/ajesi.801712

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* California: John Wiley & Sons, Inc.

Patton, M. Q. (2018). *Utilization-focused evaluation*. Sage publications.

Fransa ve Türkiye Devletlerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Kapsamında Karşılaştırılması

Keje Tuğrul
Ağrı Ibrahim Çeçen Üniversitesi

Abdulkadir Kurt
Ağrı Ibrahim Çeçen Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi ile Fransa'daki sosyal bilgiler eğitimindeki farklılıkları ve benzerliklerini inceleyerek karşılaştırmada bulunmaktır. Bu amaç çerçevesinde; Türk ve Fransız eğitimini etkileyen coğrafi ve kültürel faktörler, Fransa ve Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim sisteminin dayandığı vizyon ve misyonlar, eğitim felsefeleri, iki ülkenin okullarındaki yönetim teşkilatları, sosyal bilgiler eğitimi açısından her iki ülkenin de uyguladığı yöntem ve teknikler ile birlikte öğrencilerin değerlendirme aşamaları ve eğitim programı geliştirme aşamaları incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinin doküman incelemesi/ analizi kullanılmıştır. Değişen dünya koşullarıyla iki ülke arasındaki sosyal bilgiler eğitimi kapsamında literatürdeki eksikliklerin saptanmasıdır. Çalışmada doküman analizinin/ incelemesinin yanı sıra Fransa' da yaşayan bir kişi ile de sürecin nasıl işlediğine, yürütüldüğüne dair yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın dokümanları; konuyla ilgili literatür taraması sonucu elde edilen tez, makale ve çevrimiçi internet adresleri ile Fransa' da eğitimini tamamlamış veya tamamlamakta olan öğrencilerden görüşme sonucu elde edilen bilgiler ve onların sosyal bilgiler eğitimini kapsayan ders kitapları kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fransa ve Türkiye'nin eğitim sistemleri karşılaştırıldığında, her iki ülkenin eğitim felsefeleri pragmatizm felsefesine dayanması nedeniyle dersler öğrenci merkezli işlenmektedir. Her iki ülkenin de eğitimde laik bir politika izlemelerine rağmen halkın belirli bir dine ağırlık verdiği istatistikler sonucunda yer almaktadır. Fransa ve Türkiye Eğitim ile ilgili tüm yetkilerin devletin elinde toplanmasına yönelik bir politika izlemiştir. Fakat Fransa'daki eğitim sisteminde idari yapıların Türkiye'deki eğitim sisteminin idare yapısıyla farklılaşır. Türkiye'de şehirlerde il milli eğitim müdürlüğü şeklinde olurken bu durum Fransa'da üniversite rektörlerini başında bulunduğu 30 tane bölgeden oluşmaktadır. Türkiye' de ise rektörün görevi sadece bulunduğu üniversite kurumunun eğitim sisteminden sorumlu tutulmaktadır. Her iki ülkede de eğitim sistemini teftiş eden, denetleyen kurum ve kuruluşlar bulunmaktadır.

Fransa eğitim sisteminde 4 yıl ilkokul, 5 yıl ortaokul ve 3 yıl lise eğitim kademeleri bulunurken, Türkiye'de bu durum 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise eğitimi şeklindedir. Fransa'da 3 yaşından itibaren okulöncesi eğitim zorunluluk derecesine gelmişken Türkiye'de bunu söylemek pek mümkün değildir. Türkiye ve Fransa, eğitim sisteminde laiklik ve ücretsiz eğitime önem vermekle beraber Türkiye'de zorunlu eğitim ilkokul ve ortaokulu kapsayan 8 yılı oluştururken, Fransa'da ise ilkokul ve ortaokulla beraber lise eğitiminin ilk yılını kapsayan 10 yıllık bir zorunlu eğitim mevcuttur. Her iki ülkede de eğitim programı geliştirme çalışmaları okulların yönetiminden sorumlu kurul ve kuruluşlar tarafından düzenlenmektedir. Türkiye'de lise düzeyindeki eğitim kurumunda 3. sınıfa geçmeden önce eşit ağırlık, sözel, sayısal ve dil gibi bölümler seçilmek zorundayken, Fransa'da bu sistem öğrencinin kendini hangi alanda geliştirmek istediği yönünde ders seçimlerinden oluşmaktadır. Bu durum Türkiye'de sadece üniversite kurumlarında uygulanmaktadır.

Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi, ilkokul eğitiminin son yılını ve ortaokul eğitiminin eğitim yılının 3. yılını kapsarken (4.5.6.7), bu durum Fransa'da tarih-coğrafya-vatandaşlık eğitimi olarak ortaokulun tüm eğitin yılını kapsamaktadır (6.5.4.3). Fransa'nın tarih-coğrafya-vatandaşlık ders kitapları incelendiğinde ortaokulun ilk sınıfından son sınıfına doğru genelden özele yani Dünya Tarihinden, Fransa Tarihine doğru bir yöneliş olduğu, Türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitabı incelendiğinde 4. sınıfta verilen bir konunun, 7. sınıfta daha ayrıntılı bir şekilde oluşan bir içerik görülmektedir. Her iki ülkede de coğrafya dersinin anlatımında haritaların ön planda tutulduğu anlaşılmakla beraber, Fransa'nın vatandaşlık dersi ile Türkiye'nin vatandaşlık konularına yönelik sosyal bilgiler eğitiminde devletlerin kazandırılmak istediği eğitim profili üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır. Her iki ülkenin de öğrencileri ortaokuldan liseye, liseden üniversiteye geçişte belirli sınavlara tabii olduğunu Fakat Fransa'da buna ek olarak ortaokuldan liseye geçişte öğrencilerin staj adı altında sözlü sınava da tabii olduğu belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fransa, Türkiye, Fransa'da eğitim, sosyal bilgiler eğitimi, eğitim programları, eğitim yönetimi, karşılaştırmalı eğitim.

Kaynakça

Aslam Orkun, M., Bayırlı, A., & Bayırlı, S. (2019, 05 30). Fransa Eğitim Sisteminin İncelenmesi. Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 2(1, 2019), 1-20. https://dergipark.org.tr/en/pub/eyyad/issue/47271/595686

AUDUC, J.-L. (1997). l'école en france. paris: ;akt.Önkür,2004.

De la licence au master MEEF. (n.d.). De la licence au master MEEF - Devenir enseignant. Retrieved December 19, 2022, from https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98901/de-la-licence-au-master-meef.html

ERDEN, A. (2011). Fransa Eğitim Sistemi. P. Balcı içinde, Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri (s. 167-191). Ankara: Pegem Akademi.

Higonnet, P. L.-R. (2022, 12 07). France/history,map,flag ,population,cities,capital... 12 07, 2022 tarihinde Britannica : https://www.britannica.com/place/France adresinden alındı

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse . (11, 12 2022). Le ministère de l'Éducation nationale, de 1789 à nos jours. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse : https://www.education.gouv.fr/le-ministere-de-l-education-nationale-de-1789-nos-jours-41534 adresinden alındı

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2021, 08). Les grands principes du système éducatif. 12 12, 2022 tarihinde Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse: https://www.education.gouv.fr/les-grands-principes-du-systeme-educatif-9842 adresinden alındı

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2022, EYLÜL). Le collège. education.gouv.fr: https://www.education.gouv.fr/le-college-4940 adresinden alındı

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2022, AĞUSTOS). Le lycée. education.gouv.fr: https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/le-lycee-41642 adresinden alındı

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2022, AĞUSTOS). L'école élémentaire. education.gouv.fr: https://www.education.gouv.fr/l-ecole-elementaire-9668 adresinden alındı

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2022, EYLÜL). L'école maternelle. 12 15, 2022 tarihinde education.gouv.fr: https://www.education.gouv.fr/le-ministere-de-l-education-nationale-de-1789-nos-jours-41534 adresinden alındı

ÖNKÜR, Ş. Y. (2004). Fransız Eğitim Sisteminin İlköğretim I. Kademesinde (College) Uygulanan Sosyal Bilgiler Programının Analizi ve Türkiye'deki Programlarla Karşılaştırılması. 144. https://www.proquest.com/openview/178a397e4ee42dc502e8fb32bd090b6d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y adresinden alındı.

Şimşek, A., & Kartal, S. (2019, ağustos). TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMİNİN AMAÇLARINDA FELSEFİ AKIMLAR. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12(65), 878. https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/780386.pdf adresinden alınmıştır

T.C. CUMHURBAŞKANLIĞI. (2022, 10 12). TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI YÖNETMELİĞİ. TC. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=6512&MevzuatTur=21&MevzuatTertip=5 adresinden alındı

TC. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2022, 6 2015). VİZYON, MİSYON. 12 15, 2022 tarihinde TC. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI: https://www.meb.gov.tr/vizyon-misyon/duyuru/8851 adresinden alındı

Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. (2022). https://www.mfa.gov.tr/fransa-kunyesi.tr.mfa. 11 30, 2022 tarihinde Fransa ülkesi künyesi: https://www.mfa.gov.tr/fransa-kunyesi.tr.mfa adresinden alındı

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme. 12 19, 2022 tarihinde TC. Milli Eğitim Bakanlığı: http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354 adresinden alındı

Yapp, M. E. (2022, 12 18). Countries of the World. britannica: https://www.britannica.com/place/Turkey adresinden alınmıştır.

Öğrenmede Duyguların Rolü: Beyin Temelli Öğrenme Perspektifinden

Özlem Yılmaz
MEB

Bilal Duman
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüz eğitim sistemlerinde öğrencilerin akademik başarıları birincil olarak önemsenmektedir. Bu nedenle, eğitim öğretim sürecinde bilişsel süreçlere ağırlık verilirken, duyuşsal faktörler arka planda kalmaktadır. Çağdaş eğitim yaklaşımlarından biri olan Beyin temelli öğrenme, insan beyninin yapısıyla öğrenmenin nasıl oluştuğuna cevap verirken, öğrenme daha kalıcı hale nasıl getirilebilir sorusunu nörofizyolojik olarak açıklar (Caine ve Caine, 1990; Duman, 2009). Öğrenmenin fizyolojik boyutunu eğitim öğretim sürecinde dahil eden bu yaklaşım sonucunda, bireyin duyguları, düşünceleri ve çevresindeki etkileşimi sonucunda beyininde yeni örüntüler oluşturarak öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla, limbik sistem sayesinde duyguları da önemseyen bir yaklaşımdır. Bilişsel ve duygusal beyin alanları derin bir etkileşim içinde olmakla birlikte, duyguların motive edici, bilgilendirici, düzenleyici, koruyucu işlevlere sahip olmasından dolayı öğrenmede belirleyici olanın duygu durumlarına dayanmakta olduğu belirtilmiştir (Zhang ve Lu, 2009). Bunlara ek olarak, bu duygu durumlarının öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde daha aktif katılımlarını etkilemektedir. Çünkü öğrenme, ilgi faktörüyle farkındalık arasındaki köprüyü canlandırıp öğrenmenin ilk basamağını oluşturur. Dolayısıyla, öğrenmenin en önemli basamağını oluşturan limbik sistemin, duyuşsal süreçlerin, bireyin ilgi ve tutumlarının öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı için beyni ve öğrenmeyi etkilediği belirlenmiştir (Zhang ve Lu, 2009). Duyuşsal alana yönelik en sık kullanılan terimler tutum, motivasyon, ilgi, duygu ve algı gibi öğeleri içermektedir (Karagöl ve Adıgüzel, 2022). Dahası, öğrencilerin öğrenme öğretme sürecindeki isteği ve merakı, güdülenmişlik düzeyleri ile duyuşsal hazırbulunuşluk düzeylerinin onların öğrenme şekillerinde kritik bir rol oynar (Yakar ve Duman, 2017). Bu nedenle, öğrenme sürecinde beynin temel işlevi olarak duygular da başroldedir. Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin, öğrenme sürecinin birer tasarımcısı olduğundan, bilişsel süreçler kadar duyuşsal boyutlarını da göz önünde tutarak dersleri planlaması gerekmektedir (Duman, 2009). Ülkemizde ilgili literatür tarandığında beyin temelli öğrenme üzerine birçok çalışma yapılmasına rağmen, beyin temelli öğrenmede duyuşsal durumları net olarak ortaya koyan bir çalışmaya yoktur. Yapılan çalışmaların çoğunda beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya yönelik etkisi daha çok incelenmiş olup bunun yanında bazı çalışmaların öğrencilerin tutumlarının da analiz edildiği görülmüştür. Dolayısıyla, uluslararası literatürdeki beyin temelli öğrenme, duygular ve beyin üzerine yapılan çalışmalar incelenerek, duyguların ve duyuşsal durumları önemini araştırılarak alandaki boşluğu doldurması amaçlanmıştır. Buna paralel olarak, bu araştırmanın amacı duyguların öğrenme açısından işlevini daha fazla tanımak ve duyguların öğrenmedeki rolünü Beyin temelli öğrenme perspektifinden ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır.

1. Beyin temelli öğrenmede duyguların öğrenme üzerindeki rolü nedir ?

Yöntem

Bu araştırma, duyguların beyin temelli öğrenme perspektifinden önemini ve öğrenme üzerindeki rolünü kuramsal çerçevede ele alan bir derleme makalesidir. Derleme makalesi, belirli bir konu hakkında yeterli sayıdaki güncel bilimsel makaleleri taranıp, değerlendirerek özetleyen ve bulguları karşılaştırarak yorumlayan makale türüdür. Bu araştırmanın amacıyla doğru orantıda, alanyazındaki beyin temelli öğrenme içinde duyguların rolü ve öğrenmedeki önemi incelenerek, duyguların öğrenmedeki yansımaları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Derleme makalesi niteliğinde olan bu çalışma ile son 5 yılda yapılan çalışmalar incelenmiş, ilgili konu hakkında alan yazınında erişilebilen makale, tez, kitap, bildiri ve web siteleri temel veri kaynakları belirlenen ölçütlere göre kullanılarak elde edilen veriler araştırmada sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bu bulgular neticesinde Beyin temelli öğrenmede limbik sistemin, duyuşsal süreçlerin, özellikle bireyin ilgi ve tutumları doğrultusunda öğrenme motivasyonunu arttırma da önemli ölçüde rol oynadığı belirlenmiştir (Arun ve Singaravelu, 2018 ; Sani ve Winarno, 2019 ; ElAdl ve Eissa Saad, 2019 ; Rasmitadila., Widyasari., Prasetyo, T., Rachmadtullah, R., Samsudin, A. ve Aliyyah, 2021). Dolayısıyla, duyguların öğrenmedeki rolü ortaya çıkmaktadır. Buna paralel olarak, duyguların bilişsel öğrenmeyi de yönlendirdiği tespit edilmiştir. Duyguların, beyin temelli öğrenmeyi daha anlaşılır ve net bir şekilde tanımlayıp, beynin anatomik yapısı ile işleyişinin eğitim ve öğretim bağlamında önemi ortaya çıkmıştır. Duygular olmadan hiçbir öğrenme olmadığı (Immordino-Yang ve Damasio, 2007) ve öğrenmede beyin ve duyuşsal yapılar arasında belirli ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Duyguların öğrenmede başarılı bir katalizör görevi gördüğü ortaya çıkmıştır. Tüm bu bilgiler ışığında duyuşsal durumlara önem veren beyin temelli öğrenmede, duyguları öğrencilerin öğrenimine dahil etmeden önce, öğrenme başarısını en üst düzeye çıkarmak için öncelikle çevreden çeşitli tehditleri ortadan kaldırmalı ve güvenli bir öğrenme ortamı

oluşturulmalıdır. Buna paralel olarak, beyin temelli öğrenmenin unsurlarının ilk basamağı olan rahatlatılmış uyanıklıkta öğrenmeyi olumsuz etkileyen duyuşsal faktörlerin (strest, kaygı, ortamdaki ve motivasyon bozucu unsurlar gibi) yok edilmesi sağlanmalıdır (Duman, 2010). Dolayısıyla, öğrenmende duyuşsal durumlar, bilişsel süreçlerden daha önceliklidir. Çünkü, öğrenme duyuşsal faktörlerin etkisiyle bilişsel sürece açılan bir kapıdır. Bu çalışmanın sonuçları, nörobilişsel temelli öğretim modelinin duyguların öğrencilerin öğrenme sürecinde ilgi ve motivasyon öğeleri altında etkinliği bir rol oynadığı iddiasını desteklemiştir. Bu bilgiler ışığında, öğrenme ortamlarında da duygusal bileşenlere öncelikle dikkate alınması gerektiği, öğrencilerin özellikle tutumları, ilgi ve algı pencerelerine dikkat çekilerek duyuşsal bileşenlerin kullanımıyla ilgili bazı öneriler verilmiştir.

Öneriler :

1. Öğrencilerin, öğrenme isteği duyduğu şeyleri, zihninde daha açık ve anlamlı olarak duygular ile yapılandırdığı için öğretmenlerin öğrenmenin duyuşsal boyutunu canlandırmaya yardımcı olmalıdırlar.
2. Öğretmenler, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal durumlarını göz önüne alarak hareket etmelidir.
3. Öğrenme öğretme sürecinde duyuşsal kazanımları öne çıkaran yöntemlere yer vermelidirler.
4. Beyin temelli öğrenme yaklaşımı kullanan nitel ve nicel çalışmalarda duyuşsal boyutun derinlemesine incelenmesi ile nörofizyolojik çalışmalara katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beyin temelli öğrenme, Duygular, Duyuşsal alan, Öğrenme

Kaynakça

Ahmed Nassar, E. G. (2019). The Effects of Brain-Based Learning Approach on Study Habits and Test Anxiety among First-Year Preparatory School Students with Learning Disabilities. Psycho-Educational Research Reviews, 8(1),70–75.Retrieved from https://perrjournal.com/index.php/perrjournal/article/view/225

Arun, A., & Singaravelu, G. (2018). Brain-based learning: A tool for meaningful learning in the classroom. International Journal of Research, 7, 766-771.

Caine, R. N., & Caine, G. (1990). Understanding a brain based approach to learning and teaching. Educational Leadership, 48(2), 66-70.

ElAdl, A. M., & Eissa Saad, M. A. . (2019). Effect of a Brain-Based Learning Program on Working Memory and Academic Motivation among Tenth Grade Omanis Students. Psycho-Educational Research Reviews, 8(1), 42–50. Retrieved from https://perrjournal.com/index.php/perrjournal/article/view/191

Duman, B. (2009). Neden beyin temelli öğrenme? 2. baskı. Ankara: Pegem Akademi. Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE e–ISSN: 2147-1606 Vol 6 (1), 2017, 200 – 229 - 224.

Duman, B. (2010). The Effects of Brain-Based Learning on the Academic Achievement of Students with Different Learning Styles. Educational Sciences: Theory and Practice, 10(4), 2077-2103.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. R. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affect and Social Neuroscience to Education. Mind, Brain, and Education, 1, 3-10.http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x

Karagöl, İ. & Adıgüzel, O. C. (2022). Duyuşsal Alan ve Duyuşsal Alan Taksonomileri . Anadolu University Journal of Education Faculty , 6 (2) , 217-240 . DOI: 10.34056/aujef.999650.

Rasmitadila., Widyasari., Prasetyo, T., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., & Aliyyah, R. R. (2021). General teachers' experience of the brain's natural learning systems-based instructional approach in inclusive classroom. International Journal of Instruction, 14(3), 95-116. https://doi.org/10.29333/iji.2021.1436a

Sani, A. Rochintaniawati, D., & Winarno, N. (2019). Enhancing students' motivation through brain-based learning. International Journal of Physics.

Yakar, A. & Duman, B. (2017). Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretimin Akademik Başarı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar Üzerine Etkisi . Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi , 3 (3) , 30-47 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuad/issue/31101/337393.

Zhang, W., & Lu, J. (2009). The Practice of Affective Teaching: A View from Brain Science. International Journal of Psychological Studies, 1, 35-41.http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v1n1p35.

Türkiye ve Bavyera Eyaleti Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması (İlkokul Kademesi)

Sümeyye Bulut
Ağrı Ibrahim Çeçen Üniversitesi

Abdulkadir Kurt
Ağrı Ibrahim Çeçen Üniversitesi

Problem Durumu

Bu araştırmada Bavyera Eyaleti eğitim sistemi incelenmiş, tanıtılmış ve Türkiye eğitim sistemiyle karşılaştırılmıştır. Çalışmanın amacı Türkiye ile Federal Almanya Cumhuriyeti eyaletlerinden olan Bavyera Eyaleti eğitim sistemlerini karşılaştırmak ve ilkokul kademesini incelemektir. Çalışmanın içeriği genel olarak iki ülkenin eğitim felsefesi, misyonu, vizyonu, eğitim sistemleri, sınıf içi kullanılan yöntem ve teknikler, işlenen derslerin değerlendirme çalışmaları, program geliştirme çalışmaları, ilkokul kademesinde işlenen dersler ve içerikleri(kazanımlar) şeklinde sunulmuştur. Son olarak iki ülkenin karşılaştırmalı eğitimi ilkokul kademesindeki dersler bir tablo halinde sunulmuştur. Sunulan derslerin içerikleri ve iki ülkenin eğitim sistemlerindeki benzerlik ve farklılıklar göz önüne alınarak tablodaki verilerin yorumları yapılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi/ analizi kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesi sürecinde literatür taraması yapılmış ve konuyla ilgili kitap, tez, makale, dergi, ve resmi kaynakların sitelerinden yararlanılmıştır. Çalışmada doküman analizinin/ incelemesinin yanı sıra Almanya' da yaşayan bir kişi ile de sürecin nasıl işlediğine, yürütüldüğüne dair yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Almanya'nın 16 eyaletinden biri olan Bavyera Eyaleti eğitim sistemi ile Türkiye eğitim sisteminin karşılaştırma süreci;

Almanya'da 16 tane eğitim sistemi mevcutken Türkiye'de merkeze bağlı tek bir eğitim sistemi mevcuttur. Türkiye'deki eğitim sistemi koordine merkezi tarafından yönetilirken Almanya'da eyaletlerde görev alan 16 bakanlık yönetmektedir. Bavyera Eyaleti ile Türkiye yapılandırmacı eğitim felsefesine göre eğitim sistemlerini yürütmektedirler. Her iki ülkenin eğitim misyonu, vizyonu benzerlik göstermektedir. Toplumu kalkındırmak, geleceği inşa etmek, gelişim ve değişimlere ayak uydurmak ve ülke bütünlüğünü korumaktır. Nüfus oranları birbirine yakın olan her iki ülkenin, okuma-yazma oranı da birbirine yakındır. Almanya'nın okuma-yazma oranı %99 iken Türkiye'de bu oran %97'lere kadar çıkmaktadır.

Her iki ülkenin eğitim sisteminin ortak olduğu diğer bir nokta ise okul öncesi eğitiminin zorunlu olmamasıdır. Zorunlu eğitim olmamasına rağmen her iki ülke de öğrencileri anasınıflarına göndermektedir. Almanya'da bazı eyaletlerde ilkokul eğitim-öğretim süreci 4 yıl sürerken bazı eyaletlerde 6 yıl sürmektedir. Türkiye'de ise 4 yıl sürmektedir. Her iki ülkede, çocuklar 6 yaşında okula başlamaktadır. 4 yıllık zorunlu eğitimden sonra Bavyera Eyaleti öğrencileri farklı seviyelerdeki okul türlerine devam ederken Türkiye'de öğrenciler ev adresine dayalı sistemle ortaokula devam etmektedir.

Bavyera Eyaletinde program geliştirme çalışmaları merkeze bağlı Kültür Bakanlığı tarafından yapılırken Türkiye'de Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Her iki ülke de eğitim-öğretim bütünlüğünü göz önünde bulundurarak çalışmalarını yürütmektedir. Her iki ülkenin değerlendirme çalışmaları birbirinden farklılık göstermektedir. Bavyera Eyaletinde ilkokul 3. ve 4. sınıfta değerlendirme çalışmaları yapılırken Türkiye'de 4.sınıfta başlamaktadır. Bavyera Eyaletinde 1. ve 2. sınıfta not değerlendirmeleri öğrencinin gelişimi dikkate alınarak yapılmaktadır. 3. ve 4. sınıfta Matematik, Hayat ve Yurttaşlık Bilgisi ve Almanca derslerinin değerlendirmesi sınav ile yapılmaktadır. Türkiye'de ise 1.2.3. sınıfta süreç ve performans değerlendirme önemliyken 4.sınıfta müfredatta yer alan derslerden sınav yapılmaktadır.

Her iki ülkede ders içi kullanılan yöntem ve teknikler benzerlik göstermektedir. Yapılandırmacı eğitim felsefesini benimseyen Almanya ve Türkiye daha çok öğrenciyi merkeze alan etkinlikleri kullanmaktadırlar. Teorik dersler anlatılırken düz anlatım yöntemi de etkin kullanılmaktadır. Ayrıca ilkokul kademesinde dersler daha çok oyun temelli işlenmektedir. Beyin fırtınası, tartışma yöntemi, karşılıklı soru-cevap yöntemi etkin kullanılan yöntemlerdir. Öğrencinin gelişimine bakılarak ek yöntemler de geliştirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bavyera Eyaleti eğitimi, Türkiye Eğitim Sistemi, Karşılaştırmalı Eğitim, İlkokul, Program

Kaynakça

http://europa.eu/about-eu/countries/member-countries/germany 3 Kasım 2022 tarihinde erişildi.

Çakır, M. (2019). *Bavyera Eyaleti Eğitim Sistemi*. Eğitim Yayınevi.

Eker, S. (2020). Almanya Federal Cumhuriyeti Eğitim Sisteminin Tanıtılması ve Türk Eğitim Sistemi İle Karşılaştırılması.

https://www.bmbf.de/bmbf/de/home/home_node.html 3 Kasım 2022 tarihinde erişildi.

https://www.google.com/search?q=Bayerisches+Staatsministerium+f%C3%BCr+Bildung+und+Kultus%2C+Wissenschaft+und+Kunst&oq=Bayerisches+Staatsministerium+f%C3%BCr+Bildung+und+Kultus%2C+Wissenschaft+und+Kunst&aqs=chrome..69i57j0l5.1556j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8 8 Kasım 2022 tarihinde erişildi.

www.lehrplanplus.bayern.de 8 Kasım 2022 tarihinde erişildi.

www.km.bayern.de/grundschule 8 Kasım 2022 tarihinde erişildi.

EURYDICE (2010). Organisation of the education system: Germany, 2009/10 edition.

EURYDICE (2011). National system overview on education systems in Europe and ongoing reforms. Germany, 2009/10

K(Almanya'da yaşayan katılımcı) 2022

https://fulbright.org.tr/turk-egitim-sistemi 12 Kasım 2022 tarihinde erişildi.

https://www.meb.gov.tr/ 12 Kasım 2022 tarihinde erişildi.

MEB (2019). İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı. 14 Aralık 2022 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden alınmıştır.

MEB (2018). İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı. 14 Aralık 2022 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden alınmıştır.

MEB (2018). İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. 14 Aralık 2022 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden alınmıştır.

MEB (2018). İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı. 14 Aralık 2022 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden alınmıştır.

MEB (2018). İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. 14 Aralık 2022 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden alınmıştır.

MEB (2018). İlkokul Müzik Dersi Öğretim Programı. 14 Aralık 2022 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden alınmıştır.

MEB (2018). İlkokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı. 14 Aralık 2022 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden alınmıştır.

MEB (2018). İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı. 14 Aralık 2022 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden alınmıştır.

MEB (2018). İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı. 14 Aralık 2022 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden alınmıştır.

MEB (2018). İlkokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı. 14 Aralık 2022 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden alınmıştır.

MEB (2018). İlkokul İnsan Hakları ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı. 14 Aralık 2022 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden alınmıştır.

MEB (2018). İlkokul Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı. 14 Aralık 2022 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden alınmıştır.

Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Yeterliliğinin Okul İklimine Etkisinde Program Liderliği Algısının Aracı Etkisi*

Müge Aydın Sesli
MEB

Tuba Akpolat
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Problem Durumu

Giriş

Eğitim konusunda başarıyı yakalamak birden fazla unsuru içerisinde barındırmaktadır. Bu unsurlardan biri de Eğitim programının ne olduğunu anlamak ve öğretim programını iyi yorumlamaktan geçer. Varış'a göre (1994) eğitim ve öğretim programı kavramları çoğu kez birlikte ya da biri diğerinin yerine kullanılmaktadır. Eğitim programı kavramı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanan etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları olarak ifade edilirken, öğretim programı ise okul ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar olarak ifade edilebilir (Demirel, 2014). Bu tanımlardan yola çıkılarak öğretim programının eğitim programının bir parçası olduğu söylenebilir. Bu programların ülkenin felsefi, tarihi, psikolojik ve toplumsal temellerine uygun hazırlanmış olması kadar bunu uygulayan öğretmenlerin bu temelleri içselleştirerek uygulaması da başarıyı arttıran diğer unsurlar içinde bulunmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin program okuryazarı olma durumları devreye girmekte ve önem taşmaktadır. Öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programlarını bilme, öğretim programlarına karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirebilme, uygulama sürecine dönük yorum yapabilme şeklinde tanımlanabilir (Keskin, 2020). Öğretim programı okuryazarı olmak öğretmenlere, programın felsefesini anlamayı, psikolojik yaklaşımlar açısından öğrenci öğrenmelerinin düzeyini kestirmeyi, toplumun kültürel yaklaşımıyla eğitim yaşantılarını harmanlamayı, öğrenci kazanımlarına uygun ölçme değerlendirmeler yapabilmeyi mümkün kılmaktadır (Kahramanoğlu, 2021; Yılmaz 2021). Bu değerlendirmeleri yapabilen öğretmenlerin bulunduğu okullarda farklı bir atmosferin hissedildiği düşünülmektedir. Okuldan okula değişen bu atmosfer durumu literatürde tam bir tanımı olmasa da okul iklimi olarak nitelendirilmektedir. Hoy ve Miskel (2010) okul iklimini bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi çevreyle ilgili nitelikler olarak tanımlamaktadır (Bektaş ve Nalçatı, 2013). Program liderliği ise okullarda eğitim programın planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde liderlik görevini üstlenen kişinin özelliklerini ifade etmektedir. Program okuryazarlığı yeterliliği olan öğretmenler, eğitim programlarını daha iyi anlar ve uygularlar. Bununla birlikte program lideri okul yöneticilerinin varlığı, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliğinin gelişmesinde ve ortaya konmasında bir itici güç oluşturacaktır (Akbaş, Duman ve Keskin, 2021; Çelik ve Sezgin, 2022).

Problem Durumu

Çalışmada program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine olan etkisini ortaya koyarken, son yıllara yeni bir liderlik türü olarak karşımıza çıkan program liderliği algısının bu konuda bir etkisinin olup olmadığına dair bir problem durumu ortaya çıkmıştır. Program liderliği, öğretim programının anlamıyla bütünleşmiş, öğretim uygulamalarını ön plana almış, sosyo-kültürel ve politik bağlamda eğitimsel içeriğe kimlerin karar vereceğine odaklanmış bir liderlik yaklaşımıdır (Yeşilyurt, 2019). Program liderliğinin göstergeleri arasında öğretim programını yorumlamak, programın uygulanmasını denetlemek, öğretmen gelişimine yardım etmek, öğrenci öğrenmesine duyarlı olmak okul iklimini oluşturmak gibi rollerin bulunduğu söylenebilir (Yeşilyurt, 2019). Program lideri olarak okul yöneticilerinin programın dayandığı temel felsefe hedefler kapsam öğrenme ve öğretme anlayışı ile ölçme değerlendirme boyutları hakkında yeterliliklerinin öğretmen algılarına yansıması bağlamında program okur yazarlıklarının uygulamaya yansımasının okul iklimine olumlu etki edeceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin program okur yazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algısının aracı etkisinin araştırılacağı bu çalışma öğretmenlerin okulun gelişimi kapsamında program okuryazarlığı yeterliliği algılarının, okul yöneticilerini program lideri olarak görmeleri üzerinden okul iklimine olumlu yansıması açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, program okur yazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde algılanan program liderliği algısının aracı etkisinin olup olmadığının incelenmesidir.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliği, program liderliği algısı ve okul iklimi algısı düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin program okuryazarlığı, okul iklimi ve program liderliği algıları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliği okul iklimi algısını etkiler mi?
4. Öğretmenlerin program okuryazarlığı program liderliği algısını etkiler mi?
5. Öğretmenlerin program liderliği algısı okul iklimini etkiler mi?

6. Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algıları aracılık eder mi?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın desenini ilişkisel tarama yöntemi oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin var olup olmadığını, ya da bu değişimin oranını belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. (Karasar, 2020) Araştırmada, öğretmenlerin program okuryazarlığının okul iklimi üzerindeki etkisinde program liderliği algısının aracılık etkisi yapısal eşitlik modeli ile test edilecektir. Yapısal eşitlik modellemesi (YEM), gözlemlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkiler hakkındaki hipotezleri test etmeye yarayan geniş kapsamlı istatistiksel bir modeldir (Hoyle, 1995). Yapısal eşitlik modeli bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri gösterir ve yol analizi yapmayı sağlar (Alkış, 2016). Bu çalışmada yapısal eşitlikle test edilecek model aşağıdaki gibidir;

→ a Program Liderliği → b Program okuryazarlığı Okul iklimi → c1

Şekil 1. Test edilecek Model

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini İstanbul Avrupa yakasındaki Ortaöğretim kurumları oluşturmaktadır. İstanbul Avrupa yakasında, lise düzeyinde sekiz okul türü bulunmaktadır. Avrupa yakasında bulunan toplam 525 ortaöğretim kurumunda çalışan 25.469 öğretmen araştırma evrenini oluşturmaktadır.

Evreni temsil eden örneklem ise tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Tabakalı örneklem, istenilen tabakanın evrendeki varlığı oranında örneklemde temsil edilmesini sağlar (Creswell, 2017). Araştırmada, Avrupa yakasındaki ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, okul türü bakımından aynı oranda temsil edilebilmeleri istendiği için tabakalı örnekleme seçilmiştir. Buradan hareketle çalışmanın evrenindeki okul türleri, 2021 YKS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzunda yayınlanan ÖSYM'nin ortaöğretim kurumları gruplandırması göz önünde bulundurularak, Meslek Liseleri ve Genel Liseler olarak iki tabakaya ayrılmıştır. Meslek lisesi tabakası, Mesleki ve Teknik Lise, İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Liselerinden, Genel lise tabakası ise, Çok Programlı Lise, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi ve Sosyal Bilimler Liselerinden oluşmaktadır (ÖSYM, 2021).[BA2] Meslek Lisesi tabakasından toplamda 197 (Mesleki ve Teknik Lise 120 kişi, İmam Hatip Lisesi 39 kişi, Anadolu İmam Hatip Lisesi 38 kişi), Genel Lise tabakasından ise toplamda 181(Çok Programlı Lise 28 kişi, Anadolu Lisesi 145 kişi, Fen Lisesi 4 kişi, Güzel Sanatlar Lisesi 2 kişi, Spor Lisesi 1 kişi, Sosyal Bilimler Lisesi 1 kişi) öğretmen örnekleme alınmıştır. Araştırmanın örneklemini 378 ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Özdere (2017)'nin Türkçeye uyarladığı 27 madde 4 alt boyuttan oluşan Okul İklimi Ölçeği, Korkmaz ve Keskin'in (2021) geliştirdiği 38 madde 4 alt boyuttan oluşan Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği ve Bayırlı ve Balcı' nın (2021) geliştirdiği 3 alt boyut ve 24 maddeden oluşan Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği ölçeği kullanılacaktır. Araştırmanın verileri İstanbul Avrupa yakasında MEB'e bağlı liselerde görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılacak ölçekler araştırmacı tarafından gönüllü öğretmenlere yüz yüze uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS24 ve AMOS24 programlan kullanılarak analiz edilmiştir. Veri setinin normallik varsayımını sağladığı görülmüş, araştırma problemine uygun olarak parametrik testler ve yapısal eşitlik modeli kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin eğitim programı liderliği ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar göz önünde bulundurulduğunda, orta seviyede bir algılama düzeyine ulaşıldığı görülmektedir. Eğitim programı liderliği ölçek alt boyutları incelendiğinde en yüksek algılanan alt boyutun eğitim ortamının yönetimi olduğu görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin, öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde, algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde en yüksek algılanan alt boyutun programı hayata geçirme alt boyutu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinden aldıkları ortalama toplam puanlar göz önünde bulundurulduğunda ise öğretmenlerin okul iklimi ölçeğini orta düzeyde algıladıkları görülmektedir. Öğretmenler okul iklimini en yüksek düzeyde profesyonel öğretmen davranışı boyutunda; en düşük düzeyde ise kurumun savunmasızlığı boyutunda algılamaktadır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre eğitim programı liderliği ölçeğinin eğitim ortamı yönetimi alt boyutunun program okuryazarlığı ölçeğinin tüm alt boyutlarına pozitif yönde düşük düzeyde etkisi olduğu görülmektedir. Hipotezde gözlenen değişkenlerle oluşturulan yol analizi sonucu elde edilen bulgulara göre oluşturulan modelin anlamlı ve geçerli olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin okul iklimine etkisinde eğitim programı liderliği algılarının kısmi aracı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma bulguları bağlamında öğretmenlerin program liderliği ve program okuryazarlığı yeterliliklerinin nitel yaklaşımla araştırılması araştırmacılara önerilmektedir. Alanyazında program okuryazarlığı ve program liderliği yeterlilikleri üzerine çalışmaların çok çeşitli olduğu görülmekteyken, program okuryazarlığı ve okul ikliminin ilişkisi üzerine yapılan araştırmaların kısıtlı olduğu fark edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacılara program okuryazarlığının okul iklimine etkisine ilişkin çalışmalar planlaması önerilmektedir. Uygulayıcılara öneriler ise şöyledir: (a) Öğretmenlerin programları uygularken uyum birliği içinde olmalarını sağlamak adına, programlardaki kazanımları nasıl verebileceklerine yönelik hazırlanan etkinlik ve yardımcı kitaplar oluşturup dağıtılabilir. (b) Öğretim uygulamalarında program liderliğinin inceliklerini yansıtan iyi örneklerin paylaşılması önerilebilir. Bunun sağlanması için meslektaş toplulukları uygulamaları ve öğretmen konferansları düzenlenebilir.

*****Çalışma Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında Dr. Öğr. Üyesi Tuba AKPOLAT'ın danışmanlığında Müge Aydın Sesli tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Program okuryazarlığı, program liderliği, okul iklimi, öğretmen

Kaynakça

Alkış, N. (2016). Bayes yapısal eşitlik modellemesi: Kavramlar ve genel bakış. Gazi iktisat ve işletme dergisi, 2 (3), 106-116

Bayırlı, A., Balcı, A. (2021) Okul Müdürlerinin Eğitim programı liderliğini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,19(2), 1252-1276.

Bobbitt, J. F. (2017). Eğitim Programı. Ankara: Pegem Akademi.

Bolat,Y.(2021).Eğitim Programı Okuryazarlığı. Pegem Akademi.

Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. Annual review of psychology, 68, 491-516.

Çelik, C. K., & Sezgin, F. (2022). Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderliği ile Program Okuryazarlığı Arasındaki İlişki. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42(3), 2757-2791.

Demirel, Ö. (2014). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem akademi.

Keskin, A. & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeğinin geliştirilmesi. TEBD, 19(2), 857-884.

Küçükahmet, L. (1997). Eğitim Programları ve Öğretim. Ankara: Gazi Kitapevi.

Özdere, M. (2017). Öğretmenlere Yönelik Şiddetin Okul İklimi Açısından Değerlendirilmesi: Niğde İli Örneği (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 458659)

Topçu,İ.(2019).Okul iklimi ve Kültürü. Anı yayıncılık.

Wiles,J.(2016) .Eğitim Program Liderliği .Nobel Akademik.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Yeterlilikleri ve Hizmet İçi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri

Sinan Schreglmann

Mustafa Kemal Üniversitesi

Problem Durumu

Hizmet İçi Eğitim; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı merkezde, taşrada ve talepleri halinde özel öğretim kurumlarında görevli personelin meslekleri ile ilgili bilgi, beceri, tutum, performans, verimlilik ve motivasyonlarının artmasını sağlayan planlı eğitimlerdir (Özdemir, 2021). Bu eğitimler öğretmenlerin meslek hayatları boyunca bilgilerini, görüşlerini, tecrübelerini derinleştiren, profesyonel anlamda gelişmelerine yardımcı olan, yaşantı geçirmelerini gerektiren eğitimlerdir (Kocabaş, 1993). Hizmet içi eğitimler söz konusu olduğunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine giren öğretmenler ayrı bir önem arz eder. Çünkü din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenleri, çeşitli yaş gruplarından öğrencilere, Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatında belirtilen din ve ahlak ile ilgili konuları ve içerikleri öğretmekle sorumludur. Bu çalışmanın hizmet içi programlarının tasarlanması, düzenlenmesi, planlanması hususunda yol göstermesi açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Böylelikle bu araştırmanın temel amacı "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Hizmet İçi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerini tespit etmektir" denilebilir.

Yöntem

Bu araştırma nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma bir çalışmadır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan anket, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve "Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği" ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış sorular hazırlanırken literatür taranmış, uzman kişilerin görüşleri dikkate alınmıştır. Dil geçerliliğinin anlaşılabilmesi amacıyla pilot çalışma (Merriam, 1992) yapılmıştır. Pilot çalışmasından elde edilen dönütlerle birlikte geçerlik çalışmaları kapsamında iki Eğitim Programı uzmanından ve bir Türkçe Eğitimi uzmanından görüş alınmış ve görüşler doğrultusunda değişiklikler yapılarak form son şeklini almıştır. Veriler toplandıktan sonra analize dâhil edilen yarı yapılandırılmış formların 9'u (%10) rastgele belirlenmiş ve "yazılı formlar içerik analizi formatına göre" farklı kodlayıcılar (2) tarafından ayrı bir şekilde kodlanmıştır. Bu iki kodlama arasındaki tutarlılık anlamında güvenirliği belirlemek amacıyla bir formül (güvenirlik=uzlaşma sayısı/(uzlaşma sayısı+uzlaşmama sayısı) kullanılmış, formül sonucu 0,92 olarak çıkmıştır. Bu sonuç tutarlılığın oldukça yüksek olduğunu göstermiştir (Miles & Huberman, 1994).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ilk kısmında katılımcı öğretmenlerin 45'i eğitim teknolojileri ile ilgili hizmet içi eğitimi en çok akademisyen yoluyla almak istediğini belirtirken 33'ü ilgili konuda kendini yetiştirmiş herhangi birisi, 19'u ise deneyimli öğretmenler yoluyla hizmet içi eğitimi almak istediklerini belirtmiştir. Ardından katılımcıların "Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeğinden aldıkları puanlar" tespit edilmiştir. Aynı zamanda açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu cevaplar incelendiğinde görüşlerin "temel anlamda olumlu" olduğu görülmüştür. Olumlu cevaplar incelendiğinde "eğitimlerin faydalı bulunduğu, eğitimcilerin alanlarına hâkim olduğu, meslek ve kişilik gelişimi için eğitimlerin önemli olduğu gibi yorumlar" vardır. Olumsuz yanıtlara bakıldığında ise "eğitimlerin genel itibariyle yer/mekân olarak yeterli olmadığı, düzenlenen eğitim sayısının azlığı, verilen eğitimlerin sıkıcı olduğu ve özellikle sürdürülebilirlik konusunda eksikliklerin olduğu" ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hizmet İçi Eğitim Programı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Eğitim Teknolojileri, Karma Araştırma

Kaynakça

Kocabaş, İ. (1993). Determination of Technical Teachers' Views on In-Service Training Activities and Management, Unpublished Master's Thesis, Fırat University, Elazig.

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.

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

Özdemir, L. (2021). Problems with the application of the Literature About Causes of Turkey in the In-Service Training of Teachers In-Service Training Process and Requirements, Academic Journal of History and Idea, 8(2),495-522.

Aile Dil Destek Eğitim Programının (Addep) Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Dil Gelişimi Becerileri Üzerindeki Etkisi

Belma İlhan
İstanbul Gelişim Üniversitesi

Derya Kavgaoğlu
İstanbul Gelişim Üniversitesi

Aslıhan Kübra Sakarya Atay
İstanbul Gelişim Üniversitesi

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı, 5-6 yaş (60-72 ay) grubu çocuklar için, MEB Okul öncesi kılavuzunun kazanım ve etkinlikleri temel alınarak tasarlanan Aile Dil Destek Eğitim Programı'nın (ADDEP) dil gelişimine olan etkisini incelemektir. Çocuk ve aile ile birlikte yapılan okul-aile merkezli ADDEP gibi özellikle dil gelişimine destek veren programlar sadece çocuğun gelişimine yarar sağlamamakta aynı zamanda ailelerin de ebeveynlik becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Aile bir yandan çocuğuyla birlikte nitelikli zaman geçirirken bir yandan da çocuğuyla olan iletişim becerilerini güçlendirmektedir. Çocuğunun gelişim dönemi özelliklerini fark etmekte, kalem tutma, boya yapma gibi psikomotor becerilerini, neden-nasıl–niçin gibi sorularla bilişsel gelişimini, kelime dağarcığını, ses farkındalığını artırarak dil becerilerinin gelişimini sağlamakta; çocuğuyla güvenli sevgi dolu bağ kurarak onun sosyal duygusal gelişimine de olumlu katkıda bulunmaktadır. Bu tür çalışmaların okul öncesi kurumların içinde çoğaltılarak yapılmasının çocuklara, ailelere ve dolasıyla da topluma katkıları büyük olacaktır. Bununla birlikte özellikle risk grubunda olan veya özel gereksinimi olan çocukların desteklenmesi ve bir Erken Müdahale Programı olarak "ADDEP" ve benzeri eğitim programlarının kullanılması, Türkiye için hem eğitimde hem de erken müdahalede önemli bir adım olacaktır. Millî Eğitim Bakanlığı, Üniversiteler ve Sivil Toplum Kuruluşları tarafından ortak oluşturulan ve ücretsiz sunulan böyle bir program dezavantajlı olan çocukların (sosyo-ekonomik düzeyi düşük, göçle gelen çocuklar, anadili farklı olan çocuklar, özel gereksinimi olan çocuklar vb.) erken müdahale kapsamında gelişimine çok önemli katkı sağlayabilecektir.

Yöntem

Araştırma, nitel ve nicel veriler toplanılarak her iki desenin birlikte kullanıldığı karma desen ile yönetilmiştir. Nicel boyutta, Öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise görüşme tekniği kullanılarak programa ilişkin veli düşünceleri alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile oluşturulmuştur. Bu kapsamda İstanbul ili Ümraniye ilçesinde yer alan bir ilkokula bağlı anasınıfında eğitim gören 12 çocuk ve onların ebeveynlerinden oluşan 24 kişilik bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Deney grubunda yer alan 6 öğrencinin ailesine 4 hafta boyunca ev uygulamalarıyla dil gelişimi etkinlikleri öğretilmiş, kontrol grubunda ise geleneksel okul öğretimine devam edilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları; çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemek üzere Peabody Resim-Kelime Testi (PRKT) ve veli görüşlerini almak üzere ise araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Verilerin analizi için yüzde ve frekans gibi betimsel istatistiklerden ve içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Aile Dil Destek Eğitim Programı (ADDEP) gibi programlarla aile evde çocuğu ile birlikte çeşitli etkinlikler yapmış olmaktadır (hikaye kitabı okuma, bilmece sorma, tekerleme ezberleme vb.). Bu pratikler aile çocuk arasındaki var olan etkileşimi artmaktadır. İlk oturumlarda daha acemi olan aile zaman geçtikçe daha ustalaşmakta, çocuğunu tanımaktadır. "Hadi bana hikaye kitabını anlat?" "Sen bana bilmece sor hadi" ve benzeri iletişim çalışmalarıyla aradaki iletişimsel mesafeyi azaltmakta, ev içinde çocukla arasındaki duygusal bağı güçlendirmektedir. Ebeveynin çocuğuyla sağlıklı iletişim kurması ile dolaylı olarak toplumun güçlenmesi de sağlanmaktadır. Çocuk dinlenildiğini, kabul gördüğünü hissettiğinde özsaygı artmaktadır. Yaşamın temeli olan ilişkiler konusunda olumlu yaşantılarla, dil becerileri, kelime dağarcığı, hayal gücü ve kendini duygularını ifade etme becerisi gelişmektedir. Çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı bu beceriler yaşamın erken dönemlerinde ailesi tarafından temelleri atılmış olmaktadır. Bu araştırmayla ulaşılan ilk bulgulara göre; Aile Dil Destek Eğitim Programı'nın (ADDEP) çocukların dil gelişimine olumlu yönde katkısı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte araştırmaya katılan veliler %83'lük bir dilimle, programın çocuklarındaki dil gelişimini desteklediğini, kelime hazinesini zenginleştirdiğini, ifade biçimini geliştirdiğini, hikaye tamamlama ve anlatma yetkinliğini artırdığını ve hayal gücünü geliştirdiğini ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil Gelişimi, Okul Öncesi Eğitim, Aile Eğitimi, Aileyi Güçlendirme, Okul Öncesi Müfredat Geliştirme

Kaynakça

Como, d. H., Bodison, s. (2023). The Importance of Family-Centered Care. *50 Studies Every Occupational Therapist Should Know*, 247.

Doherty, W. J. (1995). Boundaries between parent and family education and family therapy: The levels of family involvement model. *Family Relations*, 353-358.

Demirel, Özcan. (2006). *Eğitimde Program Geliştirme.* 9. bs. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Dewey, John. 1929. *The School and Society* çev. B. Avni. İstanbul: Devlet Matbaası.

Gardner, Howard. 2006. *Eğitimli Akıl: Olayların ve Standart Testlerin Ötesinde*

Her Çocuğun Hak Ettiği K-12 Eğitimi. çev. Özden Akbaş. İstanbul: Morpa yayınları.

Gay, L. R, Mills, G. E. ve Airasian, P. (2012). *Educational research: competencies for analysis and applications*. (11. Baskı) USA: Pearson Education.

Johnson, C. J., Beitchman, J. H., & Brownlie, E. B. (2010). Twenty-year follow-up of children with and without speech-language impairments: Family, educational, occupational, and quality of life outcomes.

Marcus, C. (2014). Strategies for improving the quality of verbal patient and family education: a review of the literature and creation of the EDUCATE model. *Health Psychology and Behavioral Medicine: An Open Access Journal*, *2*(1), 482-495.

MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı,* Etkinlik Kitabı.

MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Daire Başkanlığı, (1972). *Türkçe Konuşan Çocuklar İçin Peabody Resim Kelime Testi*, Ankara.

Ornstein, Allan. C., Francis P. Hunkins. 2004. *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues.* Boston: Allyn and Bacon.

Varghese, C. A., Yeomans-Maldonado, G., Crawford, A., Landry, S., Johnson, U., Bhavsar, V., & McConnell, J. (2023). Impacts of the beginning education: early childcare at home (BEECH) program for family child care providers and young children. *Early Childhood Research Quarterly*, *62*, 287-303.

Öğretmen Eğitimi Programlarında Kalite Ve Akreditasyona İlişkin Öğrenci Ve Öğretim Elemanı Görüşleri

Ceren Kurdoğlu
Ankara Üniversitesi

Canay Demirhan İşcan
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmen niteliği, eğitimde kaliteyi ve verimliliği meydana getiren temel yapı taşlarından biridir. Dolayısıyla kaliteli bir eğitim sürecinin yürütülmesi için nitelikle öğretmenlerin yetiştirilmesine ihtiyaç vardır (Adıgüzel, 2022). Öğretmen eğitiminde kalite güvencesi; öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının ve programlarının önceden belirlenmiş olan standartları sağlamasını, bu standartların değerlendirilmesini ve sürdürülebilirliğini kapsamaktadır (Kaya ve Selvitopu, 2017). Bu sebeple yükseköğretimde belirli standartlara dayalı olarak yapılan program değerlendirme modeli olan akreditasyon, öğretmen eğitimi programlarının kalitesinin sağlanması ve sürdürülmesi açısından oldukça önemlidir. Akreditasyon çalışmalarını yürüten kurumlar, önceden belirlenmiş olan standartlara göre değerlendirilecek olan kurumun veya programın bu standartları karşılama durumunu değerlendirmektedir. Günümüzde öğretmen eğitiminin belli standartlar içerisinde, öğretmen niteliğini arttıran ve küresel çapta uygulamaların yapıldığı bir eğitim olması gerektiği düşüncesi yaygınlık kazanmıştır (Sibgatullina, 2015). Ayrıca öğretmen eğitiminde belli standartların sağlanmasının yanında, öğretmen eğitiminde akreditasyon uygulamaları yapılması ve etkili bir şekilde yürütülmesi insan hayatına şekil veren bireylerin yetiştirildiği ve mesleğe hazırlandığı eğitim kurumlarında hayati önem taşımaktadır (Dill ve Beerkens, 2013). Bu araştırmanın problemini, akredite olmuş öğretmen eğitimi programları ile akredite olmamış öğretmen eğitimi programlarının öğrenci, öğretim elemanlarının yükseköğretimde kaliteye ilişkin algılarının ve akreditasyona ilişkin görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi, akredite olmuş ve akredite olmamış programlar arasında yükseköğretimde kalite algısı ve akreditasyona ilişkin benzerlik ve farklılıkların neler olduğunun tespit edilmesidir.

Bu araştırmanın amacı, akredite olmuş ve akredite olmamış öğretmen eğitimi programlarında öğrenim gören öğrencilerin ve bu programlarda görev yapan öğretim elemanlarının yükseköğretimde kaliteye ilişkin algılarını ve akreditasyona ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın amacı kapsamında, araştırmanın problem cümlesi "Akredite olmuş öğretmen eğitimi programları ile akredite olmamış öğretmen eğitimi programlarının öğrenci ve öğretim elemanlarının yükseköğretimde kaliteye ilişkin algısı ve akreditasyona ilişkin görüşleri nedir?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Akredite olmuş öğretmen eğitimi programlarında öğrenim gören öğrenciler ile akredite olmamış öğretmen eğitimi programlarında öğrenim gören öğrencilerin yükseköğretimde kaliteye ilişkin algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Akredite olmuş öğretmen eğitimi programlarında görev alan öğretim elemanları ile akredite olmamış öğretmen eğitimi programlarında görev alan öğretim elemanlarının yükseköğretimde kaliteye ilişkin algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Akredite olmuş öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğrenciler ve öğretim elemanlarının yükseköğretimde kaliteye ilişkin algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Akredite olmamış öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğrenciler ve öğretim elemanlarının yükseköğretimde kaliteye ilişkin algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Öğretmen eğitimi programlarındaki öğrencilerin yükseköğretimde kaliteye ilişkin algıları;
    - Cinsiyet
    - Üniversitedeki program
    - Öğrenim gördüğü sınıf düzeyi
    - Akademik başarı puanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmen eğitimi programlarındaki öğretim elemanlarının yükseköğretimde kaliteye ilişkin algıları;
    - Cinsiyet
    - Üniversitedeki Program
    - Deneyimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

7. Akredite olmuş öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğrenci ve öğretim elemanlarının akreditasyona ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Akredite olmamış öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğrenci ve öğretim elemanlarının akreditasyona ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma karma yöntemde, yakınsak paralel desene göre planlanmıştır. Karma yöntem, araştırma problemini anlamak için tek bir çalışma ya da çalışma dizisi içinde hem nicel hem de nitel verileri toplama, analiz etme ve "harmanlama" yöntemidir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Greene, Caracelli ve Graham (1989) karma araştırma tasarımını en az bir nicel ve bir nitel yöntem içeren araştırma tasarımı olarak tanımlamaktadır. Karma yöntemle araştırma yapmak, çeşitli yöntemler kullanarak olayları bir çerçeve içerisinde sunma, analiz etme ve bir araya getirmektedir. Karma yöntem, sadece iki farklı araştırma türünün –nitel ve nicel- bir araya getirmek demek değildir. Bu yöntem, iki ayrı araştırma türünün –nitel ve nicel- birleştirilmesinden, bütünleştirilmesinden, birbiriyle ilişkilendirilmesinden veya iç içe geçirilmesinden meydana gelir. Kısacası karma yöntem çalışmasında özünde farklı olan veriler "harmanlanmış" olur (Creswell, 2012).

Araştırma, karma yöntem desenlerinden olan yakınsak paralel desene göre planlanmıştır. Yakınsak paralel desenin amacı nitel ve nicel verileri eş zamanlı olarak toplamak, birleştirmek ve araştırma problemini anlamak için elde edilen sonuçları kullanmaktır. Bu desenin temel mantığı, veri türlerinden birinin güçlü yönlerini kullanarak diğer veri türünün zayıf yönünü dengelemek, ayrıca nicel ve nitel verilerden elde edilen araştırma sonuçlarına dair daha bütünlüklü bir anlayış geliştirmektir (Creswell, 2012). Bu araştırmada, "Yükseköğretimde Kalite Algısı Ölçeği" aracılığıyla nicel veriler; Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon Görüşme Formu ile nitel veriler toplanarak nicel ve nitel veriler birbiriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Çalışma grubuna dahil edilecek katılımcılar Ankara ilinden akredite olmuş ve akredite olmamış okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarına sahip iki devlet üniversitesinden oluşturulmuştur. Öğrenci çalışma grubu okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programlarında 3. ve 4. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin sebebi, akreditasyonun etkilerine dair gözlemlerinin olabilmesi açısından programda uzun süre öğrenim görmüş olmalarıdır. Öğrenci ve öğretim elemanı çalışma grubu belirlenirken ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu araştırmada çalışma grubu; akredite olmuş ve akredite olmamış bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinde sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programlarında öğrenim görmek, bu programlarda 3 ve 4. sınıf öğrencisi olmak; akredite olmuş ve akredite olmamış bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinde sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programında görev yapan öğretim elemanı olmak ölçütlerine göre belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda akredite olan ve akredite olmayan program katılımcılarının kalite algısı yönünden karşılaştırılmasında öğrenci ile öğretim elemanlarının yükseköğretimde kalite algılarında akredite olma değişkenine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır. Öğrencilerin kalite algılarında cinsiyet değişkenine göre sadece öğretme-öğrenme süreci alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programları arasında kalite algısına ilişkin ölçeğin sadece bilimsel ve sosyal etkinlik alt boyutunda program değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin kalite algılarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Öğrencilerin kalite algılarında genel akademik başarı puanı değişkenine göre ölçeğin sadece yönetim alt boyutunda anlamlı fark bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının meslekteki deneyim süresi değişkenine göre kalite algılarında anlamlı fark bulunmamaktadır. Öğretim elemanlarının sadece Öğretim Elemanları alt boyutundaki kalite algılarında program türü değişkenine göre anlamlı fark bulunmaktadır. Görüşmelerden elde edilen verilere göre, öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine ilişkin görüşlerinde akredite olmuş A Üniversitesi programlarında görev yapan öğretim elemanları en fazla fiziki altyapı alt teması çerçevesinde açıklama yaparken, akredite olmamış B Üniversitesi programlarında görev yapan öğretim elemanları ise öğrenci alt teması çerçevesinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanı gruplarının akreditasyon sürecine ilişkin görüşlerinde bu bağlamda farklılık olduğu belirlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilere göre, öğrencilerin akreditasyona dair detaylı bilgi sahibi olmadıkları, akreditasyon kavramını kapsamı dışında diplomanın yurt dışında geçerliği, uluslararası geçerlik olarak tanımladıkları görülmüştür. Öğretim elemanlarının ise akreditasyon sürecini yoğun ve zor, diğer taraftan da gerekli bir değerlendirme süreci olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretimde akreditasyon, öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon, öğretim elemanı görüşleri, öğrenci görüşleri, yükseköğretimde kalite

Kaynakça

Adıgüzel, A. (2022) Bazı Ülkelerin Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Bir Meta Sentez Çalışması. doi: 10.37669 milliegitim.769395

Creswell, J.W. (2012). *Educational Research: Planninf, Conducting and Evaluating Quantitative and Quantitative Research*

Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2011) Designing and Conducting Mixed Methods Research. 2nd Edition, Sage Publications, Los Angeles.

Dill, D., & Beerkens, M. (2013). Designing the Framework Conditions for Assuring Academic Standards: Lessons Learned About Professional Market and Government Regulation of Academic Quality. *Higher Education, 65*(3), 341–357.

Kaya, M. Selvitopu,A. (2017) Öğretmen Eğitini Kalite Güvence Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar. Harran Education Journal, 2017 2(1), 14-25 Erişim adresi: http://dx.doi.org/10.22596/2017.0201.14.25

Sibgatullina, A. (2015). Contemporary Technologies to Improve the Quality of Education When Training Teachers. International Education Studies, 8(3).

Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Yönünden İncelenmesi

Hakan Öngören
Istanbul Emniyet Genel Müdürlüğü

Ali Yılmaz
Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Kuramsal açıdan ele alındığında sosyal ve duygusal yönden yeterli bir zihin, ahlaki değerlere sahip sağlıklı yetişen bir birey için olmazsa olmazlardandır. Nitekim Burke'nin (2002) belirttiği gibi sosyal ve duygusal açıdan yeterli olmayan bir birey ilerleyen yıllarda, alkol-madde bağımlılığı, uyku düzensizliği ve antisosyal davranış gibi sorunlarla mücadele etmek durumuna düşmektedir. Buna benzer sorunlarla mücadele edenlerin hem kendi yaşam alanını hem de çevresini ilgilendiren konularda hak ve sorumluluk bilinci ile hareket etmesi konusunda birtakım eksik ve hatalı davranışlar sergilemesi de kaçınılmazdır (Elksnin ve Elksnin, 2006; Kabakçı ve Korkut Owen, 2010).

Öğrencilerde okulu bırakma, kötü alışkanlıklardan (sigara, alkol, uyuşturucu madde) uzak durma ve okulun güvenli olması konularında sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili yapılan uygulamalar sayesinde anlayış ve farkındalık oluşmaktadır (Esen Aygün ve Şahin Taşkın, 2017). Bu durum çocukların eğitimi konusunda sosyal ve duygusal öğrenmenin gerekliliğine yönelik önemli bir gereklilik ortaya çıkarmış ve okullara da sosyal ve duygusal becerilerin kazandırılması hususunda önemli yükümlülükler getirmiştir (Cohen, 1999; Uşaklı, 2017). Bu araştırmaya yönelik alanyazın tarandığında sosyal ve duygusal öğrenme ile alakalı ortaokul 8. sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların bulunmadığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte öğrenme ve beceri geliştirme konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde ise söz konusu çalışmaların genellikle öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerine odaklandığı görülmektedir (Kartal, 2007; Ünal, 2009; Koç ve Demirel, 2008). Nitekim öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerine odaklanan araştırmalar incelendiğinde, okullarda öğrencilerin sadece bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine odaklanmanın nitelikli öğrenmenin gerçekleşmesi adına nakıs kaldığını belirterek bilişsel ve duyuşsal gelişimle birlikte öğrencilerde sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi gerektiğini işaret etmişlerdir (Lopes ve Salovey, 2004; Grewal vd., 2006). Bundan yola çıkarak bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine odaklanarak gelecekte ortaokul öğrencileri ile sosyal ve duygusal öğrenme konusunda gerçekleştirilecek araştırmalara katkı sunması beklenmektedir.

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme beceri düzeylerini belirlemek ve bu becerileri yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerisi düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri öğrencilerin yaşına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri öğrencilerin internet kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile çeşitli değişkenler (sınıf, yaş, cinsiyet ve internet kullanım süresi) arasındaki ilişkiler çeşitli değişkenler açısından incelenmeye çalışıldığı için "*Betimsel İlişkisel Tarama Modeli*" kullanılmıştır (Spanos vd., 2012). Söz konusu yönteme göre iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya değişimin derecesini belirleme amaçlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2015; Tyler ve Lind, 1992). İstatistiksel analizler açısından bakıldığında öncelikle demografik bulgulara göre frekans ve yüzde hesaplaması yapılacak ve öğrencilere yöneltilen ölçeklerdeki sorulara verilen cevaplara göre diğer analizler gerçekleştirilecektir.

Evren/Örneklem

Araştırmanın gerekli yasal izinleri İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alındıktan katılımcılarının belirlenebilmesi için Kartal ve Sultanbeyli ilçesindeki çeşitli ortaokullara gidilmiştir. Okulların belirlenmesi aşamasında kolay ulaşılabilirlik ilkesine uyulacaktır. Bu kapsamda

araştırmamızın örneklem grubunu Kartal ve Sultanbeyli ilçesindeki 5 farklı ortaokuldaki 7. ve 8. sınıflarda eğitim gören toplam 263 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama olarak "*Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçme aracı 23 madde olup öz-farkındalık, sorumlu bir şekilde karar verme, sosyal farkındalık, öz-yönetim ve ilişki kurma becerileri olmak üzere toplam 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçme aracı "hiç doğru değil", "doğru değil", "kısmen doğru", "doğru", "tamamen doğru" ifadelerinden oluşan 5'li Likert tipindedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Alınan araştırma izni kapsamında İstanbul ili Kartal ve Sultanbeyli ilçesinde yer alan çeşitli ortaokullardaki 7. ve 8. sınıflardaki öğrencilerden veriler elde edilen verilerden tutarlı ve tam rastgele doldurulmayan ölçek verileri geçerli sayılacaktır. Bununla birlikte kayıp verilerin giderilmesi adına istatistiksel yaklaşımlar kullanılacaktır (Kalaycı, 2010). Nitekim kayıp verilere yeni gözlem değeri atamada serinin ortalama değeri verilecektir (Kalaycı, 2010). Uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS 26 programına aktarılarak uygun ölçme parametreleri (*parametrik/no-parametrik*) tespit edildikten sonra t-Testi veya ANOVA testi kullanılarak analiz edilecektir. Bununla birlikte frekans, ortalama, standart sapma gibi temel istatistiki veriler elde edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme düzeyleri öz-farkındalık ve sorumlu bir şekilde karar verme faktörleri için *kısmen doğru*, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma becerileri faktörleri için ise *doğru* olarak beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuç

Ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir

Öğrencilerin yaşları ve sınıf düzeylerine ilişkin bulgulara göre yedinci sınıf öğrencilerinin öz-farkındalık ve sorumlu bir şekilde karar verme becerilerinin sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha olumlu olduğu beklenmektedir.

Öğrencilerin internet kullanım sürelerine ilişkin bulgulara göre günlük iki saat internet kullanan öğrencilerin öz-yönetim ve ilişki kurma becerisinin günlük 5 saatten fazla internet kullanan öğrenciye göre daha olumlu olduğu beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ve duygusal öğrenme, ortaokul öğrencileri, beceri düzeyi.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınevi.

Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2006). Teaching Social-emotional Skills at School and Home. Denver: Love Publishing Company.

Esen Aygün, H. & Şahin Taşkın, Ç. (2017). 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 13 (3), 430-454. https://doi.org/10.17244/eku.331910.

Grewal, D., Brackett, M., & Salovey, P. (2006). Emotional Intelligence and the Self-Regulation of Affect. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health (pp. 37–55). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/11468-002.

Kabakçı, Ö. F. Korkut Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. Eğitim ve Bilim, 35(157), 1300-1337.

Kalaycı, Ş. (2010). Spss uygulamalaı çok değişkenli istatistik teknikleri (5. baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programı'nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. İlköğretim Online, 6(2), 234-248.

Koç, G. E. & Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(4), 629-661.

Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. Building academic success on social and emotional learning: What does the research say, 76-93.

Spanos, D. E., Stavrou, P., & Mitrou, N. (2012). Bringing relational databases into the semantic web: A survey. Semantic Web, 3(2), 169-209. https://doi.org/10.3233/SW-2011-0055.

Tyler, T., & Lınd, E. (1992). A relational model of authority in groups. Advances in experimental social psychology, 25, 115-191. Doi: https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60283-X.

Uşaklı, H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir neden önemlidir (insan ilişkilerinde beş duygu alanı). Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(2), 1-16. https://doi.org/10.30561/sinopusd.314566.

Ünal, M. (2009). Çocuk gelişiminde oyun alanlarının yeri ve önemi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 95-110.

Ergenlerde Akademik Motivasyon ile Öznel İyi Oluş İlişkisinde Girişimcilik Eğiliminin Düzenleyici Rolü

Abdulkadir Gülen
Kırıkkale Üniversitesi

Birol Alver
Kırıkkale Üniversitesi

Problem Durumu

Günlük yaşamda bireyin tercihlerini etkileyen ve duygu-durumuna ilişkin önemli ipucu sağlayan öznel iyi oluş kavramı 1980'li yıllarda pozitif psikoloji alanın gelişmesi ile literatürde yerini almaya başlamıştır (Eryılmaz, 2009). Pozitif psikoloji alanı içerisinde yer alan öznel iyi oluş kavramı bireyin yaşam kalitesine yönelik gerçekleştirmiş olduğu değerlendirme süreci olarak tanımlanabilir (Lucas, 2018). Öznel iyi oluş, bir değerlendirme süreci olmakla birlikte değerlendirme sonucuna bağlı olarak yaşam içerisinde yer alan tercihleri barındıran kavramdır. Öznel iyi oluş düzeyi, bilişsel ve duygusal çıktıların bir araya gelmesi ile oluşur (Deiner, 2001). Öznel iyi oluş kavramı, mutluluk hali olarak nitelendirilmekle birlikte alan yazında yer alan çalışmaların ışığında mutluluk halinden daha kapsamlı bir kavram olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişsel ve duygusal değerlendirmelerin ardından yargıda bulunma süreci içeren öznel iyi oluş kavramını, bireyin yaşam kalitesini doğrudan etkileyen bir unsur olarak kabul edilebilir. Aynı zamanda öznel iyi oluş düzeyi, bireyin çeşitli duygulanımlarından ve eğilimlerinden etkilenmektedir. Buradan hareketle öğrenim yaşantılarında güdüleyici bir faktör olan akademik motivasyon ile pozitif yönde ilişkisi olduğu alan yazından yer bulan çalışmalarda belirtilmiştir (Eryılmaz,2019). Motivasyon kavramı, bireyin yaşantılarında davranışını tetikleyen, davranışın devamlılığını sağlayan ve davranışlarına ilişkin yönlendirmelerde bulunduran içsel bir süreçtir (Sternberg & Williams, 2009; Slavin, 2006). Alan yazında yer alan çalışmalara göre akademik başarı üzerinde önemli bir etkisinin görüldüğü kavramlardan biri de motivasyondur (Alderman, 2004). Bu tanımdan hareketle akademik motivasyon, bireyin akademik yaşantılarını etkileyen ve sürdüren bir kavram olarak kabul edilebilir.

Öğrenim yaşantılarında, önemli bir yere sahip olan akademik motivasyon kavramı koruyucu faktörler arasında gösterilmektedir. Bu sebeple bireyin, iyi oluş hali ile ilişkili ve yaşam kalitesine olumlu yönde ilişkin etkilerinin bulunduğu söylenebilir. Alan yazında yer alan çalışmalardan hareketle bireyin yaşamında, olumlu duygulanımlar daha fazla olduğu biliniyorsa bireyin öznel iyi oluş düzeyinin de yüksek olduğu söylenilmektedir (Eryılmaz, 2010). Bu ilişkiye yönelik öznel iyi oluş düzeyini arttırma stratejilerine yönelik çalışmalar alan yazında yer bulmuştur. Öznel iyi oluş düzeyini arttırmaya yönelik stratejiler üzerinde çalışan Tkach ve Lyubomirsky'e (2006) göre öznel iyi oluş düzeyini arttırma stratejilerden biri de aktif ve pasif girişimlerde bulunmaktır. Bu çalışmanın temelini oluşturan ve problem durumu belirgin hale getiren araştırma sonucu da aktif ve pasif girişimlerin öznel iyi oluş düzeyine olan etkisi olarak söylenebilir.

Günümüz koşullarında önemli bir nitelik olarak gösterilen girişimcilik hakkında birçok farklı tanımlamalar söz konusudur. Aynı zamanda farlı alanlar içerisinde farklı tanımlanabilmektedir. Ancak bireyin sahip olduğu girişimcilik eğilimi olarak kabul edilen bu çalışmada girişimciliğe ilişkin kariyer boyutuna ağırlık veren tanımlamalar ön planda olacaktır. Buradan hareketle Schumpeter (1911) tarafından girişimcilik eğilimi, bireyin "iş yapması, sorumluluk üstlenmesi, çevresinde olan fırsatı yakalayabilmesi, risk alabilmesi ve bu süreçler sonucunda ihtiyaçlarını giderebilmesi" olarak tanımlanabilmektedir (Müftüoğlu, 1996: 22). Tanımın içerisinde yer alan niteliklerden de görüleceği üzere girişimcilik eğilimi, bireyin kariyer gelişimi ile etkileşim içerisinde olan bir durum olarak kabul edilebilir.

Bu çalışmanın temelinde yatan problem de bu açıklamalardan hareketle akademik motivasyon ile pozitif yönlü ilişkisi olan öznel iyi oluş düzeyinin, girişimcilik eğilimi de söz konusu olduğunda nasıl etkilendiği ve bu etkinin ne yönde olduğu olarak söylenebilir. Yaşam kalitesine etkisi söz konusu olan öznel iyi oluş hali ile öğrenim yaşantılarını destekleyen akademik motivasyon arasında olan ilişkide girişimcilik eğilimin nerede yer aldığı bu araştırmanın odaklandığı nokta olacaktır.

Sonuç olarak bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre girişimcilik eğilimine ilişkin yeniden gözden geçirmeler söz konusu olabilmekle birlikte, akademik motivasyonu ve ardından öznel iyi oluş düzeyini destekleyebilecek araştırmalar yapılmasına imkân sağlayacaktır. Girişimcilik eğilimi, eğitim-öğretim programlarında yer verilmesi gereken bir kavram olarak değerlendirilmekte ve bu değerlendirmeyi sınayabilmek adına bu çalışma gerçekleştirilecektir. Bu sebeple bireyin yaşamında önemli bir yeri olan öznel iyi oluş hali ile akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olan akademik motivasyon kavramları arasında olan ilişkiden hareket edilecektir.

Çalışmada lise öğrencilerinin öznel iyi oluş, akademik motivasyon ve girişimcilik eğilimi düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve öznel iyi oluş ile akademik motivasyon arasındaki ilişkide girişimcilik eğiliminin düzenleyici rolünün olup olmadığı belirlenmeye çalışılacaktır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümleleri aşağıda belirtildiği gibidir:

1. Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş, akademik motivasyon ve girişimcilik eğilimi düzeyleri; cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Öznel iyi oluş ile akademik motivasyon arasındaki ilişkide girişimcilik eğiliminin düzenleyici bir rolü var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen, bireylerin akademik motivasyonları ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide girişimcilik eğiliminin düzenleyici rolünün incelendiği nicel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli mevcut durum içerisinde iki ya da daha çok sayıdaki değişkenlerin arasında olan ilişkinin varlığını betimlemeye çalışan yaklaşım olarak nitelendirilebilir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin bir arada değişip değişmedi ve değişimin nasıl gerçekleştiği belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2011).

Bu araştırmanın analizleri IBM SPSS 27 (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik uygulaması kullanılarak yapılmıştır. Ergenlerin akademik motivasyon ve öznel iyi oluş düzeyleri arasında girişimcilik eğilimi değişkenin düzenleyici rolü incelenmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak betimsel istatistikler yapılmış, ardından değişkenler arası ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Bu işlemlerden sonra araştırmanın ikinci problem durumunu test etmek için çoklu düzenleyici etki analizi yapılmıştır. Girişimcilik eğiliminin düzenleyici rolüne bakmak için yapılan analiz için Process Macro v4.0 programı kullanılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar %95 güven aralığına göre değerlendirilerek raporlandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın girişimcilik eğilimin ergenlik çağındaki akademik motivasyon ile öznel iyi oluş düzeyi arasında olan ilişkide düzenleyici rolü olup olmadığı belirlemektir. Araştırma sürecinde elde edilen bulgular, girişimci kişilik eğiliminin değişkenler arasında olan ilişkide düzenleyici değişken olarak nasıl bir etkisi olduğu bağlamında incelemektir. Buradan hareketle araştırmanın ilk amacı lise öğrencilerinin öznel iyi oluş, akademik motivasyon ve girişimcilik eğilimi düzeyleri; cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi, sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. İkinci amacı ise lise öğrencilerinde öznel iyi oluş ile akademik motivasyon arasındaki ilişkide girişimcilik eğiliminin düzenleyici rolünü incelemektir.

Bu araştırma sonucunda karşılaşılması beklenen sonuçlar arasında ilk olarak akademik motivasyon, öznel iyi oluş ve girişimcilik eğilimi değişkenlerinin sosyodemografik değişkenler ile nasıl ilişkisi olduğuna yöneliktir. İlk olarak akademik motivasyon değişkeninin cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenleri ile anlamlı farklılık beklenmemekte; aile gelir düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi ve okul türü değişkenleri ile anlamlı farklılık oluşturması beklenmektedir. Öznel iyi oluş değişkeninin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri ile anlamlı farklılık beklenmemekte; aile gelir düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri ile anlamlı farklılık oluşturması beklenmektedir. Son olarak girişimcilik eğilimi değişkeninin sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri ile anlamlı farklılık beklenmemekte; cinsiyet, aile gelir düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri ile anlamlı farklılık oluşturması beklenmektedir. Araştırmanın esas odaklandığı ikinci problem durumuna yönelik ise girişimcilik eğiliminin akademik motivasyon ve öznel iyi oluş değişkenlerinin ilişkisinde düzenleyici rolü olduğu sonucu beklenmektedir. Bu nedenle girişimcilik eğiliminin önemi ve eğitim-öğretim programları içerisinde yeri çalışma konusunu ve problem durumunu belirleyen araştırma alanı olmuştur..

Anahtar Kelimeler: Akademik Motivasyon, Girişimcilik Eğilimi, Öznel İyi Oluş

Kaynakça

Ağargün, M, Y., Beşiroğlu, L., Kıran, Ü, K., Özer, Ö, A. ve Kara, H. (2005). COPE (Başa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği): Psikometrik özelliklere ilişkin bir ön çalışma. Anadolu Psikiyatri Dergisi. 6, 221-226.

Baloğlu, M., Özteke-Kozan, H.İ., Kesici, Ş. (2018). Gender differences in and the relationships between social anxiety and problematic internet use: Canonical analysis. Journal Of Medical Internet Research, 20(1): e33, 1-9.

Boz, D. & Duran, C. (2018). Girişimcilik Dersi Alan İİBF. Öğrencilerinin Girişimcilik Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi. Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 13 (2), 110-123

Bozkurt, Ö. (2006). Girişimcilik eğiliminde kişilik özelliklerinin önemi. Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 1(2), 93-111.

Derin, S. (2013). Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve öznel iyi oluş. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Eryılmaz, D. A. (2009). Ergenlik Döneminde Stres ve Başa Çıkma (ss.20-37). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (2), 20-37.

İnanç, Banu Yazgan; Yerlikaya, Esef Ercüment. Kişilik Kuramları, Pegem Akademi, Ankara 2010.

Özsoy, O., Oksoy, D. & Kozan, K. (2001). The characteristics of Turkish entrepreneurs and their enterprises. Long Island, NY: College of Business, Alfred University.

Santrock, J. W. (2012). Ergenlik. (D. M. Siyez, Çev.ed.). Ankara: Nobel Yayınları.

Şahin, N. (2014). Ergenlik problemleri ve baş etme yöntemleri ile internet bağımlılığı arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Timuroğlu, M. K. & Çakır, S. (2014). Girişimcilerin Yeni Bir Girişim Yapma Niyetlerinin Risk Alma Eğilimi ile İlişkisi. Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16 (2), 119-136 .

Uludağlı P,Sayıl F. M (2009). Orta ve İleri Ergenlik Döneminde Risk Alma Davranışı: Ebeveyn ve Akranların Rolü. Türk Psikoloji Yazıları, 12(23), 14- 27.

Uygun, M. & Güner, E. (2016). Girişimcilik eğitimi ile girişimcilik eğilimi arasındaki ilişkiler. 7. Uluslararası Girişimcilik Kongresi Bildiriler Kitabı, 731-749.

Uygun, M., Mete, S. & Güner, E. (2018). Girişimcilik Motivasyonu ile Girişimcilik Eğitimi Arasındaki İlişkiler. Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 25 (3), 879-894. DOI: 10.18657/yonveek.360276

Akademik Hak Görme Ölçeğinin Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması

Adem Kantar	Büşra Aslan Cevheroğlu	Ayşegül Bakır	Serel Akdur
Erzurum Teknik Üniversitesi	Erzurum Teknik Üniversitesi	Hacettepe Üniversitesi	Ilgın Psikoloji

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı, Akademik Hak Görme Ölçeği'nin Türkiye kültürüne uyarlanması ve ölçeğin cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin incelenmesidir. Araştırma, yaşları 18 ile 54 *(M* = 20.90, *SD* = 2.85) arasında değişen 372 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada Akademik Hak Görme Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Narsistik Kişilik Envanteri ve Kontrol Odağı Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği Doğrulayıcı Faktör Analizi ile sağlanmıştır. Ölçeğin cinsiyete göre ölçme değişmezliği gösterip göstermediği ise çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak incelenmiştir. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Testi ile analiz edilmiş olup; ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik analizi Cronbach's Alpha testi ile elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda akademik hak görmenin, benlik saygısı ve dış kontrol odağı ile pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, dışsallaştırılmış sorumluluk alt boyutunun narsizmle pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ölçeğin Türk kültüründe geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Yöntem

Araştırma nicel yöntem ile yürütülmüştür. Araştırmada Akademik Hak Görme Ölçeğinin Türk kültüründe geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması amaçlanmıştır. Çalışmada ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık güvenirlik analizi Cronbach's Alfa analizi ile incelenmiştir. Ölçeğin test tekrar test güvenirliği, iki hafta arayla alınan ölçümlerle, Pearson Korelasyon Testiyle incelenmiştir. Çalışmada ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliği benlik saygısı, narsizm, kontrol odağı gibi yapılarla kurulan ikili ilişkiler incelenerek test edilmiştir. Akademik Hak Görme Ölçeğinin cinsiyete göre ölçme değişmezliği Rstudio istatistik programında SemTools (Jorgensen, Pornprasertmanit, Schoemann, & Rosseel, 2021) ve lavaan (Rosseel, 2012) paketleri kullanılarak Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi ile test edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın katılımcı grubunu üniversite eğitimine devam eden kişiler oluşturmuştur. Katılımcıların yaşları 18 ile 54 arasında değişmektedir ($\bar{x}$ = 20.90, *ss*=2.85). Araştırmaya 303'ü kadın (%81,5) ve 69'u erkek (%18,5) olmak üzere toplam 372 kişi katılmıştır. Son olarak, araştırma örnekleminin çoğu (%63) sosyoekonomik düzeylerini orta düzeyde belirtmiştir.

DFA'da tahmin yöntemi olarak DWLS (diyagonal ağırlıklı en küçük kareler) kullanılmıştır. DWLS yöntemi, ölçek maddelerinin normallik şartını sağlanmadığında kullanılmaktadır (Kline, 2015; Schumacker ve Beyerlein, 2000).

Rstudio programının önerdiği modikasyon değişiklikleri sonrası Akademik Hak Görme yapısına ilişkin kikare/serbestlik değerleri $\chi 2$ = 283.008 ($p < .05$), sd=88 ve $\chi 2$ /sd= 3.21 olarak bulunmuştur. Ancak RMSEA ve SRMR değerleri kabul edilebilir aralıkta bulunurken, CFI, GFI, AGFI ve TLI değerleri ise mükemmel uyum aralığında elde edilmiştir. Buna göre doğrulayıcı faktör analizi ile incelenen yapının Türk kültüründe doğrulandığı söylenebilir (RMSEA = .07, SRMR = .07, CFI = .98, TLI = .98, GFI = .98 ve AGFI = .98).

Akademik Hak Görme Ölçeğinin cinsiyete göre ölçme değişmezliği çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, akademik yeterlik ölçeğinden alınan ortalama puanlar cinsiyete göre bir yanlılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, erkek ve kadın üniversite öğrencilerinin ölçekten aldıkları ortalama puanlar arasındaki farklar ölçeğin yapısından değil, bireylerden kaynaklanan farklılıklardır. Dolayısıyla ölçekten elde edilen ortalama puanlar cinsiyete göre anlamlı olarak karşılaştırılabilir.

Akademik hak görme benlik saygısı ve dış kontrol odağı ile pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, dışsallaştırılmış sorumluluk alt boyutunun narsizmle pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: akademik hak görme, geçerlik, güvenirlik, öğrenci, ölçek uyarlama

Kaynakça

Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., Rosseel, Y., Miller, P., Quick, C., GarnierVillarreal, M., Selig, J., Boulton, A., Preacher, K., Coffman, D., Rhemtulla, M., Robitzsch, A., Enders, C., Arslan, R., Clinton, B., Panko, P., Merkle, E., Chesnut, S., … Johnson, A. R. (2021). semTools: Useful tools for structural equation modeling. https://cran.r-project.org/web/packages/semTools/semTools.pdf

Rosseel Y (2012). "lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling." *Journal of Statistical Software*, **48**(2), 1–36. doi:10.18637/jss.v048.i02.

Kline, R. B. (2015). Principles and Practice of Structural Equation Modeling. Guildford Press.

Schumacker, R. E., & Beyerlein, S. T. (2000). Confirmatory factor analysis with different correlation types and estimation methods. *Structural Equation Modeling, 7*(4), 629–636. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0704_6

Gençlerde Olumlu Sosyal Davranışla İlişkili Faktörlerin Değerlendirilmesi

Derya Atalan Ergin
Kapadokya Üniversitesi

Figen Çok
Başkent Üniversitesi

Problem Durumu

Olumlu sosyal davranışlar diğer insanların ya da grupların yararını ya da onlara yardımı amaçlayan gönüllü eylemlerdir (Eisenberg ve Mussen, 1989). Olumlu sosyal davranışlar yaşam memnuniyeti ve kaliteli akran ilişkileri (Son ve Padilla-Walker, 2020) ve iyi oluş (Aknin vd., 2019) ile pozitif ilişki bulunmuştur. Bunun yanında, depresyon, kaygı gibi içselleştirme problemleri (Padilla-Walker vd., 2020), yıkıcı akran ilişkileri, madde kullanımı, suç davranışları gibi dışsallaştırma problemleri için ise koruyucu bir roldedir (Memmott-Elison vd., 2020). Bireyleri olumlu sosyal davranışlara özgecilik gibi içsel motivasyonlar yönlendirebileceği gibi, sosyal ödüller ya da cezadan kaçınma gibi egoistik amaçlar da yönlendirebilmektedir (Eisenberg vd., 2016). Özgecilik, başkalarının iyilik halini artırmaya yönelik içsel bir motivasyona işaret eder ve empati ile ilişkilidir (Batson, 2017). Diğer taraftan kişisel yarar gözetilen, egoistik motivasyonların olumlu sosyal davranışlarla ilişkisine yönelik bulgular tutarsız görünmektedir (Dominicis vd, 2017; Gifford ve Nisson, 2014).

Empati, kişinin kendisini bir başkasının yerine koyabilmesi, karşısındakinin duygu, düşünce ve yaşantısını anlayabilmesi olarak ifade edilebilir. Bilişsel ve duygusal boyutlarda incelenen empatinin duygusal boyutu başkalarının duygularına verilen sempatik, duygusal yanıtlar (Eisenberg, 2000); bilişsel boyutu ise başkalarının duygularını anlama ve onlara dikkat etmeyi ifade eder (Van der Graaff vd., 2014). Yüksek düzey duygusal ve bilişsel empatiye sahip bireylerin olumlu sosyal davranış gösterme eğilimleri yüksektir (Malti vd., 2009). Ayrıca empatinin yüksek düzeyi özellikle yabancılara yönelik olumlu sosyal davranışlarla da ilişkili bulunmuştur (Konrath & Grynberg, 2013).

Empati yalnızca kendine benzeyen kişilere yöneldiğinde ayrımcılığın azalmasında etkili olmayabilir (De Waal ve Preston, 2017). Sosyal kimlik kuramı (Turner ve Tajfel, 1986) kişinin benlik algısının ait olduğu gruba dayandığını ve bu grubun "biz", dışında kalanların ise "onlar/diğerleri" olarak kategorize edildiğini savunur. Sosyal dünyanın bu şekilde sınıflandırılması "diğerleri" için önyargılı tutumlara neden olmaktadır (Lara vd., 2021). Farklılıklara açıklık bireyin diğerleriyle olan benzerlikleri ve farklılıklarına yönelik farkındalığı ve bunların potansiyel kabulüne ilişkin duygu, düşünce ve inançları ile tanımlanabilir (Fuertes vd., 2000). Farklılıklara yönelik ayrımcılık ve önyargılı tutumların önlenmesinde önemli bir faktör farklılıklara maruziyettir (Brown ve Hewstone, 2005). Ancak kişinin ayrımcı bir bakış açısına sahip olduğu durumlarda maruziyetin negatif sonuçlarından söz edilebilmektedir (Simmons vd., 2010). Ancak empatik becerilerin arttırılmasının ayrımcı tutumların azaltılmasında etkili olduğu belirtilmektedir (Ragins ve Ehrhardt, 2021).

Bu çalışmanın amacı farklılıklara açıklık ve olumlu sosyal davranış arasındaki ilişkide empatinin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma varolan durumun betimlenmesini amaçlayan tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen "Olumlu sosyal davranışların desteklenmesinde empati ve farklılıklara açıklığın rolünün incelenmesi ve olumlu sosyal davranışların desteklenmesi için bir program önerisi" başlıklı projeden bir parçasıdır. Çalışmada bağımlı değişken olumlu sosyal davranış, bağımsız değişken farklılıklara açıklık ve aracı değişken ise empatidir. Araştırmada incelenen hipotezler aşağıda sunulmaktadır:

1. Farklılıklara açıklık ile olumlu sosyal davranış arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır.
2. Farklılıklara açıklık ve empati arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır.
3. Empati ve olumlu sosyal davranış arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır.
4. Farklılıklara açıklık ve olumlu sosyal davranış arasındaki ilişkinin bir kısmı ya da tamamı empati ile açıklanmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da bulunan vakıf ve devlet üniversitelerine devam eden 18-26 yaş aralığında (Myaş= 20.77, SD= 1.77) toplam 390 (nkadın=323, %83.5; nerkek= 64, %16.5) katılımcı oluşturmaktadır.

Çalışmanın veri toplama araçları Prososyal Eğilim Ölçeği (Kumru vd., 2004), Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Kısa Formu (Çivitci, 2014) ve Temel Empati Ölçeğidir (Topçu vd., 2010). Hipotezlerin sınanması amacıyla yapılan aracılık analizi SPSS PROCESS uzantısıyla gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın bulguları hipotezlerin sırasıyla sunulmaktadır. Buna göre farklılıklara açıklık ile olumlu sosyal davranış pozitif ilişkilidir, F(1,385) = 62.06775, p <. 001, R2= .13, *B* = .37, t(385) =7.8783, p < .001. Farklılıklara açıklık ve empati pozitif ilişkilidir, F(1,385) = 20.9789, p < .001, R2= .05 *B*=.22, t(385) = 4.5803, p < .001. Empati ve olumlu sosyal davranış pozitif ilişkilidir, *B* = .39, t(384) = 8.8254, p <. 001. Farklılıklara açıklık ve olumlu sosyal davranış arasındaki ilişki kısmen empati aracılığıyla gerçekleşmektedir F(2, 384)=,76.1754 p < .001, R2=.28, *B* = .28, t(384) = 6.3971, p<.001.

Tablo1. Farklılıklara açıklık ve olumlu sosyal davranış arasındaki toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler

		B	Standart Hata	T	LLCI	ULCI
Toplam etki	Farklılıklara açıklıkà Olumlu sosyal Davranış	.39	.04	7.8783	.2932	.4882
Doğrudan etki	Farklılıklara açıklıkà Olumlu sosyal Davranış	.29	.04	6.3971	.2060	.3889
Dolaylı etki	Farklılıklara açıklıkà EmpatiàOlumlu sosyal Davranış	.08	.02		.0395	.1389

Sonuç olarak farklılıklara açıklık ve olumlu sosyal davranış arasındaki ilişkinin kısmen empati aracılığıyla gerçekleştiği belirtilebilir. Farklılıklara açıklık olumlu sosyal davranışları pozitif yordamaktadır. Başka bir deyişle farklılıklara açıklık düzeyi yüksek kişiler daha fazla olumlu sosyal davranış sergilemektedir. Ancak empati düzeyi bu ikisi arasında kısmi bir role sahiptir. Bu nedenle olumlu sosyal davranışların desteklenmesinde hem farklılıklara açıklığın hem de empatinin ele alınması önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Olumlu Sosyal Davranış, Farklılıklara Açıklık, Empati

Kaynakça

Aknin, L. B., Whillans, A. V., Norton, M. I., & Dunn, E. W. (2019). Happiness and prosocial behavior: An evaluation of the evidence. *World Happiness Report 2019*.

Batson, C. D. (2017). The empathy-altruism hypothesis: What and so what. *The Oxford handbook of compassion science*, 27-40.

Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology, 37*, 255-343.

Çivitci, N. (2014). Miville-Guzman evrensellik-farklılık yönelimi ölçeği kısa formu'nun Türkçe'ye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, *15*(1), 96-111.

De Waal, F.B.M., Preston S.D. (2017) Mammalian empathy: behavioural manifestations and neural basis. *Nat. Rev. Neurosci., 18*, 498-509

Dominicis, S., Schultz, P., & Bonaiuto, M. (2017). Protecting the environment for self-interested reasons: Altruism is not the only pathway to sustainability. *Frontiers in psychology*, *8*, 1065.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665–697.

Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.

Eisenberg, N., VanSchyndel, S.K. Spinrad T.L. (2016). Prosocial motivation: inferences from an opaque body of work. *Child Dev, 87,* 1668-1678.

Fuertes, J. N., Miville, M. L., Mohr, J. J., Sedlacek, W. E., & Gretchen, D. (2000). Factor structure and short form of the Miville-Guzman Universality-Diversity Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *33*(3), 157-169.

Gifford, R., & Nilsson, A. (2014). Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behaviour: A review. *International journal of psychology, 49*(3), 141-157.

Konrath, S., & Grynberg, D. (2013). The Positive (and Negative) Psychology of Empathy. In 50 Watt, D. & Panksepp, J. (Eds.), *The Neurobiology and Psychology of Empathy*. Nova Science Publishers.

Kumru, A., Carlo, G., & Edwards, C. P. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi [Relational, cultural, cognitive, and affective correlates of prosocial behaviors]. *Türk Psikoloji Dergisi (Turkish Journal of Psychology), 19,* 109-125.

Lara, R. A. P., Maglente, C. C. M., Bolambot, K. R., & Dagohoy, R. (2021). Interpersonal and Social Empathy toward Openness to Diversity of Humanities and Social Sciences Students. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, *5*.

Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., & Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child development*, *80*(2), 442-460.

Memmott-Elison, M. K., Holmgren, H. G., Padilla-Walker, L. M., & Hawkins, A. J. (2020). Associations between prosocial behavior, externalizing behaviors, and internalizing symptoms during adolescence: A meta-analysis. *Journal of adolescence*, *80*, 98-114.

Padilla-Walker, L. M., Millett, M. A., & Memmott-Elison, M. K. (2020). Can helping others strengthen teens? Character strengths as mediators between prosocial behavior and adolescents' internalizing symptoms. *Journal of adolescence*, *79*, 70-80.

Ragins, B. R., & Ehrhardt, K. (2021). Gaining perspective: The impact of close cross-race friendships on diversity training and education. *Journal of Applied Psychology*, *106*(6), 856.

Simmons, S. J., Wittig, M. A., & Grant, S. K. (2010). A mutual acculturation model of multicultural campus climate and acceptance of diversity. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology, 16*, 468-475. doi:10.1037/a0020237

Son, D., & Padilla-Walker, L. M. (2020). Happy helpers: a multidimensional and mixed-method approach to prosocial behavior and its effects on friendship quality, mental health, and well-being during adolescence. *Journal of Happiness Studies*, *21*(5), 1705-1723.

Topcu, Ç., Erdur-Baker, Ö., & Çapa-Aydın, Y. (2010). Temel Empati Ölçeği Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, *4*(34).

Turner, J. C., &Tajfel, H. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. Psychology of intergroup relations, 5, 7-24. http://christosaioannou.com/Tajfel%20and%20Turner%201986.pdf

S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: gender differences in developmental changes. *Developmental psychology*, *50*(3), 881.

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Hacer Deniz
Tömer Trabzon Üniversitesi

Sezgin Demir
Tashkent State University

Problem Durumu

Yaratıcı düşünme, farklı, özgün yeni düşünce, bilgi ya da çözüm üretmeye dayalı düşünmedir. Yaratıcı düşünme sonucunda elde edilen fikir, çözüm, yaklaşım ya da ürün, yaratıcı ve özgün olması yönüyle anlam kazanmaktadır. Bunun için çeşitli bilişsel işlemler gerekmektedir. Bilgi veya durumlar arasında bağ kurma, alışılmış bağları yok sayarak yeni bağlantılar keşfetme, hipotez kurma, test etme, gözlem yapma gibi bilgi işleme süreçlerinin temel bileşenlerinden biri yaratıcı düşünmedir. Yaratıcılık üzerine çeşitli ölçeklerin ya da testlerin uyarlanmış olduğu görülmektedir (Aslan, 2001; Bolat ve Balaman, 2017; Şahin, 2016; Yıldız- Çiçekler, 2016). Ancak 9-15 yaş aralığındaki öğrenciler için yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğine rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın amacı; 9-14 yaş aralığındaki öğrencilere yönelik geçerliliği ve güvenirliği kanıtlanmış bir Yaratıcı Düşünme Eğilimi ölçeği geliştirmektir.

Yöntem

Araştırma amacı doğrultusunda nicel yöntemler içerisinde yer alan tarama araştırması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, Türkiye'de devlet okullarında eğitim gören 9-14 yaş aralığındaki (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ortaokul öğrencilerini kapsamaktadır. Evrene ulaşma konusunda yaşanabilecek zaman ve ekonomik zorluklar nedeniyle Elazığ'da devlet okullarında eğitim gören ortaokul öğrencilerinin, araştırma için alt evren olması uygun görülmüştür. Alt evren içerisinde AFA için 511, DFA için 410, test-tekrar test için 151 ortaokul öğrencisinden oluşan ve ulaşılabilir evren temel alınarak seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 3 ayrı örneklem üzerinde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Yüzey geçerliği için 5, 6, 7 ve 8. Sınıf düzeylerinden 7'şer olmak üzere 14 kız 14 erkek öğrenciden, kapsam geçerliği için Türkçe eğitimi alanında uzman 17 öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Alınan görüşler Lawshe ve Davis tekniklerine göre analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

AFA sonucunda 12 maddeden oluşan tek faktörlü yapı elde edilmiştir. Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı .80 değerinde olduğu tespit edilmiştir. DFA sonucunda iyi uyuma sahip olduğu söylenebilen model doğrulanmıştır. Bu doğrultuda X2/ sd=1.59 değeri arzu edilen şekilde 2'den küçük, RMSA .038, ve Standardized RMR .039 5'ten büyük olması, NNFI .96, CFI .97 ve GFI .97 .95'in üzerinde olması nedeniyle modelin mükemmel bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. NFI .92 ve AGFI .90 olması iyi uyumun işaretidir. Test-tekrar test işlemi sonucunda .71 değerinde tutarlık katsayısına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda 12 maddelik tek faktörlü geçerli ve güvenilir olan 9-14 yaş aralığındaki öğrencilere yönelik bir Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: düşünme becerileri, yaratıcı düşünme, eğilim

Kaynakça

Aslan A. E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Türkçe versiyonu. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 14, 19-40.Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.

Bolat, Y., & Balaman, F. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması.Çelik, H. E., & Yilmaz, V. (2016). Yapisal esitlik modellemesi: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama. Ankara: Ani Yayincilik.

Karagöz, Y. (2017). SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Şahin, F. (2016). Kaufman Alanları Yaratıcılık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. İlköğretim Online, 15 (3), 855-867.

Yıldız-Çiçekler, C. (2016).Yaratıcı Beceriler Ölçeği (YBÖ)'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Yayınlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ergenlerin çevrimiçi eğitime katılım profilleri: Problemli internet kullanımı, ana baba aracılığı ve eğitimde ana baba izlemi açısından farklılıkları

Gülendam Akgül
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Derya Atalan Ergin
Kapadokya Üniversitesi

Problem Durumu

Çevrimiçi eğitim özellikle COVID-19 pandemisi ile birlikte çocuk ve ergenlerin yaşamlarında önemli bir yer edindi. Bu süreçte yaşanan değişiklikler (Akgül, 2022) çocuk ve ergenlerin yaşam doyumlarını önemli düzeyde etkiledi (Choi vd. 2021). Evde geçirilen zamanının artışı "psikolojik, sosyal, okul ve/veya iş yaşamında internet kullanımına bağlı ortaya çıkan zorluklar" (Beard & Wolf, 2001) olarak tanımlanabilecek problemli internet kullanımında (PİK) artışa neden oldu (Chen vd. 2020; Lin, 2020). Anne babaların çocuklarının internet, bilgisayar, tablet ve telefon gibi araçları kullanımına yönelik tutum ve davranışları olarak tanımlanan ana baba aracılık stratejileri ise PİK'le negatif ilişkisi nedeniyle önemlidir (Atalan Ergin & Kapçı, 2022). Ek olarak, çevrimiçi eğitimde ana babaların çocuklarının eğitimini daha fazla izlemeleri gereği belirtilmektedir (Ribeiro vd. 2021).

Bu çalışma, çevrimiçi eğitim sürecine katılan ergenler için anlamlı bir kümeleme geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu hedefe ulaşmak için çevrimiçi katılımın farklı düzeyleri, cinsiyet, yaşam doyumu ve gelecek beklentisi ile kümeleme analizi gerçekleştirilmiştir. Ardından, ergenlerin çevrimiçi katılım profillerinin belirlenen kümeleri arasında PİK, internet kullanımında ana baba aracılığı ve eğitimde ana baba izlemi açısından farklar incelenmiştir. Böylece, ergenlerin çevrimiçi eğitime farklı düzeyde katılım profilleri açısından işlevsel sınıflandırmalar oluşturmak hedeflenmiştir. Bu amaçla iki araştırma sorusu test edilmiştir:

1) Çevrimiçi katılım, cinsiyet, yaşam doyumu ve gelecek beklentisinin kombinasyonu ile ergenler gruplara ayrılabilir mi?

2) Çevrimiçi eğitime katılıma göre oluşturulan gruplar PİK, ana baba izlemi, anne baba aracılığı açısından birbirinden farklılık gösterir mi?

Yöntem

İşlem

Çalışmanın verileri COVID-19 sürecinde eğitimin çevrimiçi olduğu dönemde bir ortaokulda öğrenim gören öğrencilerinden ve onların ana babalarından çevrimiçi olarak toplanmıştır. Ana babalar çocuklarına ilişkin demografik bilgiler ile İnternet Kullanımında Ana baba Aracılığı Ölçeği-Ana baba Formu ve Ana baba İzlemi Ölçeğini doldurmuştur. Öğrenciler ise İşlevsel Olmayan İnternet Kullanımı Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeğini doldurmuştur.

Örneklem

Örneklem 11-14 yaş arasında (Myaş=12.54, SD= 1.12), 100 kadın (% 48.3) ve 93 erkek (%44.9) toplam 193 ergenden ve onların ana babalarından (nanne=167, %86.5; nbaba=26, %13.5) oluşmaktadır. Ergenlerin % 45.9'unun (n=95) evde kendine ait odaya, %76.3'ü (n=158) evde internet bağlantısına ve % 44.9'u (n=93) uzaktan eğitime erişebileceği bir bilgisayara sahiptir.

Veri toplama araçları

Demografik bilgiler

Çalışmada yaş, evde internet olması, online derse bağlanmak için yeterli sayıda dijital araçların olması, çocuğun eğitiminden ana babanın gelecek beklentisi (düşük ve yüksek), online derse katılma durumu (evet ve hayır) gibi bilgiler araştırmacılar tarafından hazırlanmış bir form aracılığıyla sorulmuştur.

İşlevsel Olmayan İnternet Kullanımı Ölçeği

Ergenlerin PİK düzeylerini özbildirime dayalı değerlendirmeleri amacıyla Atalan Ergin (2018) tarafından geliştirilmiş 5'li Likert tipi (hiç doğru değil, çoğunlukla doğru, bazen doğru, bazen doğru değil, çoğunlukla doğru, tamamen doğru) 15 maddeden oluşan ölçek kullanılmıştır. Aşırı meşguliyet, duygu ayarlama ve sosyal ve akademik olumsuz sonuç olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan ölçekte "Yaşadığım olumsuz olayları unutmak için internete girerim", "Evde, internete girebileceğim bir cihazı ele geçirmek için elimden geleni yaparım" ve "Üzgün, endişeli ya da

sinirli olduğum zamanlarda rahatlamak için internete girerim" gibi maddeler bulunmaktadır. Bu çalışmada toplam puan kullanılmıştır. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı orijinal çalışmada ve bu çalışmada .86 olarak bulunmuştur.

İnternet Kullanımında Ebeveyn Aracılığı Ölçeği-Aile Formu:

Ölçek, ebeveyn bildirimine dayalı olarak ebeveyn aracılık stratejilerinin düzeyini ve türünü belirlemeyi amaçlamaktadır. Ergin ve Kapçı (2019) tarafından geliştirilen ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. Kontrol/kısıtlama aracılık ve aktif aracılık olarak adlandırılan iki alt ölçeğe sahiptir. Örnek madde "Ziyaret ettiği internet sitelerini kontrol ederim" ifadesini içermektedir. Her madde 5'li Likert ölçeğinde derecelendirilir. Daha yüksek puanlar, daha yüksek düzeyde ebeveyn aracılık stratejilerine işaret eder. Geçerlik ve güvenirlik araştırmasında Cronbach Alfa Katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada Cronbach Alfa Katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Eğitimde Ebeveyn İzlemi Ölçeği

Ebeveyn İzlemi Ölçeği ile test edilmiştir. Ölçek Kerr ve Stattin (2000) tarafından geliştirilmiş ve Çetin Gündüz ve Çok (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, ebeveynlerin ergen çocuklarının ne yaptıkları ve nerede oldukları gibi bilgilere sahip olup olmadıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 11 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada, eğitimde ebeveyn izleme davranışını belirlemek için okulla ilgili dört madde kullanılmıştır. Örnek madde "Ailen genellikle ne tür ödevlerin olduğunu biliyor mu?" şeklindedir. Her madde 5'li Likert ölçeğinde derecelendirilir. Türkçe formda yakınlık için Cronbach Alfa Katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada Cronbach Alfa Katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizi

Araştırma sorularını cevaplamak üzere bir iki adımlı kümeleme analizi yapıldı (Satish & Bharadhwaj, 2010; Young vd., 2015). Bu analiz doğal grupları ortaya çıkarmak için uygun bir açımlayıcı teknik olduğu için tercih edildi (Bacher vd. 2004). Ortaya çıkan grupların PİK, internet kullanımında ana baba aracılığı ve eğitimde anne baba izlemi açısından birbirlerinden farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek üzere Kruskal Wallis testi; ikili karşılaştırmalar için ise Mann Whitney-U uygulanmıştır. Tüm analizler SPSS 29 yazılımı kullanılarak gerçekleştirildi.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular

İlk araştırma sorusunu cevaplamak üzere, iki adımlı kümeleme analizi yapıldı. Analiz sonuçlarında BIC değerine göre 3 kümeli bir çözüm üretildi. Çözümün küme kalitesi Silhouet uyum ve ayrılma indeksine göre (0.5708) "iyi" olarak bulundu. Ek olarak, kümelerin bir yordayıcısı olarak her bir değişkenin önem sırası incelendi. Sırasıyla kümelerin en iyi yordayıcısı eğitime çevrimiçi katılım, cinsiyet, gelecek beklentisi ve yaşam doyumu olarak bulundu. Kümeleme sonucunda çevrimiçi katılımda 3 grup ortaya çıkardı: katılımın düşük olduğu kızlar (küme 1, %40.4), katılımın düşük olduğu erkekler (küme 2, %37.3) ve katılımın yüksek olduğu karma (küme 3, %22.3). Yaşam doyumunun 1 ve 2. kümelerde yüksek (12.62) 3. kümede ise düşük olduğu (M=10.37) olduğu görüldü. Gelecek beklentisi ise 1 ve 2. kümelerde tamamen en düşük olduğu, 3. kümede ise %74.4'ünde düşük diğerlerinde yüksek olduğu görüldü.

İkinci araştırma sorusunu yanıtlamak için varyansların homojenliği varsayımı karşılanmadığından Kruskal Wallis testi ve post hoc-karşılaştırmalar için Mann Whitney U testi yapıldı. Bulgular Table 1'de sunuldu.

Tablo 1.

PİK, internet kullanımında ana baba aracılığı ve eğitimde ana baba izlemi puanlarının çevrimiçi katılım kümelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Değişken	Gruplar	N	ort	χ2	df	*p*	Anlamlı fark
PİK	1	72	118.26	24.399	2	<.001	3-2, 3-1
	2	43	102.74				
	3	78	74.21				
Ana baba aracılık	1	72	84.15	10.091	2	.006	1-3
	2	43	91.72				
	3	78	111.78				
Ana baba izlemi	1	72	94.70	6.347	2	.042	2-3
	2	43	88.09				
	3	78	104.03				

PİK sıra ortalamalarının çevrimiçi eğitime katılım kümelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis sonucunda çevrimiçi eğitime katılım kümeleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi 2$ =24.399, sd=2). Post-hoc analizler sonucunda farklılığın çevrimiçi katılımın yüksek olduğu karma grubun (küme3) PİK puanlarının çevrimiçi katılımın düşük olduğu

kızlardan (U=4.879, p<0.01) ve çevrimiçi katılımın düşük olduğu erkeklerden (U=2.719, p=.007) daha düşük olduğu belirlenmiştir. Çevrimiçi katılımın az olduğu gruplarda PİK'in yüksek olduğu görülmüştür.

İnternet kullanımında ana baba aracılığı sıra ortalamalarının çevrimiçi eğitime katılım kümelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi 2$ =10.091, sd=2). Post-hoc analizlerin sonucunda farklılığın çevrimiçi eğitime katılımın yüksek olduğu karma grubun (küme 3) internet kullanımında ana baba aracılığı puanlarının, çevrimiçi katılımın düşük olduğu kızlardan anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir (U=-3.094, p=.002). Yani, çevrimiçi katılımın yüksek olduğu kız ve erkeklerin ana babalarının daha fazla ana baba aracılığı davranışı sergiledikleri görülmüştür.

Eğitimde ana baba izlemi puanlarının sıra ortalamalarının çevrimiçi eğitime katılım kümelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis sonucunda fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi 2$ =6.347, sd=2). Buna göre, çevrimiçi katılımın yüksek olduğu karma grubun (küme 3) eğitimde anne baba izlemi puanlarının çevrimiçi katılımın düşük olduğu erkeklerin eğitimde anne baba izlemi puanlarından anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir (U=-2.417, p=.016). Çevrimiçi katılımın yüksek olduğu karma grubun ana babalarının eğitimde çocuklarını çevrimiçi katılımın düşük olduğu erkeklerin ana babalarına göre daha fazla izlediği görülmüştür.

Tartışma

Araştırmanın amacı çevrimiçi eğitim sürecine katılan ergenler için anlamlı bir profil belirlemek ve bu profillerin PİK, internet kullanımında ana baba aracılığı ve eğitimde ana baba izlemi açısından birbirlerinden farklı olup olmadığını incelemektir. Bulgular çevrimiçi eğitime katılım açısından üç ayrı profili (düşük katılımlı kızlar, düşük katılımlı erkekler ve yüksek katılımlı karma grup) ortaya çıkarmıştır. Bu üç farklı profilin özellikleri PİK, ana baba aracılığı ve ana baba izlemi açısından birbirlerinden farklılık göstermektedir. Özellikle yüksek katılımlı grubun PİK puanlarının düşük olduğu, ana babalarının ise internette ana baba aracılığı ve eğitimde izlem stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmüştür. Bulgular, çevrimiçi eğitim sürecinde eğitime katılımın profillerinde PİK, ana baba aracılığı stratejilerinin ve eğitimde izleme davranışlarının önemini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: kümeleme analizi, çevrimiçi eğitime katılım, problemli internet kullanımı, ana baba aracılığı, ana baba izlemi

Kaynakça

Akgül, G. (2022). Emerging Adults during the Pandemic: The Experiences of Generation Z in the Context of Self-Determination Theory. *Child & Youth Services*, 1-24.

Ergin, D. A., & Kapçı, E. G. (2022). Problematic Internet Usage on Adolescents. *Türk Psikoloji Dergisi*, *38*(89), 101-104.

Atalan Ergin, D. (2018). Ergenlerde bağlanma, ana-baba aracılığı ve dürtüselliğin problemli internet kullanımı ile akademik başarıya etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Atalan Ergin, D., & Kapcı, E. G. (2019). Validity and reliability study of parental mediation for internet usage scale adolescent and parent forms in the Turkish sample. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *10*(2), 117-132.

Beard, K. W., & Wolf, E. M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *Cyberpsychology & behavior*, *4*(3), 377-383.

Chen, I. H., Chen, C. Y., Pakpour, A. H., Griffiths, M. D., & Lin, C. Y. (2020). Internet-related behaviors and psychological distress among schoolchildren during COVID-19 school suspension. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *59*(10), 1099.

Choi, J., Park, Y., Kim, H. E., Song, J., Lee, D., Lee, E., ... & Lee, Y. (2021). Daily life changes and life satisfaction among Korean school-aged children in the COVID-19 pandemic. *International journal of environmental research and public health*, *18*(6), 3324.

Çetin Gündüz, H., & Çok, F. (2015). Ergenlikte anne-baba izlemesi: Ergen, anne ve baba bildirimlerine göre bir inceleme. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *16*(6).

Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin türkçe'ye uyarlanmasi: geçerlik ve güvenirlik çalişmasi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(59).

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. and Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. Journal of Personality Assessment, 49 (1), 71-75.

Kerr, M., & Statin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, *36*, 366–380.

Lin, M. P. (2020). Prevalence of internet addiction during the COVID-19 outbreak and its risk factors among junior high school students in Taiwan. *International journal of environmental research and public health*, *17*(22), 8547.

Ribeiro, L. M., Cunha, R. S., Silva, M. C. A. E., Carvalho, M., & Vital, M. L. (2021). Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities. *Education Sciences*, *11*(6), 302.

Young, K. C., Kashdan, T. B., Mcknigth, P., Blalock, D., Yuen, M., & Richberg, J. B. (2015). Happy and unhappy adolescent bullies: Evidence for theoretically meaningful subgroups. Personality and Individual Differences, 75, 224–228.

Satish, S. M., & Bharadhwaj, S. (2010). Information search behaviour among new car buyers: A two-step cluster analysis. IIMB Management Review, 22(1–2), 5–15.

Bacher, J., Wenzig, K., & Vogler, M. (2004, August 17–20). SPSS two-step cluster – A first evaluation [Discussion paper]. RC33 sixth international conference on social science methodology: Recent developments and applications in social research methodology, Amsterdam, The Netherlands.

An Analysis of Theses Written in the Field of Educational Sciences and Psychology in Turkey within the Scope of LGBTIQ+

Fatma Mahperi Uluyol
Akdeniz Üniversitesi

Ecem Toraman
Akdeniz Üniversitesi

Sıla Demirci
Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Despite the scientific research findings in the field of LGBTIQ+ (Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Intersex, Queer, and other sexual orientations and gender identities) issues, the perception of LGBTIQ+ identities as "abnormal" due to the influence of the heteronormative system continues to perpetuate violence, discrimination, and marginalization towards these individuals. At this point, it can be said that one of the environments where LGBTIQ+ individuals heavily encounter heteronormative norms in their lives is their educational journey, starting from preschool education. Schools are not merely physical spaces; they are socio-cultural structures where students first separate from their families, begin to individuate, socialize with their peers, learn societal values and cultural elements, and acquire various cognitive and psychosocial skills. Considering these functions of schools, it is important for these institutions to have a safe, inclusive, and welcoming environment for everyone (Okanlawon, 2021). However, the lack of knowledge and the absence of practical programs regarding sexual orientation and gender identity concepts that deviate from heteronormative norms, which have become taboo to discuss, have led to numerous negative situations in the field of education (Uluyol, 2016). In many different cultures and communities, the norms created by the heteronormative perspective in the education system contribute to the continuation of discriminatory attitudes and bullying towards students with LGBTIQ+ identities (Uluyol, 2016; Rudasill et al., 2018; Fantus & Newman, 2020). These discriminatory attitudes not only harm the physical and mental well-being of LGBTIQ+ students but also impact their academic achievements (Woodford et al., 2012; Fantus & Newman, 2020). The discrimination experienced by LGBTIQ+ students can create difficulties in their educational lives, including verbal and physical violence in school environments (Hernandez & Torres, 2023), lack of academic opportunities, and challenges faced during internships (Okanlawon, 2021). Limited studies in this field in Turkey also support these findings. For instance, Göçmen and Yılmaz (2017) found that students struggle to come out to their teachers and peers in the school due to the discriminatory attitudes they face, and lack of support from their peers or teachers. In another study by Yılmaz and Göçmen (2015), it was reported that 64.7% of students (N=1312) before undergraduate education and 51.7% (N=881) students during undergraduate education experienced homofobia/ transfobia due to their LGBTIQ+ identities. Considering these rates, it is considered important for teachers and teacher candidates in our country to have comprehensive knowledge about heteronormativity, sexual identity, and sexual orientation-based discrimination, as well as the ability to intervene in discrimination (Ummak, 2016). It is believed that the awareness of this issue, the development and implementation of intervention methods, and the scientific studies conducted and to be conducted on the position of LGBTIQ+ individuals and LGBTIQ+ students in education are crucial. This research aims to examine thesis studies without a time limit to understand the awareness in academic studies on this topic in our country, examine the attitudes and research tendencies of researchers working in the fields of education and psychology, and analyze how LGBTIQ+ identity is addressed and the focal points in the Turkish academic literature in the fields of education and psychology, in order to depict the general academic attitude towards this issue.

Yöntem

A search using the keywords "LGBT, sexual orientation, gender identity, homosexual, homosexual, transgender, queer, queer, sexual identity" in the fields of "Department of Educational Sciences" and "Department of Psychology" through the YÖKTEZ database yielded 87 theses published between 1994 and 2023. Of these theses, 18 were written in educational sciences and 69 in psychology. Of the theses written in the department of educational sciences, 83.3% were conducted in the field of psychological counselling and guidance. First the titles and then the abstracts of the theses were analysed by content analysis method, one of the qualitative research designs. The themes were determined by analysing the theses obtained for content analysis and the documents were interpreted through the themes. Although they contained keywords in the analyses, six thesis that were not related to the subject were excluded from the sample. In the content analysis, the main themes of "Attitudes towards LGBTIQ+ identity", "LGBTIQ+ identity development and well-being", "Scale translation/development and training studies" were reached. These main themes were divided into sub-themes in the context of their subjects. Attitudes towards LGBTIQ+ identity were evaluated in 3 sub-themes: homophobia-transphobia, attitude of trainers and attitude of mental health workers. The main theme of LGBTIQ+ identity development and well-being includes identity development, coming out, psychological well-being and discrimination sub-themes. Although there are no sub-themes of the main theme of scale translation/development, educational studies were evaluated in the context of two sub-themes: sexual education and multicultural education.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Although recommendations are published in the literature for working with LGBTIQ+ persons in professional groups, large-scale and comprehensive strategies to prevent physical, emotional and psychological harms experienced by LGBTIQ+ persons, who are considered as a minority group and therefore open to discrimination, are generally not implemented and evaluated (Fantus & Newman, 2020). The themes obtained from the study in question are also in line with this finding. First, when examining the distribution of thesis studies by field, it was found that the majority of research was conducted in the field of psychology. When evaluated solely in terms of numbers, it appears that the tendency to investigate LGBTIQ+ students, who are susceptible to discrimination and bullying in the field of education, is lower compared to other minority groups (e.g., students with special needs). When analyzing the themes obtained in the study, it can be observed that the theses written in the fields of educational sciences and psychology focus intensively on sub-dimensions such as attitudes towards LGBTIQ+ individuals, how discrimination and homophobia are experienced by LGBTIQ+ individuals, and their impact on mental well-being. Therefore, it was concluded that these studies were conducted within an individual-oriented approach, examining the subjective experiences of LGBTIQ+ individuals and the impact of experienced discrimination on their well-being. On the other hand, the theses in the field of educational sciences demonstrate the lack of scientific focus required for the development of policies addressing the development of LGBTIQ+ identity, combating discrimination and bullying in schools, and providing education to educators in this field, as they mainly focus on sexual education and multiculturalism. In the school environment where an individual's personality and cognitive skills develop during the early years, it is believed that positive development in the attitudes of educators and peers will significantly contribute to the well-being of individuals. Considering the attitude studies conducted with educators and mental health professionals, it is evident that there is a need for intervention studies and educational programs in this regard. Ummak (2016) implemented a Homophobia Coping Group Guidance Application with a sample consisting of educators and demonstrated that the application resulted in changes in educators' homophobia scores. It is suggested that longer applications could yield more positive outcomes, and therefore, the popularization of LGBTIQ+ education in faculties and the development of more inclusive practices are important. Evaluating these findings, it is believed that ways to combat discrimination based on gender identity and orientation, which is a global problem (Barburoğlu, 2021), can be developed in the field of education. Education can be used as a tool for individuals to express themselves and fight against discrimination. Therefore, inclusive education that encompasses LGBTIQ+ individuals is considered highly important (Nottingham, 2020). In order for education to truly be inclusive, all individuals must have equal rights. In conclusion, in both fields, the difficulties experienced by LGBTIQ+ individuals were focused on, with an emphasis on the subjective impact of experienced discrimination on well-being at an individual level, as well as on the homophobic and transphobic attitudes in the fields of education and health. However, in order to ensure equal opportunities in education, there is a need for practical studies to increase the knowledge of teachers and parents about LGBTIQ+ identities, establish policies to combat discriminatory and bullying behavior towards LGBTIQ+ identities, and develop a positive school climate.

Anahtar Kelimeler: LGBTIQ+ students, LGBTIQ+ youth, peer bullying, inclusive education

Kaynakça

Barburoğlu, Y. (2021). *Exploring the roles of perceived gender identity discrimination and post-traumatic cognitions on post-traumatic stress symptoms and flourishing among transgender individuals* [Unpublished master thesis]. Middle East Technical University (METU).

Fantus, S., & Newman, P. A. (2021). Promoting a positive school climate for sexual and gender minority youth through a systems approach: A theory-informed qualitative study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 91(1), 9–19.

Göçmen, İ., & Yılmaz, V. (2017). Exploring Perceived Discrimination Among LGBT Individuals in Turkey in Education, Employment, and Health Care: Results of an Online Survey. *Journal of homosexuality,* 64(8), 1052–1068. https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1236598

Hernandez, J., & Torres, L. (2023). Promoting LGBT Inclusion in Education: The Role of School Policies and Implementation in Schools. *Sage Science Review of Educational Technology*, 6(1), 12–25. Retrieved from https://journals.sagescience.org/index.php/ssret/article/view/46

Nottingham, E. (2020). LGBT teaching in primary school: equality, discrimination and freedom of expression. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 42(2), 243-245. https://doi.org/10.1080/09649069.2020.1751933

Okanlawon, K. (2020). Homophobia in Nigerian schools and universities: Victimization, Mental Health Issues, Resilience of the LGBT Students and support from Straight Allies. A Literature review. *Journal of LGBT Youth*, 18, 327-359.

Uluyol, F. M. (2016). Relationship Between Bullying Experiences Related with Gender Identity, Sexual Orientation and Social Support and Psychological Well-Being. *Journal of Clinical Psychiatry*, 19(2), 87–96. https://doi.org/10.5505/KPD.2016.77487

Ummak, E. (2016). *An Experimental Study on Group Counseling Program for Coping with Homophobia* [Unpublished PhD thesis]. Cukurova University.

Yılmaz, V., & Göçmen, I. (2015). Summary results of the social and economic problems of lesbian, gay, bisexual and transsexual (LGBT) individuals in Turkey research. *Center for Policy and Research on Turkey*, 4(6), 97-105.

Comparing the Associations between Metacognitive Strategies and Academic Performance in Individualist and Collectivist Cultures

Bahadır Özcan
Mersin Üniversitesi

Metin Bulus
Adıyaman Üniversitesi

Problem Durumu

Metacognitive strategies make students more adaptable and successful in education systems by enhancing learning. Metacognition is a high-order cognitive approach related to thinking strategies to improve learning and problem-solving (Flavell, 1979). Metacognition then is crucial to the learning process, and teaching metacognitive strategies improve academic performance (Bryce et al., 2015; Perry et al., 2019; Yeager et al., 2019). According to Smith et al. (2020) future research should be focused on culturally responsive metacognition. Individualism and collectivism (IC) were presented by Hofstede (1980) as the concept of cross-cultural psychology. Thereafter, IC framework is used to propose distinctions by culture in both content and process of cognition (Oyserman, et al., 2002). Considering the effect of metacognition on learning and academic performance, it is significant to investigate the effects of metacognitive strategies on reading, science, and mathematics literacy in individualist and collectivist cultural settings.

The associations between metacognition and reading, science, and mathematics literacy in individualist-collectivist cultures in the PISA exam does not have been investigated yet. In the current study, we examined the possible effect of metacognitive strategies (understanding and remembering, summarizing, assessing credibility) on the reading, science, and mathematics literacy of students from collectivist cultures by comparing them with peers from individualist cultures.

In summary, to fill the research gap in existing studies and compare the relationship between metacognitive strategies and academic performance in individualist and collectivist cultures, this study aimed to explore the following research questions:

1. How does the relationship between students' metacognitive strategies {understanding and remembering (UNDREM), summarizing (METASUM), and assessing credibility (METASPAM)} and academic performance, including math, science, and reading literacy change according to the individualist-collectivist cultural contexts at school?
2. How do gender and socioeconomic status moderate the relationship between student's metacognition strategies {understanding and remembering (UNDREM), summarizing (METASUM), and assessing credibility (METASPAM)} and academic performance, including math, science, and reading literacy in individualist and collectivist cultures?

Yöntem

We selected 60 countries among 79 that participated in PISA 2018 for which individualist index was available. Individualism index was proposed to quantify overarching cultural contexts by Hofstede et al. (2010) and ranges from 0 to 100. Values close to 0 indicates collectivist cultural context and close to 100 indicates individualist cultural context. Thirty-two countries had a score below 50 which were labeled as collectivist nations and 28 countries had a score above 50 which were labeled as individualist nations. None of the countries had a score of 50. Collectivist nations had 246,874 students (unweighted) nested in 8,420 schools; whereas individualist nations had 233,767 students (unweighted) nested within 9,028 schools. Students' age ranges from 15 years old and two months to 16 years old and four months in each group. Half of the students were female in each group.

We used Mplus 7 (Muthén & Muthén, 1998-2015) software that can accommodate complex sampling structure of the PISA 2018 data to estimate coefficients within groups and to test differences in the coefficients between groups. Key specification in the DATA command is TYPE = IMPUTATION which means that within-group estimates and between-group differences will be estimated for each of the 10 plausible values and they will be pooled together while taking into account variation in the estimates due to using different set of plausible values. Key specifications in the VARIABLE command are WEIGHT = SENWT which means each country weighs in equally (weighted sample size sum up to 5000 for each country); CLUSTER = CNTSCHID indicating cluster (school) membership; STRAT = STRATUM indicating strata membership; GROUPING = INDCOL (0 = COL, 1 = IND) where INDCOL is the grouping variable indicating whether a country is individualist or not. In the ANALYSIS command specifications are ESTIMATOR = MLR and TYPE = COMPLEX which means coefficients are estimated using maximum likelihood estimation robust to deviations from normality and independence of observations. Specifications above implies that standard errors are based on quasi-pseudo maximum likelihood method using linearization methodology (Asparouhov, 2005; Asparouhov &

Muthén, 2010; Stapleton, 2008). Variables related to the use metacognitive strategies has missing values as high as 30% in some countries. Using multiple imputation to accommodate missing data may not be efficient with plausible values. In fact, in large samples, MLR method may handle missing data more efficiently compared to multiple imputation (Yuan et al., 2012).

We run the following three models:



Model 1: Demographics Only



Model 2: Demographics + Metacognitive Strategies



Model 3: Demographics + Metacognitive Strategies + Interactions

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Compared to male students, female students scored lower on mathematics and science in collectivist nations, and scored even lower in individualist nations. On the contrary, they scored higher in reading in individualist nations, and scored even higher in collectivist nations. Students coming from well-to-do families scored substantially higher in all three subject domains in individualist nations and even scored higher in collectivist nations.

Both in collectivist and individualist nations, choosing a proper metacognitive strategy to understand/remember (UNDREM), summarize (METASUM), and assess credibility of sources (METASPAM) in texts were associated with increased mathematics, reading, and science scores. Compared to individualist nations, the relationships between METASUM and all three subject domains and the relationships between METASPAM and two subject domains (science and reading) were weaker in collectivist nations, whereas the relationships between UNDREM and all three subject domains were stronger.

Both in collectivist and individualist nations, gender mainly moderated the relationship between choosing a proper metacognitive strategy to summarize texts (METASUM) and academic achievement. Socioeconomic status mainly moderated the relationship between choosing a proper metacognitive strategy to assess the credibility of sources in texts (METASPAM) and academic achievement. Gender- or socioeconomic-based moderation did not substantially differ between collectivist and individualist nations.

Anahtar Kelimeler: Metacognitive strategies, Metacognition, Science literacy, Mathematics literacy, Reading literacy, Individualism, Collectivism, PISA

Kaynakça

Asparouhov, T. (2005). Sampling weights in latent variable modeling. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 12(3), 411–434. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1203_4

Asparouhov, T., & Muthén, B. (2010). Resampling methods in Mplus for complex survey data. https://www.statmodel.com/download/Resampling_Methods5.pdf

Bryce, D., Whitebread, D., & Szűcs, D. (2015). The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children. Metacognition and Learning, 10(2), 181-198. https://doi.org/10.1007/s11409-014-9120-4

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906-911. https://doi.org/10.1037/0003-066x.34.10.906

Hofstede, G. (1980). Culture's consequences: International differences in work-related values. Sage.

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2015). Mplus user's guide (7th ed). Muthén & Muthén. https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer_7.pdf

Oyserman, D., Coon, H. M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. Psychological Bulletin, 128(1), 3-72. https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.1.3

Perry, J., Lundie, D. and Golder, G. (2019) Metacognition in schools: What does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? Educational Review, 71(4), 483-500. https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441127

Smith, A. K., Black, S., & Hooper, L. M. (2020). Metacognitive knowledge, skills, and awareness: A possible solution to enhancing academic achievement in African American adolescents. Urban Education, 55(4), 625-639. https://doi.org/10.1177/0042085917714511

Stapleton, L. M. (2008). Variance estimation using replication methods in structural equation modeling with complex sample data. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 15(2), 183-210. https://doi.org/10.1080/10705510801922316

Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., ... & Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. Nature, 573, 364-369. https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y

Üniversiteli Gençlerin Sosyal Medya Kullanımı ve Psikolojik İyi Oluşu

Gülşah Sevinç

Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Gençler arasında sosyal medya kullanımının (SMK) hızlı bir şekilde artmasının ve akıllı telefonların yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmesinin gençlerin yaşamına olumlu yansımaları olduğu gibi olası olumsuz etkiler bakımından kaygı uyandırdığı da bilinmektedir. Türkiye'de COVID-19 döneminde yapılan bir çalışmada (Çağlar ve Çağlar, 2021) 18-25 yaş arasındaki beliren yetişkinlerin %42'sinin günde 1-3 saat, %34,6'sının 4-6 saat, %14,5'inin ise 6'dan fazla saati sosyal medyada geçirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Beliren yetişkinlerin sosyal medyada bu kadar çok zaman geçirmesi SMK'nın psikolojik iyi oluşlarına yansımalarının ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Alanyazında SMK süresi ve sıklığının artması ile birlikte psikolojik iyi oluşta artışın olduğuna işaret eden bulguların (Bekalu, McCloud ve Viswanath, 2019) yanı sıra tam tersi bir durumun olduğunu gösteren bulgular (Twenge ve Campbell, 2019) da mevcuttur. Alanyazındaki farklı bulgular göz önünde bulundurularak bu araştırma çerçevesinde üniversiteli beliren yetişkinlerin SMK süresi ve sıklığının onların psikolojik iyi oluş düzeylerini yordayıp yordamadığı ele alınmaktadır. Ayrıca üniversitelilerin gün içinde en sık kullandığı internet uygulamalarının ve günlük haberleri takip etmek için en sık kullandığı internet uygulamasının ne olduğunun incelenmesi hedeflenmektedir.

Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Üniversite eğitimi almakta olan beliren yetişkinlerin

a. SMK sıklığı ve süresi psikolojik düzeylerini yordamakta mıdır?

b. gün içinde en sık kullandığı internet uygulamaları nelerdir?

c. günlük haberleri takip etmek için en sık kullandığı internet uygulaması nedir?

Yöntem

Araştırmada psikolojik iyi oluş değişkenleri ile sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkinin gerçek hayatta var olduğu şekliyle betimlenmesi hedeflendiği için çalışma tarama modelindeki (survey research) (Creswell, 2009) ilişkisel bir araştırmadır. İlişkisel araştırma yöntemi (Karasar, 2008) iki ya da daha çok değişken arasında gerçekleşen birlikte değişimin varlığını ya da bu değişimin derecesini ele alır. Veriler 2021 yılında (Ocak-Ekim) Türkiye'nin farklı üniversitelerinde eğitim görmekte olan 885 öğrenci katılmıştır. Uç değerlerin veri setinden çıkarılması sonucunda veri analizi 801 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada katılımcıların psikolojik iyi oluşlarını ölçmek için Diener ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen ve Telef (2013) tarafından uyarlanan Psikolojik İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyal medya kullanımları ile ilgili bilgi almak için çoktan seçmeli sorulardan faydalanılmıştır. Sorular bireylerin sosyal medya kullanma sıklığı ve süresini belirlemeye yöneliktir. Veri analizi sürecinde bireylerin gün içinde en sık ve en uzun süre kullandığı internet uygulamalarının belirlenmesi amacıyla frekans analizi gerçekleştirilirken üniversitelilerin SMK süresi ve sıklığının psikolojik iyi oluş düzeylerini yordayıp yordamadığının değerlendirilmesi için çoklu regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk araştırma sorusuna yönelik gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonucunda hem SMK süresinin hem de SMK sıklığının beliren yetişkinlerin psikolojik iyi oluşunu anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Araştırma bulgularından biri sosyal medya kullanım sıklığının (β= 0.115, t= 3.090, p<.05) ve süresinin (β=-0.128, t= -3.418, p<.05) psikolojik iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğuna işaret etmektedir. Beta katsayılarına bakıldığında gençlerin SMK süresindeki artışın psikolojik iyi oluşta azalma şeklinde, SMK sıklıklarındaki artışın ise psikolojik iyi oluşa artış şeklinde yansıdığı göze çarpmaktadır. Bu bulgular alanyazındaki birçok çalışma (Faelens ve diğerleri, 2021; Huang, 2017) ile uyuşmaktadır.

İkinci araştırma sorusuna yönelik gerçekleştirilen analiz sonucunda katılımcıların %7.86'sının (f=63) gün içinde en çok kullandığı internet uygulamasının Google, %11.61'inin (f=93) Instagram, %2.62'sinin (f=21) Spotify, %10'unun (f=80) Telegram, %4'ünün %(f=32) Twitter, %43.32'sinin (f=347) WhatsApp ve %16.10'unun (f=129) YouTube olduğunu söylediği görülmüştür.

Son araştırma sorusuna yönelik yapılan analiz ise katılımcıların %7.12'sinin (f=57) günlük haberleri takip etmek için en sık kullandığı internet uygulamasının Ekşi Sözlük, %20.47'sinin (f=164) gazetelerin internet sayfaları, %8.61'inin (f=69) Google Haberler, %6.37'sinin (f=51) haber siteleri, %34.96'sının (f=280) Twitter, %1.87'sinin (f=15) WhatsApp ve %15.11'inin (f=121) YouTube olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: sosyal medya kullanım sıklığı, sosyal medya kullanım süresi, psikolojik iyi oluş

Kaynakça

Bekalu, M.A, McCloud, R.F., & Viswanath, K. (2019). Association of social media use with social well-being, positive mental health, and self-rated health: disentangling routine use from emotional connection to use. *Health Educaction Behaviour, 46(2),* 69-80. doi: 10.1177/1090198119863768.

Creswell, J. W. (2009). *Research design* (3rd ed.). SAGE Publications.

Çağlar, A. Ç., & Çağlar, T. (2021). *Türkiye Gençlik Araştırması.* Konrad Adenauer Stiftung Derneği, Ankara. Erişim Adresi: https://www.kas.de/documents/283907/16886777/T%C3%BCrkiye+Gen%C3%A7ik+Ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1+2021_T%C3%BCrkce.pdf/fd08cee1-8d75-02bb-13cb-2bb341b8897d?version=1.2&t=1644871408910

Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., et al. (2009). New measures of wellbeing. *Social Indicators Research Series,* 39. Doi:10.1007/978-90-481-2354-4 12

Faelens, L., Hoorelbeke, K., Soenens, B., Van Gaeveren, K., De Marez, L., De Raedt, R., & Koster, E. H. W. (2021). Social media use and well-being : a prospective experience-sampling study. *Computers in Human Behaviour, 114.* https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106510

Huang, C. (2017). Time spent on social network sites and psychological well-being: a meta-analysis. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 20(6),* 346-354.

Karasar, N. (2008*). Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Telef, B. B. (2013). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(3)*, 374-384.

Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2019). Media use is linked to lower psychological well-being: evidence from three datasets. *Psychiatric Quarterly, 90,* 311–331. https://doi.org/10.1007/s11126-019-09630-7

Üniversiteli Beliren Yetişkinlerde İyi Oluş, Topluluk Duygusu ve Katılım

Gülşah Sevinç

Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Psikolojik iyi oluş (Ryff ve Keyes, 1995) bireyin öz kabulünü, başkaları ile doyum veren ilişkiler kurmasını, kendi hayatı ile ilgili kararları alma konusunda yetkin olmasını, ihtiyaç ve istekleriyle uyumlu bir çevre yaratabilmesini, anlamlı bir yaşam amacına sahip olmasını ve kendini gerçekleştirmek için çabalamasını ifade etmektedir. Sosyal iyi oluş (Keyes, 1998) ise bireyin ait olduğu toplum/toplulukla ortak yönleri olmasını ifade eden *sosyal bütünleşme*, toplumdaki diğer insanlara karşı olumlu görüşler geliştirmesini ifade eden *sosyal kabul*, o topluma katkıda bulunma yeterliliğini ifade eden *sosyal katkı*, toplumu geliştirmek için yeterli potansiyeli olduğunu düşünmesini ifade eden *sosyal gerçekleştirme*, toplumun geleceğini öngörülebilir görmesi olarak ifade edilen *sosyal tutarlılık* boyutlarından oluşmaktadır. Sosyal iyi oluşla birebir örtüşen kavramlardan biri olan topluluk duygusu ise kavramı ilk defa ortaya koyan Sarason (1974) tarafından bireyin daha büyük bir topluluğun bütünleyici bir parçası olmak üzere o gruba ait olmasını ifade etmek için kullanmıştır. Son olarak çok farklı şekillerde tanımlanan toplumsal ve siyasi katılım vatandaşların toplumsal koşulları iyileştirmek için attığı her türlü adımın yanı sıra bu yolda gerçekleştirdikleri her türlü etkinliği kapsamaktadır. Çoğunlukla gönüllülük etkinlikleri bağlamında değerlendirilen toplumsal katılım ile oy verme ile özdeşleştirilen siyasi katılım iç içe geçmiş iki terim olarak düşünülmektedir. Bu araştırmada bir politikacıyı takip etme gibi siyasi yönü ağır basan bir eylemin toplumsal uzantıları da olduğundan ötürü alanyazındaki birçok araştırmada da tercih edildiği gibi toplumsal ve siyasi katılım bir şemsiye terim olarak ele alınmaktadır.

Alanyazında iyi oluş ve katılım arasındaki ilişkiye yönelik iki farklı yaklaşım göze çarpmaktadır. Bunlardan birincisi katılımda bulunmak için öncelikle yaşam doyumu ve iyi oluş düzeyinin belirli bir düzeye çıkması gerektiğini vurgularken diğer görüşe göre daha yüksek iyi oluş düzeyine sahip bireylerin genel olarak siyasetten ve toplumsal sorunlardan uzaklaştığı, dolayısıyla bu alanlara katılımda bulunma olasılıklarının da daha düşük olduğu doğrultusundadır (Flavin ve Keane, 2012). Buradan hareketle Türkiye'deki beliren yetişkinler söz konusu olduğunda katılım ile psikolojik ve sosyal iyi oluş arasındaki ilişki dinamiklerinin ortaya konmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca eğitim psikolojisi alanında, Türkiye'deki gençlerin toplumsal ve siyasi katılım düzeylerini ele alan çalışmaların oldukça nadir olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmada üniversiteli gençlerin katılım düzeyini belirleyen psikolojik değişkenlerin ele alınması gerekli görülmüştür. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

Üniversiteli beliren yetişkinlerin toplumsal ve siyasi katılım düzeylerini onların psikolojik iyi oluş, sosyal iyi oluş ve topluluk duygusu düzeyleri anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmada psikolojik iyi oluş, sosyal iyi oluş ve topluluk duygusu değişkenleri ile toplumsal ve siyasi katılım arasındaki ilişkinin gerçek hayatta var olduğu şekliyle betimlenmesi hedeflendiği için çalışma tarama modelindeki (survey research) (Creswell, 2009) ilişkisel bir araştırmadır. Veriler 2021 yılında (Ocak-Ekim) Türkiye'nin farklı üniversitelerinde eğitim görmekte olan 885 öğrenci katılmıştır. Uç değerlerin veri setinden çıkarılması sonucunda veri analizi 801 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada katılımcıların sosyal iyi oluş düzeyini ölçmek amacıyla Keyes (1998) tarafından geliştirilen ve Akın, Demirci, Çitemel, Sarıçam ve Ocakçı (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Sosyal İyi Olma Ölçeği; psikolojik iyi oluşlarını ölçmek için ise Diener ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen ve Telef (2013) tarafından uyarlanan Psikolojik İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Topluluk duygusunu ölçmeye yönelik olarak Chiessi, Cicognani ve Sonn (2010) tarafından geliştirilen ve Türk kültürüne uyarlama çalışmasını Akın, Usta, Eroğlu'nun (2013) yaptığı Topluluk Hissi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan gençlerin toplumsal ve siyasi katılım düzeyini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Türk kültürüne uyarlanan Toplumsal ve Siyasi Katılım Ölçeği (Sevinç, 2022) kullanılmıştır. Avrupa'da CATCH-EyoU projesi kapsamında yapılan PIDOP çalışmasında kullanılan 18 maddelik ölçek (Barrett ve Zani, 2015; Enchikova ve diğerleri, 2019) daha önce PIDOP'un Türkiye ayağında da kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan standart çoklu regresyon analizi sonucunda psikolojik iyi oluş, sosyal iyi oluş ve topluluk duygusu değişkenleri ile kurulan modelin toplumsal ve siyasal katılım değişkenini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna varılmıştır ($F=48.124$, $p<0.05$). Söz konusu üç değişkenle

kurulan model toplumsal ve siyasi katılımdaki varyansın %15.3'ünü açıklamaktadır. Beta anlamlılık katsayılarına bakıldığında ise ele alınan değişkenlerden sosyal iyi oluş (β=0.414, t=11.222, p<.05) ve topluluk duygusu (β=0.192, t= 5.300, p<.05) değişkenlerinin üniversiteli gençlerin toplumsal ve siyasi katılım düzeylerinin yordanmasına katkıda bulunurken psikolojik iyi oluş değişkeninin (β=-0.046, p=.233) toplumsal ve siyasi katılımı yordamadığı görülmektedir.

Bulgular toplumsal ve siyasi katılım söz konusu olduğunda bireysel bağlamı öne çıkan psikolojik iyi oluş değişkeninden ziyade sosyal boyutları ile öne çıkan sosyal iyi oluş ve topluluk duygusu gibi değişkenlerin gençlerin toplumsal ve siyasi alana katılımda bulunma düzeyinde belirleyici olduğuna işaret etmektedir. Söz konusu bulgu daha önce yapılan ve sosyal iyi oluşun katılımı yordayıcılığını vurgulayan çalışmalar (Chan ve Mak, 2020; Albanesi, Cicognani ve Zani, 2007) ile uyumludur. Türkiye'deki üniversitelilerin içinde yaşadıkları topluma ne kadar çok ait hisseder ve değerleri Türkiye'de yaşayan diğer vatandaşlar ile ne kadar uyumlu olursa, ülkelerine o kadar çok katkıda bulunmak istemeleri beklenmektedir. Gençlerin topluma katılmalarının ideal yolunun katılım olduğu göz önünde bulundurulduğunda sosyal iyi oluş düzeylerinin katılım düzeylerinde belirleyici olması beklentilerle uyumludur. Üniversitede okuyan bireylerin anlamlı bir sosyal ortamda bulunması o ortama katkıda bulunmaya yönelik davranışlarını tetiklemekte ve bu sosyal bağlam ile ilişkisini dengeli bir çerçevede yürütmeye yönelik adımlar atmasını sağlamaktadır. Sonuçta bu dengenin sağlanması ve kişinin sosyal iyi oluş düzeyinin yükselmesi hem toplumsal faydası olan etkinliklere, hem de siyasi etkinliklere katılımı teşvik etmektedir (Berkman, Glass, Seeman ve Brisette, 2000).

Araştırma bulgularından bir diğeri sosyal iyi oluş ile yakından ilişkili olan topluluk duygusu değişkeninin de toplumsal ve siyasi katılımı anlamlı bir şekilde yordadığı şeklindedir. Topluluk duygusunun katılımın yordayıcısı olması alanyazındaki araştırmalarla (Albanesi, Cicognani ve Zani, 2007; Dubowitz ve diğerleri, 2020; Talò, 2014) ile uyumlu bir sonuçtur. Söz konusu bulgu aynı zamanda topluluk duygusundaki artışın katılım düzeyine de artış şeklinde yansıdığını vurgulamaktadır. Topluluk duygusunun alt boyutlarından etki boyutu göz önünde bulundurulduğunda gençlerin içinde yaşadıkları topluluğa etki etmek istemesinin toplumda olumluya doğru bir değişime katkıda bulunmaya yönelik adım atmasını beraberinde getirebileceği düşünülmektedir. Bu araştırmaya katılan üniversiteli gençler açısından düşünüldüğünde gençlerin üniversiteyi ya da yaşadıkları şehri benimsemesinin bu toplulukları geliştirmek için toplumsal ve siyasi anlamda eyleme geçmesini sağlıyor olabilir. Bu bağlamda topluluk duygusu düzeyi yüksek gençler çeşitli gönüllülük çalışmalarına katılarak ya da çevrimiçi ortamlarda fikirlerini paylaşıp çeşitli toplumsal/siyasi etkinlikler için arkadaşlarını örgütleyerek daha aktif olmayı tercih edebilmektedir. Bir başka deyişle topluluk duygusunun kişinin bulunduğu topluluk içerisinde aktif katılımda bulunması bakımından bir katalizör görevi gördüğü söylenebilir (Chavis ve Wandersman, 1990).

Anahtar Kelimeler: psikolojik iyi oluş, sosyal iyi oluş, topluluk duygusu, toplumsal ve siyasi katılım

Kaynakça

Akın, A., Demirci, İ., Çitemel, N., Sarıçam, H., & Ocakçı, H. (2013, Mayıs). Sosyal İyi Olma Ölçeği Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenirliği. *5. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Mayıs, 10-11,* Sakarya, Turkey. Doi:10.13140/RG.2.2.27421.92649/1

Akın, A., Usta, F., & Eroğlu, N. Ç. (2013). Ergenlerde Topluluk Hissi Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2(2),* 16-25.

Albanesi, C., Cicognani, E., & Zani, B. (2007). Sense of community, civic engagement and social wellbeing in Italian adolescents. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 17,* 387–406.

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

Berkman, L. F., Glass, T., Seeman, I., & Brisette, T. E. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social Science and Medicine, 51,* 843–857.

Chan, R. C. H., & Mak, W. W. S. (2020). Empowerment for civic engagement and well-being in emerging adulthood: Evidence from cross-regional and cross-lagged analyses. *Social Science & Medicine, 244,* 1-10.

Chavis, D. M., & Wandersman, A. (1990). Sense of community in the urban environment: A catalyst for participation and community development. *American Journal of Community Psychology, 18*, 55–82.

Chiessi, M., Cicognani, E., & Sonn, C. (2010). Assessing sense of community on adolescents: Validating the brief scale of Sense Of Community in adolescents (SOC-A). *Journal Of Community Psychology, 38,* 276–292.

Creswell, J. W. (2009). *Research design* (3rd ed.). SAGE Publications.

Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., et al.(2009). New measures of wellbeing. *Social Indicators Research Series, 39.* Doi:10.1007/978-90-481-2354-4 12

Dubowitz, T., Nelson, C., Weilant, S., Sloan, J., Bogart, A., Miller, C., & Chandra, A. (2020). Factors related to health civic engagement: results from the 2018 National Survey of Health Attitudes to understand progress towards a Culture of Health. *BMC Public Health, 20,* 635. https://doi.org/10.1186/s12889-020-08507-w

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

Flavin, P., & Keane, M. (2012). Life satisfaction and political participation: evidence from the United States. *Journal of Happiness Studies, 13(1)*, 63–78.

Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly, 61(2)*, 121–140.

Ryff, C.D., & Keyes, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69(4),* 719-727.

Sarason, S. B. (1974). The psychological sense of community: Prospects for a community psychology. Brookline Books.

Sevinç, G. (2022). *Beliren Yetişkinlerin Kimlik Süreçleri, Topluluk Duygusu, Umut, Empati ve Dijital Okuryazarlıkları ile İyi Oluşları Arasında Katılımın Aracılık Rolü.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Talò, C., Mannarini, T., & Rochira, A. (2014). Sense of community and community participation: a meta-analytic review. *Social Indicators Research, 117(1)*, 1-28.

Telef, B. B. (2013). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(3),* 374- 384.

Deprem Bölgesinde Yaşayan 5-16 Yaş Çocuklarının Ruhsal Yönden İyi Oluş Durumlarının Doğa Temelli Bilim Şenliği Etkinlikleri İle Ölçülmesi

Hilal Çetin

MEB

Problem Durumu

Dünyada yaklaşık 300 bin yıllık bir geçmişe sahip insan, günümüzdeki çevre ve iklim krizi nedeni ile Dünyayı yok oluşa götürecek ve yeni bir jeolojik döneme geçilmesini sağlayacak kadar önemli bir etken olarak görülmektedir. Temiz ve sağlıklı bir dünyada yaşamak, çocukların temel gereksinimidir. Dünya üzerinde azımsanamayacak sayıda çocuk doğal afetlerden etkilenmekte ve bu sayı gün geçtikçe artmaktadır. Var olan düzeni sarsan bu durumlar, çocuk ve yetişkinlerin travmatik olaylara maruz kalma olasılıklarını ve dolayısıyla ciddi ruh sağlığı problemleri yaşama risklerini artırmaktadır. Buna karşın çocuklar, içinde yaşadıkları dünyayı keşfetme yolunda güçlü bir isteğe ve motivasyona sahiptirler. Merak duyguları öğrenme motivasyonlarının kaynağını oluşturmaktadır. Çocuk, içinde yaşadığı aile, toplum ve doğaya ilişkin deneyimler ve gözlemler yoluyla öğrenmelerini gerçekleştirmektedir. Doğa bilinci, çocuğa oyun eylemi üzerinden ve doğal mekân kullanımıyla deneyimleyerek verilmelidir.

Bilim şenlikleri TÜBİTAK tarafından desteklenen (bütçe, materyal vb.) bir araştırma ve proje çalışması etkinliğidir. Bilim şenliklerinin en önemli amacı öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmak ve öğrencilerin fen bilimleri alanına yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır. 4007 Afet Bölgesi "Bilim Her Yerde" özel destek çağrısı benzer amaçlara hizmet etmek amaçlı yapılmış olup, metinden hareketle uygulanan projede, Kahramanmaraş ili Türkoğlu ilçesinde öğrenim görmekte olan ve çadır/ konteynır kentlerde ikamet eden okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri hedef kitle olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda hazırlanmış atölyelerle katılımcılara moral ve motivasyon artırıcı etkinliklerin yanı sıra merak duygularını besleyici nitelikte bilimsel deneyler, doğal malzemelerle üretilen el yapımı ürünler ve sanatsal değeri olan ürünleri elde edebileceği atölyeler uygulanmıştır.

Yöntem

Araştırmada kazanımların ölçülebilmesi için katılımcılara ve atölye liderlerine yönelik anketler hazırlanmıştır. Böylelikle bilimsel süreçleri de ele alarak ileriye yönelik çıktılar elde edilmesi hedeflenmiştir.

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemleri kullanılmakta olup araştırma eylem araştırması desenindedir. Beyhan (2013), eğitim örgütlerinde eylem araştırmasını, çalışanların çalışma ortamlarında belirledikleri sorunların çözümünde kullanılan, öğretmenlerin öğretim etkinliklerini geliştiren, öğrencilerin ise daha iyi öğrenmelerini sağlayan bir süreç olarak belirtmektedir. Katılımcıların proje sürecindeki gelişimi hem onları tüm süreçte gözlemleyen atölye liderleri tarafından gözlem formlarıyla; hem de öğrencilerin öğrenmelerine, duygularına ve meraklarına ilişkin süreçte uygulanan görüşme formları ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Projede katılımcıların çeşitli yaş gruplarından oluşması ve yirmiden fazla sayıda hazırlanmış, farklı farklı yaş gruplarını hedef kitle olarak belirlemiş atölye bulunduğundan, birden fazla ölçek uygulanmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Katılımcıların bilime yönelik merak duygularının boyutlarını görmek, öğrenme çıktılarını elde etmek, duygularını aktarmalarını sağlama konularında ilkokul öğrencilerine "3 N Modeli" ile hazırlanmış bir atölye değerlendirme formu uygulanması planlanmıştır.

Ortaokul ve lise öğrencilerine daha kapsamlı soruları barındıran "Katılımcı Değerlendirme Ölçeği" nin uygulanması planlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların bilime dair meraklarını geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan programın konuya uygun olacak şekilde gerçekleştirilmesi ve aktif öğretim yöntemlerine dayalı olarak öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesinin sağlanması hedeflenmektedir. Bu amaca yönelik olarak katılımcılara bazı ölçme araçları uygulanacaktır. Uygulanacak ölçme araçları ile doğal ortamda gerçekleştirilecek gözlemlerin katılımcılardaki duyarlığı ve motivasyonu yükseltmesi beklenmektedir. Ölçme değerlendirme süreçleri hakkında katılımcı öğrenciler yeterli ölçüde bilgilendirilecek ve sürecin şeffaf yürütülmesine özen gösterilecektir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin afet sonrası süreçlerle zedelenmiş olabilecek duyguları ve güven duygusunun olumlu yönde değişim sağlaması hedeflenerek problem durumunun çözümüne ne kadar yaklaşılabildiği ölçülmek istenmektedir. Katılımcılara yöneltilecek sorular ile ve sunulan etkinlikler ile katılımcıların zor durumlara baş edebimle kapasiteleri hakkında fikir sahibi olunacağı ve gerekli halde bir eylem planı hazırlanmasının ön adımlarının atılması planlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Afet Sonrası Toplumsal Faaliyet, Doğa Bilinci, Tübitak 4007 Bilim Şenlikleri

Kaynakça

Atasoy, E. (2005). Çevre için eğitim: ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Aydınlı, B., & Avan, Ç. (2017). Yeni eğitim yaklaşımlarına öğretmen adaylarının başlangıç algıları: Ters-yüz yöntemi. Route Educational and Social Science Journal, 4(7), 465-474.

Bonnet, M., & Williams, J. (1998) Enviromental education and primary children's attitudes towards nature and the environment. Cambridge Journal of Education, 28(2), 159-174.

Bruner, J. (1996). The culture of education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brunton, P. & Thornton, L. (2010). Science in the early years: building firm foundations from birth to five. UK: Sage Publications.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Czerniak, M. C., & Lumpe, A. T. (1996). Predictors of science fair participation using the theory of planned behavior. School Science and Mathematics, 96(7), 355-361.

Çepel, N. (1992) Doğa çevre ekoloji ve insanlığın ekolojik sorunları, Altın Kitaplar, İstanbul.

Çepel, N. (2008) Ekoloji, teknoloji, çevre arasındaki ilişkiler ve insanlığın ekolojik sorunları, TEMA-Erozyon, Doğa ve Çevre CD'si.

Erdoğan, H. (2009). Ortaöğretim coğrafya derslerinde doğal afetler konularının coğrafi bilgi sistemleri uygulamaları ile öğretimi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Külköylüoğlu, O. (2006) Çevre, insan ve gelecek TEMA, Aladağlar (Bolu) Doğa ve Erozyon Eğitim Kampı, TEMA-Erozyon, Doğa ve Çevre CD'si.

Meteoroloji Genel Müdürlüğü (2023). Meteorolojik karakterli doğal afetler 2016 yılı değerlendirme raporu. Ankara. https://www.mgm.gov.tr/FILES/genel/kitaplar/dogalafet-2016.pdf adresinden 10/04/2023 tarihinde erişilmiştir.

Özdemir, A., 2003. İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Çevre Bilgi ve Bilinçlerinin Araştırılması, doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir (yayınlanmamış), 150s.

Özgüner H., Ergin Ş., Gül A., Çukur D., Küçük V., Akten M., (2007). Günümüz Kültürel Yapısı içinde Kentsel Alanda Doğa Korumanın Olanak ve Sınırları İle Sosyalizasyon Sürecinde Çocuklarda Doğa Bilinci Gelişimini Destekleyici Kentsel Tasarım Yaklaşımlarının Saptanması. Süleyman Demirel Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Raporu, Proje No: 01018-m-05, Isparta, 92s.

Sapsağlam, Ö. & Bozdoğan, A.E. (2017). The effect of active-participant experiments upon the skills of nursery class students to recognize measuring instruments. Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH), 3(1), 100-109.

Tarım ve Orman Bakanlığı, (2023). İnternet Sitesi: http://www.eyd.cevreorman.gov.tr/ (6.4.2023

TDK,(2023) http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=do%F0a&ayn=tam 06.04.2023.

Turan, İ. & Kartal, A. (2011). İlköğretimde doğal afetler öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 8-10 Eylül 2011, Bildiri Özeti. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

TUBİTAK, (2006). İnternet Sitesi:
http://vizyon2023.tubitak.gov.tr/teknolojiongorusu/paneller/cevrevesurdurulebilirkalkinma/kaynaklar/komrap.pdf (8.4.2023).

TÜBİTAK. (2023). TÜBİTAK 4007 Bilim şenlikleri destekleme programı çağrısı.

Wals, A.E. (1994). Nobody planted it, it just grew! Young adolescents' perceptions and experiences of nature in the context of urban environmental education. Children's Environments, 11, 177–193.

Yıldız, M. (2000). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin deprem öncesinde ve deprem sonrası öğrenme ve öğretme başarıları ile deprem sonrası oluşabilecek değişiklikler. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yılmaz, A., & Ertuğrul Akyol, B. (2017). Required quality standards for augmented reality applications. International Journal on Lifelong Education and Leadership, 3(2), 13-21.

Grit, Growth, and Graduation: Mentoring College Students to Greatness

Cobi Michael

Pennsylvania State University

Problem Durumu

College student success is key in retaining students to graduation. Success requires more than talent and intelligence. To achieve success requires passion and perseverance, which combine together to form a construct known as Grit. Research demonstrates that students with Grit outperform those without, even when controlling for other factors such as intelligence. One way to help develop Grit is through encouraging a Growth mindset. By developing a Growth mindset students learn that their skills and abilities can improve with effort. Strategies to engage students at risk will be discussed, and audience members will be invited to share their ideas.

Yöntem

Literature Review. As an invited spearker, I will review the work of Angela Duckworth on Grit, and Carol Dweck on Growth Mindset, and I will apply these concepts to work in mentoring college students. I will include some strategies that we are using a Penn State to engage students at risk, and I will invite the audience to share ideas as well,

Beklenen/Geçici Sonuçlar

I do not have results because this is not a research study or paper. This section of the form requires me to enter at least 100 words, so I will post my problem statement again, below.

College student success is key in retaining students to graduation. Success requires more than talent and intelligence. To achieve success requires passion and perseverance, which combine together to form a construct known as Grit. Research demonstrates that students with Grit outperform those without, even when controlling for other factors such as intelligence. One way to help develop Grit is through encouraging a Growth mindset. By developing a Growth mindset students learn that their skills and abilities can improve with effort. Strategies to engage students at risk will be discussed, and audience members will be invited to share their ideas.

Anahtar Kelimeler: Grit, Growth Mindset, college students

Kaynakça

I do not have a typical reference section because this is not a research study or paper. I will provide the specific references to Angela Duckworth and Carol Dweck at the workshop. This section of the form requires me to enter at least 100 words, so I will post my problem statement again, below.

College student success is key in retaining students to graduation. Success requires more than talent and intelligence. To achieve success requires passion and perseverance, which combine together to form a construct known as Grit. Research demonstrates that students with Grit outperform those without, even when controlling for other factors such as intelligence. One way to help develop Grit is through encouraging a Growth mindset. By developing a Growth mindset students learn that their skills and abilities can improve with effort. Strategies to engage students at risk will be discussed, and audience members will be invited to share their ideas.

Erasmus Projelerinin Öğrenci Üzerinde Etkisi

Aydın Yücel

MEB

Problem Durumu

Okullarda Erasmus Projelerinin nicelik ve nitelik yönünden gerçekleşme oranlarının öğrenciyi nasıl etkilediği konusu bilimsel olarak irdelenmesi gereken bir konudur. Bu amaçla bizler 'Okullarımızda Erasmus Projelerinin öğrenci üzerindeki etkisi nedir?" sorusunu araştırma problemi olarak araştırmaya değer bulduk. Bu araştırmada araştırmanın problem sorusuna ve alt problemlerine okul ölçeğinde cevap verebileceğine inandığımız Kuşadası Derici Mustafa Gürbüz Anadolu Lisesi örneğini seçtik.

Yöntem

Bu araştırmada kullanılan veriler, yüz yüze görüşme yöntemiyle, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklemi Aydın İli Kuşadası İlçesi Derici Mustafa Gürbüz Anadolu Lisesinde görev yapan 4 öğretmen,4 öğrenci,3 veli ve1okul idarecisi oluşturmaktadır. Bulgular, Derici Mustafa Gürbüz Anadolu Lisesinde yapılan Erasmus Pojelerinin öğrenci üzerinde etkisinin olduğu yönündedir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Erasmus Projelerinin öğrencilerin hayal dünyalarını zenginleştirebilir, onları sınırlandırdığımız alandan kendi yeteneğini apaçık ifade edebileceği alanına taşıyabiliriz. Bu süreçte öğrencilere tahmin edemediğimiz olumlu nitelikler de kazandırabiliriz. Erasmus Projelerinin öğrencilerin müfredatta belirtilmeyen fakat öğrencide istendik davranışların, kazanımların yaşanmasına, nitelik kazanmalarına, beceri geliştirmelerine, olumlu olarak yansıdığı, yapılan araştırma sonuçlarından anlaşılmıştır. Bu araştırmanın verileri yüz yüze görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Görüşmede, alanyazın incelemesi ve uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları, Patton'ın tanımladığı "görüşme formu yaklaşımı" (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2005) temel alınarak hazırlanmıştır. Görüşme sorularının yazılmasına geçilmeden önce sosyal etkinlik süreçleri, eğitim kurumlarında Erasmus Projelerinin süreçlerinin işleyişi, eğitim kurumlarında Erasmus Projelerinin ilgili yaşanılan sorunlar, Erasmus Projelerinin yönetmelik boyutu ve Erasmus Projelerinin uygulama örnekleri konuları ile ilgili alan yazın taranmıştır. Görüşme formunda, Erasmus Projelerinin öğrenci üzerindeki etkisine yönelik 4, Erasmus Projelerinin akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik 2, Erasmus Projelerinin akademik okul disiplin olayları ile ilişkisine yönelik 2, Erasmus Projelerinin öğrenci-öğretmen ilişkisine yönelik 2, Erasmus Projelerinin öğrenci-veli ilişkisine yönelik 2 ve Erasmus Projelerinin okul için yararına yönelik 2 adet soru bulunmaktadır. Bu sorular her biri bir alt probleme yönelik olmak üzere kendi içinde dört kategoriden oluşmaktadır.Araştırma sonucunda; 1-Öğrencilerin Kendine Güven Duygularının Geliştirdiği,2-Öğrencilerin Paylaşım Duygularının Geliştiği,3-Okul araştırma inceleme Duygularının Geliştiği, 4-Erasmus Projelerinin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkili olduğu, 5- Erasmus Projelerinin Okul, Çevre, Aile Boyutu İletişime Etkisinin Olduğu bu araştırma ölçeğinde anlaşılmıştır. Görüşmecilerden alınan bilgiler ile okulda yapılan doküman analizi çalışmaları sonucu Erasmus Projelerinin okullarda nitelik ve nicelik bakımından iyi planlandığı takdirde 'Erasmus Projelerinin Öğrenci Üzerindeki Etkisi Nedir?" sorusuna olumlu etkilemektedir diyebiliriz.

Anahtar Kelimeler: Erasmus Projesi-Okul İklimi

Kaynakça

1-Görüşmeciler

G.1 DMG Anadolu Lisesi 10.sınıf öğrencisi

G.2 DMG Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencisi

G.3 DMG Anadolu Lisesi 12. sınıf öğrencisi

G.4 DMG Anadolu Lisesi Fizik Öğretmeni

G.5 DMG Anadolu Lisesi Matematik Öğretmeni

G.6 DMG Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmeni

G.7 DMG Anadolu Lisesi Okul Aile Birliği Başkanı

G.8 DMG Anadolu Lisesi velisi

G.9 DMG Anadolu Lisesi velisi

G.10 DMG Anadolu Lisesi Müdür Yardımcısı

G.11 DMG Anadolu Lisesi 11.sınıf öğrencisi

2-Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliği

3-Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı Kuruluş Kararnamesi

4-Türkiye - Avrupa Birliği Çerçeve Anlaşması Genel Tebliği

5-Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği.

Toplumsallaştırma Bağlamında Kültürel değerlerin öğretilmesi: Öğretmen Uygulamaları

Yavuz Ercan Gül

Kırgızistan Türkiya Manas Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim sistemlerinde yirminci yüzyılın ikinci yarısında çocukların bireysel gelişimleri ve içerisinde yaşadıkları topluma uyum sağlamaları konusunda köklü yapılanmalara gidilmiştir. Değerlerin önem kazandığı ve öğrenmenin yalnızca davranış değişikliği olmadığının anlaşıldığı bu dönemde Sidorkin'in (2002: 45) de belirttiği gibi çocuk olmak öğrenci olmakla eşdeğer olurken, çocukluk çağı okul çağı ile iç içe geçti. Çocuk eğitiminde kilit bir öneme sahip olan okulların verdiği eğitim de devamlı sorgulanır olmuştur. Toplumsal beklentiler, finansal kaygılar ve iktidar çıkarları gibi etkenlerin altında oluşturulan eğitim programları ve buna göre şekillenen okullar büyük beklentilerin de odağı olmuştur. Bu nedenle okuldaki iyi eğitimin nasıl olacağı; geleneklerin itaatkâr takipçilerini mi, kendileri için en uygun yolu bulabilen çocukları mı, düşük statülü bireyler üzerindeki hakimiyetini sürdürebilenleri mi yetiştireceği, yoksa yarının dünyasını daha adil bir yer haline dönüştürebilecek olanları mı yetiştirmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (Tal ve Yinon, 2009). Görüldüğü üzere okuldaki iyi eğitim sorunu aynı zamanda bir değer sorunudur.

Eğitim temel anlamda eğitim politikaları doğrultusunda geliştirilen eğitim programlarına ve bunun sonucunda hedeflenen eğitim kazanımlarına atıf yapar. Öte yandan toplumsallaşma, nesiller arası sosyal yaşama içkin olan sosyal deneyimler olarak anlaşılmaktadır. Bu nedenle toplumsallaştırmanın eğitimden önce geldiği söylenebilir (Grundmann, 2021:54). Toplumsal geçmiş ile ilişkili yaşam koşulları çerçevesinde oluşturulan toplumsallaşma süreçleri eğitim süreci ile iç içe geçmiş yaşamsal ya da sistemik bağlamlara gömülüdürler. Parsons (1964) toplumsallaşmayı; aile ve sosyal çevrenin içerisinde bulunduğu birincil toplumsallaşma ve okullar gibi kurumsal olarak düzenlenmiş toplumsallaşma araçlarının bulunduğu ikincil toplumsallaşma olarak ikiye ayırmıştır. İkincil toplumsallaşma ile sürdürülen geleneksel toplumsallaşma süreçleri daima ilkinde ortaya çıkan birincil sosyalleşme deneyimleri üzerine inşa edilir (Grundman, 2021:53). Dolayısıyla ikincil toplumsallaşma süreçleri birincil toplumsallaşma süreçlerinin devamı olmak durumundadır.

Bugün toplumsallaşma sorunu küreselleşmenin eğilimi ile farklı bir hal almıştır. Çünkü insanlar, dünya üzerinde hareketliliklerinin artması sayesinde, yurt içi ve yurt dışında, sanal ve gerçek dünyalarda farklı şekillerde farklı kültürler ile tanışmaktadırlar (Veugelers ve Vedder, 2003). Bu hareketliliği en yoğun olarak yaşayan yirmi birinci yüzyıl geç modern toplumları ise bireylerden daha fazla öz denetim ve öz disiplin talep etmektedir. Çünkü daha önceki yüzyıllarda belirli bir kültürün içerisinde davranış kalıpları ve değer normları ile yoğrularak hayata hazırlanan bireyler günümüzde kendi davranışlarını ve değerlerini oluşturmada daha fazla özerkliğe sahiptirler. Hayat deneyimleri az ve çoğu zaman aile büyüklerinin çalışmalarının da etkisiyle değer edinmede ağır sorumluluk yüklenen bu çocuklar için değer edinme yeri olarak okullar ön plana çıkmaktadır. Değer öğretimi ne kadar empoze ve beyin yıkama gibi ideolojik anlamlar içerse de esasında değerlerin olmadığı bir eğitim ve okul bulunmamaktadır. Okullarda ve sınıfta verilen her bir karar aynı zamanda bir değer yönelimini barındırır ve örtük anlamda çocukların hayatlarına etki eder.

Toplumsallaştırmanın önemli bir merkezi olan okulların asıl amacı akademik gelişim olsa da çocukların çok küçük yaşlardan itibaren bu kurumlarda zaman geçirmesi bu kurumları aynı zamanda sosyal bir dünya haline getirmektedir. Böylelikle aile, çevre ve arkadaş gruplarındaki deneyimlere benzer sosyal deneyimler kazanılan bir yer olmaktadır. Bu kurumlarda çocukların öğretmenleri ile ilişkileri aile içindeki ilişkilerden daha az samimi olduğundan çocukların daha bağımsız ve kendine güvenen davranışlar sergilemesini sağlar (Wenizel ve Looney, 2010). Öğretmenin amacı, değer öğretiminde bu durumun ve kendi konumunun farkında olarak, öğrencilerin aktif şekilde yer alacağı gerek sınıf içi ve gerekse sınıf dışı uygulamalarla toplumsallaşmalarına katkı sağlamak olmalıdır (Thornberg, 2006:102).

Bu araştırma Türkiye ile Türki cumhuriyetlerden olan Kırgızistan'ın eğitim sistemlerindeki toplumsallaştırma süreçlerine ilişkin mevcut durumu ortaya koyması yanında, analitik vurgusunu ikincil toplumsallaşma süreçlerine içkin öğretmen uygulamalarına yapmaktadır. Bu genel bakış çerçevesinde, öğretmenlerin okuldaki toplumsallaşma süreçlerinin ne kadar farkında olduğu ve bu farkındalığı uygulamalarına nasıl yansıttığı bu araştırmanın çıkış noktası olacaktır. Araştırmanın odak noktası toplumsallaştırma araştırmasının ampirik eğitim araştırmalarının dar odağının ötesine geçerek eğitim kurumlarının eğitsel süreçlerini ele almasıdır. Antropolojik temelli bu bütüncül eğitim yaklaşımı ve Türk cumhuriyetlerine özgü toplumsallaştırma araştırması ulusal ve uluslararası literatüre önemli argümanlar sağlayacaktır.

Yöntem

Model

Bu araştırma amacı bakımından keşfedici özellik taşırken yöntem bakımından nitel bir özellik taşımaktadır. Araştırmada öğretmenlerin milli değerlerin öğretimi bağlamında ne gibi uygulamalar yaptıklarını ortaya koymak açısından keşfedici bir araştırmadır. Keşfedici araştırmalar açıkça tanımlanamayan sorunlar ve iyi bilinmeyen durumlar olduğunda tercih edilen, araştırma sorularına kesin ve nihai cevaplar aramak yerine araştırma konusunu derinlik düzeyine göre araştırır (Sounders, Lewis ve Thornhill, 2007). Bu tür araştırmalarda araştırmacının üzerinde durduğu soru "Niçin" değil "Ne" sorusudur (Gürbüz ve Şahin, 2016). Doğası gereği tümevarımcı bir yol izleyen Nitel araştırma ise belirli bir durumda anlamları ve düşünceleri araştıran ve araştırmacının sahada yüksek düzeyde katılımı ile ayrıntıları keşfetmeyi sağlayan bir yaklaşımdır (Strauss & Corbin, 2008; Creswell, 2009). Nitel yaklaşımda amaç olgunun doğasını anlayabilmektir (Florczak, 2014). Bu araştırmada öğretmen uygulamalarının özüne ilişkin bir sorgulama yapılacağından nitel araştırmanın uygun olduğu düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Kırgızistan'ın başkenti Bişkek'te görev yapan Kırgız sınıf öğretmenleri ile Türkiye Cumhuriyeti Büyükelçiliği'ne bağlı Kırgız Türk Anadolu Okulu'nda görev yapan Türk sınıf öğretmenlerinden oluşmuştur. Çalışma grubu amaçlı örnekleme tekniklerinden kartopu örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Amaçlı örneklem tekniğinde seçilen birimin ana kütleyi temsil etmesi önem taşımazken, araştırmanın amacına en uygun olduğu düşünülen bireylerden veriler elde edilir (Büyüköztürk vd., 2009; Patton, 2014). Amaçlı örnekleme tekniklerinden kartopu örnekleme tekniğinde ise katılımcılarla görüşme esnasında onlardan diğer katılımcılar konusunda bilgi alınarak katılımcı grubunun kartopu şeklinde büyümesi hedeflenir (Merriam, 2013). Amaçlı örnekleme tekniğinde verinin doyum noktasına ulaşması yeni katılımcılardan yeni veri elde edilemediği ve eski verilerin tekrar edildiği durumda sağlanır (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırma grubu belirlenirken görüşülen bireylere; bu konuda en iyi veri sağlayacak olan kimlerdir? Bu konuda kimlerle görüşmemizi önerirsiniz? (Yıldırım ve Şimşek, 2013) vs. sorular sorularak katılımcılar belirlenmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve mülakat kullanılmıştır. Hem görüşme formunda hem de mülakatta katılımcılara şu sorular yöneltilmiştir: (1) Okulun toplumsallaştırma ilkesinden ne anlıyorsunuz? (2) Kültürel değerleri nasıl tanımlarsınız? (3) müfredatta ve ders kitaplarında yer alan Kültürel değerleri yeterli buluyor musunuz, neden? (4) Kültürel değerleri aktarırken ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz? Katılımcılar kendi uygun zamanlarını düşünerek aynı soruların yöneltildiği görüşme formu veya mülakattan birisini tercih etmişlerdir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik uygulamaları kapsamında farklı sınıf düzeylerinden iki sınıf öğretmeninden araştırma modeli, görüşme ve mülakat soruları konusunda görüş alınmıştır. Ayrıca Eisehart ve Hove (1986) uygun veri toplama yöntemlerinin araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırdığını ifade ettiğinden, bu araştırmanın veri toplama yöntemlerinin belirlenmesinde Eğitim Bilimleri alanından iki farklı akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, öğretmenlerin toplumsallaştırma konusundaki farkındalığı, kültürel değerlere ilişkin görüşleri ve kültürel değerlerin aktarılmasına ilişkin uygulamaları araştırılmıştır. Katılımcılar görüşme formu veya mülakat seçeneklerinden birisini tercih ederek araştırmaya katılmışlardır. Öncelikle öğretmenlere okulun toplumsallaştırma işlevi konusunda düşünceleri alınmış, kültürel değerlere yönelik görüşleri belirlenmiş ve kültürel değeri çocuklara aktarırken hangi yöntemlere başvurduğu araştırılmıştır. Öncelikle okulun toplumsallaştırma işlevi konusunda öğretmenler çocuğun içerisinde yaşadığı topluma uyumlu bireyler haline gelmelerinin gerekli olup olmadığına yaklaşımlarını ortaya koyacaklardır. Bunun sonucunda toplumsallaştırma işlevinin bir gereği olarak eğitim programı ve okulun kültürel değerlere ne kadar yer verdiği ve bu yerin yeterli olup olmadığını tartışacaklardır. Araştırma sonunda ise kültürel değerlerin aktarımında sınıf içinde ve dışındaki etkinliklerine ve uygulamalarına yer vereceklerdir. Bütün bunlar literatür çerçevesinde bir tartışma ile sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Toplumsallaşma, Kültürel Değerler, Öğretmen, Okul, Öğrenci

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.

Eisenhart, M. A., & Howe, K. R. (1992). Validity in educational research. In M. LeCompte, W. Millroy, & J. Preissle (Eds.), The Handbook of Qualitative Research in Education. (pp. 642-680). San Diego: Academic Press.

Florczak, K. L. (2014). Purists Need Not Apply: The Case for Pragmatism in Mixed Methods Research. *Nursing Science Quarterly*, 27(4), 278-282. Doi: https://doi.org/10.1177/0894318414546419.

Grundmann, M. (2021). Education and Socialization. In B. Hollstein, R. Greshoff, U. Schimank & A. Weiß (Ed.), *Soziologie - Sociology in the German-Speaking World: Special Issue Soziologische Revue 2020* (pp. 53-66). Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. https://doi.org/10.1515/9783110627275-005

Gürbüz, S., & ġahin, F. (2016). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.

Parsons, T. (1964). *Social Structure and Personality*. Free Press: Michigan.

Saunders, M., Lewis, P., ve Thornhill, A. (2007). *Research Methods for Business Students*, (6th ed.) London: Pearson.

Sidorkin, A. M. (2002). Learning Relations. Impure Education, Deschooled Schools, & Dialogue with Evil. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Strauss, A. ve Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd Ed.). Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.

Tal, C., Yinon, Y. (2009). Teachers' values in the classroom. In L. J. Saha and A.G. Dworkin (Eds.). International handbook of research on teachers and teaching . (pp. 259- 276). New York: Springer.

Thornberg, R. (2006). Hushing as a moral dilemma in the classroom. *Journal of Moral Education*, 35(1), 89–104. Doi: https://doi.org/10.1080/030.572.40500495336

Veugelers, W. ve Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(4), 377-389, Doi: 10.1080/1354060032000097262

Wentzel, K. R. ve Looney, L. (2010). CHAPTER 15 Socialization in School Settings. https://is.muni.cz/el/1423/podzim2010/PSY516/um/WentzelLooney15.pdf

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

Gazeteler Uzaktan Eğitim İçin Ne Diyor?

Cansu Altunsaban Yerlikaya

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Problem Durumu

Medya genel bir kavram olmakla beraber kitle iletişim araçlarının tümünü ifade eden bir yapıda kullanılmaktadır. Genellikle izleyici üzerinde etki oluşturmaya çalışan kitle iletişim araçları yine aynı şekilde hâkim ideolojiyi yaygınlaştıran etkili araçlar olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, insanlara kitlesel olarak hitap edebilmek, onları belli bir ürünün tüketimine yönlendirmek ve kendilerine sunulan belli düşünce ve görüşleri onaylamalarını sağlamak amacıyla faaliyet gösteren medya, özellikle kitlelere bilgileri ulaştırmak, mesaj iletmek ve zamanlarını değerlendirmek gibi çeşitli işlevlerle hareket etmektedir (Akdağ, 2020). Kitle iletişim araçlarının işlevleri ile ilgili UNESCO Komisyonu'nca hazırlanan ve "MacBride Raporu" olarak bilinen çalışmada bu işlevler sekiz başlık altında toplanmıştır. Bunlar; Eğitim, Haber ve Bilgi Verme, Toplumsallaştırma, Motivasyon, Tartışma ve Diyalog, Kültürel Geliştirme, Bütünleştirme ve Eğlendirme'dir (MacBride, 1993). Bu işlevlerden biri olan haber ve bilgi verme; kitle iletişim araçlarının en temel işlevi olarak görülür. Kitle iletişim araçları ülke ve dünyada meydana gelen olaylar, gelişmeler ve değişen şartlarla ilgili bilgi vermek suretiyle ülke ve dünya sorunlarının toplum ve bireyler tarafından öğrenilmesini, bu sorunlar konusunda toplumsal görüş oluşturulmasını sağlarlar. Bu işlevle birlikte kitle iletişim araçları bir yandan bireylerin ilgi ve isteklerini tatmin ederken, diğer taraftan yeni gelişmeleri öğrenmelerini ve bu gelişmelere uyum sağlamalarını kolaylaştırır. Bu işlev kitle iletişim araçlarının habere esas olacak olay, fikir ve gelişmeye ulaşmalarını, bunları üretmelerini ve yaymalarını içerir (Güz, 2005). Toplumsallaştırma işlevi ise bireylerin geniş toplumsal dünyaya bağlanmada kullandıkları bir yol; kültürün değer, inanç ve normlarını öğrenip içselleştirme ve böylece bir benlik duygusu oluşturma sürecidir (Croteau ve Hoynes, 2000). Bireylerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması ve toplumla bütünleşerek onun gerekli gördüğü davranış kalıplarına uygun bir fert olmasını sağlamak ancak toplumsallaştırma fonksiyonu ile mümkün olabilmektedir. Böylece bireyler hem yazılı hem de sözlü kuralları içselleştirmiş olarak diğer bireylerle iletişime geçerek pozitif yönde bir rol geliştirmiş olurlar.

Eğitim kavramı incelendiğindeyse bir sosyal olgu olarak tarihin her döneminde varlığını sürdürdüğü görülmektedir. İlkel toplumlardan günümüz bilgi toplumlarına dek, her toplum yapısı içerisinde o toplumsal yapıyla uyumlu bir çerçevede gelişim gösteren eğitim, toplumsal yapıların gelişip değişmesiyle birlikte şekil ve içerik değiştirmiş, o toplumsal yapı için gerekli olan bilgi ve becerilerin kazanılması için gerek formel ya da informel olarak, gerekse zorunlu ya da isteğe bağlı olarak toplumsal hayattaki işlevini artırarak devam ettirmiştir (Bertrand, 2004).

Medyanın söz konusu işlevleri göz önüne alındığında eğitim alanında toplumsal farkındalığın sağlanması ve toplumun bilinçlendirilmesi açısından son derece önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Eğitim alanında yaşanan gelişmeler hakkında toplumun bilgilendirilmesi, yaşanmakta olan sorunlara yönelik farkındalığın oluşturulması ve çözüme yönelik çalışmaların yapılması konusunda toplumun da desteği alınması noktasında medya etkin bir konumdadır. Dolayısıyla söz konusu bilgilendirmenin doğru ve yansız yapılıyor olması da kritik bir öneme sahiptir.

Çin'de 2019 yılında ortaya çıkan Covid-19 virüsü sonrasında dünya genelinde karantina uygulamaları söz konusu olmuştur. Bu durum pandemi sürecince dünya çapında eğitim uygulamalarının tamamını uzaktan eğitim modeliyle sürdürmeye itmiş, ilk ve ortaöğretim kurumları ve üniversiteler, küresel eğilim ve Covid-19 pandemisinin gerektirdikleri doğrultusunda yeni bir şekillenme sürecine girmiştir. Türkiye'de de okullar ilk olarak16 Mart 2020 tarihinde tatil edilmiş, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde açık ve uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında 3 TV Kanalı ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden eğitimlerin sürdürülmesine karar verilmiştir (MEB, 2020). Söz konusu uzaktan eğitim süreci 06.09.2021'de sona ermiş ve yeniden yüz yüze eğitime başlanmıştır. Bu süreçte Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitim ile ilgili çeşitli uygulamaları hayata geçirmiştir. Yapılan araştırmada amaç, 16.03.2020-06.09.2021 tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan eğitime yönelik gerçekleştirdiği uygulamaların basına yansımalarının değerlendirilmesidir. Bu bağlamda araştırmada medya araçlarından gazeteler üzerinde bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında farklı ideolojilerden gazetelerin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Amaç, özellikle eğitim alanında, var olan sorunların farkındalığının sağlanması, toplumun bilgilendirilmesi ve sorunların çözümü için harekete geçilmesidir. Yanlı veya yansız medya kavramlarından ziyade, medyanın asıl görevini icra etmesi tahmin edilenin ötesinde bir öneme sahiptir. Bu bağlamda araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1) 16 Mart 2020 tarihinde MEB'in yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş kararı gazetelerin;

1.1. Manşetlerine ve birinci sayfa haberlerine nasıl yansımıştır?

1.2. Köşe yazılarına nasıl yansımıştır?

1.3. Twitter sosyal medya hesabına nasıl yansımıştır?

2) 16 Mart 2020 ve 6 Eylül 2021 tarihleri arasında gazetelerin manşetleri, birinci sayfa haberleri, köşe yazıları ve Twitter sosyal medya hesaplarındaki;

2.1. Uzaktan eğitime ilişkin görüşler nelerdir?

2.2. EBA platformuna yönelik görüşler nelerdir?

2.3. Teknolojik alt yapının yetersizliğine ilişkin görüşler nelerdir?

2.4. Eğitim sistemi kademelerinde uzaktan eğitimin devam etme durumu ile ilgili görüşler nelerdir?

2.5. Kurumlar arası geçiş sınavlarına (LGS ve YKS) ilişkin görüşler nelerdir?

2.6. Okul içi uygulanan sınavlara (yazılı ve sözlü) ilişkin görüşler nelerdir?

Yöntem

Yapılan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeli kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında farklı görüşlere sahip olarak belirlenen 4 gazete yer almaktadır. Belirlenen gazeteler tirajları ve takipçi sayıları yüksek gazeteler arasından seçilmiştir. Araştırmanın veri kaynağını belirlenen gazetelerinin manşetleri ile ilk sayfasında yer alan haberler, köşe yazıları ve Twitter sosyal medya hesabında yapılan haber paylaşımları oluşturmaktadır. Bu doğrultuda köşe yazıları, belirlenen gazetelerin resmî web sitelerinde yer alan "Tüm Yazarlar" sekmesinde bulunan yazarların tüm yayınları taranarak elde edilmiştir. Aynı zamanda tüm köşe yazılarının yayınlandığı bir internet sitesinden de yayınlanan köşe yazıları kontrol edilmiştir. Benzer şekilde ilk sayfada yer alan haberler ve manşetlere de gazetelerin resmi web sitelerinden erişim sağlanmıştır. Gazetelerin Twitter sosyal medya hesaplarında yapılan haber paylaşımları ise resmi Twitter hesaplarından elde edilmiştir. Elde edilen tüm veriler herkese açık erişime sahip kaynaklardan toplanmıştır. Çalışma kapsamında toplam 539 güne ait gazete taranmıştır. 4 farklı gazetenin 539 günlük verileri incelemiş olduğundan toplamda 2156 adet gazetenin verileri taranmış olmaktadır. Ayrıca 539 günlük Twitter sosyal medya hesabı verileri de söz konusu tarama kapsamında yer almaktadır.

Yapılan çalışmada betimleyici analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında, manşetler ve ilk sayfada yer alan haberler için tarih, başlık, içerik, haberin yorum içerme durumu, bilgi verme durumu, içerik olma durumu (yalnızca başlık mı var), eleştirel boyutu (olumlu-olumsuz-bilgi verme amaçlı), hangi alt boyuta ait olduğuna yönelik veriler kodlanmıştır. Köşe yazılarında tarih, başlık, içerik, eleştirel boyutu, hangi alt boyuta ait olduğu, haberin içeriğinin açıklanma durumu kodlanırken Twitter sosyal medya hesaplarında paylaşımların tarih, başlık, içerik, içerik olma durumu, eleştirel boyutu, beğenme, retweet ve yorum verileri, hangi alt boyuta ait olduğu kodlanmıştır. Kodlamalar MS Excel programında kayıt altına alınmıştır. Yapılan kodlamalar sonrasında temalar oluşturulmuştur. Analizlerin geçerlik ve güvenirliği açısından alanında uzman bir öğretim elemanı tarafından analizler tekrarlanıp ve bulgular karşılaştırılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması için ayrıca doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırmada medya araçlarından gazeteler üzerinde bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında farklı ideolojilerden gazetelerin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda ideolojilerin gazetelerin haber yapma durumlarına ve haber içeriklerine yansıdığı görülmektedir. Belirlenen 4 gazeteden biri söz konusu uzaktan eğitim süreci ile ilgili çok az sayıda haber yayını yapıp olumsuz hiçbir bilgiye yer vermemiştir. Diğer bir gazetenin ise çok sayıda uzaktan eğitime ilişkin haber sayısına ve köşe yazısına sahip olduğu, büyük oranda olumsuz haber içeriklerine yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu gazetede olumlu olan haberlere/bilgilere ise yer verilmediği görülmüştür. Dieğr iki gazetede ise uzaktan eğitim ile ilişkili haberlerde genel olarak eleştirel bir boyuta yer verilmediği, haberlerin bilgi verme amacı taşıdığı bulgusuna erişilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında medyanın üstlenmiş olduğu kritik rolün bilincinde olup bilhassa eğitim alanında yansız ve doğru haber içeriklerine yer vermesi gerektiği, toplumun yanlış yönlendirilmesinin olumsuz sonuçlar doğurabileceği yönünde düşünceler belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, MEB, Gazete

Kaynakça

Akdağ, M. (2020). Medya Siyaset Etkileşimi Bağlamında Türkiye'de Siyasetin Medya Alanındaki Düzenlemeleri Üzerine Bir İnceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7 (2), Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/erciyesiletisim/issue/56043/724441

Bertrand, Claude J. (2004); Medya Etiği, Ankara, Başbakanlık Basın-Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü.

Croteau, David ve Hoynes, William (2000); Media/Society: Industries, Images, and Audiences, Thousand Oaks/California, Pine Forge Press.

Güz, N. (2005); Haberde Yönlendirme ve Kamuoyu Araştırmaları, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

MacBride, S. (1993); Bir Çok Ses Tek Bir Dünya: İletişim ve Toplum – Bugün ve Yarın, Ankara, Unesco Türkiye Milli Komisyonu Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020). Bakan Selçuk, 23 mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı. https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitimeiliskindetaylarianlatti/haber/20554/tr adresinden erişilmiştir.

Türkiye'de Eğitimde Özelleştirme Sürecinde Okul Seçimi ve Eğitimsel Ayrışma

Ebru Eren

MEB

Problem Durumu

Kamusal hizmetlerin dönüşümünü etkileyen gelişmelerin özellikle 1980'li yıllardan sonra neoliberal eğitim politikalarının hayata geçmesi ile birlikte başladığı görülmektedir. Bu dönemden sonra kamusal bir hizmet olarak sunulan eğitim alanı giderek özelleştirilmeye başlamıştır. Bu dönüşümün eğitim alanında önemli bir değişime yol açtığı görülmektedir. Eğitimin tüm alanlarında önemli etkilere yol açan bu süreç, eğitimin özelleştirilmesinin okul seçimi süreçlerinde de oldukça önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Ball, 2003; Bernal; 2005; Reinoso, 2008). Okul seçiminin nasıl yapıldığı -bir seçim mi yoksa bir zorunluluk mu?- ve öğrencilerin farklı tür ve düzeylerdeki okullara nasıl ve neye bağlı olarak dağıldığı ve bu dağılımın öğrenciler açısından etkileri ve sonuçları bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde verili eğitim sisteminde herkes için eğitim olanaklarından eşit bir şekilde yararlanmanın hem mümkün olmadığını, hem de etkilerinin farklı olduğunu göstermektedir. Okul seçiminin, egemen piyasa güçleriyle ve özellikle toplumsal sınıfın yeniden üretilmesi mekanizmalarıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir (Ball, 2003; Bernal; 2005; Reinoso, 2008).

Özel okullaşmanın bu süreçte giderek daha fazla yer alması ailelerin gelir düzeyini okul seçimi sürecinde önemli bir etken olarak daha görünür hale getirmiştir. Özel okullaşmanın giderek artması farklı niteliklerde okulların ortaya çıkmasına yol açarken diğer taraftan kamusal eğitim hizmeti sunan okullar arasında da eğitimin niteliği ve olanaklar açısından farklılıklar ortaya çıkmasına yol açmış bu durum eğitimdeki ayrışmaların daha fazla artmasına kaynaklık etmiştir. Dolayısıyla eğitimin özelleştirilmesi eğitimsel ayrışmaların keskinleşmesini de beraberinde getirmiştir. Eğitimsel ayrışmalarla ilgili önemli boyutlardan biri toplumsal ayrışmaya bağlı ayrıştırılmış kentsel mekânlarda okul mekânlarının da ayrışması ve benzer toplumsal konumlara sahip kesimlerin aynı okulları paylaşmasıdır. Dolayısıyla ailelerin gelir düzeyine bağlı olarak okul ayrışmaları belirgin bir şekilde ortaya çıkmaya başlamaktadır. Yoksul ailelerin yoğunlukta yer aldığı bölgelerdeki okulların olanaklarının yetersiz olduğu ve eğitimin niteliğinin yetersiz kaldığı görülmektedir.

Orta sınıfa mensup aileler sınıfsal konumlarını sürdürebilmek için eğitimi önemli bir araç olarak görmektedirler. Eğitimde özelleştirme ile ortaya çıkan özel okul tercihi orta sınıfın eğitim stratejileri arasında giderek önemli bir yere sahip olmaya devam ettiği görülmektedir. (Maloutas, 2007). Genel olarak, orta sınıf ailelerin sosyal ve kültürel sermayelerinin yanı sıra ekonomik kaynaklarının da yeterli olduğu söylenebilir. Bu nedenle genellikle çocuklarını en yakın okula göndermek zorunda hissetmedikleri için konumu ne olursa olsun daha iyi olduğunu düşündükleri bir okula gönderme olasılıkları daha yüksektir (Bernal, 2005; Owens, vd., 2016). Buna karşın gelir düzeyi düşük ailelerin (yoksul ailelerin) ise hareketliliğinin daha az olduğu genellikle evlerine yakın okullara çocuklarını gönderdikleri söylenebilir (Bernal, 2005). Bir araştırma sonucu (Owens, vd., 2016) gelir düzeyine bağlı olarak maddi durumu yeterli olan ailelerin yerleşim yerlerine bağlı kalmadan çocuklarının eğitimi için en yakın devlet okulunu seçmediklerini bunun yerine özel okulları veya açık kayıtla öğrenci alan okulları tercih ettiklerini, gelir düzeyi düşük ya da yoksul ailelerin çocuklarının ise evlerine yakın devlet okullarına devam ettiğini göstermektedir. Dolayısıyla orta sınıf aileler hem ekonomik hem toplumsal /sosyal sermaye bakımından avantajlı bir durumda olduğu için okul seçiminde istediği gibi hareket edebilmekte iken yoksul aileler genellikle zorunda bırakıldıkları bir okul seçim süreci yaşamaktadırlar (Ball, 2003; Bernal, 2005). Gelir düzeyi düşük ya da yoksul ailelerin çeşitli nedenlerden dolayı ekonomik kaynaklarının çocuklarının eğitimi için çok az bir kısmını kullanma olasılıkları dikkate alındığında, iki grup arasında okul seçimi nedeni ile eğitimden yararlanma yolu bakımından keskin bir ayrışma yaşanmaktadır. Bu aynı zamanda önemli bir eşitsizliğe de yol açmaktadır.

Türkiye'de yeni liseye geçiş sisteminde ortaya çıkan ayrıştırıcı düzenlemenin eşitsizliklerin eğitim yoluyla sürdürülmesinin ve yeniden üretilmesinin görünümlerinden biri olduğu söylenebilir. Genel olarak, sınav puanı yeterli olanlar "nitelikli" liselere, yeterli olmayanlar "niteliksiz" liselere, "niteliksiz" liselere giriş hakkı kazananlardan maddi durumu elverişli olanların ise maddi gücüne bağlı olarak özel liselerde öğrenim gördüğü söylenebilir. Bu bağlamda araştırma bulgularının, sınavda yeterli puan alamayan yoksul öğrencilerin tercih hakkı olmadığını gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla neoliberal eğitim politikalarının "seçeneği olmayan" bir tercih hakkı tanımış olduğu söylenebilir. Kuşkusuz bu durum fırsat eşitliğine dönük eleştirilerin haklılığına da işaret etmektedir. Ortaöğretim düzeyindeki bu hiyerarşik yapılanma ve ayrıştırma sisteminin aynı zamanda öğrencilerin gelirleri bakımından sınıfsal olarak ayrıştırılmasına kaynaklık ettiği de söylenebilir. Bu bağlamda eğitimsel ayrışmalar konusunda önemli kaynaklar arasında yer alan okul seçim süreçleri Türkiye gibi okul geçişlerinin merkezi sınavlara bağlı olduğu ülkelerde eğitimin piyasalaştırılması ile yakından ilişkili olan sınava hazırlık süreci gibi belirleyicilerle giderek daha fazla ilişkili hale gelmektedir.

Diğer taraftan bu süreç aynı zamanda okullardaki öğrenci nüfusunun dağılımını da belirlemektedir. Eğitim aracılığı ile toplumsal ayrışmaların ve eşitsizliklerin ortaya çıktığı yanlar arasında okullardaki öğrenci nüfusunun homojenleşmesi belirgin olarak görülebilecek önemli noktalardan biridir. Bir araştırma sonucu (Bernal, 2005) çoğu orta sınıf çocuğunun, özel ve nitelikli devlet okulları arasında dağılmış olduğunu ve devlet okullarının geri kalan kısmına işçi sınıfı ve yoksulların çocuklarının gittiğini ortaya koymaktadır. İspanya'da orta ve üst sınıflardan ailelerin çocukları özel okullara giderken, etnik azınlıkların, ekonomik açıdan dezavantajlı grupların, yoksulların ve göçmenlerin kamu okullarına devam ettiği görülmektedir.

Eğitimdeki ayrışmaların sadece bugünkü tezahürleri itibariyle değil, geçmişten günümüze devam eden bir sorun olarak süregelmesi ve ortaya çıkardığı toplumsal ve eğitimsel eşitsizliklerin kuşaktan kuşağa aktarılan bir problem ve yeniden üretilen bir olgu olması bu konunun ayrıntılı bir şekilde araştırılmasını gerektirmektedir. Eğitimsel ayrışmaların eğitim alanında yaşanan sorunlar arasında çeşitli açılardan çok önemli bir yere sahip olduğunu iddia etmek mümkün görünmektedir. İlk olarak eğitimsel ayrışma, hakim olmayan toplumsal grubun avantajlı bir konuma sahip olmamasından dolayı genellikle düşük düzeyde başarı, sosyal marjinalleşme ve eğitimsel dışlanmaları da beraberinde getirmektedir. Toplumsal kesimler arasında erişilen eğitimin niteliğinin aynı olmaması ayrıştırılan grubun belirli eğitim programlarından, olanaklarından mahrum bırakılması anlamına geleceği gibi eğitimsel getiri bağlamında da eşit olmayan bir süreci içerisinde barındırmaktadır. Bu durumun hâkim toplumsal kesimler açısından ise çeşitli avantajları beraberinde getirdiği görülmektedir. Bu bağlamda özellikle yoksul ailelerin ve

çocuklarının kuşaklar boyunca içerisinde yer aldıkları toplumdan ayrışmaları, kentin belirli bölgelerinde yaşamlarını sürdürmek zorunda kalmaları ve genellikle bu bölgelerde yer alan yaygın olarak düşük nitelikli ya da niteliksiz okullarda öğrenim görmeleri ve bu süreç sonucunda yaşamlarının olumsuz yönde etkilenmeye devam etmesi eğitimsel ayrışma ile ilişkili önemli bir problem olarak varlığını devam ettirmektedir. Eğitimsel ayrışmalar sonucunda dezavantajlı gruplar açısından okul terkleri, işsizlik ya da düşük gelirli vasıfsız işlerde çalışma, suça yönelme, dışlanma, toplumsal hareketlilikte ileriye doğru gidememe bu sürecin doğurduğu olumsuz sonuçlar arasında yer almaktadır. İlgili literatürde yapılan araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar, ailelerin sahip olduğu ekonomik olanak(sızlık)ların kendilerinden sonraki kuşaklara aktarıldığına (yeniden üretildiğine) işaret etmektedir. Bunun yanı sıra ilgili literatürde ekonomik olanakların kırdan kente, bölgeden bölgeye farklılaştığına; farklı sosyo-ekonomik kökene, farklı kültürel aidiyetlere sahip kesimlerin eğitimsel olanaklardan eşit biçimde yararlanamadığına dikkat çekilmektedir.

Bu çalışmaya konu olan araştırma ise, Türkiye'de eğitimin özelleştirilmesi sürecinde okul seçimleri, eğitimsel ayrışmalar ve bu sürecin olası etkisine odaklanmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın temel problemi okul seçim süreçlerine bağlı olarak ortaya çıkan ayrışmaların eğitimdeki görünümlerinin neler olduğunu ve eğitimsel ayrışmaların olası etkilerini anlamaya çalışmaktır.

Yöntem

Bu araştırma kişilerin kendilerinin belirttiği inançları veya davranışlarıyla ilgili araştırma soruları için uygun olan, tek seferde pek çok şey hakkında sorular sorma ve pek çok değişkeni ölçme olanağı sunan (Neuman, 2014, 395) *tarama modelinde* tasarlanmıştır. Araştırmada tek başına nitel veya nicel araştırma yöntemi ile cevaplanamayacak olan soruları cevaplamaya olan ihtiyaçtan dolayı karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda 18 öğrenci ve 18 veli olmak üzere özel liselerden ve devlet liselerinden 36 kişi ile derinlemesine görüşmeler yapılarak betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda özel liselerden ve devlet liselerinden 440 öğrenci ve 440 veli olmak üzere toplam 880 kişiden anket yardımı ile veri toplanmıştır. Anket yardımı ile toplanan veriler SPSS 25 istatistik paket programı yardımı ile çözümlenmiştir. Katılımcıların okul seçimi süreçlerine ait veriler analiz edilirken frekans ve yüzdelik dağılımlar hesaplanmıştır. Daha sonra her madde yüzdeliklere dayanarak yorumlanmıştır. Açık uçlu sorulardaki cevaplar en çok tekrarlananlar ve farklı gerekçeler şeklinde gruplandırılmıştır. Bulgular ilgili alan yazından elde edilen kuramsal çerçeveden yararlanılarak yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın hem nitel hem de nicel sonuçlarına göre, her iki okul türünde de öğrenciler liseye geçiş sürecinde ağırlıklı olarak dershane, ek ders, etüt gibi yollarla eğitim desteği almışlardır. Özel liselerde öğrenim gören öğrencilerde eğitim desteği alan öğrenci sayısı daha fazladır. Eğitim desteği almada sınava hazırlık ve devlet eğitimi ile ilgili eksikliklerin olduğunun düşünülmesi önemli derecede etkili olmuştur. Bu durum eğitimin özelleştirilmesini besleyen ve öğrenciler arasında maddi olanaklara bağlı olarak liseye hazırlık sürecinde eşitsizlik yaratan bir etkendir.

Araştırma sonuçları eğitimin özelleştirilmesinin okullar arasında ayrışmalara yol açtığını, özel liselerde öğrenim gören öğrenciler ile devlet liselerinde öğrenim gören öğrencilerin okul seçim süreçlerinde farklı etkenlerin etkili olduğunu göstermektedir. Özel liselerde öğrenim gören öğrencilerin okul seçimleri araştırmanın nicel verilerinden elde edilen sonuçlara göre ağırlıklı olarak okulun yükseköğretimde iyi bir üniversite ve bölümü kazandırmasında etkili olacağını düşünmelerine, okulun akademik açıdan diğer okullardan daha başarılı olmasına, okulun hayata bakış açılarına uygun olmasına bağlıdır. Bu bağlamda özel ortaöğretim okullarının seçiminde aileler, başarı kadar hayata bakış açılarına uygun olmasını da önemsemektedirler. Bu boyut ile bağlantılı olarak okulun siyasal görüşe ve inançlara uygun olması özel okul tercihinde etkili olurken devler okulu tercihinde etkili değildir. Bunun yanı sıra özel okul seçiminde maddi boyutun etkisinin başarı, hayata bakış açısı, inanç ve siyasal görüşe göre daha az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda üst yapısal boyutlar okul seçiminde etkili olmuştur. Devlet liselerinde öğrenim gören öğrenciler açısından ağırlıklı olarak sınav puanı ve eve yakınlık gibi etkenler okul seçiminde etkili olmaktadır. Bu bağlamda devlet liselerinde öğrenim gören öğrencilerin okul seçimine bağlı olarak ortaöğretime geçişleri onların istediğine bağlı olmaktan öte zorunlu bir okul seçim sürecini içerisinde barındırmaktadır.

Devlet liselerinin seçiminde diğer bir boyut ise katılımcıların bir kısmının maddi durumunun özel okul harcamalarını karşılamaya uygun olmamasıdır. Okulun fiziki yapı ve donanımı, sosyal olanaklarının yeterli olması, güvenliği her iki okul türü için de etkili olmuştur. Özel liselerde öğrenim gören öğrenci ve aileleri devlet liselerinde öğrenim gören öğrencilere ve ailelerine kıyasla okul seçiminde bu etkenlere daha fazla dikkat etmişlerdir. Bunun yanı sıra özel liselerin seçiminde etkili olan etkenlerden biri de sınav puanıdır. Sınav puanının etkili olmasında, sınav puanı "nitelikli" bir liseye giriş için yeterli olmayan ve gelir düzeyi özel okul masraflarını karşılamaya uygun olan aileler çocuklarını özel bir liseye yönlendirmişlerdir. Diğer bir neden ise okulun sınav puanına dayalı olarak verdiği burs miktarıdır.

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlarda devlet liselerinde öğrenim gören öğrenciler için okul seçiminde sınav puanı ve okulun eve yakın olması en belirleyici etkenlerdir. Devlet liselerinde çocuğu öğrenim gören ailelerin evlerine yakın bir okul isteme yönelimlerinin, kız öğrenciler ve gelir düzeyi düşük aileler açısından istedikleri bir okulda ya da evlerine uzak "nitelikli" okullarda okumalarının önünde önemli bir engel olmuştur. Özel liselerin seçiminde ailelerin en çok, iyi bir eğitim alma isteğinden dolayı akademik başarısı yüksek, nitelikli özel okulları seçtikleri ortaya çıkmıştır. Özel okul tercihinde diğer etkenler arasında eğitimi yatırım olarak görmeleri ve bunun için özel okulların daha iyi olduğunu düşünmeleri, devlet eğitimi ile ilgili eksikliklerin olduğunu düşünmeleri, daha önceki eğitim basamaklarında da özel okullarda olmalarından dolayı ortaöğretim düzeyinde de özel liseleri tercih etmeleri, üniversiteye hazırlık için almaları gerektiğini düşündükleri ek eğitim desteğinin özel liselerde karşılandığını ya da ekstra böyle bir desteğe ihtiyaç olmayacağını düşünmeleri, okulun imajı (köklü bir okul olması), ailede daha önce özel okullara devam eden ya da mezun kişilerin olması, sosyal çevrenin etkisi, kendi sosyokültürel konumlarına benzer okullarda çocuklarına eğitim aldırma isteği, fiziksel şartların etkisi, sanatsal ve sportif faaliyetlerin etkisi, yabancı dil eğitiminin etkisi, okulun ailelerin ideolojik olarak kendi ideolojilerine yakın okullarda çocuklarına eğitim sağlama isteği yer almaktadır. Aynı zamanda özel liselerin seçiminde aile yönlendirmesi önemli bir boyutu oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçları arasında eğitimin özelleştirilmesinin okul seçimi ile yakından ilişkili olarak eğitimsel ayrışmalara daha fazla yol açtığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimsel Ayrışma, Eğitimin Özelleştirilmesi, Okul Seçimi, Ayrışma, Dışlanma

Kaynakça

Ball, S. (2003). *Class Strategies and the Education Market The Middle Classes And Social Advantage.* London: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.

Bernal, J. L. (2005 November). Parental Choice, Social Class and Market Forces: The Consequences Of Privatization Of Public Services In Education. *Journal of Education Policy*, Vol. 20, No. 6, pp. 779–792

Neuman, W. L. (2008). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar Cilt (2).* (S. Özge, Çev.). İstanbul:Yayınodası Yayıncılık Hizmetleri.

Maloutas, T. (2007 January). Middle Class Education Strategies and Residential Segregation in Athens. *Journal of Education Policy*, 22 (1), 49–68.

Reinoso, O. A. (2008). Middle-Class Families And School Choice: Freedom Versus Equity In The Context Of A 'Local Education Market'. *European Educational Research Journal,* Vol: 7 No: 2 , pp. 176-194.

Covid-19 Sürecinde Öğrencilerin Uzaktan Öğretim ile İlgili Görüşleri ve Deneyimleri

Zeynep Candaş Candan
Ted Ege Koleji

Yağmur Sönmez
Ted Ege Koleji

Problem Durumu

COVID-19 viral hastalığının küresel olarak yayılması, dünya çapında 850 milyondan fazla öğrenci için derslerin askıya alınmasıyla sonuçlandı ve bu ülkelerdeki ve bölgelerdeki okulların uyguladıkları öğretim planlarını değiştirmek zorunda bıraktı. Kısa süre sonra birçok ülke, çevrim içi eğitimi teşvik etmek ve normal öğretim düzenini yeniden sağlamak için öğrencileri Zoom, Skype, FaceTime vb. uygulamalara yönlendirerek eğitim öğretime devam ettirmişlerdir. Ülkemizde 13 Mart 2020 gününden itibaren okullar kapanmış, 23 Mart 2020 itibari ile çevrim içi eğitim platformlarına geçiş yapılmıştır. Ülkemizde uzaktan öğretim Eğitim Bilişim Ağı (EBA) olarak canlı derslerin yapılabildiği inaktif videolarda konu anlatımlarının desteklendiği, çevrim içi soru çözümü olanağı sunan internet portalı ve EBA TV ile televizyondan konu anlatımlarının yapıldığı bir sisteme geçiş yapmıştır. Son on yılda eğitim teknolojisinde pek çok ilerlemenin olması ve bu salgın sırasında teknolojik gelişmelerin son derece yararlı olduğu kanıtlandı (Chatterjee ve Chakraborty, 2020; Dhawan, 2020). EBA alt yapısı da ülkemizdeki bu teknolojik gelişmelerin en güzel örneği olmuştur. Birçok ülke çevrim içi eğitim alt yapısını yeni oluştururken ülkemizde yalnızca alt yapıyı genişletici çalışmalarda bulunmuştur. Ancak tüm öğrenciler ve öğretmenler dijital teknolojilere eşit erişime ve uzmanlığa sahip değildir. Bu eşitsizlikler daha önce de mevcut olmasına rağmen, COVID-19 salgını bu dijital uçurumu ortaya çıkardı (Jæger ve Blaabæk, 2020). Eğitim paydaşları ve eğitim kurumları bu hızlı değişime ayak uydurmak ve eğitim öğretim modellerinde değişime gitmek zorunda kalmıştır Bu durumda eğitim faaliyetlerindeki çalışmalarda yeni ve kalıcı olacağı düşünülen uzaktan eğitimin problemleri ve problemlere çözüm üretmek üzerine yönelmektedir. Tüm bunların ışığında COVID-19 pandemisi sonucunda dünyanın dört bir yanında eğitim öğretim alanlarını süresiz olarak kapatmaya ve eğitim faaliyetlerini çevrim içi platformlara taşımaya zorladığı görülmüştür. Okullar, öğretmenler, öğrenciler ve aileler böyle bir geçişe hazır değildi ve çevrim içi öğretme-öğrenme süreçleri yavaş yavaş gelişti. Devam eden pandemi sırasında tüm bu paydaşlar farklı deneyimler kazandılar. Bu doğrultuda Aydın, İncirliova ilçesinde 21-22 eğitim öğretim yılı içerisinde ortaokul 5, 6 ve 7. Sınıfa devam eden öğrencilere çevrim içi eğitimin farklı yönleri hakkındaki görüşlerini sorduğumuz bir anket uygulandı. Uygulanan anketle 427 öğrenciden yanıt alındı. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenciler, uzaktan öğretim için yeterli teknolojik donanıma sahipler mi?
2. Öğrencilerin Covid-19 döneminden önce uzaktan öğretim deneyimi var mı?
3. Öğrencilerin Covid-19 döneminde kazandıkları uzaktan öğretim deneyimini yaşamlarına aktardılar mı?
4. Öğrenciler, uzaktan eğitim mi yüz yüze eğitimi mi tercih ediyorlar?

Elde edilen yanıtlar öğrencilerin uzaktan öğretim deneyimlerini ve gereksinimlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak sosyal bilimlerde sıkça tercih edilen, içeriğinin ise kısa sorulardan oluştuğu anket tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2005). Veri toplama aracı olarak anketin kısa sürede büyük kitlelere uygulanabilme, Covid-19 sürecinde dijital ortama aktarılabilme ve hedef kitlelere salgın kurallarına uygun şekilde ulaştırılabilir olması gibi sağladığı avantajlar için tercih edilmiştir. Greene, Krayder ve Mayer (2005), sosyal bilimlerde, aynı çalışmada iki veya daha fazla analiz veya veri toplama yönteminin kullanılmasını karma yöntem olarak tanımlarlar. Bu doğrultu da araştırmacı tarafından oluşturulan "Uzaktan Eğitime Bakış Anketi" ile toplanan verilerden elde edilen nitel veriler, frekans yüzdesi tabloları oluşturularak nicel verilerle desteklenmiştir. Bu çalışma hibrit eğitimin devam ettiği 21-22 eğitim öğretim yılı içerisinde uygulanmış olup, örneklem tercihi sosyo-ekonomik şartları, eğitim öğretime ulaşılabilirlikleri, sunulan eğitim koşullarının farklılık oluşturabilmek amacı ile Aydın İncirliova ilçesinde bir özel ortaokul, iki devlet ortaokulu (Bir okul ilçe merkezi, bir okul merkezden uzak devlet okulu) tercih edilmiştir. Bu doğrultuda tercih edilen ortaokulların 5-6-7. sınıflarında öğrenim gören toplam 905 öğrenciye anket ulaştırılmıştır. Araştırma gönüllülük esası ile yürütüldüğü için 427 öğrenci dönüş sağlamış ve örneklemi oluşturmuştur. Öğrencilere anket uygulamasından bir gün önce veli izin kâğıtları dağıtılmış ertesi gün veli izni olan öğrencilere anket uygulamasında bulunulmuştur. Anket uygulama gününde çeşitli sebeplerle okula gelmeyen 70 öğrenci, veli izin belgesini getirmeyi unutan 250 öğrenci ve velisi tarafından araştırmaya katılmasına izin vermeyen 158 öğrenci araştırma dışında tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ankete katılan öğrencilerin %32,06 oranında telefonu, %26,91 oranında tableti, %21,62 oranında laptopu, %19,41 oranında bilgisayarı kullandıkları görülmüştür. Öğrencilere bir sonraki soruda ise uzaktan öğretimde birden fazla teknolojik cihaz kullandıkları düşünüldüğü için sıklıkla kullanmayı tercih ettikleri cihazlar sorulmuştur. Sonuçlara bakıldığında %26,81 ile laptopun en sık tercih edilen teknolojik cihaz olduğu ikinci sırada ise 25,64 ile telefonun olduğu görülmektedir. Serçemeli ve Kurnaz (2020), muhasebe öğrencileri ile yaptıkları benzer çalışmada %75,5 oranında dersleri akıllı telefon kullanarak takip ettikleri fakat ekranın küçük olması ders materyallerini kavramakta yarattığı zorluk nedeniyle ders verimlerine olumsuz etkisi olduğu sonucu raporlamıştır. Bu doğrultuda araştırmamızda da öğrencilerin telefona sahip olma oranı daha yüksek olmasına rağmen dersi takip etmek için tercih ettikleri daha çok kullandıkları cihazın laptop olması literatürle uyuşmaktadır. Öğrencilere "Uzaktan eğitime bağlanırken kullandığınız cihaz size ait miydi?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında %72,71 oranında kendilerine ait, %17,18 oranında ebeveynlerine %10,59 oranında ise kardeşleri ile ortak kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun %55,74 oranında kendilerine bir sorun yaratmadığını söyledikleri görülmektedir. Kürtüncü ve Kurt (2020), çalışmasında öğrencilerin imkân kısıtlılığı evde tek teknolojik cihaz bulunmasından ötürü derslere katılımda zorluklar yaşadıklarını raporlamışlardır. Araştırmamız örnekleminde çeşitli sosyo ekonomik gruplar bulunduğu için alınan cevaplar içerisinde "durumumuz olmadığı için başka alamıyoruz." cevapları da bulunmakta literatürle örtüşmektedir. Oluşturulan anketin birinci aşamasından öğrencilerin genel olarak uzaktan öğretim donanımlarına sahip oldukları görülmektedir. Bu aşamada öğrencilerin deneyimlerini daha iyi anlayabilmek için "Uzaktan öğretimde kullandığınız teknolojik cihazın veriminize olumlu ya da olumsuz etkisi olduğunu düşüyor musunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu cevaplardan 199'u olumsuz 167 cevap ise olumlu temaya aittir. Katılımcıların verdiği cevaplardan temalar hemen hemen aynı iken içeriklerde farklı düşüncelerle karşılaşıldı. Olumlu kategorisinde yer alan sağlık temasına %16,77 oranında cevapladıkları görülmüştür. Bu cevaplar incelendiğinde öğrencilerin Covid sürecinden çekindikleri evde kendilerini daha güvende hissettiklerini belirtmişlerdir. Olumsuz kategorisinde yer alan sağlık temasına ise baş ve göz ağrısı çektiklerini belirtmişlerdir. Bu temaya cevap veren 28 kişiden 14'ünün uzaktan öğretime telefonla kullanarak bağlandığı görülmüştür. Bu durum literatürde öğrencilerin dersleri akıllı telefondan takip etmekten ötürü ödevleri yapmakta ve sınavları çözmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir (Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Olumlu kategorisinden akademik temasına cevap veren öğrencilerin sessiz bir ortamda olduğu için daha iyi dersi dinleyebildiğini belirtmiştir. Okulda sınıflardaki öğrenci sayısının kalabalık olması gerek öğrencilerin sınıf içinde çok gürültülü olmaları, öğrencilerin anlama becerilerini etkilemektedir. Tüzel (2013), yaptığı çalışmasında öğrencilerin, arka plan gürültüsü eşliğinde dinleme yapan öğrencilerin anlama ve hatırlama performanslarında düşüş yaşadıklarını belirtmiştir. Literatürde yapılmış çalışmalarda da en sık sorunun internet alt yapısı ile ilgili problemlerle karşılaşıldığı görülmektedir (Özyürek ve ark., 2016; Akkuş ve Acar 2017; Bakioğlu ve Çevik 2020) bu çalışmada da en çok karşılaşılan cevap %36,68 oranında internet alt yapısı sorunu görülmektedir. Öğrencilere "Covid-19 sürecinden önce ders öğrenimi amaçlı çevrim içi öğretim programları kullanıyor muydunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların %54,63 oranında evet, %45,37 oranında ise hayır dediği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin uzaktan öğretime donanımsal olarak hazır olmaları ile örtüşen bir sonuçtur. Öğrencilere yüz yüze eğitime geçildiğinde de çevrimi içi öğretim programlarından destek alıp almadıkları sorusu yöneltilmiş ve %67,34 oranında evet, %32,66 oranında ise hayır cevabı verdikleri görülmüştür. Bu durum uzaktan öğretim deneyimledikleri yeni öğretim modelini yaşamlarına aktardıklarını göstermektedir. Katılımcılara "Çevrim içi öğretim programlarından destek alıyorsanız hangi öğretim desteği programı kullanıyorsunuz?" sorusuna %48,16 oranında YouTube, %25,20 oranında EBA, %15,16 oranında EBA TV %11,48 oranında diğer öğretim programlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Alp ve Kaleci (2018) 26 öğrenci ile yaptıkları çalışmalarının sonucunda YouTube videolarının dersi eğlenceli hale getirdiği, konuyu daha iyi kavramalarına yardımcı olduğu, başarı düzeyini arttırdığı gibi birçok yönden olumlu görüş aldıklarını belirtmişlerdir. Çevrim içi platformlardaki eğitimler okulda konuyu çeşitli sebepler (devamsızlık, sınıf içi gürültü, öğretmen etkisi vb.) anlayamamış olan öğrencilerin öğretime eşit seviyede ulaşmasına imkân sağlamaktadır. Son olarak öğrencilerin %69 oranında online, %31 oranında ise yüz yüze eğitimi tercih ettikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan öğretim, Teknoloji, Çevrim içi Eğitimi, Yüz yüze Eğitim

Kaynakça

Akkuş, İ., Acar, S. (2017). Eş zamanlı Öğrenme Ortamlarında Karşılaşılan Teknik Sorunların Öğretici ve Öğrenen Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 363-376. doi:10.17679/inuefd.340479

Alp, Y., Kaleci, D. YouTube Sitesindeki Videoların Eğitim Materyali Olarak Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri.

Bakioğlu, B., Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 1*5*(4).

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(2), 133-151.

Chatterjee, I., Chakraborty, P. (2020). Use of information and communication technology by medical educators amid COVID-19 pandemic and beyond. *Journal of Educational Technology Systems*.

Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5– 22.

Green, J. C., Krayder, H., Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh and C. Lewin (Eds.). Research methods in the social sciences (275-282). London: Sage.

Jæger, M. M., Blaabæk, E. H. (2020). Inequality in learning opportunities during Covid-19: Evidence from library takeout. *Research in Social Stratification and Mobility*, 68, 100524.

Kürtüncü, M., Kurt, Aylin. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *7*(5), 66-77.

Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. ve Özkan, İ. (2016). Uzaktan Eğitim Uygulamasının Öğrenci Bakış Açısına Göre Değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 592-605.

Serçemeli, M., Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, *4*(1), 40-53.

Tüzel, S. (2013). Sınıf içi gürültünün öğrencilerin dinleme sürecindeki bilişsel performansına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *9*(4), 363-378.

Negative Communication between School Administrators and Students and Its Reasons: The Case of Matilda

Umay Uçar

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

The communication between school administrators and students in schools include every communication that students and administrators engage in with each other in these roles. Negative or toxic communication would lead to psychological, physical problems for principal and students as well as problems in efficiency of school performance and environment. However, there are relatively few research that analyses the communication between school principals and students in comparison to those of students and teachers. In this paper, the reasons and instances of negative communication between school principals and students will be analyzed through the 1996 movie "Matilda".

Yöntem

The basic qualitative research design was put forward by Merriam (2018) based on the idea that qualitative research can be conducted without using one of the accepted patterns of qualitative research (phenomenology, embedded theory, action research, ethnographic study, etc.). In the basic qualitative research design, the researcher uses data collection, analysis and procedural ways suitable for qualitative research in order to examine existing facts and situations. In this research qualitative document analysis is used. Qualitative document analysis includes systematic analysis of written, oral and visual document that reflect researched phenomena to identify themes. It has several different steps. Namely; selection, coding, categorization and interpretation: Selection involves choosing documents that reflect researched phenomena well and establishing originality. Coding is identifying key concepts for themes within data and clarifying meaning of said concepts into codes. Categorization step includes grouping each code into meaningful broader categories. Finally, interpretation is drawing conclusions about meaning of the text from given categories which can be grouped further into clearer categories called themes.

In this research, the movie Matilda is chosen as it is both a movie that centers principal and student interaction and effects of negative communication and also a movie aimed at school aged children. In the movie, the examples of negative communication between the School Administrator Miss Trunchbull and the students were examined and the sources of this negative communication were searched in the movie. In the first step of the coding, each scene was watched, then the reasons were listed as the first stage of coding, and then they were divided into themes. These themes are put in order of importance according to the value they have in the event flow of the movie.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Negative communication or toxic communication within the movie can be said to stem from Principal Ms. Thrunchbull. The most important of the found themes according to their effect on movie plot and frequency are violence and threats of violence used by Principal Ms. Thrunchbull. Other themes found within the movie for reasons of negative communication are as follows; lack of professionalism and emotional control, not seeing students as individuals, authoritarianism and cronism. The results of negative communication is negative and toxic school environment, bad school management and organizational hypocrisy. All in all these negative communiacation examples also lead to pyhsical and emotional damage to students, teachers and principal.

Anahtar Kelimeler: Films, Document Analysis, Principals, Communication

Kaynakça

Beausaert, S., Froehlich, D. E., Riley, P., & Gallant, A. (2021). What about school principals' well-being? The role of social capital. *Educational Management Administration & Leadership,* 1741143221991853.

Bhat, M. M., Hosseini, S., Hassan, A., Bennett, P., & Li, W. (2021). Say 'YES 'to Positivity: Detecting Toxic Language in Workplace Communications. In *Findings of the Association for Computational Linguistics:* EMNLP 2021 (pp. 2017-2029).

Coelli, M., & Green, D. A. (2012). Leadership effects: School principals and student outcomes. *Economics of Education Review,* 31(1), 92-109.

Demirtaş, H., & Niyazi, Özer(2014). Okul Müdürlerinin Bakış Açısıyla Okul Müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 22(1), 1-24.

DeVito, D. (Director)(1996) *Matilda* (film). TriStar Company

Eğinli, A. & Bitirim, S. (2013). Kurumsal Başarının Önündeki Engel: Zehirli (Toksik) İletişim . *Selçuk İletişim* , 5 (3) , 124-140 .

Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 28 (28) , 531-548 .

Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. *Education,* 126(2), 334-346.

Kaskaya, A., Unlu, I., Akar, M. S., & Ozturan Sagirli, M. (2011). The Effect of School and Teacher Themed Movies on Pre-service Teachers' Professional Attitudes and Perceived Self-Efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice,* 11(4), 1778-1783.

Kazak, E. (2021). Okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 79-96. doi: 10.52848/ijls.936012

Kudlats, J., & Brown, K. M. (2021). Knowing Kids Makes a Huge Difference, Part I: Exploring the Principal–Student Relationship. *Journal of School Leadership,* 31(5), 428–450.

Merriam, S.B. (2018) *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber (3.Basım)* Nobel Yayıncılık

Na (August, 1999) *Matilda*, *Rotten Tomatoes*. Available at: https://www.rottentomatoes.com/m/1072107-matilda (Accessed: April 30, 2023).

Oplatka, I. (2016). *Eğitim Yönetiminin Mirası.* Ankara: Pegem Akademi.

Öztaş, S. (2007). Tarih öğretimi ve filmler: tarih öğretiminde film kullanılmasının öğrenci başarısı üzerine etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.

Pope, J., & Round, J. (2015). Children's responses to heroism in Roald Dahl's Matilda. *Children's Literature in Education,* 46(3), 257-277.

Russell, W. B. (2012). The Art of Teaching Social Studies with Film. *The Clearing House,* 85(4), 157–164. http://www.jstor.org/stable/23212875

Salamondra, T. (2021). Effective Communication in Schools. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(1), 22-26.

Sözbir, İ. (2021). Okul yöneticilerinin eğitim konulu filmlerdeki temsiline ilişkin bir inceleme [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Stephens, R. D. (1994). Planning for safer and better schools: School violence prevention and intervention strategies. *School Psychology Review,* 23(2), 204-215.

T.C. Resmî Gazete MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE İLKÖĞRETİM KURUMLARI YÖNETMELİĞİ 26.07. 2014 Sayı : 29072

Topakoğlu, İ., & Canlı, S. (2022). Sinema ve Öğretmen İmajı: Türk Filmlerinin Kadın ve Erkek Öğretmen İmajı Açısından İncelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 9(1), 48-63.

Treglown, J. (2016). *Roald Dahl: a biography.* Open Road Media.

Yıldırm, A., Şimşek,H. (2018) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11.Baskı)* Seçkin Yayıncılık

Yildirim, B., Öcal, E., & Sahin-Topalcengiz, E. (2021). STEM in Movies: Female Preservice Teachers' Perspectives on Movie" Hidden Figures". *Journal of Baltic Science Education,* 20(5), 740-758.

Yukl, G. (2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The leadership quarterly,* 19(6), 708-722.

Eğitimin Transhümanizm ile İmtihanı: Değişen Yapı, Değişen Anlam

Taner Atmaca

Düzce Üniversitesi

Problem Durumu

Transhümanizme ilişkin tartışmalar Türkçe literatürde henüz yeni olmakla beraber var olan çalışmaların ağırlıklı olarak ve felsefi metinlerden müteşekkil olması konunun felsefi boyutunun önemli olduğuna işaret olarak yorumlanabilir. Ancak meydana gelen gelişmeler transhümanizmin pek çok disiplinin kesişim noktası haline geldiğini göstermektedir. Homo Sapiens'in kendi türünden sonraki türe ilişkin yaptığı çalışmalar ya da bu yoldaki dönüşüm transhümanizm tartışmalarını eğitim, din, biyoloji, tıp, etik, felsefe, ekonomi, mühendislik, psikoloji, sosyoloji gibi pek çok disiplinin ortak noktası haline getirmektedir. Bu disiplinler içerisinde eğitim biraz daha öne çıkartılabilir. Zira insanın şimdiye kadarki öğrenme serüveni hep biyolojik sınırlılıklar içerisinde ele alınmış ve tartışılmıştır. Transhümanizm sürecinde ya da mümkün olması halinde post-human aşamasında insan öğrenmelerinin nasıl olacağı gelecekteki pedagojinin konumunu ortaya koymakla birlikte günümüzdeki eğitim-öğretim anlayışının da değişmesi gerektiğini bizlere göstermektedir. Dolayısıyla bu "hız" çağında öğrenmeyi ve eğitimi geçmiş alışkanlıkların esiri halinde tutmak geleceği tasarlamanın en önemli engelini oluşturmaktadır. Günümüzde transhümanizm gibi ileri teknoloji unsuru varlıkları meydana getirebilme tartışmaları bu teknolojiyi üretenlerin literatüründe daha çok yer almakta ve eğitim içerikleri de haliyle bu yönde hızla dönüşmektedir.

Eisenberg (2019), önemli bir argüman ileri sürerek transhümanizm ile öğrenmenin "bedenleşeceğini", bedenin gelişmiş organları ile öğrenmenin son derece kolay, hızlı ve pratik gerçekleşeceğini savunmaktadır. Klichowski (2015), transhümanizm tartışmalarının gerisinde insan bedeninin "mükemmele" eriştirilmesi konusundaki Aristo'dan beri süregelen her varlığın mükemmele erişme konusundaki ontolojik anlayışa dikkat çekmektedir. Dağ'ın (2017) dikkati çektiği üzere ise insanoğlu, bilim ve teknolojiyi kullanarak bir "yeryüzü cenneti" inşa ederek Tanrı'dan rol çalmaktadır. Yine Dağ (2017), bu noktada transhümanizm tartışmaları din ve bilimi karşı karşıya getirmektedir. Kurzweil'e göre tekillik sayesinde insan artık biyolojik kısıtların ötesine geçebilecek, kendi yazgısını eline alacak ve ölümlülüğüne ilişkin kararı kendisi verebilecektir. Farklı anlatımla yüksek teknoloji üretecek pedagojik gelişmelerle evrimin üst basamaklarına hızla geçebilecektir.

Bu bağlamda, eğitimde transhümanizmin etkileri ve değişen yapısı oldukça önemli bir problem durumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim, insanların hayatlarına yönelik becerileri öğrendiği ve bunları kullanarak gelecekteki hayatlarını tasarladığı bir süreçtir. Ancak transhümanizm sürecinde, insanların biyolojik sınırlarının aşıldığı bir döneme doğru ilerliyoruz. Bu durumda, insan öğrenmesi ve eğitim anlayışı da bu değişime ayak uydurmalıdır. Transhümanizm sürecinde ya da post-human aşamasında insan öğrenmelerinin nasıl olacağı, gelecekteki pedagojinin konumunu ortaya koymakla birlikte günümüzdeki eğitim-öğretim anlayışının da değişmesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle, transhümanizm gibi ileri teknolojik unsurların eğitim içeriğine dahil edilmesi ve eğitim sisteminin yeniden tasarlanması gerekmektedir. Bu bağlamda, eğitimin transhümanizm ile imtihanı olarak tanımlayabileceğimiz bu durumun incelenmesi oldukça önemlidir.

Yöntem

Teorik bir araştırmada yöntem, genellikle bir literatür taraması veya analizi şeklinde olabilir. Bu tür araştırmalar, mevcut literatürdeki teorik yaklaşımları, fikirleri ve tartışmaları derinlemesine inceleyerek, konu hakkında bir sentez oluşturmaya çalışır. Bu sentez, konuya ilişkin daha önceki çalışmaların ele aldığı soruların cevaplarını, açıklanamayan çelişkileri ve konu hakkındaki teorik tartışmaları aydınlatabilir. Bu nedenle, bir teorik araştırmanın yöntemi, mevcut literatürdeki konu hakkında yazılmış olan makaleleri, kitapları, tezleri, raporları, blog yazılarını vb. analiz etmeyi içerebilir. Analiz süreci, konuyla ilgili önemli fikirleri belirleyip, bu fikirlerin arasındaki ilişkileri ve teorik çatışmaları incelemeyi de içerebilir. Böyle bir çalışma, konu hakkında mevcut teorik literatürdeki boşlukları, çelişkileri ve tartışma konularını belirleyerek, gelecekteki araştırmalara yol gösterebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Transhümanizm ve eğitim tartışmalarını yoğunlaştıracak birkaç noktadan söz edilebilir. Birincisi insanın varlık anlayışı ve dünyadaki bulunma nedenine dair teolojik-felsefi sorgulamalar neticesinde elde edilecek sonuçlara ilişkindir. İkincisi ise insan bedeni üzerinde yapılan dışsal ve radikal müdahalelerin yerleşik ve mevcut ahlak-etik anlayışını ve insanların ahlaki değerlerini değiştirip değiştirmeyeceğidir. Diğer bir tartışma noktası ise "başarılması" halinde yani insan-sonrası yeni bir varlığa erişilmesi durumunda dini değerlerde, inançta, felsefede, sosyolojide,

eğitimde, hukukta vb. ne gibi değişimler olacağıdır. Transhümanizm neticesinde insan beyninin öğrenme sınırlarının bilimsel-teknolojik müdahalelerle olağanüstü şekilde genişletilmesi eğitimin yapısını ve formatını değiştirecek ve bu konudaki yerleşik ezberi bozacaktır. Teknolojideki gelişmeler mesleklerin uygulanma biçimini değiştireceği için bu mesleklere yönelik verilen eğitimler de yeni duruma uyarlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, transhümanizm, post-human

Kaynakça

Dağ, Ahmet. (2017). "Hümanizmin radikalleşmesi olarak transhümanizm". *Felsefi Düşün,* 9: 46-68

Eisenberg, Michael. (2019). "Transhumanism and Education: Embodied Learning in an Era of Altered Bodies". *International Conference in the Learning Sciences*, 1823-1830.

Hariri, Yuval Noah. (2015). *Hayvanlardan tanrılara sapiens: İnsan türünün kısa bir tarihi* (Çeviren Ertuğrul Genç). İstanbul: Kolektif Yayınevi.

Klichowski, Michal. (2015). "Transhumanism and the idea of education in the world of cyborgs". The Educational and Social World of a Child. Discourses of Communication, Subjectivity and Cyborgization (Editör: H. Krauze-Sikorska ve M. Klichowski) içinde. ss. 431-438, Poznan-Poland: Adam Mickiewicz University Press.

Kurzweil, Ray. (2016). İnsanlık 2.0 (Çeviren: Mine Şengel). İstanbul: Alfa Yayınevi.

Yapay Zekâ ve Eğitimde Kişiselleştirme: Eşitsizlikler Bağlamında Teorik Bir Tartışma

Taner Atmaca
Düzce Üniversitesi

Akın Metli
MEB

Problem Durumu

Yapay zekâ, eğitimde kişiselleştirme yaklaşımı ile birleştirildiğinde, öğrencilerin bireysel özellikleri, ilgi alanları ve öğrenme stilleri gibi farklılıklarını dikkate alarak eğitim materyallerinin ve öğrenme süreçlerinin kişiselleştirilmesine olanak tanımaktadır (Fadel vd., 2019). Ancak, bu yaklaşımın eşitsizlikleri nasıl etkileyeceği henüz tam olarak anlaşılamamıştır. Eğitimde teknolojik gelişmeler hızla ilerlemektedir ve bu gelişmeler, farklı okullar arasındaki eğitim farklılıklarını artırmaktadır . Bu nedenle, yapay zekâ ve kişiselleştirme yaklaşımının eğitimdeki eşitsizlikleri nasıl etkileyeceği ve bu yaklaşımın uygulanması sırasında nelere dikkat edilmesi gerektiği önemli bir tartışma konusudur.

"Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve eğitim eşitsizlikleri" konusu oldukça önemlidir çünkü Yapay Zekâ teknolojisi eğitim alanında kullanıldığında, öğrencilerin öğrenme sürecindeki deneyimlerinde büyük fark yaratabilir. Ancak bu farklılıklar, eğitim eşitsizliklerini artırabilir veya azaltabilir. Bir yandan, Yapay Zekâ teknolojisi, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine, zekâ seviyelerine ve yeteneklerine göre özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabilir. Bu, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine ve öğrenmelerine yardımcı olabilir. Aynı zamanda, Yapay Zekâ teknolojisi, öğrencilere geribildirim ve değerlendirme sağlayarak, öğretmenlerin öğrencilerinin performanslarını takip etmelerini ve gerektiğinde müdahale etmelerini kolaylaştırabilir. Öte yandan, Yapay Zekâ teknolojisi kullanımı, eğitim eşitsizliklerini de artırabilir. Bu teknolojinin kullanımı, teknolojik altyapısı daha zayıf olan okullarda veya ülkelerde öğrencilerin erişimine kısıtlı olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin Yapay Zekâ teknolojisi kullanımı konusunda yeterli eğitim almamış olmaları da eşitsizliklere yol açabilir. Bu nedenle, eğitimde Yapay Zekâ kullanımının eşitlik sağlama konusundaki potansiyelini artırmak için eğitimde teknolojik altyapının geliştirilmesi ve öğretmenlere yeterli eğitim ve destek sağlanması gerekmektedir. Ayrıca, Yapay Zekâ teknolojisinin eğitimde kullanımıyla ilgili politika ve yönetmeliklerin belirlenmesi ve uygulanması da önemlidir. Bu politikalar, öğrencilerin eşit erişimine ve adaletli değerlendirme süreçlerine önem vermelidir. Eğitimde yapay zekâ teknolojisinin kullanımı, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki deneyimlerini kişiselleştirebilir ve öğrencilere daha özelleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunabilir. Bu, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun olarak öğrenmelerini sağlayabilir (Ifenthaler & Seufert, 2022). Ayrıca, Yapay Zekâ teknolojisi, öğrencilere hızlı bir şekilde geribildirim sağlayabilir ve öğrencilerin başarısını takip etmek için öğretmenlere yardımcı olabilir. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin güçlü yönlerini ve zayıf yönlerini daha iyi anlayabilir ve öğrencilere özelleştirilmiş bir öğrenme planı sunabilir (Kent, 2022; Knox vd., 2019; Lui & Lu, 2021).

Ancak, Yapay Zekâ teknolojisi kullanımının eşitlik sağlama konusunda potansiyel riskleri de vardır. Örneğin, Yapay Zekâ teknolojisi kullanımı, öğrencilerin teknolojik altyapısı daha zayıf olan okullarda veya ülkelerde öğrencilerin erişimine kısıtlı olabilir. Bu durum, bu öğrencilerin eğitimde geride kalmasına ve eşitsizliklere yol açabilir. Ayrıca, öğretmenlerin Yapay Zekâ teknolojisi kullanımı konusunda yeterli eğitim ve desteği almamış olmaları, bu teknolojinin eşit şekilde kullanımını zorlaştırabilir. Bu nedenle, eğitimde yapay zekâ teknolojisinin kullanımı konusunda politika yapıcılar, eğitim yöneticileri ve öğretmenler arasında bir iş birliği ve koordinasyon gereklidir. Eğitimde yapay zekâ teknolojisi kullanımının planlanması ve uygulanması, eşit erişim sağlamaya ve adaletli değerlendirme süreçlerine önem verilmesini gerektirir. Ayrıca, öğretmenlerin bu teknolojinin kullanımı konusunda yeterli eğitim ve destek almaları da önemlidir. Böylece, eğitimde yapay zekâ teknolojisi kullanımı, eğitimdeki eşitsizlikleri azaltmak için bir fırsat olarak kullanılabilir.

Yapay zekâ teknolojileri ve kişiselleştirilmiş eğitim, eğitim sistemi içinde birçok farklı etkiler yaratabilir. Özellikle de eğitimdeki eşitsizlikleri azaltmak ve her öğrencinin eğitim hizmetlerine eşit erişim sağlamasını amaçlayan birçok girişim mevcut. Bununla birlikte, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimdeki uygulamaları henüz yeni olduğu için, bu teknolojilerin eğitimdeki eşitsizlikleri nasıl etkileyeceği konusunda emin değiliz. Bu nedenle, bu alandaki araştırmaların önemi büyüktür. Eğitim sistemimizdeki dijital dönüşüm, özellikle pandemi döneminde hız kazandı. Ancak, yapay zekâ teknolojileri ve kişiselleştirilmiş eğitim uygulamaları, eğitim sistemi içinde belirli okulların ve öğrencilerin diğerlerine göre avantaj sağlamasına neden olabilir. Bu durum, eğitimdeki eşitsizlikleri daha da derinleştirebilir. Bu nedenle, bu çalışmada, yapay zekâ teknolojileri ve kişiselleştirilmiş eğitimin eğitimdeki eşitsizlikler üzerindeki potansiyel etkilerini tartışacağız. Bu tartışma, okullar arası farklılıkları ve eğitimdeki teknolojik gelişmeleri dikkate alarak yapılacaktır. Amacımız, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimdeki uygulamalarının eşitlikçi bir şekilde nasıl kullanılabileceğine dair bir teorik çerçeve sunmaktır.

Elbette, yapay zekâ ve kişiselleştirilmiş eğitim uygulamalarının eğitim sistemindeki yerinin ve öğretmenlerin rolünün nasıl değişebileceği konusunda bir tartışma yapabiliriz (Sadıku, 2022). Gelecekte, yapay zekâ destekli eğitim sistemleri öğrencilere daha fazla özgürlük ve esneklik sağlayabilir, ancak öğretmenlerin rolü değişecektir. Öğretmenler, teknolojinin etkin kullanımı konusunda öğrencilere rehberlik edebilir, öğrencilerin ilgi alanlarını ve öğrenme stillerini anlayarak kişiselleştirilmiş öğrenme planları oluşturabilirler. Buna ek olarak, yapay zekâ ve

kişiselleştirilmiş eğitim uygulamaları, okullar arasındaki eşitsizlikleri azaltabilir ve her öğrencinin potansiyelini tam olarak ortaya çıkarmasına yardımcı olabilir. Ancak, bu değişikliklerin nasıl yönetileceği ve öğretmenlerin nasıl hazırlanacağı konusunda bazı sorular ve endişeler de ortaya çıkabilir:

- Eğitimde kişiselleştirme uygulamaları gerçekten öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak mı?
- Yapay zekânın kullanımı eğitimdeki eşitsizlikleri artırabilir mi?
- Öğrencilerin tamamen teknolojiye bağımlı hale gelmesiyle birlikte, öğretmenlerin rolü ne olacak?
- Eğitimdeki teknolojik gelişmeler, öğrencilerin sosyal becerilerini olumsuz yönde etkileyebilir mi?
- Eğitimdeki bu değişimler, gelecekte okulların fiziksel yapısını nasıl etkileyecek?
- Eğitimdeki teknolojik gelişmeler, öğrencilerin verilerinin nasıl kullanıldığı konusunda endişelere yol açabilir mi?

Bu gibi sorular ve endişeler, eğitimdeki teknolojik gelişmeler ve yapay zekâ kullanımı konusunda duyulan endişelerin ve tartışmaların bir yansımasıdır. Araştırmalar ve çalışmalar, bu endişelerin çözümüne yönelik adımlar atılmasına ve eğitim sisteminin geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Yöntem

Teorik bir araştırmada yöntem, genellikle bir literatür taraması veya analizi şeklinde olabilir. Araştırma teorik bir çalışmadır. Bu tür araştırmalar, mevcut literatürdeki teorik yaklaşımları, fikirleri ve tartışmaları derinlemesine inceleyerek, konu hakkında bir sentez oluşturmaya çalışır. Bu sentez, konuya ilişkin daha önceki çalışmaların ele aldığı soruların cevaplarını, açıklanamayan çelişkileri ve konu hakkındaki teorik tartışmaları aydınlatabilir. Bu nedenle, bir teorik araştırmanın yöntemi, mevcut literatürdeki konu hakkında yazılmış olan makaleleri, kitapları, tezleri, raporları, blog yazılarını vb. analiz etmeyi içerebilir. Analiz süreci, konuyla ilgili önemli fikirleri belirleyip, bu fikirlerin arasındaki ilişkileri ve teorik çatışmaları incelemeyi de içerebilir. Böyle bir çalışma, konu hakkında mevcut teorik literatürdeki boşlukları, çelişkileri ve tartışma konularını belirleyerek, gelecekteki araştırmalara yol gösterebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Son yıllarda, yapay zekâ (YZ) teknolojileri eğitim alanında büyük bir potansiyele sahip olmuştur. YZ uygulamaları, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi yanıt veren ve öğretmenlerin eğitim içeriğini daha verimli bir şekilde tasarlamalarına olanak tanıyan kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunar. Eğitim sistemi, her ülkenin kendine özgü özelliklerine ve tarihsel gelişimine bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. Ancak, her eğitim sistemi ortak bir amaca hizmet etmektedir: bireylerin eğitim ve öğretim yoluyla potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak. Yapay zekâ, öğrencilerin farklı özelliklerini ve öğrenme stillerini dikkate alarak eğitim materyallerinin ve öğrenme süreçlerinin kişiselleştirilmesine olanak tanıdığından, bu amaç için önemli bir araçtır. Ancak, bu yaklaşımın eşitsizlikleri nasıl etkileyeceği henüz tam olarak anlaşılamamıştır. Eğitimde teknolojik gelişmeler hızla ilerlemektedir ve bu gelişmeler, farklı okullar arasındaki eğitim farklılıklarını artırmaktadır.

Yapay zekâ ve kişiselleştirme yaklaşımının eğitimdeki eşitsizlikleri nasıl etkileyeceği ve bu yaklaşımın uygulanması sırasında nelere dikkat edilmesi gerektiği önemli bir tartışma konusudur. Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve eğitim eşitsizlikleri konusu oldukça önemlidir, çünkü Yapay Zekâ teknolojisi eğitim alanında kullanıldığında, öğrencilerin öğrenme sürecindeki deneyimlerinde büyük fark yaratabilir. Ancak, bu farklılıklar, eğitim eşitsizliklerini artırabilir veya azaltabilir. Yapay Zekâ teknolojisi, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine, zekâ seviyelerine ve yeteneklerine göre özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine ve öğrenmelerine yardımcı olabilir.

Aynı zamanda, Yapay Zekâ teknolojisi, öğrencilere geribildirim ve değerlendirilmesi, öğretmenlere Yapay Zekâ teknolojisi kullanımı konusunda eğitim verilmesi ve öğrencilere eşit erişim sağlanması önemlidir. Bunun yanı sıra, Yapay Zekâ teknolojisi kullanımında etik kaygılar da önemli bir konudur. Özellikle, öğrencilerin kişisel verilerinin toplanması ve kullanılması konusu, gizlilik ve güvenlik açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle, Yapay Zekâ teknolojisi kullanımında etik kurallara uygun davranılması ve öğrencilerin kişisel verilerinin korunması gerekmektedir. Sonuç olarak, Yapay Zekâ teknolojisi eğitimdeki kişiselleştirme çabalarına önemli bir katkı sağlamaktadır. Ancak, eğitimdeki eşitsizlikleri artırma riski de bulunmaktadır. Bu nedenle, Yapay Zekâ teknolojisi kullanımı konusunda dikkatli olunması gerekmektedir. Eğitimde Yapay Zekâ teknolojisinin etkin bir şekilde kullanılması için teknolojik altyapının geliştirilmesi, öğretmenlerin eğitimine önem verilmesi ve etik kurallara uygun davranılması gerekmektedir. Bu sayede, Yapay Zekâ teknolojisi eğitimdeki eşitsizlikleri azaltarak, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha başarılı olmalarını sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zeka, Eğitim Eşitsizlikleri, Eğitimde Kişselleştirme

Kaynakça

Fadel, C., Holmes, W. & Bialik, M. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Boston: The Center for Curriculum Redesign.

Ifenthaler, D. & Seufert, S. (2022). Artificial intelligence education in the context of work. Springer Publication.

Kent, D. (2022). Artificial intelligence in education: Fundamentals for Educators. KOTESOL DCC

Knox, J., Wang, Y. & Gallagher, M. (2019). Artificial intelligence and inclusive education: speculative futures and emerging practices (perspectives on rethinking and reforming education). Springer Publication

Lui S. & Lu, Y. (2021). An introduction to artificial intelligence in education. Springer Publication.

Sadıku, M.O., Musa, S.M. & Chukwu, U.C. (2022). Artificial intelligence in education. iUniverse Pub.

Psychometric Properties of the Short Form of the Feminity Ideology Scale

Fatma Mahperi Uluyol

Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Gender is a multidimensional concept that encompasses structures associated with both biological and cultural and social factors (Uluyol, 2016). One of these dimensions is gender role. Gender norms include the feminine and masculine traits an individual is expected to possess in order to be considered a "normal," "appropriate" man or woman. Beliefs about how individuals should behave and think regarding these gender-specific traits shape individuals' perceptions. Thus, traditional gender norms burden femininity with norms such as attractiveness, morality, obedience, devotion, nurturance, while burdening masculinity with gender inequalities such as power, control, and domination over women in heterosexual relationships, which normalize them (Bem, 1974; Abramsky et al., 2012).

Although psychological theories provide different explanations for the development of gender identity, it is generally agreed that these beliefs begin to form in early childhood and that individuals in the child's environment play an important role in this process. Schools are areas of socialization where individuals are heavily exposed to gender norms and where these norms are applied. Starting from preschool education, many aspects of gender, such as which games are played, clothing choices, friendships with peers of the same and opposite sex, romantic relationships, and status in these relationships, are shaped during this process, especially during adolescence (Mandel & Shakeshaft, 2000). Therefore, traditional gender norms in the field of education reproduce inequalities between women and men identities and pose a risk to school safety. Studies conducted in Turkey indicate that traditional gender norms have negative effects on women's mental health because women are not in equal positions with men in their work and education (Cengiz, 2013). The norms assigned to masculinity, such as competitiveness, providing for the family, being strong and authoritative (Riley, 2003), lead individuals to attribute status by exerting dominance over women and their own gender. Therefore, traditional masculinity and femininity are characterized by unequal power both inside and outside the home.

In this context, when gender is evaluated within the framework of school climate, it is thought to shape peer relationships in areas such as bullying experiences, violent behaviors, body dissatisfaction and related mental disorders, and dating violence (Sultana & Lazim, 2011). Levant (1996), one of the researchers working in this field, discusses the socio-cultural dimension of gender through the concept of "gender ideology." The author defines gender ideology as attitudes and behaviors that individuals have as a result of internalizing both the gender they feel and the gender roles in their culture related to the other gender (Levant, 1996). While a measurement tool evaluating masculinity ideology in Turkish literature has been reached (e.g., Lease et al., 2009), a search for a measurement tool evaluating views on femininity could not be found. Therefore, in this study, the psychometric properties of the Turkish form of the Femininity Ideology Scale developed by Levant et al. (2007) to evaluate traditional women's ideology were examined.

Yöntem

Sample: Data was collected from 644 women and men studying in the Psychology, Sociology, Law, Philosophy, Turkish Language, and Social Sciences Education, and History departments of Akdeniz University during the 2017-2018 academic year.

Measurement instruments: The Femininity Ideology Scale was developed by Lehman (2000) to assess individuals' level of endorsement of traditional female roles. Later, Levant et al. (2007) critized this study in terms of small sample size and they examined the psychometric properties again. This scale consists of 45 items and five subscales. The Cronbach's alpha coefficient for the entire scale is .93. Recently, due to debates over the scale's construct validity, Levant, Alto, McKelvey, Richmond, and McDermott (2017) retested the factor structure based on the 45 items and proposed the short form of FIS. Short form of FIS includes 12 items and three-factor which are Compliance/Conformity, Purity, Emotionality/Traditional Roles.

The Bem Sex Role Inventory was developed by Bem (1974) to assess stereotypical gender behaviors. The original scale consists of 20 femininity (F) items, 20 masculinity (M) items, and 20 social desirability items. Recently, Ozkan and Lajunen (2005) reviewed the psychometric properties of the scale and found that the Cronbach's alpha coefficient for internal consistency was .84 for the entire scale.

Male Role Norms Scale The scale, developed by Thompson and Pleck (1986), was designed to assess men's adherence to male norms in order to gain and maintain respect. The scale was adapted into Turkish by Lease, Çiftçi, Demir, and Boyraz (2009). The total Cronbach's alpha coefficient for the scale's internal consistency is .81.

The Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire-4 Revised (SATAQ-4R) is a revised version of the scale developed by Schaefer, Harriger, et al. (2015) to assess women's internalized thoughts related to appearing thin or muscular. The scale was adapted into Turkish by Cihan, Bozo, Schaefer, and Thompson (2016). The Cronbach's alpha coefficients for the subscales were found to be .84 and above for internal consistency.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The construct validity results are consistent with the original study's structure, which is three-dimensional. Accordingly, the Commitment/Obedience (9, 10, 11, 13) dimension accounts for 34.37% of the model, with item loadings ranging from .25 to .69. The Purity (15, 25, 26, 30) dimension accounts for 13.70% of the model, with item loadings ranging from .72 to .83. The Emotionality/Traditional Roles (36, 37, 39, 40) dimension accounts for 8.38% of the model, with item loadings ranging from .64 to .78.

The Cronbach's alpha coefficient for the entire SF-FIS form's internal consistency is .81. The internal consistency for the subscales of Commitment/Obedience, Purity, and Emotionality/Traditional Roles are .65, .84, and .66, respectively. The test-retest reliability, measured with a three-week interval, for the entire scale is .89 ($p < .001$). The test-retest reliabilities for the subscales are .65 for Commitment/Obedience, .87 for Purity, and .63 for Emotionality/Traditional Roles ($p < .001$).

Lastly, as adherence to femininity norms increases, body dissatisfaction, adherence to masculinity role norms and adherence to gender norms increase.

Anahtar Kelimeler: feminity, gender role, validity, reliability, gender safety

Kaynakça

Abramsky, T., Devries, K., Kiss, L., Francisco, L., Nakuti, J., Musuya, T., ... & Watts, C. (2012). A community mobilisation intervention to prevent violence against women and reduce HIV/AIDS risk in Kampala, Uganda (the SASA! Study): study protocol for a cluster randomised controlled trial. *Trials*, *13*, 1-22.

Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*(2), 155-162.

Cihan, B., Bozo, Ö., Lauren, M. S., ve Thompson, J.K. (2016). Psychometric properties of sociocultural attitudes towards appearance scale-4-revised (SATAQ-4R) in Turkish women. *Eating Behaviors, 21,* 168–171.

Lease, S. H., Çiftçi, A., Demir, A.ve Boyraz, G. (2009). Structural Validity of Turkish Versions of the Gender Role Conflict Scale and Male Role Norms Scale. *Psychology of Men & Masculinity, 10* (4), 273–287.

Levant, R. (1996). The new psychology of men. Professional. *Psychology, 27*, 259–265.

Levant, R., Richmond,K., Cook, S., House, A.H. ve Aupont, M. (2007). The Femininity Ideology Scale: Factor Structure, Reliability, Convergent and Discriminant Validity and Social Contextual Variation. *Sex Roles, 57*, 373-383.

Levant, R. F., Alto, K. M., Richmond, K.A., McKelvey, D. K. ve McDermott, R. C. (2017). Variance Composition, Measurement Invariance by Gender, and Construct Validity of the Femininity Ideology Scale-Short Form. *Journal of Counseling Psychology, 64* (6), 708 –723.

Mandel L, Shakeshaft C (2000) Heterosexism in middle schools. In: Lesko N (ed) Masculinities at school. Sage, Thousand Oaks, CA

Özkan, T. ve Lajunen, T. (2005). Masculinity, femininity, and the Bem Sex Role inventory in Turkey. *Sex Roles, 52*, 103–110.

Riley, S. C. (2003). The management of the traditional male role: A discourse analysis of the constructions and functions of provision. *Journal of gender studies*, *12*(2), 99-113.

Sayan-Cengiz, F. (2023). 'Make masculinity great again': politics of marriage and neoconservatism in Turkey's Islamic-oriented self-help discourse. *Turkish Studies*, 1-21.

Schaefer, L. M., Burke, N. L., Thompson, J. K., Dedrick, R. F., Heinberg, L. J., Calogero, R. M., ... & Swami, V. (2015). Development and validation of the sociocultural attitudes towards appearance questionnaire-4 (SATAQ-4). *Psychological assessment*, *27*(1), 54.

Sultana, A. M., & bin Lazim, A. S. (2011). Gender studies in teacher education: an empirical research. *Asian Social Science*, *7*(12), 168.

Uluyol, F.M. (2016). Cinsiyet Kimliği ve Cinsel Yönelime Bağlı Zorbalığa Maruz Kalma, Sosyal Destek ve Psikolojik İyilik Hali Arasındaki İlişki. *Klinik Psikiyatri,19*, 87-96.

Thompson, E. H., ve Pleck, J. H. (1986). The structure of male role norms. *American Behavioral Scientist, 29*, 531–543.

COVİD-19 Pandemi Dönemindeki Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi Ve Pıerre Bourdıeu'nun Kültürel Sermaye Kuramı Açısından İncelenmesi

Çiğden Altun
MEB

Ilknur Şentürk
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Problem Durumu

Pandemi süreci örgün eğitimde kısıtlamalara neden olunca dünya çapında milyonlarca öğrenci, eğitimlerini uzaktan sürdürmek zorunda kalmıştır. Uzaktan eğitim, öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimidir (TDK, 2020).Uzaktan eğitim dünyanın birçok ülkesinde pandemi döneminde çözüm olarak görülmüş ve acilen uygulamaya konmuştur. Pandemi sürecinde Türkiye'de eğitim temel olarak alt yapısı daha önce oluşturulmuş uzaktan eğitim platformu Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) kanalı aracılığı ile uzaktan sürdürülürken öğrencilerin uzaktan eğitime erişimleri yaşadıkları bölge, internete ulaşabilme düzeyleri, sahip oldukları teknolojik cihazlar, ailelerinin bu konudaki tutumları ve öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Reimers ve Schleicher'e (2020, s. 4) göre öğrenciler arasındaki, ebeveynler tarafından doğrudan evde veya özel olarak eğitim fırsatları sağlanarak desteklemelerinden kaynaklanan farklılıklar, farklı okul türlerinin uzaktan öğrenimi destekleme kapasitelerindeki farklılıklar, öğrencilerin bağımsız ve online öğrenme esnekliği, motivasyon ve becerileri arasındaki farklılıklar, mevcut olanak boşluklarını daha da kötü hale getirebilecektir.

2019 pandemi sürecinde de eğitimde gerçekleşen öğrenme kayıpları ailelerin sosyo-ekonomik seviyelerine göre farklılık gösterirken bu durumdan en çok düşük sosyo-ekonomik gruplar olumsuz etkilenmektedir. Çelik'e (2020) göre özel okullar ile sosyo-ekonomik olarak avantajlı aileler çocuklarını eğitim konusunda desteklemeye devam ederken, göreceli olarak dezavantajlı sayılabilecek ailelerin çocuklarına yeterince destek sağla(ya)madığı bu süreç, mevcut eşitsizlikleri daha da derinleştirme riskini taşımaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin olumsuz etkilendiği bu süreç "sosyal adalet" kavramıyla ters düşmektedir.Sosyal adalet, toplumsal yaşamı yalnızca ekonomik sistemin değişkenlerine, gereksinimlerine bağlı olarak düzenlemek yerine, insanların ortak iyiliğini, adaleti sağlayacak biçimde düzenlemek olarak tanımlanabilir (Keleşoğlu & Metinnam, 2018, s. 190). Eğitim alanındaki adaletsizliklere yönelik çalışmalar genel olarak "Eğitimde Sosyal Adalet" başlığı altında ele alınmaktadır. Sosyal adalet odaklı eğitim araştırmaları, eğitimi oluşturan bütün bileşenleri hedeflemekte, bu bileşenler yoluyla var olan güç ilişkilerine dönük farkındalık yaratma, bu güç ilişkilerine müdahale etme becerisi kazandırma ve sonunda bu güç ilişkilerini değiştirerek daha adil bir toplum yaratma amacıyla yürütülmektedir (Metinnam, 2017, s. 38).1982 tarihli Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda tüm vatandaşların eşit hak ve hürriyetlere sahip olduğu hükmü yer almaktadır. Çocukların eğitimde geride kalmaması ve herkes için adaletin sağlanması anlayışlarının benimsenmesi ve başarının topluma yayılması düşüncesi eğitim politikaları belirlenirken sosyal adaletin temel alınmasını sağlamıştır (Çelik A. , 2006, s.82). Sosyal adalet ise haklar, siyasal özgürlükler ve kanun önünde eşitlik, ödüller, her bireyin yeteneklerinin ve faaliyetlerinin dikkate alınması, ihtiyaçlar ile bireyin hayatını sürdürebilmesi için gerekli olanlar şeklinde ifade edilmektedir (Akalın, 1998, s. 98).Başka bir ifadeyle Sosyal adalet, farklılıkları kabul eden, hiçbir farklılığı dışlamayan ve farklı grupların demokratik olarak karar verme sürecine katılımını içeren, bunların yanında ekonomik kaynakların dengeli dağıtımını da kapsayan bir anlayıştır (Çelik, 2013, s.230). Mevcut eşitsizliklerin pandemi ile daha da derinleşmiş olma ihtimali bu süreçte kaynakların dağılımının gelecek nesillerde bırakmış olabileceği etkiler nedeniyle endişe yaratmaktadır. Öğrencilerin gittikleri okul türü, ailelerinin sosyo-ekonomik gücü, öğrencinin sahip olduğu donanım, öğretmenlerin pandemi durumundaki eğitime ve öğrenciye yaklaşımları pandemi döneminde eğitime erişim açısından daha da önemli hale gelmiştir. Eğitimde fırsat eşitliğinin hasar aldığı bu süreçte öğrencilerin başarısı öğretmenleriyle olan diyaloglarının önemini artmıştır. Başta öğrencilerin internete erişimi olmak üzere uzaktan eğitim sürecinde yaşanan bazı sorunlar öğretmenlerin inisiyatif alarak çözüm üretmesini gerektirdi. Bu nedenle öğretmenlerin ve velilerin pandemi döneminde uygulanan eğitime ilişkin görüşleri ve eylemleri özellikle uzaktan eğitim alma konusunda dezavantajlı olan öğrencilerin başarısında kilit rol oynamaktadır. Reimers ve Schleicher'in (2020, s. 21) belirttiği üzere öğretmenler tarafından yeterli derecede rehberlik ve destek olmaksızın, öğrencilerin kendi kendilerine çevrimiçi öğrenme dünyasında yol bulabilmeleri çok düşük bir ihtimaldir.

Bourdieu; okulun kültürel ve ekonomik sermayelerin oluşturduğu farklılıkları koruduğunu, böylece toplumsal farklılıkların sürekli ve yeniden üretilir hale geldiğini düşünür.Pierre Bourdieu de eğitimi bir yükselme aracı olarak görenlere karşı çıkar. Eğitim bir meslek için gerekli diplomayı sağlamaktadır ancak bunu hangi koşullardan gelenlere sağlamaktadır? Gerçekten de iki düşünürün bu öngörülerini kanıtlayacak pek çok çalışma ortaya konabilir. İyi mesleklere sahip olan, iyi gelire sahip olan kişilerin çocukları aynı varsıllığı ve rahat yaşantıyı genelde devam ettirmektedir. Bourdieu'ye göre bu aktarımda sadece ailenin mesleği, geliri, eğitim düzeyi etkili değildir. Tabi ki ailenin ekonomik durumu temel

etkendir ancak ekonomik olarak iyi durumda olan kişi için kültürel anlamda da birçok avantaj ortaya çıkacaktır (Bourdieu,2010,s.45-75). Bourdieu'ye göre kişiler toplumdaki konumlarını iki sermaye türünün etkileşimi ile oluştururlar. Bunlar ekonomik ve kültürel sermayelerdir. Kültürel sermaye, basit olarak, toplumsal alanda yer alan aktörlerin henüz küçük yaşlardan itibaren ebeveynleri ile gerçekleştirdikleri iletişimler aracılığıyla onlardan devraldıkları ve eğitim serüvenlerinin yanı sıra bütün hayatları boyunca kullandıkları bir rehber ya da kılavuzdur. Aktörler daha çocukluklarından itibaren anne-babalarından birtakım dilsel beceriler, bazı yatkınlık ve kavrayışlar devralmaktadırlar (Bahadır, 2020, s.2).Ailesinden önemli ölçüde kültürel miras edinen birey diğerlerine göre elde ettiği sosyal, ekonomik, simgesel, kültürel sermayenin avantajlarını kullanmaktadır. Bourdieu'ye göre aileler çocuklarını yetiştirirken onlarla etkileşim halindeyken kültürel alt yapılarına bağlı olarak çok farklı şeyler aktarabilirler. Kültürel sermaye açısında varsıl bir aile çocuğuna nasıl organize olacağını, nasıl ders çalışacağını, nasıl konuşulacağını kültürel ve ekonomik açıdan yoksul bir aileye göre çok daha iyi aktarabilir. Kültürel sermaye açısından varsıl bir ailenin çocuğuna yapacağı aktarımlar yoksul bir aileye göre çok daha eğitim sisteminin ve okulun taleplerine uygun olacaktır. Okul sistemine daha uygun kavramlarla kendini ifade edebilecek, daha uygun bir 21 çalışma kültürüne sahip olabilecektir. Doğal olarak kültürel sermaye olarak varsıl bir çocuk eğitime kültürel olarak çok daha yatkın bir şekilde başlayacaktır. Bourdieu'ye göre kültürel sermaye farklılıkları okulda edinilecek kazanımlarla kapatılabilir ancak bu çok yoğun bir çabayı gerektirmektedir. Kültürel ve ekonomik olarak farklı ailelere sahip olan çocukların Covid-19 pandemisiyle başlayan uzaktan eğitim sürecine uyumları da farklılık gösterebilir. Ekonomik olarak güçlü bir yapıdan gelen aile uzaktan eğitime erişim sağlayacak birçok donatıya sahip olabilirken çocukları da kültürel anlamda bu eğitim sürecine uyum sağlayacak dilsel becerilere, donanım kullanma becerilerine daha fazla sahip olacaklardır. Uzaktan eğitime ulaşabilmek için en temel donanım olarak bilgisayar, tablet, telefon, kamera, mikrofon gibi aygıtlara sahip olmak, daha önce bu aygıtları kullanmış olmak, uzaktan eğitim için gerekli yazılımlara bağlanma becerisine sahip olmak, bu mecralarda kullanılan dile hakim olmak ve sosyal anlamda daha önce bu tip mecralarda görüşmeler yapıp bu konudaki çekingenliğini üzerinden atmış olmak gibi durumlar bu süreçte ön plana çıkmaktadır. Sınıf ortamında kültürel ve ekonomik sermayenin etkilerini net bir şekilde hisseden öğrencinin uzaktan eğitim sürecinde bunları daha net hissetmesi, eğitim sürecinden uzaklaşması olasıdır. Aynı şekilde internet, bilgisayar, yazılım gibi konularda kültürel olarak kendini geliştirmiş olan ailenin bakış açısı ile tam tersi bir ailenin bakış açısı ve çocuklarına bırakacakları kültürel kodlar aynı olmayacaktır. Bu çerçevede "Bourdieu'nun kültürel Sermaye, habitus kavramları açısından öğretmenlerin ve velilerin pandemi sürecindeki eğitim uygulamalarına dair görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada Pierre Bourdieu'nun Kültürel Sermaye kuramı üzerinden pandemi sürecindeki eğitim uygulamaları öğretmenlerin ve velilerin gözünden değerlendirilmiştir.Nitel araştırmanın bütün amacı,insanların hayatlarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgili bir anlayış eliştirmek,anlamlandırma sürecinin(sonuç ve ürün yerine) ana hatlarını çizmek ve insanların deneyim yaşadığı şeyleri nasıl orumlandırdıklarını tarif etmektir (Merriam, 2013, s.14). Nitel araştırmayı,"gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.39). Bu çalışmada veri toplamak amacıyla nitel araştırma yönteminin fenomenoloji(olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenemoloijinin felsefesi deneyimin kendisine ve bir şeyi deneyimin nasıl bilinçliliğine dönüştüğüne vurgu yapar (Merriam, 2013,s.24).Dolayısıyla bu araştırmada covid-19 salgını sırasında uzaktan eğitime dair öğretmenlerin ve velilerin deneyimlerine odaklanılmıştır. Olgubilim, olgu ile ilgili bilgiler elde etmek için bireylerin deneyimlerinden yararlanan bir araştırma yöntemidir. Olgubilimin oldukça fazla uygulama biçimi bulunmasına rağmen her birinde öznel deneyime öncelik verilmektedir (Onat Kocabıyık, 2015, s. 55).

Çalışma Grubu

Katılımcıların seçiminde amaçlı örneklemin ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın amacına uygun öğretmenler ve veliler ölçüt örneklem ilkesine ile araştırmaya dahil edilmiştir. Ölçüt örneklem önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların alışılmasıdır. Ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulur ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir (Marshall & Rossman, 2014). Çalışma grubunu Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı İlçelerinde özel ve devlet okullarında görev yapan farklı branşlarda 35 öğretmen ve Eskişehir'de ikamet eden ve bu okullarda öğrencisi bulunan 10 veliden oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı :

Bu araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak kullanılmıştır. Görüşme formunun ilk kısmında öğretmenlerin ve velilerin kişisel bilgilerini içeren sorular yer almaktadır. İkinci kısımda ise araştırma ile ilgi sorulara yer verilmiştir. Görüşme soruları azırlanırken 1 sınıf öğretmeninden ve 1 veliden görüş alınmış; literatür taraması yapılarak çalışmanın amacına hizmet edecek sorulara yer verilmesine hussusunda uzman görüşü alınmıştır. 3 öğretmenle ve 3 veliyle soruların anlaşılırlığını ölçmek pilot görüşmeler yapılarak, soruların anlaşılır olduğuna dair alınan olumlu dönütlerden sonra görüşme formu son haline getirilmiştir.

Bu araştırmada öğretmenler ve velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular:Pandemi sürecindeki eğitim uygulamalarının değerlendirilmesini ve Pierre Bourdieu' nun kültürel sermaye kuramı üzerinden incelenmesini amaçlayan bu çalışmada pandemi sürecinde sunulan uzaktan eğitimin verimlilik açısından okullar arasında farklılıklar gösterdiğine dair verilere ulaşılmıştır.Pandemi döneminde eğitimin verimliliği öğrencinin sahip olduğu donanım, aile desteği; okulun ve öğretmenlerin sunduğu imkanlar ve geri bildirimler gibi çeşitli bileşenlerden etkilenmiştir. Öğretmenler, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması amacıyla farklı platformlar kullanma, donanım sağlama gibi desteklemeye yönelik ek çalışmalar yapmışlardır. Covid 19 salgını süresince

uygulanan uzaktan eğitimi fırsat eşitliği açısından değerlendiren katılımcılardan elde edilen verilere göre süreçte her öğrencinin aynı imkanlara sahip olmaması nedeniyle her öğrenci eşit düzeyde eğitim alamamıştır. Ailelerin sürece bakış açılarındaki farklılıklar süreçte çocuklarına olan ilgi ve destek durumlarında da farklılıklara neden olmuştur.Pandemi döneminde dezavantajlı öğrenciler için ek çalışmalar yapıldığına ancak bu süreçte dezavantajlı öğrencilerin yine de mağdur olduklarına dair görüşlere ulaşılmıştır. Öğrencilerin bireysel zelliklerini dikkate alan öğretmenler, öğrencilerini derse teşvik edecek çalışmalar yapmışlardır ancak ekonomik nedenler, ailelerin eğitim düzeyi, zaman yokluğu gibi değişkenlerle bu süreçte öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz ardı edildiği de görülmüştür.Pandemi döneminde özel okullar ve devlet okulları arasında eğitim uygulamaları açısından farklılıklar olduğu,öğretmenler ve veliler tarafından özel okulların bu süreçte daha avantajlı olduğu algısı mevcuttur.Pandemi sürecinde öğrencilerin eğitim uygulamalarına hazırbulunuşluk durumları da farklılıklar göstermektedir. Pierre Bourdieu'nun kültürel sermaye kavramı açısından değerlendirildiğinde; pandemi sürecinde öğretmen ve öğrencilerin serbest kültüre yatkın olup olmamalarının eğitim sürecini etkilediği görülmüştür. Pandemi sürecinin öğrenciler arasındaki kültürel farklılıkların artmasına neden olduğu da görülmektedir. Sonuç ve Öneriler: Araştırma sonuçları pandemi döneminde uzaktan eğitimin verimlilik açısından okuldan okula büyük farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Sahip olunan imkanlar,ekonomik nedenler,aileler ve öğretmenlerin sürece yaklaşımları pandemi sürecinde eğitim uygulamalarının işlevselliğinde belirleyici olmuştur.Bu nedenle özel okullar ve devlet okulları bu süreçte ayrışmışlardır.
Öğretmenin serbest kültüre yatkın olması, birçok yeni nesil iletişim aracına ve donanımına hakim olmasını ve bunu ders işlerken öğrencileriyle paylaşabilmesini sağlamıştır. Aynı zamanda bu öğretmenlerin velilerle iletişim düzeyinin daha yüksek olmasına da etki etmiştir. Ancak serbest kültüre yatkın olmayan öğretmenlerin ise farklı araçlar kullanmaktan çekindiği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin iç dünyaları ve toplum algılarında sistem ya da sorunun asıl kaynaklarından çok, kişilerin özelliklerine ve toplumsal konumlarına dayalı bir habitus algısı taşıdıkları görülmüştür. Covid-19 pandemisi var olan toplumsal eşitsizlikleri görünür kılmakla kalmamış daha da arttırmıştır. Pandemi dönemi toplumsal tabakalaşmanın arttığı, eğitimde sosyal adaletin derinden sarsıldığı bir süreçtir. Katılımcıların eşitsizlikleri içselleştirmesi, sistemi olduğu gibi kabul etmesi sisteminin yeniden üretimine katkı sunmaktadır. Okullar ve öğretmenler arası oluşan bu farklılıkların giderilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kriz dönemlerinde uygulanabilecek planlamaların önceden yapılması, standart uygulamaların yapılabilmesi için denetim mekanizmalarının
geliştirilmesi, eğitimde fırsat eşitliğine yönelik adımlar atılması sağlanabilir. Eşitsizliklerin asıl kaynaklarının araştırılması ve öneriler geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 pandemisi, Uzaktan Eğitim, Kültürel Sermaye

Kaynakça

Akalın, G. (1998). İnsan Hakları, Fırsat Eşitliği ve Türkiye. Türkiye'de İnsan Hakları III Sempozyum, Türk Demokrasi Vakfı, Ankara.

Akbal, H. ve Akbal H. İ. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşanan sorunların öğrenci bakış açısında göre AHP yöntemi ile incelenmesi. Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 11(22), 533-546. DOI: 10.47129/bartiniibf.795863.

Akkoyunlu, B., ve Bardakçı, S. (2020,Temmuz 7). Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim. Yüksek Öğretim Kurulu: ttps://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi- doneminde-uzaktan-egitim adresinden alındı.

Alvaredo, F., Chancel, L., Saez, E., Piketty, T., & Zucman, G. (2019). Dünya Esitsizlik Raporu. Türkiye Is Bankasi Kültür Yayinlari.

Arlı, A. (2007). Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi (G. Çeğin, E. Gökher, & Ü. Tatlıcan, Compilers). İletişim Yayınları.

Atmaca, T. (2019). Sınıfsal Habitus ve Amor Fati'nin1 Kesişim Noktası: Meslek Lisesi Öğrencilerinin Gözünden Dezavantajlı Eğitim Hayatlarının Değerlendirilmesi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD, 7(3), 899-920.
Aydın, A., Aydoğdu, E., Taş, N., & Dönmez, A. (2010,Ağustos). Eğitimde Fırsat ve Olanak Eşitliği. 19.Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri ,78-85, Kıbrıs
Aziz, A., & Dicle, Ü. (2017). Örgütsel iletişim. İstanbul: Hiperyayın.170

Bahadır, M. (2020). Kültürel Sermayenin Yeniden Üretimi Bağlamında Pierre Bourdeiu ve Sosyoloji; Atatürk Üniversitesi İntern Doktorları Üzerine Bir İnceleme [Yüksel Lisans Tezi].
Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020, Ağustos). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. Turkish Studies.
Retrieved June 6, 2022, from http://turkishstudies.net

Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?Ali. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED), 5(2), 368-388.

Bayburtlu, Y. S. (2020, Ağustos 30). Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi. Turkish Studies. Retrieved June 6, 2022, from http://turkishstudies.net

Blundell, R., Dias, M. C., Joyce, R., & Xu, X. (2020). COVID-19 and Inequalities*. Fiscal Studies, 41(2), 291-319. doi:10.1111/1475-5890.12232

Bourdieu P (1978) Classes sociales et pouvoir symbolique. L'Arc 72: 13-19

Bourdieu, Pierre (1995). Pratik Nedenler. Çev. Hülya Tufan.İstanbul: Kesit Yayıncılık.

Bourdieu, P. (1997). Televizyon Üzerine. (T. Ilgaz, Trans.). Yapı Kredi Yayınları

BOURDİEU, Pierre (2010), "Sermaye Biçimleri", Derleyenler: M. M. Şahin ve A. Z. Ünal, Sosyal Sermaye, Değişim, İstanbul, s. 45-75.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). Varisler Öğrenciler ve Kültür (L. Ünsaldı & A. Sümer, Trans.). Heretik.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2015). Yeniden üretim: eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri. Heretik Yayınları.

Bourdieu, P. (2015). Ayrım: beğeni yargısının toplumsal eleştirisi. Heretik.

Bourdieu, P. (2021). Ayrım: Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi (D. Fırat & G. Berkkurt, Trans.; 1.Basım ed.). Nika Yayınevi.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). An invitation to reflexive sociolgy. Chicago University Press.

Çakın, M., & Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansıması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. International Journal of Social Sciences and Education Research, 165-186.
Cavanaugh, C.S. (2001). The Effectiveness of Interactive Distance Education Technologies in K-12 Learning: A Meta-Analysis. International Journal of Educational Telecommunications, 7(1), 73-88. Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 29/10/2020 tarihinde https://www.learntechlib.org/primary/p/8461/ adresinden erişildi.
Çebi, S. S. (2012). Sosyal Adalet Tarihsel ve Kuramsal Bir Bakış , 25-285, İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.
Çelik, A. (2006). AB sosyal politikası: uyum sürecinin uyumsuz alanı, 75-128. İstanbul: Kitap Yayınevi.
Çelik, V. (2013). Eğitimsel liderlik. Ankara: Pegem Akademi, 4-285

Bozkurt, A. (2020). Koronovirüs (Covid-19) Pandemisi Sırasında İlköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik İmge ve Algıları: Bir Metafor Analizi. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(2), 1- 23. Büyüköztürk, Ş., Demirel, F., Çakmak, E. K., Karadeniz, Ş., & Akgün, Ö. E. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Öğrenci Merkezli Sosyal Medya Paylaşımları Hakkında Öğretmen Görüşleri

Dönüş Şengür — Fırat Üniversitesi
Gizem Deniz Özhan — MEB

Problem Durumu

Dijital dünyada yaşanan baş döndürücü gelişmelere her alanda şahit olunmaktadır. Bu gelişmelere de ayak uydurmak bir mecburiyet halini almaktadır. Çünkü dijitalleşme sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitsel alan da dâhil olmak üzere birçok alanı etkisi altına almıştır. Bahsi geçen her alanda, sağladığı kolaylıklar nedeniyle genel anlamda bilgi ve iletişim teknolojilerinin, özelde ise sosyal medya platformlarının yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir.

Sosyal medya, internet aracılığıyla birey etkileşimlerine imkân tanıyan bir ortam olarak tanımlanabilir. Yüz yüze ve sözel iletişimden üstün olarak sosyal medya ve ağlar üzerinden ulaşılabilecek insan sayısının fazla olması insanları cezbedebilmektedir. Bu nedenle hem kurumlar hem de bireyler bu yolla dijital bir var oluş ya da dijital bir kimlik oluşturma çabası içine girmekte ve kendilerine bu platformlarda hesap oluşturmaktadırlar. Bu amaçla bireyler yazı, ses, fotoğraf, uygulama, video, oyun gibi birçok içeriğe hesaplarında yer vermektedir (Öztürk ve Talas, 2015). Eğitim kurumları ve öğretmenlerin de benzer şekilde çaba gösterdiğini ve sosyal medyayı kullanmakta olduğunu; İnstagram, Facebook, WhatsApp gibi uygulamalarla paylaşımlarda bulunduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının sosyal medya kullanımı gerek yurt içi gerek yurt dışı birçok çalışmaya konu olmuştur (Carpenter ve Krutka, 2014; Carpenter, Morrison, Craft ve Lee, 2019; Carpenter, Staudt Willet, Koehler ve Greenhalgh, 2020; Feyzioğlu, 2016; Kaminski ve Sloutsky, 2020; Menteşe, 2013; Michela ve diğerleri, 2022; Shelton, Schroeder ve Curcio, 2020; Wesely, 2013; Yaylak ve İnan, 2018). Bu çalışmalarda öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının sosyal medyayı bir topluluğun parçası olmak, mesleki gelişim, aile ve toplum ile iletişim, özellikle Covid-19 pandemisinden dolayı duyuruların paylaşımı gibi faydaları olduğu için kullandıklarını bildirmişlerdir. Ancak yapılan paylaşımların herkese açık şekilde olmasının ne gibi olumsuz yanları olabileceği de düşünülmesi gereken önemli bir noktadır.

Alanyazın incelendiğinde çocuk merkezli sosyal medya paylaşımları hususunda yapılan çalışmaların genellikle ebeveynlerle ilgili olduğu göze çarpmaktadır. Hatta Türkiye'de eğitim örgütleri çerçevesinde konuyu ele alan yalnızca birkaç çalışmaya rastlanmıştır. Bu konuda Serin(2019), sosyal medya kullanımı ile çocuk hakları konusunu uluslararası ve ulusal mevzuat çerçevesinde tartışmıştır. Bayar ve Korkmaz(2022) ise eğitimcilerin kişisel veri kavramına ilişkin algısını ve ihlâli durumunda ortaya çıkabilecek sorunları ele almıştır. Ak, Kılınç, Yazçayır ve Kıyak (2022), özel eğitime ihtiyacı olan çocukların tanımlayıcı bilgilerinin sosyal medya uygulamalarında paylaşılmasının çocuk hakları bağlamında neden olabileceği sorunları ve özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerini paylaştıkları gönderileri incelemişlerdir. Demirtaş, Yazlak ve Yazlak (2022),okul öncesi öğretmenlerinin sosyal medya uygulaması tercihleri ile sosyal medya kullanımının olumlu ve olumsuz yanlarına yönelik görüşlerine yer vermiştir.

Bu araştırmanın amacı, son yıllarda daha da popüler hâle gelen sosyal medyada veri paylaşma amaçları ve bu paylaşımların etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerini ve özellikle öğrencilere ait verilerin paylaşılması hususunda katılımcıların farkındalıklarını değerlendirmektir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenler kişisel hesapları üzerinden okulla ilgili içerikleri (öğrenci, etkinlik vs.) hangi amaç ya da durumlarda paylaşmaktadır?
- Öğretmenlerin okulla ilgili içerik (öğrenci, etkinlik vs.) paylaşımlarının okula, öğretmene ya da öğrenciye ne gibi etkileri olduğunu düşünmektedir?
- Öğretmenler, kişisel sosyal medya hesaplarına MEB tarafından nitelikli kurallar getirilip getirilmemesini nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Öğretmenlerin sosyal medyada okulla ilgili veri paylaşma amaçları ve bu paylaşımların etkilerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacı ile hazırlanmış bu çalışma, olgubilim (fenomenoloji) deseninin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Olgubilimsel çalışmalar, araştırmaya konu olan olguya ilişkin katılımcıların deneyimlerini açığa çıkarmada başvurulan bir sorgulama stratejisidir (Creswell, 2007). Olgubilim araştırmalarında amaç, farkında olunan konuların teferruatlı biçimde araştırılması sonucu yaşantıları anlamlandırmak, kavramsallaştırmak ve olguları

tanımlayacak temalar ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da katılımcıların sosyal medyada çocuk içerikli veri paylaşım deneyimleri derinlemesine anlamaya çalışıldığı için fenomenoloji deseni uygun bulunmuştur.

Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, soruna taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini en üst düzeyde sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu kapsamda, maksimum çeşitliliği sağlamak için katılımcıların anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise gibi farklı okul türlerinde çalışmalarına dikkat edilmiştir ve bu sayede problem durumunun tam bir resminin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ'da farklı kamu okullarında görev yapan 58 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmış olup elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yöntemi uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu bölümde yer alan bulgular, araştırmanın amacına paralel şekilde hazırlanmış olan görüşme formundaki sorulara verilen cevapların çözümlenmesi şeklinde ele alınmıştır. Araştırma sonuçları katılımcıların neredeyse yarısının sosyal medya üzerinden yaptıkları etkinlikleri gösterme, bilgilendirme, takdir ve motive etme gibi amaçlarla paylaşım yaptıklarını göstermektedir. Öğretmenler bu paylaşımların motivasyon, ilham verme, okul tanıtımı farkındalık oluşturma, hızlı iletişim ve paylaşım gibi olumlu etkileri; kişisel hakların ihlali, duygusal taciz, amaç dışı kullanım, sosyal medya yarışı, zaman kaybı gibi olumsuz etkileri olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin yaklaşık %60'ı sosyal medya hesaplarına MEB tarafından getirilebilecek sınırlamalara sıcak baktığını; %40'ının ise bu tarz bir düzenlemeyi desteklemediğini bildirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Medya, Kişisel Haklar, Öğretmen

Kaynakça

Bayar, A. & Korkmaz, B.(2022). Eğitimcilerin Öğrencilerin Kişisel Verilerinin Korunması Konusundaki Görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, *12*(1), 133-147.

Carpenter, J. P., & Krutka, D. G. (2014). How and why educators use Twitter: A survey of the field. Journal of research on technology in education, 46(4), 414-434.

Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M., & Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram?. *Teaching and teacher education*, *96*, 103149.

Carpenter, J. P.,Staudt Willet, K. B.,Koehler, M. J., &Greenhalgh, S. P. (2020). Spam and Educators' Twitter Use: Methodological Challenges and Considerations. *TechTrends*, *64*(3), 460–469. https://doi.org/10.1007/s11528-019-00466-3

Creswell, J.W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches, 2nd Ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.

Demirtaş, H., Van Yazlak, D., & Yazlak, B. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Bitlis Eren Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Akademik İzdüşüm Dergisi, 7(2),* 69-80.

Feyzioğlu, B. İ. (2016). *Eğitimde sosyal medyanın kullanılmasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri* (Master's thesis).

Kaminski, J. A., & Sloutsky, V. M. (2020). The use and effectiveness of colorful, contextualized, student-made material for elementary mathematics instruction. *International Journal of STEM Education, 7*(6), 1-23.

Menteşe, M. (2013). Sosyal medya ortam ve araçlarının eğitimde kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Michela, E., Rosenberg, J. M., Kimmons, R., Sultana, O., Burchfield, M. A., & Thomas, T. (2022). "We are trying to communicate the best we can ": Understanding districts' communication on Twitter during the COVID-19 pandemic. *AERA Open.* https://doi.org/10.1177/23328584221078542

Öztürk, M. F., & Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 7(1), 101-120.

Serin, H. (2019). Sosyal Medyada Çocuk Hakları İhlalleri: Ebeveynler ve Öğretmenler Farkında mı?. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*, 1005-1031.

Shelton, C., Schroeder, S., & Curcio, R. (2020). Instagramming their hearts out: What do edu-influencers share on Instagram?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *20*(3), 529-554.

Wesely, P. M. (2013). Investigating the community of practice of world language educators on Twitter. Journal of teacher education, 64(4), 305-318.

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

Yaylak, E., & İnan, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde sosyal medyanın kullanılmasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, *3*(1), 1-32.

Milli Eğitim Bakanlığı Nasıl Bir Öğretmen Ve Nasıl Bir Yönetici İstiyor?

Ceyda Türkkaş Özlem Akın Mart

MEB MEB

Problem Durumu

Eğitimin temel aktörlerine bakıldığında işlenen kaynak olarak öğrenci, işleyen kaynak niteliğinde öğretmen ve işlenen-işleyen tüm kaynakların yöneticisi olarak eğitim yöneticileri karşımıza çıkmakta; eğitim kurumlarında tüm bu aktörlerin bir insan kaynağı olarak en verimli, yararlı ve bilinçli şekilde değerlendirilmesi önem arz etmektedir (Argon ve Eren, 2004). Eğitimde niteliğin artması tüm paydaşların güçlü iş birliğine, çıktıların doğru ölçülmesine ve değerlendirme süreçlerinin işlevselliğine bağlıdır (Şişman, 2013). Bu noktada amaçların doğru belirlenmesi ve sürecin amaçlar doğrultusunda inşa edilmesi gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı(MEB) stratejik planları, şûra kararları ve aktif çalışmaları incelendiğinde temel amaçlar arasında: öğretmen ve yöneticilerin kendilerini geliştirmelerine yönelik çalışmalar yapılmasının gerekliliğinin vurgulandığı görülmektedir. Özellikle kariyer basamaklarında ilerlenmesine fırsat sunulması hedefi üzerine atılan önemli adımlar, güncel eğitim politikalarında dikkat çekmektedir (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022; MEB 20. Şûra Kararları, 2021; MEB Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Kılavuzu, 2022). Temel hedefler arasında karşımıza çıkan bu durum, çalışan ve çalışmayan, gelişen ve gelişmeyen öğretmen arasında fark oluşumu sonucunu doğurmaktadır. Bu noktada bir değerlendirme yapılması, "kime göre?/neye göre?" sorularına cevap bulunması ihtiyacı doğmakta, bu ihtiyaç nesnel ölçütlerin belirlenmesini gerekli kılmaktadır. MEB 2019-2023 Stratejik Planı (2019) incelendiğinde, yapılmış olan GZFT analizi sonucunda "öğretmen ve eğitim yöneticisi yetiştirilmesi, ödüllendirilmesi, yeterliliği ve niteliği konuları" zayıf yönler arasında belirtilmiştir. Bu nedenle konunun incelemeye değer olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında, MEB tarafından farklı amaçlarla öğretmen ve yönetici seçiminde kullanılan ölçütleri yansıtan değerlendirme ölçekleri incelenmiştir. Dikkate alınan ölçütlerin karşılaştırılması, benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Doküman incelemesi yöntemi ile yapılan çalışma için kulanılabilecek ölçekler araştırılırken söz konusu ölçeklerin yıllar içerisinde farklılaşan eğitim politikalarından etkilendiği, kısmen ya da tamamen değişikliğe uğradığı görülmüştür. Bu kapsamda güncel ilgili kanun ve yönetmelikler incelenmiş; aktif olarak kullanılan, puanlama usulüyle düzenlenmiş 6'sı belgeye dayalı değerlendirmeye 4'ü sözlü sınava yönelik toplam 10 ölçeğe ulaşılmış olup bu ölçekler ilgili alanyazın zemininde karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, hem bir veri toplama hem bir analiz yöntemi olarak kullanılarak özellikle eğitim bilimleri için işlevsel, aktarılabilir, nesnel veriler ortaya koymak amacıyla tercih edilmektedir (Özkan, 2022). Balcı (2018) "arşiv kayıtları" olarak nitelendirdiği bu yöntemi, kuşkudan uzak olması ve tutarlı sonuçlar sağlaması nedenleriyle önemser. Merriam (2018)'ın ifadesi ile "belgeler" diğer veriler ile karşılaştırıldıklarında kapris yapmamaları, katılımcı iş birliğini zorunlu kılmamaları, bu sayede doğal gönüllülük sahibi olmaları, araştırma amacıyla üretilmediklerinden etkiden uzak olmaları nedenleriyle kıymetlidir; bir nevi kitaplardan gelen "Beni duyun!" seslerine verilen yanıttır. Araştırmada, MEB'in farklı sesleri olarak nitelendirilebilecek değerlendirme ölçütlerine kulak verilmek istenmesi, aralarında bir uyum ve bütünlük sağlanması gerektiğine inanılması, bu yöntemin tercih edilme sebebidir. Yapılan doküman karşılaştırmaları sonucunda ulaşılan benzerlik ve farklılıklar ortak temalar çerçevesinde birleştirilerek tablo halinde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırmada incelenen ölçekler karşılaştırıldığında; eğitim durumu, yayınlar, ödüller, projeler vb. ortak kriterler olduğu görülmekle birlikte birbirinden çok farklı kriterler de olabildiği, söz konusu kriterlerin toplam puanlamadaki ağırlıklarının değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Değişkenliklerin kısmen ölçek amaçlarıyla uyumlu olduğu ifade edilebilir. Bir çok ölçekte dikkate değer puan ağırlığına sahip olan mesleki gelişim maddelerinin stratejik hedefleri desteklediği, öğretmenlerde amaçlanan gelişim düzeyine dair beklentiyi yansıttığı söylenebilir. Ancak her ölçekte kriterlere verilen puan ağırlığının farklılaşmasının, öğretmenlerin gelişim planlaması yapmaları ve önceliklerini belirlemelerinde tereddüte düşmelerine sebep olabileceği ifade edilebilir. Bazı ölçeklerde belgelendirilemeyecek ve yoruma açık madde sayısının fazla olmasının değerlendirme nesnelliğini engelleyebileceği; bu durumun farklı okul, ilçe ve illerde uygulama farklılıklarına, dolayısıyla geçerlik ve güvenirlik hatalarına sebep olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak her biri MEB bünyesindeki farklı genel müdürlük birimlerince hazırlanan ölçekler arası tutarlılık sağlamak adına ortak bir çerçeve oluşturmanın gerekliliğinden söz edilebilir. Bu sayede

öğretmen ve yöneticilerin kendilerinden beklenen performans ve gelişim seviyesi konusunda daha net fikir sahibi olacaklarına, kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlama yolunda bu doğrultuda adım atacaklarına, bu sayede kariyer gelişimlerinin destekleneceğine inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmen seçimi, yönetici seçimi, ölçek.

Kaynakça

Argon, T. & Eren, A. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Pegem Akademi.

MEB 2019-2023 Stratejik Planı. (2019) *https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/21161923_MEB_2019-2023_Stratejik_Plani.pdf* sayfasından 08.01.2023 tarihinde erişilmiştir.

MEB 20. Şûra Kararları. (2021). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf sayfasından 08.01.2023 tarihinde erişilmiştir.

MEB Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Kılavuzu. (2022). https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/24144420_HYZMET_YCY_EYYTYM_FAALYYETLERY_KILAVUZU_Guncellendi.pdf sayfasından 08.01.2023 tarihinde erişilmiştir.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın.

Öğretmenlik Meslek Kanunu, (*2022). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.7354.pdf* sayfasından 08.01.2023 tarihinde erişilmiştir.

Özkan, U.B. (2022). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi.* Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı.* Ankara: Pegem Akademi.

Eğitimde Adalete İlişkin Politikaların PISA 2018 Sonuçları Kapsamında İncelenmesi

Ibrahim Çolak

Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Adalet kavramı, felsefi olarak çoğunlukla hukuk ve eşitlik kavramlarıyla eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Kant ve Roma hukukçuları, adaleti herkese hakkı olanın verilmesi olarak ifade etmişlerdir (Bozkurt, 2004). Marx ise adaletin, bireylerin gereksinimleri doğrultusunda bir dağıtımı gerektirdiğini belirtmektedir (Marx ve Engels, 2003). Her ne kadar adalet ilkeleri öznel bir özellik taşısa da (Altınkurt, 2013), adalet, eşitlere eşit, adil ve anlaşılır bir şekilde, eşit olmayanlara ise eşit olmayan uygulamalarla yaklaşmayı gerektirir (Kurul, 2012). Görüldüğü üzere adalet kavramı genellikle eşitlik kavramı ile bir arada ele alınmaktadır. Eşitlik, bireylere toplumsal yaşamın her alanında kendilerini geliştirebilmeleri için aynı miktarda olanak sağlanması olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Adalet ise eşitlikten daha kapsamlı bir kavramdır. Çünkü adalet hem eşit bireylere eşit yaklaşmayı öngörmekte hem de dezavantajlı kesimlerin desteklenmesini ifade etmektedir. Adalet konusu çoğu zaman kaynakların dağıtımı ile ilişkilendirilmektedir (Yorulmaz, vd., 2017). Kaynakların adil dağıtımı, toplumun farklı sınıflarındaki bireylere gereksinimleri doğrultusunda bir dağılımı öngörmektedir. Adaletin önemli bir uygulama alanı da eğitimdir.

Eğitimde adaletin sağlanması, sosyal adaleti sağlamının bir gereğidir. Bunun yanı sıra eğitimde adalet; kaynakların etkili kullanımı, ekonomik büyümeyi besleyen becerilerin arzının artırılması ve sosyal bütünleşmeyi sağlamanın da bir yoludur. Eğitimde adalet, tüm öğrencilerin eşit çıktılara sahip olması anlamına gelmemektedir. Bunun yerine eğitimde adalet, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumunun, cinsiyetinin ya da göçmen olup olmamasının çıktıları etkilememesidir. Eğitimde adalet, her öğreniciye toplumda gereksinim duyacağı becerileri edinmesi ve potansiyelini gerçekleştirilebilmesi için eşit fırsatların sunulmasıdır. Eğitim kaynaklarının adaletli dağıtılması, bilginin ve varlığın dağıtımıyla da yakından ilişkilidir. Eğitim kaynaklarından yeterli şekilde yararlanmayan öğrenciler, gelecekte önemli olabilecek bilgi ve becerileri kazanamamaktadır. Şüphesiz tüm ülkelerin başarı açısından mükemmel öğrencileri bulunmaktadır. Ancak çok az ülke, tüm öğrencilerine potansiyellerini ortaya çıkarabilme imkânı sunmaktadır (OECD, 2019). Dolayısıyla eğitimde adaletin sağlanması tüm öğrencilere gelecekte gereksinim duyacağı bilgi ve becerileri kazandırmanın yanı sıra eğitimdeki genel başarının artmasını da sağlayabilmektedir. Eğitimde adalete ilişkin politikaların, OECD ülkelerinin başarısı ve eğitim çıktıları bakımında incelenmesi, adaletli bir eğitim sisteminin niteliklerinin ortaya konulması bakımından önemlidir. Bu bağlamda, bu araştırmada eğitimde adalete ilişkin politikaların, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2018 sonuçları kapsamında incelenmesi amaçlanmıştır.

* Bu çalışma, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı tarafından yürütülen 2224-B Yurt İçi Bilimsel Etkinliklere Katılımı Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir.

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Bu kapsamda doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Dokuman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Araştırma için hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılacağına araştırmanın problemi yol gösterici olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma amacı kapsamında bu araştırmada temel dokuman olarak PISA 2018 sınavı sonuçlarını ve eğitimde adalete ilişkin bulguları ortaya koyan "*PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed"* kitabı (OECD, 2019) kullanılmıştır. Bunun yanı sıra PISA 2018 sonuçlarının ayrıntılı bir şekilde incelenebilmesi için PISA 2018 elektronik veri tabanından yararlanılmıştır. Ayrıca eğitimde adalete ilişkin getirilen önerilerde ve yapılan değerlendirmelerde OECD'nin eğitimde adalete ilişkin diğer kaynaklarına da başvurulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

PISA 2018, eğitimde adaleti kapsayıcılık ve tarafsızlık olmak üzere 2 açıdan ele almaktadır. Kapsayıcılık, tüm öğrencilerin, özellikle dezavantajlı bir geçmişe sahip olanların, nitelikli eğitime ulaşım şansının olması ve temel düzeyde becerileri edinebilmesi anlamına gelmektedir. Tarafsızlık, okullara ve eğitim kaynaklarına ulaşma gibi öğrencilerin üzerinde kontrole sahip olmadıkları engellerin kaldırılarak her öğrenciye potansiyelini gerçekleştirebilme fırsatı verilmesidir. PISA 2018 sonuçları, okuma becerileri testinde OECD ortalamasının üzerinde puan alan 25 ülkenin 11'inde, öğrenci performansı ile sosyo-ekonomik durum arasındaki ilişkinin OECD ortalamasının oldukça altında olduğunu göstermektedir. Avustralya, Kanada, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Hong Kong (Çin), Japonya, Kore, Makao (Çin), Norveç ve

Birleşik Krallık okuma becerileri testinde yüksek performans elde ederken, bu ülkelerde sosyo-ekonomik durum performansı daha az yordamaktadır. PISA 2018'de, OECD ülkeleri ortalamasında, okullar arasındaki farklılaşmalar okuma becerileri başarısındaki varyansın %29'unu açıklamaktadır. Kanada, Danimarka, Finlandiya, İrlanda, Norveç ve Portekiz'de ise okullar arasındaki farklar, başarıdaki varyansın %15'inden daha azını açıklamaktadır. Eğitimde adaleti ve ortalama başarıyı etkileyen diğer bir etmen, bir ülke içerisindeki başarılı öğrencilerin dağılımıdır. Izolasyon indeksinin yüksek olduğu yani başarısı düşük ve yüksek öğrencilerin daha yüksek oranda farklı okullarda toplandığı ülkeler, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Macaristan, Lübnan, Hollanda, Slovakya, Slovenya, Türkiye ve Birleşik Arap Emirlikleri'dir. Sonuç olarak, bazı öğrenciler, doğuştan, okul başarılarını destekleyen ailelerinin kültürel ve finansal kaynaklarından faydalanmaktadır. Adaletli okul sistemleri, öğrencilerin bireysel şartları ile eğitim çıktıları arasındaki bağlantıyı zayıflatabilen sistemlerdir. Her okul sisteminde eğitimin çıktıları açısından birtakım farklılıklar bulunabilir ancak adalet, bunların öğrencinin sosyo-ekonomik durum, cinsiyet ya da göçmen olma durumu gibi değişkenlerden etkilenmemesidir. Adaletli okul sistemlerinde sonuçtaki farklar, kişisel ya da ailesel durumlar yerine bireysel çabadan kaynaklanmaktadır. Dolaysıyla eğitim sistemleri, dezavantajlı öğrencileri başarısızlığa mahkûm etmeyecek önlemler almalı, okul ve öğretmen politikaları konusunda karar verirken dezavantajlı kesimleri desteklemelidir.

Anahtar Kelimeler: Adalet, eğitimde adalet, PISA 2018, OECD

Kaynakça

Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel adalet. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* içinde (s. 275-290). Pegem Akademi.

Bozkurt, E. (2004). *Hukukun temel kavramları.* Asi Yayıncılık.

Kurul, N. (2012). *Eğitim finansmanı* (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Marx, K. ve Engels, F. (2003). Gotha ve Erfurt programının eleştirisi. Eriş Yayınları.

OECD (2019). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en.

TDK (2023). Türk Dil Kurumu sözlükleri. 12.01.2023 tarihinde https://sozluk.gov.tr adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ. ve Ekinci, C. E. (2017). OECD ülkelerinin PISA 2015 başarılarının gelir dağılımı ve eğitim harcamaları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education, 6*(4), 169-185.

Öğretmenlerin İş Yükü Algıları, İş-Aile Çatışmaları Ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Ümit Kahraman

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmenlik, emeğin ön planda olduğu fedakarlık gerektiren bir meslektir. Öğretmenliği sadece okulda geçirilen süre ile değerlendirmek ve yorumlamak hatalı bir değerlendirme olacaktır. Çünkü, bir sonraki gün yapılacak ders için planlamalar yapmak, öğrenciler için etkinlik vb. hazırlıklar yapmak gibi işler okulda sonra evde devam eden süreçlerdir. Bu yoğun işlerle beraber, öğretmenlerin okul dışı hayatlarıyla ilgili görevlerin de olması öğretmenlerin farklı rolleri arasında çatışmalara ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir. Öğretmenlerin, kurumların (okul, bakanlık vb.) amaçlarının yanı sıra velilerin ve öğrencilerin beklentilerinden kaynaklanan baskıdan dolayı tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir. Nitekim, yapılan farklı çalışmalarda (Cemaloğlu & Kayabaşı, 2007; Ersoy-Yılmaz, Yazıcı & Yazıcı, 2014; Jomuad et al. 2021; Yavuz & Yıkmış, 2021) öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşadıklarına ilişkin bulgulara rastlanmıştır.

Farber'a (1984) göre, disiplin sorunları, öğrencilerin ilgisizliği, kalabalık sınıflar, bürokratik işlerin yoğunluğu, maaş yetersizliği, yönetsel destek eksikliği, rol çatışması, rol belirsizliği ve öğretmenlere yönelik kamuoyu eleştirileri gibi stres faktörleri öğretmenlerde tükenmişliğe neden olmaktadır. Öğretmenlerde yaşanan tükenmişlik düzeyindeki artış, araştırmacılar ve eğitimciler tarafından dile getirilmektedir. Stresli ve tükenmiş öğretmenler kızgın, endişeli ve depresif olabilirler ve bunun zararları sadece öğretmenler tarafından değil tüm toplum tarafından hissedilir. Çünkü öğretmen stresi ve tükenmişliği öğretmenleri, yöneticilerin, öğrencilerin ve tüm bu paydaşların ailelerinin ve toplumun tamamının yaşamlarını etkilemektedir (Farber, 1991; Friedman & Farber, 1992). Tükenmişlik duygusu yaşayan öğretmenler, öğrencileriyle, meslektaşlarıyla, yöneticileriyle, öğrencilerinin velileriyle, kısaca eğitim-öğretim sisteminde bulunan tüm bileşenlerle ilgili pek çok sorun yaşayabilmekte ve bu nedenle mesleklerinden giderek soğumaktadırlar (Seferoğlu, Yıldız & Avcı-Yücel, 2014). Görüldüğü gibi, tükenmişlik hem öncülleri hem de ardılları olan bir kavramdır. Öğretmenlik topluma doğrudan etki eden bir meslektir. Eğitimin niteliği ile öğretmen niteliğinin paralel olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik duygusu, eğitimin niteliğini doğrudan etkilediği için ön plana çıkan önemli bir kavramdır. Bu nedenle öğretmenlerde tükenmişlik oluşturan faktörlerin araştırılması ve bu faktörlerin önlenmesine yönelik çalışmalar yapılmasının eğitime doğrudan katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Öğretmenlerin iş yükü algıları, yaşadıkları iş-aile çatışmaları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan çalışma ilişkisel araştırma desenindedir. İlişkisel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçlarını belirlemeye yarayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019). Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Uşak'ta görev yapmakta olan 4494 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır ve bu modelde gerekli örneklemin büyüklüğü hakkında farklı düşünceler vardır. Eğer veriler normal dağılım gösteriyorsa, 150-200 örneklemin yeterli olacağı görüşünün yanı sıra (Boomsma ve Hoogland, 2001; Muthen ve Muthen, 2002); normal dağılım gösteren değişken ve yeterince büyük örnekleme sahip olma durumunda "ençok olabilirlik (maximum likelihood)" metodunun kullanılması gerektiği ve bu durumda normallik varsayımı ihlal edildiğinde örneklem büyüklüğünün en az 400 olması gerektiğini belirtmişlerdir (Schermelleh-Engel ve Mooosburger, 2003; Akt. Çelik ve Yılmaz, 2013).

Veri Toplama Araçları

İş Yükü Ölçeği: Öğretmenlerin iş yükü algılarının belirlenmesi için Peterson ve arkadaşları (1995) tarafından geliştirilen, Aycan ve Eskin (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "İş-Aile Yükü" ölçeğinin "İş Yükü" boyutu kullanılmıştır. Boyut beş maddeden oluşmaktadır. İlgili çalışmada boyutun Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı 0,84, bu çalışmada 0,93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik analizi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve elde edilen uyum değerlerine göre (x2/df=1,772; RMSEA= 0,043; CFI=0,99; TLI=0,99; SRMR=0,006) ölçeğin faktör yapısının çalışmaya uygun olduğu tespit edilmiştir.

İş Aile Çatışması Ölçeği: Öğretmenlerin iş-aile çatışması algılarının belirlenmesi için Carlson ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen, Işık, Işık ve Hamarta (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "İş-Aile Çatışması" ölçeği kullanılmıştır. Ölçek işten aileye ve aileden işe olmak üzere iki yönlü olarak geliştirilmiştir. Her iki yön de dokuz maddedir ve her biri üç madde olan üç alt boyuttan (zaman temelli, gerilim temelli ve davranış temelli) oluşmaktadır. İlgili çalışmaya göre ölçeğin Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı 0,81 ile 0,92 arasında değişmektedir. Bu

çalışmada ölçek tek yönlü olarak işten aileye çatışma olarak kullanılmıştır. Güvenirlik katsayısı her boyut için hesaplanmış ve 0,87 (ZTÇ), 0,89 (GTÇ) ve 0,91 (DTÇ) olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik analizi için DFA yapılmış ve elde edilen uyum değerlerine göre (x2/df=3,88; RMSEA= 0,080; CFI=0,98; TLI=0,97; SRMR=0,022) ölçeğin faktör yapısının çalışmaya uygun olduğu tespit edilmiştir.

Mesleki Tükenmişlik Ölçeği: Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemek üzere Pines ve Aronson'un (1988) geliştirdiği, daha sonra Pines (2005) tarafından kısa formu oluşturulan Çapri (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmış tek boyut ve 10 maddelik "Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu" kullanılmıştır. İlgili çalışmada ölçeğin Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı 0,92, bu çalışmada 0,94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik analizi için DFA yapılmış ve elde edilen uyum değerlerine göre (x2/df=3,18; RMSEA= 0,072; CFI=0,98; TLI=0,97; SRMR=0,020) ölçeğin faktör yapısının çalışmaya uygun olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın analizlerini gerçekleştirmek için Mplus programı kullanılmıştır. Araştırmada iş yükü, iş-aile çatışması ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılabilmesi için bazı varsayımların değerlendirilmesi gerekmektedir. YEM' in temel varsayımlarına göre veriler normal dağılım göstermelidir (Bayram, 2016). Bu nedenle çarpıklık – basıklık katsayıları gözlenen ve gizil değişkenler açısından incelenmiştir. Değerler ± 2 aralığında olduğu için (Karagöz, 2016) verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca değişkenler arasında çoklu bağlantılılık olmaması gerekmektedir. Çoklu bağlantılılık problemi için VIF ve tolerans değerlerine bakılır. VIF değeri 10'dan küçük, tolerans değeri 0,1'den büyük olmalıdır. Ayrıca yordayıcı değişkenlerin en yüksek varyansları farklı özdeğere yüklenmelidir (Çokluk, 2010). İş yükü ve iş aile çatışmasının VIF değeri 1,904; tolerans değeri ise 0,525 olarak hesaplanmıştır. Her iki değişkenin de en yüksek varyansları farklı özdeğere yüklenmiştir. Bu sonuca göre çoklu bağlantılılık problemi olmadığı söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öncelikle ortalama, standart sapma değerleri ve değişkenler arasındaki korelasyon sonuçlarını incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre iş yükü ile iş aile çatışması (r=0,689) ve tükenmişlik (r=0,503) ve iş aile çatışması ile tükenmişlik (r=0,509) arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki vardır. Öğretmenlerin iş yükü ($\bar{x}$=2,77) ve iş aile çatışması ($\bar{x}$=2,83) algıları orta düzey, tükenmişlikleri (x=2,58) ise düşük düzeyde bulunmuştur.

İş yükü ile tükenmişlik arasındaki ilişkide iş aile çatışmasının aracılık rolünün belirlenmesi için (kısmi-tam aracılık) iş yükünün tükenmişlik üzerindeki etkisi incelenmiştir. İş yükünün tükenmişliğe etkisi için gerçekleştirilen yapısal regresyon analizi sonuçlarına ilişkin uyum indeksi değerleri (x2/df=2,78; RMSEA=0,065; CFI=0,97; TLI=0,97; SRMR=0,038) modelin kabul edildiği olarak değerlendirilebilir. doğrudan ve dolaylı etkiler incelendiğinde; iş yükünün öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğu söylenebilir. Dolaylı etki aracılık etkisi olarak da nitelendirilebilmektedir (Meydan & Şeşen, 2015). Araştırmada iş yükünün tükenmişlik üzerinde doğrudan etkisi 0,290; dolaylı etkisi 0,224; toplam etkisi ise 0,514 olarak bulunmuştur. İş yükündeki bir birimlik artış tek başına tükenmişliği 0,290 birim artırırken, iş aile çatışması aracılığıyla 0,514 birim artırmaktadır. İş aile çatışması, iş yükü ile tükenmişlik arasındaki regresyon katsayısını düşürdüğü için kısmi aracılık etkisi gösterdiği söylenebilir. Yapısal regresyon modelindeki düzeltilmiş R2 değerleri incelendiğinde, iş aile çatışmasındaki varyansın yaklaşık %50,5'inin iş yükü algısıyla, tükenmişlik düzeyindeki varyansın %31,3'ünün yapısal model ile açıklandığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İş yükü, iş-aile çatışması, aracılık, tükenmişlik

Kaynakça

Aycan, Z., & Eskin, M. (2005). Childcare, spousal, and organizational support in predicting work-family conflict for females and males in dual-earner families with preschool children. Sex Roles, 53(7), 453-471.

Bayram, N. (2016). Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları [Introduction to structural equation modelling: AMOS practices] . Ankara: Ezgi Kitabevi

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (27. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları

Cemaloğlu, N., & Kayabaşi, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(2), 123-155.

Çapri, B. (2013). Tükenmişlik ölçeği-kısa formu ile eş tükenmişlik ölçeği-kısa formu'nun türkçe uyarlaması ve psikoanalitik-varoluşçu bakış açısından mesleki ve eş tükenmişlik ilişkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri [Educational Sciences: Theory & Practice]-13 (3), 1393-1418.

Çelik, H.E. ve Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar-uygulamalar-programlama* (2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10(3), 1357-1407

Ersoy Yılmaz, S., Yazıcı, N. & Yazıcı, H. (2014). Öğretmen ve yönetici öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi, Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi – Sayı:24 (2014).

Farber, B. A. (1991). Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher. San Francisco7 Jossey-Bass.

Friedman, I. A. ve Farber, B. A. (1992). Professional Self-Concept As A Predictor Of Teacher Burnout. The Journal of Educational Research, 86(1), 28-35.

Işık, A. N., Işık, E., & Hamarta, E. (2016). Yükseköğretimde İş-Aile Çatışmasının Öncülleri. Eğitim ve Bilim, 41(184).

Jomuad, P. D., Antiquina, L. M. M., Cericos, E. U., Bacus, J. A., Vallejo, J. H., Dionio, B. B., Bazar, J. S., Cocolan, J. V., & Clarin, A. S. (2021). Teachers' workload in relation to burnout and work performance. International Journal of Educational Policy Research And Review, 8 (2), 48 - 53.

Karagöz, Y. (2016). SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Avcı-Yücel, Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 39(174), 348-364.

Yavuz, M. ve Yıkmış, A. (2021). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 1-19.

Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Gamze Gülin Aygün
MEB

Nejat İra
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Problem Durumu

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, engellilik, kültürel özellikler gözetilmeksizin doğuştan gelen eğitim haklarını eşit olarak kullanabilmeleri doğrultusunda toplum içindeki yerlerini alarak hedeflerine ulaşabilmelerinde rehberlik etmeyi amaçlayan yaklaşım olarak ifade edilmektedir. UNESCO (2005) ise bu anlayışı, dezavantajlı olsun veya olmasın tüm öğrencilerin eğitim sistemi içerisindeki varlığının değeri, kazanılması, başarısıyla ilgilenen, eğitim sistemi içerisinde var olan sorunların ortamdan uzaklaştırılmasını hedef alan süreç olarak değerlendirmektedir. Ayrıca toplumda, farklı sebeplere bağlı olarak, çeşitli yetersizliklerden etkilenmiş bireylerin eğitim sistemi içerisinde bu eksiklikleri hissetmemeleri için yapılabilecek önemli çalışmalara ve değişikliklere işaret etmektedir. Alanyazın incelendiğinde, hem sınıf hem de okul içi eğitim öğretimin fiziki ortamlarında, öğretim programlarınıın ve içeriklerin uyarlanmasında, materyal kullanımında, öğretmen, yönetici ve çevre yaklaşımlarında, yöneticiler tarafından öğrencilere sunulan uyum sağlama ve öğretmenlere sunulan destek süreçlerinde aksaklıklar yaşandığı görülmektedir. Dolayısıyla Salamanca Bildirgesiyle birlikte öne çıkan ''herkes için eğitim'' düşüncesi eğitime ulaşma, katılım, fırsat eşitliğinden faydalanma, dışlayıcı tutumlardan uzak olma bağlamında önem kazanmıştır. Eğitim sistemi, günümüzde farklılık veya yetersizlikleri karşısına çıkan sorun olarak görmekten uzaklaşarak, çeşitli fırsatlar sunma, dezavantajları ortadan kaldırma, sorun çözme odaklı olmaya doğru evrilmektedir (Baykara Özaydınlık, 2019). Eğitimde etkililiği ve verimliliği sağlayabilmek adına öğretmen, yönetici, çevre ve sivil toplum kuruluşlarının iş birliği içerisinde olması gerekmektedir. Okul paydaşlarından yöneticiler, bu çocukları eğitime dahil etme sürecinde okul ve çevre genelinde yerine getirilmesi gereken sorumluluklar üstlenmektedir.

Kapsayıcı eğitime dair araştırmalar incelendiğinde kapsayıcı eğitim konusunda yöneticilerin sahip olduğu bilginin düşük seviyelerde olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitim; cinsiyet, dil, din, ırk, engellilik, sosyo-ekonomik düzey veya herhangi bir farklılık durumu gözetmeksizin eğitim kurumlarında tüm öğrencileri içine alacak şekilde okulları yeniden düzenlemeyi ve karşılaşılan problemlere çözüm üretmeyi gerektirmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2016). Dolayısıyla kapsayıcı okulların dezavantaja sahip olan ve olmayan tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına eşit bir şekilde cevap vermelidir. Dezavantajlı bireyler için sınıf, okul ve çevresel faktörleri içine alan gerekli eğitim şartlarının ise okul yöneticilerinin sorumluluğunda olduğu vurgulanmaktadır. Bu şartların sağlanmasında okul lideri konumundaki yöneticiler, okullarında tüm öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına yönelik çalışmaları yapmakla ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında düzenlemeler yapmakla yükümlüdür. Ayrıca yönetici, okulun tüm paydaşlarının ihtiyaçlarına yönelik analiz yapmalı, olumlu tutumlarla çalışmalarını yürütmelidir (Van Mieghem, Verschueren, Donche & Struyf, 2020). Bu çalışmada okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim bağlamında yöneticilerin sahip olması gereken niteliklere ilişkin görüşleri, algıladıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla Çanakkale ili Merkez ilçesinde görev yapmakta olan okul yöneticilerine aşağıdaki yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları yöneltilmiştir (Ünay, Erçiçek & Günal, 2021):

1-Eğitim almadan önce "Kapsayıcı eğitim" hakkında düşünceleriniz neydi? Eğitim aldıktan sonra "kapsayıcı eğitim" hakkında düşüncelerinizde ne gibi değişiklikler oldu?

2-Kapsayıcı eğitimin başarılı olabilmesi için okul yöneticilerinin üzerine düşen görev ve sorumluluklar nelerdir? Siz bir yönetici olarak bunları yerine getirebiliyor musunuz?

3- Kapsayıcı eğitimle birlikte okulunuzda ne gibi değişiklikler oldu?

a) Fiziki alt yapı açısından

b) Araç gereç materyal açısından

c) Eğitim-öğretim faaliyetleri açısından

d) Öğrenciler açısından

e) Öğretmenler açısından

f) Veliler açısından

4- Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimi uygulamalarında

a) Yaşadıkları/yaşayabilecekleri sorunlar nelerdir?

b) Bu sorunların çözümüne yönelik neler önerirsiniz?

5- Kapsayıcı eğitimin okullarda uygulanabilirliği ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? (Kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılması gerekir mi? Neden?)

6- Kapsayıcı eğitim ile ilgili belirtmek istediğiniz başka bir şey var mı?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde fenomolojik desen kullanılmıştır. Fenomolojik çalışma ile bir kavrama ilişkin deneyimlerin, birkaç kişiden alınacak bilgi doğrultusunda anlamlandırılması hedeflenmektedir (Cresswell, 2018). Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan yedi okul yöneticisinin katılımıyla düzenlenmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim anlayışı kapsamında algı ve deneyimlerini saptamak amacıyla görüşme formu uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler araştırmacılar tarafından okul yöneticilerinden randevu alınarak yüzyüze gerçekleştirilmiş, katılımcıların izni dahilinde ses kaydı altına alınmıştır. 20 ile 35 dakika arasında süren görüşmeler esnasında araştırmacı tarafından gerekli görülen yerlerde not alınmıştır. Verilerin analizi betimsel analiz yoluyla yapılmıştır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçlar

Görüşmeler sonucunda yöneticilerin eğitim öncesinde veliler, öğrenciler ve öğretmenlere sağladıkları sınırlı hizmetlere olan bakış açılarının kapsayıcı eğitimden sonra gelişme gösterdiği gözlemlenmiştir.

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, yöneticilerin kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmen, öğrenci ve velilere karşı sorumlulukları olduğunun bilicinde oldukları söylenebilir. Bu sorumluluklardan biri olan öğretmene destek olma ve hizmet içi eğitim sağlama görevlerinin öğretimin etkililiği bağlamında önemli yere sahip olduğunu vurgulamışlardır.

Velilere gereken bilgiyi sağlama ve öğrencilere fırsat eşitliği sunma konusuna ilişkin görüşlerine göre ise; bir okulda yönetici olarak öğretmen ve öğrencilerin başarıya ulaşması, okula uyum göstermeleri, özel gereksinime sahip olan öğrencilere yönelik sınıf içerisinde olduğu kadar okulun kullanılan her alanında da evrensel tasarım ilkelerine uygun olarak düzenlenmiş fiziksel ortamın sağlanması, sınıf mevcutlarında düzenlemeye gidilmesi konularında yükümlülükleri olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticilerin velilere yönelik yapmış oldukları çalışmalar sonucunda ise dezavantaja sahip olan öğrenci velilerinin daha sakin, dezavantaja sahip olmayan öğrenci velilerinin ise daha duyarlı ve benimseyici oldukları sonucuna ulaştıklarını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, kapsayıcı eğitime dair yapılan çalışmaların artırılarak devam edilmesi, yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler üzerinde olumlu etkiye sahip olabilir. Öğretmenlere kapsayıcı eğitim anlayışını temel alan eğitimler verilerek kaygı düzeyleri düşürülebilir. Ve velilere yönelik düzenlenecek eğitimlerle kapsayıcı eğitim konusunda bilinçli olmaları sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: kapsayıcı eğitim, yönetici, yönetici yeterlilikleri

Kaynakça

Baykara Özaydınlık, K. (2019). ''Kapsayıcı eğitime giriş''. P. O. Taneri (ed). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* içinde (ss. 1-23). Ankara: Pegem Akademi.

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

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2016). Türkiye'de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri. Erişim adresi http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim _Politika_Onerileri.pdf

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.

Ünay, E., Erçiçek, B., Günal, Y. (2021). Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (59), 179-213.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Donche, V., & Struyf, E. (2020). Leadership as a lever for inclusive education in Flanders: A multiple case study using qualitative comparative analysis. *Educational Management Administration & Leadership, 50*(5), 1-18.

Lise Öğrencileri Risk Çemberinin Neresinde

Mehmet Erdoğan, Pamukkale Üniversitesi
Nurseli Altınmakas, Pamukkale Üniversitesi
Sevda Seven Şarkaya, Pamukkale Üniversitesi
Süleyman Sırrı Aydoğan, MEB
Funda Nayir, Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı farklı lise türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin gösterdikleri riskli davranış türlerini ve boyutlarını incelemektir. İnsan hayatında fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik dinamiklerden etkilenerek ortaya çıkan çeşitli gelişimsel dönemler bulunmakta ve birey, bu dönemlere özgü farklı davranış kalıpları sergilemektedir. Bu araştırma kapsamında incelenen lise öğrencilerinin de içerisinde yer aldığı ergenlik dönemi, bireyin yaşamında hızlı değişimlerin yaşandığı benzersiz bir süreçtir (Şimşek ve Çöplü, 2018; Karaman, 2013). Dünya Sağlık Örgütü tarafından on ila on dokuz yaş arası çocukluk ve yetişkinlik dönemleri arasındaki yaşam aşaması olarak kabul edilen bu dönemde ergenler, hızlı fiziksel değişimin yanında sosyal, bilişsel ve psikolojik gelişimleri de beraber yaşarlar. Yaşanan bu ani değişimler, ergenlerin ne düşündüklerini, nasıl hissettiklerini, neye karar verdiklerini ve dünya ile olan etkileşimlerini biçimlendirir (WHO, 2022). Bireysel bağlamda ergeni önemli derecede şekillendiren bu dönem, kısa ve uzun vadede topluma da ciddi yansımaları olan önemli ve kritik bir gelişim sürecidir (Şimşek ve Çöplü, 2018). Ergenlik döneminde birey, yaşamında meydana gelen psiko-sosyal değişimlerin neticesinde, çocukluktan çıkıp yetişkin toplumun bağımsız ve bu topluma katkıda bulunan bir üyesi halini alma çabası içerisine girmektedir. Bu çabanın başarıya ulaşması için birey, deney, keşif, risk alma, limit testi ve yerleşik kuralların ve otoritenin sorgulanması dâhil olmak üzere bir dizi davranışsal strateji kullanılabilir (Knight, 2009). Yine bu süreçte yaşanan kimliği kabullenme, aile içi dinamiklere yönelik farklı bakış açısı, ebeveynlerin birey üzerinde azalan etkisi ve artan akran baskısı, bireyde pek çok davranış değişikliğinin meydana gelmesine sebep olmaktadır. Akran statüsü ergenler için kritik öneme sahiptir. Bu gelişim döneminde gençler, akran geri bildirimlerine artan bir güven, sosyal ödüllere karşı artan biyolojik duyarlılık ve akran hiyerarşisindeki konumlarını güvence altına almak için motivasyon göstermektedirler (Nesi & Prinstein, 2018). Tüm bunların neticesinde bireyde meydana gelen değişiklikler, aile, akran grupları, okul ve toplum gibi daha geniş sosyo-ekolojik boyutlarda etkilerine göstermektedir (NIH, 2022). Çelişkilerin sıkça yaşandığı, sorgulamadan risk alındığı bu dönemde ergende "riskli davranışlar" olarak nitelenen bazı problem teşkil edebilecek davranışların ortaya çıktığı görülmektedir (Semerci ve Aşılar, 2020). Riskli davranışlar, ergenlerin sağlık ve yaşamlarını olumsuz yönde etkileyen bozukluk, yaralanma ve hatta ölümle neticelenme ihtimali olan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Smith, 2001, akt. Kurt ve Ergene, 2017). Pek çok risk davranışı ergenlik döneminde ortaya çıkar ve genellikle yetişkinliğe kadar sürdürülür, daha sonraki yaşamda da bireyin sağlığını ve iyi olma halini etkiler (Jackson vd., 2012). Bu araştırmanın amacı ergenlik döneminde öğrencilerin yönelim gösterdikleri riskli davranış durumlarını analiz etmek ve okul yöneticileri başta olmak üzere tüm öğretmenlere çıkarımlar yaparak, gerekli önlemleri almaları ve kriz durumlarına hazırlıklı olmaları noktasında yol gösterici olması amaçlanmıştır

Yöntem

Araştırma grubunu, Manisa ilinde öğrenim gören 350 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile Google forms online formlar kullanılarak farklı lise türlerinde öğrenim görmekte olan lise öğrencilerinden toplanarak elde edilmiştir. Araştırma verileri Dilek Gençtanırım'ın Türk Kültürüne uyarlayarak geliştirmiş olduğu "Riskli Davranışlar Ölçeği Ergenlik Formu" ile toplanmıştır. Ölçek güvenirliği testi için Cronbach Alpha günenirlik analizi ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Analizler SPSS analiz programı kullanılarak yapılmaktadır. Betimsel istatistikler, Anova ve t testi temel analizleri aynı program ile yapılmıştır. Analiz süreci halen devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gençtanırım ve Ergene (2017) tarafından yapılan araştırmalarda aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden gelen destek, riskli davranışlara karşı önemli bir koruyucu faktördür. Talu ve Gümüş, (2020) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre gençlerde akran baskısı ile riskli davranışlar arasında düşük ve orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bu ilişkiler, doğrudan akran baskısı, antisosyal davranış, intihar eğilimleri, yeme alışkanlıkları ve alkol kullanımı için düşük seviyelerde bulunurken, sigara içme ve okulu erken bırakma için orta düzeydedir. Dolaylı akran baskısı, intihar eğilimleri, yeme alışkanlıkları ve alkol kullanımı ile daha az ilişkilidir. alkol kullanımı ve orta derecede antisosyal davranış, sigara ve okulu bırakma ile ilişkilidir şeklinde bulunmuştur. Ekşi ve ark., (2016) tarafından lise öğrencileri ile yapılan araştırmada ise riskli davranış alt boyutlarında sınıf düzeyi, cinsiyet ve bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Antisosyal davranış, alkol tüketimi, sigara içme, intihar eğilimleri ve okul terki alt boyutlarında 12. sınıf öğrencileri 10. sınıf öğrencilerine göre

daha yüksek riskli davranışlar göstermektedir. Bu çalışma, cinsiyet, sınıf ve sosyal görünüm korkusu gibi değişkenlerin riskli davranışların üretilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Yürütülmekte olan mevcut çalışma da ise farklı lise türlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerde riskli davranışların cinsiyet, sınıf düzeyi, ekonomik statü, ebeveynlerin sağ olup/olmama, birlikte olup / olmama durumları ve sosyo-ekonomik düzeyleri değişkenlerine göre hangi gruplarda istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığının ve gruplarda ne tür riskli davranışlar gözlemlendiğinin ortaya konulması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Riskli davranış, ergenlik, lise öğrencileri

Kaynakça

Ekşi, H., Arıcan , T., & Yaman , K. (2016). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Riskli Davranışlarının Yordayıcısı Olarak Sosyal Görünüş Kaygısı veMükemmeliyetçilik. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 17, Sayı 2, Ağustos 2016, Sayfa 527-545.

Gençtanırım K., D., & Ergene, T. (2017). Türk Ergenlerde Riskli Davranışların Yordanması . *Ted Mem Eğitim ve Bilim* , Cilt 42 (2017) Sayı 189 137-152

Jackson, C. A., Henderson, M., Frank, J. W., & Haw, S. J. (2012). An overview of prevention of multiple risk behaviour in adolescence and young adulthood. Journal of public health, 34(suppl_1), i31-i40.

Karaman, G. N. (2013). Predicting the problem behavior in adolescents, Egitim Arastirmalari, Eurasian Journal of Educational Research, 52, 137-154.

Knight, J. R. (2009). Substance use, abuse, and dependence and other risk-taking behaviors. In Developmental-behavioral pediatrics (pp. 437-451). WB Saunders.

Kurt, D. G., & Ergene, T. (2017). Türk ergenlerde riskli davranışların yordanması. Eğitim ve Bilim, 42(189).

Nesi, J., & Prinstein, M. J. (2019). In search of likes: Longitudinal associations between adolescents' digital status seeking and health-risk behaviors. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 48(5), 740-748.

NIH. (2022) The Current Landscape of Adolescent Risk Behaviour https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK554988/ adresinden erişildi.

Semerci, M., & Aşılar, R. H. (2020). Lise son sınıf öğrencilerinde riskli sağlık davranışları ve algılanan sosyal destek ilişkisi. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 9(3), 232-244.

Şimşek, H. ve Çöplü, F. (2018). Lise öğrencilerinin riskli davranışlar gösterme düzeyleri ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(1), 18-30. Doi: 10.31592/aeusbed.358223

Talu , E., & Gümüş, G. (2020). Ergenlerde Akran Baskısı ve Riskli Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sobiad*, 1-10.

WHO. (2022). Adolescent health. https://www.who.int/health-topics/adolescent-health adresinden erişildi.

Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Hakkındaki Görüşleri ve Öneriler

Merve Yılmaz
İstanbul Okan Üniversitesi

Ali Ilker Gümüşeli
İstanbul Okan Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim değişim söz konusu olduğunda öğretmenler anahtar pozisyondadır. Türk eğitim sisteminde kalıcı ve anlamlı değişimler isteniyorsa, öncelikle öğretmenlerin kalitelerinin arttırılmasına önem verilmesi gerekmektedir (Bakioğlu, 1998, s.17). TALIS 2018 sonuçlarına bakıldığında Türkiye'nin nitelikli öğretmen eksikliği OECD ortalamasının üzerindedir (TEDMEM, 2019). Bakan (2013, s.23) da Türkiye'de eğitimde ve öğretmen kalitesinde sorunlar yaşandığını, bu sorunların sebeplerinden birinin öğretmenin motive edici unsurların eksikliği olduğunu belirtmektedir. Tümkaya (1996) ise öğretmenlik mesleğinin yükselme unsurunun olmamasını mesleğin olumsuz taraflarından biri olarak nitelendirmiştir. Avrupa ülkelerinin eğitim sistemlerinin yarısında öğretmenlik mesleğinde 'çok seviyeli kariyer yapısı' bulunmaktadır. Bu sistemlerde öğretmenlerin kariyer düzeyleri arttıkça iş karmaşıklaşmakta ve sorumluluk artmaktadır. Ayrıca bu artış öğretmenlerin terfi almalarına, maaş zammına ve ek ödenek almalarına da olanak sağlamaktadır. Avrupa ülkelerinin diğer yarısında ise 'düz kariyer yapıları' bulunmaktadır. Avrupa'da Türkiye dışındaki tüm ülkelerde öğretmenlerin çalışmalarını çeşitlendirme şansı vardır (Eurydice Raporu, 2018, s.13).

14.02.2022 tarihli 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun 6. maddesi Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına göre öğretmenlerin kariyer basamakları öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen olarak belirlenmiştir (Resmî Gazete, 2022). 19.11.2022 tarihinde uzman öğretmenlik ve baş öğretmenlik sınavları yapılmış, sonuçları belirlenmiş ve öğretmenler kariyer unvanlarını almıştır. Ancak bakanlık tarafından öğretmenlikle ilgili kariyer sistemine yönelik açıklamaların yapıldığı andan itibaren kamuoyu ikiye bölünmüştür. Bir taraftan sistemi savunanların hararetli destekleri karşısında; diğer taraftan başta siyasi parti temsilcileri ve sendika yöneticileri olmak üzere sistemin karşısında olanların yaptığı olumsuz açıklamalar öğretmenlikte kariyer sisteminin gerçek anlamda eğitim sistemi üzerinde yarattığı reel etkiyi anlamayı güçleştirmiştir. Bunun için öğretmenlikte kariyer sisteminin yarattığı etkiyi bu sistemden doğrudan etkilenen öğretmen ve yöneticilerin bakış açılarıyla anlamaya çalışmak, değerlendirmelerin objektifliği açısından önem taşımaktadır. Bunun için bu araştırmanın amacı farklı kariyer basamaklarından olan öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları ile ilgili görüşlerini ve önerilerini belirlemek ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları uygulamasının yarattığı veya yaratacağı olumlu ve olumsuz sonuçları saptayabilmektir.

Yöntem

Bu araştırmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılacaktır. Araştırmada olgubilim deseninin veri toplama aracı olan görüşme yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılacaktır. Araştırmada kullanılacak olan görüşme soruları MEB'in yeni Öğretmenlik Kariyer Basamakları ile ilgili yaptığı açıklamalar ve yönetmelik incelenerek oluşturulacaktır. Hazırlanacak olan görüşme soruları uzman öğretim üyeleri tarafından incelenecektir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Araştırmacının katılımcılarının İstanbul ili Maltepe ilçesinde görev yapan 4 öğretmen, 4 uzman öğretmen, 4 başöğretmen ve 4 okul müdürü olmak üzere toplam 16 kişiden oluşacaktır. Veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilecektir. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.277).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uzman öğretmenlik ve baş öğretmenlik kariyer basamaklarının sorumluluklarının Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda tanımlanmaması kariyer basamaklarını işlevsiz hale getirmektedir. Ayrıca kariyer basamaklarının yazılı sınav ile belirlenmesi eğitim sisteminin mesleki gelişim odaklı olması yerine sonuç odaklı olmasına sebep olmaktadır (TEDMEM, 2022). Gümüşeli (2005) öğretmen kariyer basamaklarının tanımlarının yapılmamasının çok eleştiri aldığını, içi boş bir unvanın zam dışında bir anlam taşımadığını belirtmektedir. Kaplan ve Gülcan (2020) araştırmalarında öğretmenlik kariyer basamaklarının oluşturulmasının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacağı, öğretmenlere motivasyon sağlayabileceği, ancak bu uygulamanın öğretmenler arasında iş barışını da bozabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Kurt (2007)'un çalışmasına göre öğretmenler kariyer basamaklarını gereksiz, adaletsiz ve yetersiz bulmaktadır. Kazoğlu (2014) çalışmasında öğretmenlerin basamak sayısının arttırılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bakan (2013)'ın araştırma sonuçlarına göre ise öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarına olumlu bakmadıkları, yeni düzenlemeler yapılırsa kariyer basamaklarının daha faydalı olabileceğini düşündükleri görülmüştür. Bu araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları uygulaması ile ilgili görüşlerinin farklı olduğu görülmektedir. Yapılacak olan araştırma sonucunda kariyer basamaklarının işlevsiz olduğu, kariyer basamakları belirlenmesi yönteminin yazılı sınav olmasının doğru bir ölçme aracının olmaması, eğitim sisteminde istenilen gelişimi yakalamakta yetersiz olması gibi olumsuz sonuçların, unvanın kazanılmasının ardından verilmiş olan maaş zammının ve bir derece verilmesinin (Resmî Gazete, 2022) motivasyon sağlayacağı gibi olumlu sonuçların çıkması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmenlik mesleği, kariyer, öğretmenlik kariyer basamakları

Kaynakça

Bakan, S. (2013). *Eğitimde kalitenin arttırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından kariyer basamakları uygulamasının değerlendirilmesi (Samsun ili örneği*). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 11-19.

Eurydice Raporu (2018). *Avrupa'da öğretmenlik kariyeri-Erişim, devamlılık ve destek-.* 16.01.2023, https://www.avrupa.info.tr/sites/default/files/2019-08/Avrupa%27da%20Öğ retmenlik%20Kariyeri%20-%20Erişim%2C%20Devamlılık%20ve%20Destek.pdf sayfasından erişildi.

Gümüşeli, A. İ. (2005). Öğretmenlikte kariyer sistemine yapılan eleştiriler. *Artı@eğitim Dergisi.*

Kaplan, İ. ve Gülcan, M. G. (2020). Öğretmenlik kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406.

Kazoğlu, İ. (2014). *MEB öğretmen kariyer basamakları yükselme siteminin yeniden yapılanmasına yönelik nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Kurt (2007). *Öğretmen ve yöneticilerin 'öğretmenlik kariyer basamakları' uygulamasına yükledikleri anlamlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Resmî Gazete (2022). *Öğretmenlik Meslek Kanunu*. 16.01.2022, https://www.resmigazete.gov. tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm sayfasından erişildi.

TEDMEM (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler*. 16.01.2023, https://tedmem.org/yayin/talis-2018-sonuclari-turkiye-uzerine-degerlendirmeler sayfasından erişildi.

TEDMEM (2022). *"Öğretmenlik Meslek Kanunu" ve "Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği Taslağı"na ilişkin TEDMEM görüşü.* 16.01.2023, https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ogretmenlik-meslek-kanunu-ve-aday-ogretmen lik-ve-ogretmenlik-kariyer-basamaklari-yonetmeligine-iliskin-tedmem-gorusu sayfasından erişildi.

Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerde tükenmişlik, görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları.* Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Anakara: Seçkin.

Eğitim Planlaması Alanında Yayınlanan Makalelerin Analizi

Nurcan Kaya
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Erdal Küçüker
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde Eğitim Fakültelerinin çatısı altında örgütlenen Eğitim Bilimleri Bölümleri; Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Yönetimi; Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi, Öğretim Teknolojileri ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dallarından oluşmaktadır. Her bir anabilim dalı altında da ilgili bilim dalları yer almaktadır. Eğitim Planlaması, Eğitim Bilimlerinin üniversite sistemi içindeki örgütlenmesinden itibaren ve Türkiye'nin planlı kalkınma sürecine girişi ile birlikte, eğitim bilimlerinin bir alt disiplini olarak Eğitim Yönetimi, Eğitim Teftişi (Denetimi), Eğitim Hukuku, Eğitim Ekonomisi ve Eğitim Politikası alt disiplinleri ile birlikte örgütlenmiştir. Gerek lisans, gerek lisansüstü düzeylerdeki programlarda da bu alt disiplinler bir arada ele alınmıştır. Ancak YÖK tarafından 2017 yılında yapılan düzenleme ile Eğitim Planlaması disiplini, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı altında görünmez hale getirilmiştir. Bu durum, eğitim planlaması disiplininin bir ders ya da ders grubu olarak yüksek lisans ve doktora programlarındaki ağırlığının, alandaki lisansüstü tezlerin ve yayınların azalmasına neden olmuştur. Eğitim Planlaması ile yan yana bulunan diğer alanlarda (özellikle eğitim yönetimi ve eğitim denetimi) üretilen yayın sayısı, belirgin bir şekilde daha fazladır. Öte yandan alanyazın incelendiğinde, eğitim yönetimi, eğitim denetimi, eğitim ekonomisi alanlarında yapılmış araştırmaların incelendiği çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak eğitim planlamasına ilişkin araştırmaların incelendiği bir çalışma yoktur. Bir bilim dalının ya da disiplininin kendisi üzerine düşünmesi ve incelemeler yapması, o alanın durumunu, sorunlarını ve gelişim yönünü belirlemek açısından yaralıdır. Eğitim planlaması alanında yazılan makalelerin bütüncül bakış açısıyla sistemli biçimde incelenmesi eğitim planlamasına dair sorunlara çözüm üretmeyi ve eğitim planlamasının kendi sınırlarının çizilmesini kolaylaştıracaktır.

Eğitim bilimlerinde yapılan araştırmaların çoğunun konusunun sorun çözmeyi içerdiğini belirten Işıl ve Özsoy (2018, s.62), eğitimle ilgili gerçeklerin açıklanmasında ve kavranmasında eğitim bilimlerinin önemi üzerinde durmaktadır. Savran (2018, s.385)'a göre, eğitime ilişkin bilimsel araştırmalarda yalnızca yüksek lisans ve doktora tezlerinden faydalanılması alanın gelişimini sınırlandırmaktadır. Sorunları çözmede ve eğitimsel gerçekliğin açıklanmasında birçok bilgi kaynağından faydalanmak olasıdır. Alana dair bilgi kaynaklarından biri de yayınlanmış makalelerdir. Eğitim planlaması alanında yazılan makalelerin bütüncül bakış açısıyla sistemli biçimde incelenmesi eğitim planlamasına dair sorunlara çözüm üretmeyi ve eğitim planlamasının kendi sınırlarının çizilmesini kolaylaştıracaktır. Araştırmaların gelişim basamaklarını değerlendirerek bilimsel bilginin artırılmasına katkı sağlanmasında makalelerin önemi büyüktür. Eğitim planlamasına ilişkin araştırmaların bilinmesi yoluyla o alanın gelişimi hakkında bilgi sahibi olunması, mevcut durumun aydınlatılması alanda göz ardı edilen durumların ortaya konulması, alandaki eksikliklerin ve güçlü yönlerinin göz önüne serilmesi hedeflenmektedir. Buradan hareketle bu araştırma, eğitim planlaması alanında yayınlanmış makaleleri incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırmanın amacı, Türkiye'de 2000-2022 yılları arasında eğitim planlaması alanında yayınlanmış makalelerin konusu, türü, yöntemi, anahtar kelimeleri ve atıf yapılan eserler açısından incelenmesi yoluyla durum değerlendirmesi yapmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Yılları arasında yayınlanan 39 makale,

1. Makalelerde ele alınan konular nelerdir?
2. Makalelerin türleri nelerdir?
3. Makalelerin yöntemleri incelendiğinde
   a. Kullanılan araştırma modeli nedir?
   b. Kullanılan veri toplama yöntemi nelerdir?
   c. Çalışma grubu/veri kaynağı/evren-örneklem nedir?
   d. Veri analiz teknikleri nelerdir?
4. Makalelerde kullanılan anahtar kelimeler nelerdir?
5. Makalelerde en fazla atıf yapılan eserler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli, önceden var olmuş ya da günümüzde varlığını devam ettiren bir durumun değiştirilmeden tasvir edilmesini amaçlayan yöntemdir (Karasar, 2004, s.77). Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımıyla desenlenmiştir. Nitel araştırmalarda herhangi bir konuda çalışma yapılırken o konuda daha geniş bakış açıları oluşturma, konuyu derinlemesine inceleme, konuya ilişkin geniş perspektif sunma amaçlanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Karadeniz, Demirel ve Erkan Akgün, 2020).

Doküman inceleme, araştırmanın amacı doğrultusunda olgu veya olgular hakkında yazılı kaynakların analizinin yapılmasıyla gerçekleşir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.189-201).Bu araştırmada yazılı kaynak olarak 2000-2022 yılları arasında eğitim planlaması alanında yayınlanmış 39 makale incelenmiştir. Bu kapsamda bu araştırmada tarama modelinde nitel araştırmalardan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği ile yürütülmüştür. İncelenen makalelere, "Planlama, Stratejik Planlama, Eğitim Planlaması" anahtar kelimeleri ile çeşitli akademik arama motorlarında yapılan tarama sonucunda ulaşılmıştır. Ulaşılan makalelerin tam metinleri indirilmiş, makale özetleri okunmuş ve "Eğitim Planlaması" ile ilgili olanlar veri kaynaklarına (örnekleme/çalışma grubuna) dahil edilmiştir. Bu çerçevede hakemli dergilerde yayınlanmış 39 makale, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir.

Ulaşılan makalelerin tam metinleri indirilmiş, makale özetleri okunmuş ve "Eğitim Planlaması" içeriğine uygun şekilde seçim yapılmıştır. Toplamda hakemli dergide yayınlanan 39 makale seçimlere uygun olarak araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Ulaşılan makaleler sıralı olarak tarih ve yazar soy ismiyle kaydedilmiş fakat farklı zaman aralıklarında yeniden aramalar gerçekleştirildiği için yeni bulunan makaleler tarih sıralaması gözetilmeksizin makale listesinin devamına eklenmiştir. Oluşturulan makale listesinde makale kayıt isimleri değiştirilerek baştan itibaren 1'den 39'a kadar numaralandırılmış ve yeni bir liste oluşturulmuştur. Bu çalışmada incelenen makalelerden elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizinde elde edilen veriler kodlamalar, kavramlar ve temalar yoluyla düzenlenerek okuyucu tarafından anlaşılır hale getirilir. İçerik analizinde elde edilen veriler ayrıntılı olarak incelenir. Nitel araştırmalarda verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarına göre analiz yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.237-265). Araştırmanın verileri alt amaçlar kapsamında ayrı ayrı tablolaştırılmıştır. Ele alınan makalelerin konuları, türleri, araştırma modelleri, veri toplama yöntemleri, çalışma grubu/veri kaynağı/evren-örneklem yöntemleri, veri analiz teknikleri, anahtar kelimeleri açısından farklı analiz tabloları hazırlanmıştır. Veriler anlam bütünlüğüne dikkat edilerek kodlama işlemine tabi tutulmuştur. Kodlar bir bütünlük içinde incelenerek, aralarında ilişki kurularak kodlamalara uygun temalar elde edilmiş ve bulgu tabloları oluşturulmuştur. Araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak hazırlanan bulgu tablolarında makale kodlarına ve frekanslarına yer verilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarından atıf yapılan eserler analizi yapılırken incelenen bütün makalelerin kaynakçaları makale numara sırasına uygun olarak bir word dosyasına kopyalanmıştır. Kaynakçalar yeni bir word dosyasına kopyalanmış iki adet kaynakça word dosyası elde edilmiştir. Kaynakça dosyalardan biri alfabetik sıralamaya tabi tutulmuştur. Alfabetik sıralama yapılan dosyada makale numarasına göre kaynaklar alt alta gelmeyeceği için kaynakça verileri makale numara sıralı ve numara sırasız olmak üzere iki ayrı dosyada bulundurulmuştur. Alfabetik sıralama yardımıyla aynı yazar isimleri alt alta gelmiş, içlerinden aynı eserler işaretlenerek frekansları bulunmuştur. Frekans sayısı 5'ten fazla olan eserler makale numarası sıralı olan word dosyasında yazar adına göre arama işlemi yapılarak eserin hangi makalede olduğu bulunmuştur. Eser, yazar, frekans ve makale numarası araştırmanın alt amacına uygun olarak bulgu tablosu haline getirilmiştir. Güvenirlik yüzdesini bulmada görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına oranının kullanıldığı güvenirlik hesaplaması formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994).Güvenirliği sağlamak amacıyla veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş ve Miles-Huberman güvenilirlik modeline göre güvenilirlik, %87,0 olarak hesaplanmıştır. Geçerliliği sağlamak amacıyla araştırmada ele alınacak makaleler farklı tarihlerde yeniden tarama yapılmak suretiyle toplanmış, veriler araştırmacı tarafından nesnel biçimde analiz edilmiş, analizler ayrıntılı şekilde sunulmuş ve uzman tarafından kontrol edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim planlaması alanında yapılan çalışmaların diğer eğitim bilimleri çatısı altında bulunan diğer alandaki çalışmalara göre daha az sayıda olması beklenmektedir. incelenen makalelerde konu alanına göre dağılımda stratejik planlama içerikli makale sayısının fazla olması, makale türü olarak araştırma makale sayısının derleme makale sayısından fazla olması, araştırma modeline göre nitel çalışmaların sayısının nicel çalışmalardan fazla olması, veri analiz tekniklerinden nitel analiz tercih eden çalışma sayısının nicel analiz tercih eden çalışma sayısından fazla olması beklenmektedir. Ayrıca incelenen makalelerdeki veri toplama yöntemlerinden kalkınma planları, milli eğitim şuraları ve okul stratejik planlarının kaynak olarak kullanılması beklenirken anahtar kelime olarak da "stratejik planlama" anahtar kelime sayısının fazla olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Planlama, Eğitim Planlaması, Stratejik Planlama

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Demirel, Ş., Karadeniz, Ş., (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri (s.2-36). Ankara: Pegem A Yayınları.

Karasar, N.(2011). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.

Miles, M. B., & Huberman, A. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis.* California: SAGE Publications.

Savran, C. (2018). Cumhuriyetten günümüze eğitim araştırmaları ve eğitim istatistiği. M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş içinde, *Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi* (s. 367-387). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ünal, I. ve Özsoy, S. (2018). Eğitim bilimlerinin ontolojik temelleri: Sorun odaklı bir yaklaşım. I. Ü. Özsoy içinde, *Eğitim Bilimleri Felsefesi* (s. 43-91). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Doküman incelemesi. A. Yıldırım, & H. Şimşek içinde, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (s. 189-201). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Nitel veri analizi. A. Yıldırım, & H. Şimşek içinde, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (s. 237-265). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul Müdürleri ve Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerinin İncelenmesi

Ertuğ Can Şadiye Karagöz

Eğitim Bilimleri Kırklareli Üniversitesi MEB

Problem Durumu

Eğitim kurumları, bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için önceden belirlenmiş genel ve özel hedeflere uygun olarak faaliyet göstermektedir. Eğitim kurumlarının kendilerinden beklenen amaçlara uygun faaliyet göstermelerinde okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir. Okul müdürleri okulun eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirebilmesi için bu görevlerini planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim ve denetleme süreçlerine uygun olarak yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Eğitim kurumlarının belirlenen amaçlara uygunluğunun belirlenmesinde denetim fonksiyonunun yerine getirilmesi önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimin niteliğinde okul müdürü, öğretmen ve nitelikli bir denetim mekanizması büyük önem taşımaktadır. Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir (Aydın, 2014). Okul denetimleri kurum denetimi ve ders denetimi olarak yapılmaktadır (Taymaz, 2002). Kurum denetimi eğitim kurumlarının tüm etkinliklerini kapsamakta ve yönetime ilişkin olarak okulların geçmişten günümüze genel görünümünü belirlemeye yöneliktir (Başar, 1995). Ders denetimi ise bir öğretim kurumunda, öğretmenlerin öğretim ve eğitim etkinliklerindeki çalışmalarının gözlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Taymaz, 2002). Eğitim kurumlarının denetimi konusunda son yıllarda sürekli yasal değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Gerek denetim faaliyetini yerine getirecek birim, gerekse denetim faaliyetini yürütecek kişiler bakımından değişiklikler yapılmıştır. Örneğin teftiş, denetim, müfettiş ve denetmen kavramları sürekli yer değiştirmek suretiyle değişikliğe gidilmiştir. 2010 ve 2011 yıllarında yapılan yasal değişiklikler ile denetim sisteminde eğitim müfettişi, eğitim denetmeni, en son olarak maarif müfettişi olarak isim değişikliği yapılmıştır. Ayrıca rehberlik ve denetim, inceleme ve soruşturma alanlarında yapılan değişiklikler ile eğitim denetçilerinin görevleri de yeniden düzenlenmiştir. En son 2014 ve 2016'da yapılan düzenlemelerin ardından maarif müfettişlerinin ders denetimleri görevleri okul müdürlerine bırakılmıştır. Okul müdürlerinin ders denetimi görevi 2508 sayılı Tebliğler Dergisinin 13. maddesinde "Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili alanlarda yetişmelerini teşvik eder ve bu konuda gerekli tedbirleri alır. Ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve diğer faaliyetlerini yakından izler." şeklinde belirtilmiştir. Ancak, 01 Mart 2022 tarih ve 31765 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği (MEB, 2022) ile öğretmenlerin ders denetimleri yeniden Eğitim Müfettişlerine devredilmiştir. Böylece, Türk Eğitim Siteminin farklı alanlarında yaşanan plansız sürekli değişiklikler denetim alanında da etkisini göstermiştir. Taymaz (2015), Özmen ve Batmaz'a (2006) göre, okul yöneticilerinin görevleri arasında yer alan öğretmen denetiminin amaçlarından biri eğitim ortamının etkililiğinin artırılmasını sağlamak, diğeri ise ders denetimi kapsamında öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerindeki çalışmalarını gözlemlemek, incelemek ve değerlendirmektir. Ders denetimleri öğretmenlerin öğretme becerileri ve ders başarılarını değerlendirme, davranışlarını gözlemleme, yeteneklerini geliştirme, yönlendirme, mesleğine ve çevresine uyum sağlamalarına destek olma, eğitim alanında yaşanan gelişim ve değişimleri öğretmenlerle paylaşma ve onlara mesleki olarak rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Okul yöneticilerinin ders denetimlerinde bunlara dikkat etmeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimine destek olarak mevcut performanslarının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Ancak, Can ve Gündüz'ün (2016) belirttiği gibi, okul müdürlerinin kendilerinden beklenen denetim görevini etkili olarak yerine getirebilmeleri ve öğretmenlerin meslekî gelişimine katkı sağlayabilmeleri için öncelikle denetim ve rehberlik alanındaki yeterliklerinin sağlanmış olması gerekir. Öğretimin denetlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine de katkı sunduğu için rehberlik anlamına da gelmektedir. Ders denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimine sağlayacağı katkı göz önüne alındığında konunun bilimsel bir zeminde araştırılması önemli görülmektedir. Ders denetimlerini okul müdürlerinin gerçekleştirmesinin olumlu ve olumsuz yönlerinin okul müdürü ve öğretmen görüşlerine göre nitel araştırma yöntemleri esas alınarak araştırılması derinlemesine veriler elde edilmesi bakımından önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, okul müdürü ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerinin incelenmesidir. Araştırmanın problem cümlesi, "Okul müdürü ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri nasıldır?" şeklinde belirtilmiş ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Ders denetimlerinin okul müdürlerince gerçekleştirilmesinin olumlu yönleri nelerdir?

2.Ders denetimlerinin okul müdürlerince gerçekleştirilmesinin olumsuz yönleri nelerdir?

3.Okul müdürlerinin ders denetimi yeterlikleri nasıldır?

4.Okul müdürlerinin ders denetimi esnasında karşılaşılan olumsuzluklar nelerdir?

5.Okul müdürlerinin ders denetimlerinin etkililiği için neler yapılabilir?

Yöntem

Bu araştırmada okul müdürlerinin gerçekleştirdikleri ders denetimine ilişkin öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri hakkında derinlemesine bilgi toplayabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemi, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları, bağlı bulundukları ortam içinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırma süreci; soruların ve işlem basamaklarının geliştirilmesi, genellikle katılımcıların kendi ortamlarından veri toplanması, özel durumlardan genel temalara ulaşılarak tümevarımsal veri analizi yapılması ve araştırmacının verilerin anlamını yorumlama aşamalarını kapsamaktadır (Creswell, 2017).

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, bize tümüyle yabancı olmayan ve anlamını tam olarak kavrayamadığımız olay ve olguları araştırmada uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul müdürünün ders denetimine ilişkin görüşleri esas alınarak araştırmanın

odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler olarak okul müdürü ve öğretmenler ile görüşmeler yapılmış olup, bu anlamda olgubilim deseninden yararlanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kırklareli ili Merkez ilçede Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve çeşitli lise türlerinde görevli gönüllü 10 öğretmen ve 10 okul müdürü katılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde gönüllülük esasına dayalı maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın verileri, okul müdürleri ve öğretmenlere yönelik uzman görüşü ve pilot uygulama sonucu hazırlanan yarı yapılandırılmış 8 açık uçlu sorundan oluşan görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Araştırma verileri içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul yöneticilerinin çoğu ders denetiminde kendilerini yeterli bulurken öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise okul müdürlerini ders denetiminde yeterli görmemektedir. Öğretmenler okul müdürlerinin ders denetimi yapmalarını kendilerini daha uzun süreli gözlemleyebilmeleri ve aynı ortamı paylaştıkları için daha olumlu bulmaktadır. Ancak, öğretmenlerle yaşadığı kişisel sorunları denetime yansıtmaları ve nesnel olmamaları bakımından olumsuz değerlendirmektedirler. Öğretimin değerlendirilmesinde planlamaya uygunluk, sınıf yönetimi, kazanımların kontrolü, öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini uygunluğunu gözlemleme, öğrencilerin akademik başarı düzeyini belirleme ve araç gereç yeterliliğinin tespiti ön plana çıkmaktadır. Okul müdürlerinin ders denetimlerini gerçekleştirme biçimi gözlem, soru sorma, haberdar etme, evrak kontrolü ve geribildirim olarak ifade edilmiştir. Okul müdürleri de ders denetimlerini genel olarak öğretmenlere haber vererek, evrak ve belgelerini inceleyerek, ders sırasında izleyip müdahale etmeden gözlem yaparak, eksiklikler hakkında notlar alıp bu notlar üzerinden öğretmenlere geribildirim vererek gerçekleştirmektedir. Katılımcılar, müfettişler ile okul müdürlerinin yürütmüş oldukları denetimin isim ve amaç bakımından benzer, ancak yetki, sorumluluk, süre, eğitim, yeterlik ve nesnellik bakımından farklılıklar olduğunu düşünmektedir. Okul müdürleri kendilerini okula, öğretmenlere, öğrencilere ve işleyişe daha hâkim gördükleri için okul müdürlerinin yapacağı denetimlerin daha kapsayıcı ve geçerli olacağını belirtmiştir.

Öğretmenlere göre okul müdürleri ders denetimlerinde yeterli olmamakla birlikte yeterlikleri sağlanarak denetim faaliyeti yürütmeleri sağlanabilir. Okul müdürleri de ders denetimlerinin okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmesini istemektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, öğretmen, denetim, ders denetimi,

Kaynakça

Aydın, M. (2014). Çağdaş eğitim denetimi (6.baskı). Ankara: Gazi Kitapevi.

Başar, H. (1995). *Eğitim denetçisi*. (3. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Can, E. ve Gündüz, Y. (2016). İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin yapmış olduğu rehberlik çalışmalarından yararlanma düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22*(1), 1-28. doi: 10.14527/kuey.2016.001

MEB. (2022). *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği*. 01 Mart 2022 tarih ve 31765 sayılı Resmi Gazete.https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220301-9.htm

Özmen, F. ve Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri-hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 102-120.

Taymaz, H. (2002). Eğitim sisteminde teftiş. (5.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Taymaz, H. (2015). Teftiş, kavramlar, ilkeler, yöntemler (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Devamsızlık Nedenleri

Murat Dağlı
MEB

Ertuğ Can
Kırklareli Üniversitesi

Problem Durumu

Mesleki ve teknik eğitim belirli bir mesleğin bilgi, beceri ve uygulama yeteneklerinin kazanılması, bireyin sosyal, ekonomik, zihinsel ve duygusal yönden geliştirilmesi sürecidir (Adıgüzel ve Berk, 2009). Son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmeler iş piyasasının talep ettiği uyumlu, meslekî anlamda becerikli, çabuk öğrenebilen çalışan ihtiyacı meslekî eğitim sistemlerinde güncelleştirmeleri zorunlu hale getirmektedir (Canbal, Kerkez, Suna, Numanoğlu ve Özer, 2020). Türkiye'de mesleki eğitim sisteminin çok sayıda kronikleşmiş sorunu bulunmaktadır (Özer, 2018). Bu sorunlar arasında, toplumun mesleki ve teknik eğitime yönelik olumsuz algısı, mezunların sektörün ihtiyacı olan mesleki beceriye/niteliklere sahip olmaması, öğretim programının güncel olmaması, mesleki okullardaki donanım yetersizliği, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminin yetersizliği ve mesleki gelişimlerinin sağlanamaması, mesleki eğitimde okul sektör işbirliğinin kurulamaması (Bozgeyikli, 2019), sıralanabilir. Bu sorunların dışında öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisi olan değişkenlerden biri de okul devamsızlığıdır. Önder'in de (2017), belirttiği gibi, okul devamsızlığı, öğrencinin özürlü ya da özürsüz olarak okula gelmemesi veya geçerli bir mazereti olmadan okulda bulunmaması halidir. Devamsızlık, öğrencilerin akademik başarısını olumsuz yönde etkilediği düşünülen, fiziksel, psikolojik ve toplumsal birçok faktörden kaynaklanabilen istenmeyen bir öğrenci davranışıdır (Altınkurt, 2008). Meslekî ve teknik eğitimdeki okullaşma oranlarının düşüklüğü, öğrenci devamsızlığı, okul terkleri ve eğitimin kalitesindeki farklılıklar, çözülmesi gereken sorun alanları olup, mesleki eğitimin bütünsel bir yaklaşımla geliştirilmesi gerekmektedir (Can ve Işık Can, 2018).

Mesleki ve teknik eğitim başta olmak üzere okul devamsızlığı ve okul terkinin temel bir sorun olduğu ve çözümüne yönelik politikalar geliştirilmesi ve tedbirler alınması gerektiği (EBS, 2021; ERG, 2021; MEB, 2019; MEB, 2020; MEB, 2021; TED, 2022) vurgulanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı mesleki ve teknik eğitimde öğrenim gören öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla veli ve öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin devamsızlık nedenleri araştırılmıştır. Araştırmanın problem cümlesi mesleki ve teknik eğitimde öğrenim gören öğrencilerin devamsızlık nedenleri nelerdir? şeklinde ifade edilmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Mesleki ve teknik eğitimde;

1.Ekonomik kaynaklı devamsızlık nedenleri nelerdir?

2.Aile kaynaklı devamsızlık nedenleri nelerdir?

3.Öğrencinin okul ve okul çevresinden kaynaklı devamsızlık nedenleri nelerdir?

4.Okul yönetiminden kaynaklı devamsızlık nedenlerin nelerdir?

5.Öğretmen kaynaklı devamsızlık nedenleri nelerdir?

6.Devamsızlığın diğer nedenleri nelerdir?

7.Öğrenci devamsızlığının önlenmesi için neler yapılabilir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni kullanılmıştır. Araştırma 2022 yılında Kırklareli İlinde gereli izin ve onaylar alınarak gönüllü katılımcılar ile yürütülmüştür. Araştırmaya 20 gün ve üzerinde devamsızlığı olan 10 öğrenci ile 10 veli katılım sağlamıştır. Araştırmanın verileri 5 demografik soru ile yarı yapılandırılmış 7 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı geliştirilmeden önce gönüllü 3 öğrenci ve 3 velinin katılımı ile pilot uygulama yapılmış ve uzman görüşü alınmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde öncelikle veriler kodlanmış, temalar belirlenmiş, kodlar ve temalardan yola çıkılarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Öğrenci görüşleri Ö1, Ö2… şeklinde, veli görüşleri ise V1, V2… şeklinde kodlanarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre mesleki ve teknik eğitimde öğrenci devamsızlığının nedenleri "ekonomik, ailevi, okul ve okul çevresi, okul yönetimi, öğretmenler ve diğer faktörler", başlığı altında toplanmaktadır. Okul devamsızlığının bu nedenlerine bağlı olarak katılımcıların "alınabilecek tedbirler" başlığı altında oldukça fazla görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuç, meslekî ve teknik eğitimde öğrenci devamsızlığının önemli bir sorun olduğunu ve bu konuda önemli tedbirlere ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Veliler ve öğrencilerin çoğunluğu ekonomik sorunları olmadığını belirtmiş olsalar da bazı katılımcılar, kiralarını ödemekte zorlandıklarını, maddî sorunlar yaşadıklarını ve sosyal yardım almak durumunda kaldıklarını belirtmiştir. Katılımcılara göre ailevi nedenler olarak anne ve babanın ayrı ya da boşanma aşamasında olması, ailevi sağlık problemleri yaşanması, kardeş bakıcılığı nedeniyle devamsızlık yapılması, problemli evlilik yaşanması belirtilmiştir. Okul ve okul çevresinden kaynaklanan okul devamsızlığı nedenleri ise okuldaki arkadaş ortamından etkilenme, veliler okulda şiddet olayları yaşanması, okulun eve uzak olması ve öğrencilerin okulu sevmemesi olarak sıralanmıştır. Öğrenciler velilerden farklı olarak okul ve okul çevresi kaynaklı nedenleri, okul dışında arkadaşları ile vakit geçirme isteği, bazı derslerdeki öğrenci sayısının az olması, ders saatlerinin uzun olması ve boş dersler olarak ifade etmişlerdir. Veli ve öğrencilerin tamamına yakını okul devamsızlığında okul yönetimi ve öğretmenlerin etkisi olmadığını ancak ilgisizliğin önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların okul devamsızlığında okul yönetimi ve öğretmen kaynaklı sorun olmadığını belirtmeleri, veriler toplayan araştırmacının okul yöneticisi olmasının ve katılımcıların bu durumu bilmelerini önemli bir etkisi olduğu değerlendirilmektedir. Bu durum, araştırmanın bir sınırlılığı olarak belirtilebilir. Katılımcılara göre öğrencilerin sağlık problemleri, anne baba arasındaki iletişim sorunu, devamsızlığa neden olmaktadır. Öğrencilere göre uyku problemi ile yorgunluk da devamsızlığa neden olmaktadır. Öğrencilerin ders sürelerinin ve ders sayılarının fazla olduğunu belirtmeleri de bu durumu doğrulamaktadır. Veliler, öğrenci devamsızlığının önlenebilmesi için okul ile veli iletişimine ihtiyaç olduğunu, okul yönetimi, öğretmenler ve ailelerin öğrencilere ilgi göstermeleri gerektiğini, okulun fizikî imkânlarının artırılmasını önermektedirler. Öğrenciler ise okulda sportif faaliyet alanları yapılmasını, mesleki eğitim ve üretim alanlarının iyileştirilmesini, öğrencilerin sosyal sanatsal faaliyet alanlarının yapılmasını ve okulun kantin alanının geliştirilmesini önermektedirler. Görüldüğü gibi, öğrencilerin okul devamsızlığında okul içi faktörlerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğrencilerin okulun sosyal, fiziki ve üretim alanlarının geliştirilmesine yönelik önerileri de bu tespiti doğrulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Meslekî ve teknik eğitim, mesleki ve teknik eğitimin sorunları, okul devamsızlığı, okul terki

Kaynakça

Adıgüzel, O. C. ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: Yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 220-236.

Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 10*, 123-145.

Bozgeyikli, H. (2019). *Mesleki ve teknik eğitimin geleceği (Analiz Raporu: 2019/02)*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.

Can, E. ve Işık Can, C. (2018). Mesleki ve teknik eğitimde tanıtım ve yöneltme çalışmalarının değerlendirmesi. *Social Mentality and Researcher Journal, 4*(12), 710-722.

Canbal, M., Kerkez, B., Suna, E., Numanoğlu, K. ve Özer, M. (2020). Mesleki ve teknik ortaöğretimde paradigma değişimi için yeni bir adım: Eğitim programlarının güncellenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 11*(21), 1-26. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/53462/742980

EBS. (2021). "Eğitime bakış 2021 izleme ve değerlendirme raporu", https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz2021/EgitimeBakis2021.pdf (Erişim: 5 Nisan 2022).

ERG. (2021). "Öğrenciler ve eğitime erişim eğitim izleme raporu 2021", https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EIR21_OgrencilerveEgitimeErisim.pdf (Erişim: 5 Nisan 2022).

MEB. (2019). "Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı", https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/21161923_MEB_2019-2023_Stratejik_Plani.pdf (Erişim: 5 Nisan 2022).

MEB. (2020). "T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2019 yılı idare faaliyet raporu", http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/28191618_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_28.02.2020.pdf (Erişim: 5 Nisan 2022).

MEB. (2021). "20. Millî Eğitim Şurası", https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf (Erişim: 5 Nisan 2022).

TED. (2022). "*2021 Eğitim Değerlendirme Raporu*", https://tedmem.org/download/2021-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=3948&refresh=63ab58e61e1231672173798 (Erişim: 5 Nisan 2022).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmen Kariyer Belirleme Basamakları Hakkında Öğretmen Görüşleri

Enver Türksoy
Ahi Evran Üniversitesi

Gülşen Altıntaş
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi

Problem Durumu

Kariyer, bireylerin kişisel gelişimlerinin oluşmasında etkilidir. Kariyer kavramı farklı durumlara göre anlam değişikliği taşıyabilir. TDK(2023)'na göre bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık olarak tanımlanmıştır. Başka bir tanıma göre kariyer; çalışma hayatında bireylerin, kariyerleri için çalışma yaşamındaki gelişmeleri ve ilerlemeleri içeren işleri çalışma hayatı boyunca devam ettirdikleri bir süreçtir (Öztürk, Teber, 2006).

Kariyer yönetimi örgütün ve bireyin kişisel hedeflerini gerçekleştirmek için yürütülen bir uygulamadır. Bireylerin çalışma hayatına yönelik planları, mesleki ilerleme, kariyer hedeflerini belirleme, planlama ve ulaşabilme, uygulayabilmesine yönelik süreci içeren bir yapıdır (Giritlioğlu, 2010; Taşlıyan vd., 2011; Tunçer, 2012). Bireyin içinde bulunduğu örgüt, bireyin kariyer planlarını gerçekleştirmesine ve geliştirmesine olanak sağlayan, bireyi merkeze alarak gerçekleştirdikleri etkinlikler kariyer yönetim uygulamaları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Örgüt içinde verimliliği arttırmak, motivasyonu yükseltmek, örgütün uzak ve yakın hedeflere ulaşmada yetenek ve kariyer geliştirme etkinliklerinde, örgütler en az çalışanlar kadar sorumluluk almalıdırlar (Karcıoğlu ve Bakan Atasever, 2019). Aytaç ve Keser (2017)' e göre kariyer yönetimi;

• İnsan kaynakları planlaması ile kariyer geliştirme programlarının bütünleştirilmesi,

• Kariyer yollarının ve stratejilerinin tespit edilmesi,

• İşletmedeki işlerin belirlenmesi ve açık pozisyonların duyurulması,

• İş analizlerinin yapılması,

• Elemanların seçimi ve yerleştirilmesi,

•Eğitim ihtiyaç analizlerinin yapılması, iş başı ve iş dışı eğitimlerin oluşturulması,

• Kariyer danışmanlığı ve diğer kariyer planlama tekniklerinin kullanılması,

• İnsan kaynakları politikalarının piyasa koşullarına uygun olarak geliştirilmesi şeklinde sırlanmıştır. Kariyer yönetimi örgütün ve bireylerin kişisel kariyer hedeflerine ulaşmada yol gösterici olabilir.Kariyer hedefleri, insanların kişisel gelişim davranışları üzerinde etkilidir. Eğitim sürecinde yer alan en önemli örgütlerden biri de okuldur. Bu örgütte kariyer hedefleri olan öğretmenler, öğrenme yönetimi, sınıf yönetimi, araştırma yeterlikleri ve diğer beceriler gibi birçok beceriyi geliştirme eğilimindedir. Öğretmenin bu nitelikleri öğrencilerin başarısını artırabilir. (Lalitpasana, Suwanmonkaa ve Wongwanicha, 2015). Eğitim, öğrencileri her yönden geliştirmeyi amaçlar ve bu amaca ulaşmada özellikle öğrencilerin öğrenme başarılarında en önemli etken öğretmenlerin nitelikleridir (Hattie, 2009).

Okul örgütünde öğretmen, meslek bilgisi, alan uzmanlığı, pedagojik formasyon yeterliliği olan ve devletin eğitim politikalarını uygulayan, uygulama sonuçlarıyla politikalara da yön veren, uzmanlık çalışmaları ve araştırmalardan yararlanarak eğitim süreçlerine katkı sağlayan önemli bir çalışandır. Doğal olarak öğretmen niteliklerinin yüksek olması beklenen bir sonuçtur. 2006 yılında " Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yerlilikleri" başlığında;

a. Kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim,
b. Öğrenciyi tanıma,
c. Öğrenme ve öğretme süreci,
d. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
e. Okul, aile ve toplum ilişkileri,
f. Program ve içerik bilgisi,

Başlıkları çerçevesinde 31 alt yeterlilik ve 233 performans göstergesi belirlenmiştir (MEB, 2017). Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin performanslarını belirlemede bu yeterlilikleri rehber olarak almaktadır. Bu rehber doğrultusunda aday öğretmen ve mevcut öğretmenlerin, mesleki verimlilik, başarı ve gayretleri, bilgi ve beceri düzeyleri ile eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve gerekli tedbirlerin alınmasını önemli görmektedir. Yeterliliklere dayanarak oluşturulan performans değerlendirmenin, kariyer basamaklarında yükselme ve ödüllendirme ile yüksek performans gösteren öğretmenlerin dikkate alınarak, şeffaf, adil ve hakkaniyetli bir değerlendirme sisteminin oluşması beklenmektedir. Okullarda öğretmenlik kariyeri son 15 yılda dönüşüm geçirmiştir. Mesleğine yeni başlayan öğretmenler ile alanda uzun zamandır çalışan öğretmenler arasında kariyer yolları açılmaya başlamıştır. Oluşan bu farklılığın yansımaları öğretmen kariyer basamaklarının uygulanmaya başlamasıyla yönetici ve öğretmenler tarafından kabullenip kabullenmediği önem taşımaktadır. Bu çalışmada, 2022 yılında gerçekleştirilen kariyer basamakları uygulaması hakkında öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma ile gerçekleştirilen kariyer basamakları uygulaması, uzman ve baş öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bireylerin bir konu hakkındaki düşüncelerinin yaşantılar yoluyla incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada temel nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bu yöntem Bireylerin, olgulara ilişkin yaşantılarını ve yaşantılarına yükledikleri anlamları ise görüşmeler yoluyla ortaya çıkarmaktadır (Creswell & Creswell 2018; Merriam, & Tisdell, 2015; Smith ve Osbourne, 2008). Araştırmada öğretmenlerin 2022 yılında uygulamaya konulan kariyer belirleme sınavı ve mevcut kariyer belirleme süreçleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi yoluytla bu yönteme başvurulmuştur.

Araştırma katılımcıları

Araştırma katılımcıları 2022-2023 eğitim öğretim yılında aktif olarak öğretmenlik yapan 85 MEB öğretmenidir. Katılımcı belirlemede gönüllük esas alınmıştır. Araştırmaya özel okul öğretmenleri dahil edilmemiştir.araştırmaya 16 baş öğretmen, 58 uzman öğretmen ve 11 öğretmen katılmıştır.

Veri toplama aracı

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan form ile çevrim içi olarak toplanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm tanılayıcı nitelikleri içeren beş sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise 6 likert ve beş açık uçlu olmak üzere 11 sorudan oluşmaktadır. Likert soruların üç tanesi, üçlü likert diğer üç tanesi ise 10 lu (NPS) dereceli yapıdadır. Açık uçlu sorular ise Kariyer basamakları sınavı, sınav içeriği, sendika yaklaşımları ve uygulama yapısını içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Form geliştirime sürecinde alan yazın taraması ve sosyal medya analizleri ilk basamakta gerçekleştirilmiştir. Yapılan incelemeler sonrası muhtemel soru havuzu oluşturulup üç öğretmen ve araştırmacıların katılımıyla çevrimiçi pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Yapılan pilot uygulama sürecinde görüş formunun yapı ve kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen toplu görüşeme sonrası taslak görüş formu iki öğretmen ile bireysel görüşmeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Araştırma veri toplama süreci Microsoft formlar üzerinden gerçekleşmiştir. Katılımcıların sorulara ortalama yanıt süresi 10 dakikadır.

Veri analizi

Veri analiz süreci betimsel ve içerik analizi olmak üzere iki aşamalı gerçekleştirilmiştir. Betimsel boyutta likert soruların ortalama Net Promter score (NPS) ve frekans değerleri içerik analizi boyutunda açık uçlu soruların anlamsal analizleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca betimsel veriler arası sezgisel analizler gerçekleştirilmiş cevaplar arası benzerlik ve ilişkiler incelenmiştir. Veri analizinde MAXQDA 2020 yazılımı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlere sunulan onlu NPS yanıtları yüksek düzeyde memnuniyetsizlik *(-89,-87,-78) olduğunu göstermiştir. Bu yetersizliğin en çok ÖBA ile ilgili olduğu elde edilen bulgular arasındadır.Sezgisel analizde sınavı gereksiz olarak değerlendiren öğretmenlerin* %97'si sadece sınavın yetersiz olduğunu ifade etmekte ve %94'ü MEB tarafından yapılan ÖBA ders içeriklerinin yetersizliğini vurgulamıştır. Benzer şekilde unvan değişikliği için sınav yapılmasına 76 öğretmen olumsuz yanıt verirken ÖBA içeriğine yönelik %95 öğretmenin yetersiz olduğunu vurguladığı % 90'ının mesleki beceri açısından yetersiz olduğunu ifade etmektedir. ÖBA ders içeriklerinin kariyer belirleme sınavına katkısına yönelik soruya katılımcıların 76 olumsuz yanıt vermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere "kariyer basamaklarını belirlemede sınava ek olarak değerlendirmeye katılmasını istediğiniz kriter nelerdir?" sorusuna 24 öğretmen tarafından sadece sınavın yeterli olduğu ifade edilmiştir. Buna karşın bu yeterlik önerisinin "*Gerekmez çünkü ayrım yapılır bu konuda mutlaka (Ö7)" "Hayır, çünkü sistem içerisinde objektif değerlendirme yoktur (Ö1) gibi* değerlendirme sürecine yönelik olumsuz inanç kaynaklı olduğu görülmektedir.Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece 13'ü kariyer basamaklarının olması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca meslek sendikalarının mevcut tutumlarının yetersiz olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Baş öğretmen, Kariyer yönetimi, öğretmen kariyer belirleme basamakları, öğretmen yetiştirme, uzman öğretmen

Kaynakça

Aytaç, S. & Keser A. (2017). Çalışma yaşamında kariyer, İzmit: Umuttepe Yayınları.

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

Giritlioğlu, İ. (2010). Otel mutfaklarında çalışan personelin sektörde kariyer düşüncelerinin ortaya konulmasına yönelik bir araştırma. *Sosyal Gelişim Dergisi, 1*(1), 111-124. www. sosyalgelisim.net.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Karcıoğlu, F. & Bakan Atasever, S. (2019). Yetenek yönetimi ve örgütsel kariyer yönetimi ilişkisi: farklı sektörlerde bir uygulama. *Emek ve Toplum Dergisi*. (8), 21-121. https://dergipark.org.tr/tr/pub/hakisderg/issue/48173

Lalitpasana, U., Suwanmonkaa, S. & Wongwanicha,S. (2015). Development of the CAS-PA scale for promoting student teachers' career aspiration. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (191),828 – 832. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.456.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

Milli Eğitim Bakanlığı(MEB).(2017).Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.* Ankara. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf İndirilme tarihi:01.02.2023.

Öztürk, Z. ve Teber S. (2006). Kariyer Yönetiminin Çalışan Motivasyonuna Etkileri:Jandarma Havacılık Komutanlığı Örneği. *Ankara Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi,* (19), 67-91. https://dergipark.org.tr/tr/pub/esef/issue/28802

Taşlıyan, M., Arı, N.Ü. ve Duzman, B. (2011). İnsan kaynakları yönetiminde kariyer planlama ve kariyer yönetimi: İİBF öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 3*(2), 231-241. https://dergipark.org.tr/tr/pub/oybd/issue/16338

Tunçer, P. (2012). Değişen insan kaynakları yönetimi anlayışında kariyer yönetimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(1), 203-233. https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/20248/214834

Türk Dil Kurumu(TDK). (2023). https://sozluk.gov.tr/ indirilme tarihi: 31.01.2023

Öğrenen Okul ile Örgütsel Hafıza Arasındaki İlişkide Örgütsel Doğaçlamanın Aracılık Rolü

Gülenay Nagihan Kılıç
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Yunus Emre Ömür
Istanbul 29 Mayıs Üniversitesi

İbrahim Kocabaş
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde yaşanan doğal afetler, salgın hastalıklar, teknolojik gelişmeler ve savaş gibi toplumu derinden etkileyen olaylar örgütlerin sürekli değişim içinde olmasını ve yeni durumlara hızla uyum sağlamasını gerektirmektedir. Ancak örgütlerin her durumu öngörmesi mümkün olmayacağından bazı durumlarda doğaçlama hareket edilmesi gerekmektedir. Bu durum da örgütsel doğaçlama kapasitesini önemli bir kavram olarak karşımıza çıkarmaktadır. Uluslararası alanda yapılan çalışmalar örgütsel doğaçlama ile örgütsel öğrenme (Cunha ve Clegg, 2019) ve örgütsel hafıza (Moorman ve Miner, 1998) arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle yapılan araştırmada öğrenen okul ile örgütsel hafıza arasındaki ilişkide örgütsel doğaçlamanın aracı rolünün araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırma sonunda örgütsel doğaçlama kapasitesinin öğrenen örgütler için öneminin ve örgütsel hafıza üzerindeki etkisinin ortaya koyulması beklenmektedir.

Küreselleşen dünyada bilginin üretilmesi ve kontrol edilmesi oldukça önemli hale gelmiştir. Öğrenme kültürüne sahip olan ve öğrenen bireyler yönetim gücüne daha kolay sahip olduklarından öğrenen örgütlerin öneminin giderek artmaktadır. Öğrenen örgütler, geleneksel örgütlerden farklı olarak problem çözme temeline dayanır ve etkinlik amaçlı tasarlanmıştır (Akhtar ve Khan, 2011). Öğrenen örgütlerde, öğrenme için ayrı bir zaman ayırmak yerine öğrenmeyi bir sürece dönüştürerek bireylerin iş birliğiyle öğrenmesi sağlanmaktadır (Braham, 1998). Öğrenen örgütün uygun şekilde yapılandırılabilmesi için örgütteki tüm üyelerin kapasitelerinin tamamının kullanılması gerekmektedir (Senge, 1990). Örgütlerin elde ettikleri bilgiyi etkin olarak kullanabilmesi için de örgütsel hafızaya ihtiyaçları vardır. Örgütsel hafıza, örgütteki süreçleri destekleyen, teknoloji ve uzmanlık meslek bilgisinin kullanılması olarak tanımlanmaktadır ve örgütün rasyonel karar süreci örgütsel hafıza sisteminin yönetilmesiyle ilişkilidir (Küsbeci, 2021).

Bireysel doğaçlama, bireylerin gelen bilgiye göre hareket etmesi veya bir sorunla karşılaştığında alışılmışın dışında çözüm üretilmesini öngörürken bireylerarası doğaçlama da bir durumun takımlarda iki taraflı tepki oluşturmasını ifade etmektedir (Limon ve Dilekçi, 2020). Örgütsel doğaçlama ise örgütün ya da personelinin öngörülemeyen bir durumda gösterdiği doğal tepki olarak tanımlanmaktadır (Hadida, Tarvainen ve Rose, 2015). Örgütsel doğaçlama kasıtlı bir süreç olup doğaçlama esnasında kendini göstermektedir (Limon ve Dilekçi, 2020). Literatürde örgütsel doğaçlama ile öğrenen okul ve örgütsel hafıza arasında ilişki olduğuna ilişkin çalışmalar yer almaktadır. Bu nedenle yapılan bu araştırma öğrenen örgüt, örgütsel hafıza ve örgütsel doğaçlama kapasitesi arasındaki ilişkinin ortaya koyularak literatüre katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak; Uğurlu, Doğan ve Yiğit (2014)'in geliştirdiği Öğrenen Okul Ölçeği, Limon (2016)'un geliştirdiği Örgütsel Hafıza Ölçeği ile Limon ve Dilekçi (2020)'nin geliştirdiği Örgütsel Doğaçlama Kapasitesi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örneklemeye uygun olarak seçilmiştir. Amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmanın gözlem biriminin belli nitelikler belirlenerek bu niteliklere sahip kişilerin veya durumların örnekleme dahil edilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu araştırma için ölçüt, bir kurumda yöneticilik yapıyor olmak ve yöneticiler için düzenlenen hizmet içi eğitime katılmış olmak olarak belirlenmiştir. Kullanılan ölçekler için etik kurul izni alınmış olup, veriler yüz yüze toplanmaktadır. Toplamda 164 kişiden veri toplanmış olup araştırmanın veri toplama süreci devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Örgütsel hafıza ve örgütsel öğrenme fırsatları oluşturulması örgütteki bireylerin kendini gerçekleştirmesinin teşvik edilmesiyle ilişkilidir. Örgütler dışarıdan gelen sosyal ve kültürel etkilere açıktır. Bu etkileri görmezden gelmek neredeyse imkansızdır. Bazı durumlar dışarıdan gelen etkilere doğaçlama tepki vermeyi de gerektirebilmektedir. Örgütsel hafıza da örgütsel doğaçlama kapasitesini etkilediğinden arasındaki ilişkinin incelenmesi önemlidir. Bu nedenle araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, korelasyon ve regresyon analizleri ile aracılık analizlerinden yararlanılacaktır. Araştırma sonucunda; örgütsel doğaçlama kapasitesi düzeyindeki artışın öğrenen okul ve örgütsel hafıza düzeylerinde de artışa neden olması beklenmektedir. Bununla birlikte araştırma sonucunda örgütsel doğaçlama kapasitesinin, öğrenen okul

ve örgütsel hafıza arasındaki ilişkide yordayıcı bir değişken olması beklenmektedir. Bu araştırmanın, örgütsel doğaçlamanın aracılık etkisinin belirlenmesiyle öğrenen okul ve örgütsel hafızayı geliştirmeye yönelik çalışmalara kaynaklık etmesi araştırmanın beklenen sonuçları arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen okul, örgütsel hafıza, örgütsel doğaçlama, yapısal eşitlik modeli

Kaynakça

Akhtar, N. & Khan, R.A. (2011). Exploring the paradox of organizational learning and learning organization. *Interisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 2*(9), 257-270.

Braham, J. B. (1998). Öğrenen bir organizasyon yaratmak. Çev: Ali Tekcan. Rota Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Cunha, M. P. E. & Clegg, S. (2019). Improvisation in the learning organization: A defense of the infraordinary. *The Learning Organization, 26*(3), 238-251. doi: 10.1108/TLO-07-2018-0126.

Hadida, A. L., Tarvainen, W., & Rose, J. (2015). Organizational improvisation: A consolidating review and framework. *International Journal of Management Reviews, 17*, 437-459. doi: 10.1111/ijmr.12047.

Küsbeci, P. (2021). Örgütsel hafıza. Ak içinde *Örgütsel davranış üzerine literatürel analiz ve ölçekler* (339-366). Nobel Akademik Yayıncılık.

Limon, İ. & Dilekçi, Ü. (2020). Organizational improvisation capability of schools: A study of scale adaptation and level determination. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10*(4), 1147-1182. http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.035.

Limon, İ. (2016). Örgütsel hafıza ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education, 6*(3), 8-19.

Moorman, C. & Miner, A. S. (1998). Organizational improvisation and organizational memory. *The Academy of Management Review, 23*(4), 698-723.

Senge, P. M. (1990). "The leader's New Work: Building learning organizations". *Sloan Management Review, 32*(1), 7–23.

Uğurlu, C. T., Doğan, S., & Yiğit, Y. (2014). Öğrenen okul ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk *Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(1), 56-66.

Yabancı Diller Yüksekokullarındaki Öğretim Görevlilerine Göre Yabancılaşma: Bir Olgubilim Çalışması

Niyazi Ağaoğlu
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Tuncay Akçadağ
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim sisteminin en üst kademesini oluşturan yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, araştırma ve toplum hizmeti olmak üzere üç temel görevi vardır. Bu hususta öğrencileri ilgi ve becerileri ölçüsünde ülkenin bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmeyi hedeflemektedir. Ancak bu hedefi gerçekleştirirken öğrencilere yalnız hazır bilgi vermekle yetinmez; ülkenin sorunlarını bilimsel yöntemle çözümleyecek, topluma önderlik edecek, araştırmacı elemanlar yetiştirir (Fidan ve Elden, 1996). Bu açıdan, üniversite ortamında araştırmacı, yaratıcı ve sorgulayıcı bireyler yetiştirecek akademisyenlerin kendi entelektüel gelişimlerini sürdürürken üniversitelerde ortak bir paydada bir çarkın dişlileri gibi eşgüdümlü çalışması, eğitim-öğretim ile ilgili süreçlere katkıda bulunmasını beklenmektedir.

Akademisyenlerin topluma ve öğrencilerine yönelik beklentileri gerçekleştirmesi, öncelikle kendi ilgi ve ihtiyaçlarını karşılaması ve kendini gerçekleştirmesi ile olanaklıdır. Kendini gerçekleştirme ihtiyaçları, Maslow'un hiyerarşisindeki en yüksek seviyedir ve bir kişinin potansiyelini gerçekleştirme, kendini gerçekleştirme, kişisel gelişim arayışı ve zirve deneyimlerini ifade etmektedir. Maslow (1943) bu düzeyi, kişinin elinden gelen her şeyi başarma, olabileceği en fazla olma arzusu olarak tanımlamaktadır. Ancak günümüzde yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan akademisyenlerin bir kısmı, mevzuatta yer alan düzenlemeler, kurumlarındaki yönetsel uygulamalar ve işyeri pratikleri yüzünden kendini gerçekleştirme potansiyeline yaklaşamamaktadır. Üniversite ve çevresinin koşulları nedeniyle akademisyenin kendini gerçekleştirememesi, işini anlamsız bulmasına, kendisini yetersiz ve güçsüz hissetmesine, kendisini üniversiteden, çalışma arkadaşlarından soyutlamasına ve bunların neden ya da sonucu olarak işine karşı olumsuz tutumlar beslemesine sebep olabilmektedir. Bunun sonucunda da akademisyenler kaçınılmaz olarak işine yabancılık duymaktadır. Akademisyenlikle bilişsel ve duyuşsal olarak bağını koparan akademisyenlerin ise, öğretim ve araştırma işlevlerini nitelikli ve yetkin bir şekilde yerine getirmesi beklenemez (Yıldız ve Alıcı, 2019).

Öğrencilerin büyük çoğunluğu üniversite hayatlarındaki eğitimlerine ilk olarak yabancı diller yüksekokullarının dil eğitimi veren hazırlık sınıflarında başlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, üniversiteye adım atan öğrencilerin büyük bir bölümü yabancı diller yüksekokullarında görevli öğretim görevlileri tarafından karşılanmaktadır. Üniversite ile ilgili ilk izlenimlerin olumlu olmasında öğretim görevlilerinin rolü yadsınamaz. Bundan dolayı çeşitli nedenlerden dolayı motivasyon ve iş doyumlarını düşen öğretim görevlilerinin işe yabancılaşma çekmesi kendi performansları ile beraber öğrencilerin de performansını düşürebilir ve böylece iki yıl üst üste başarısız olması halinde üniversite hayatları başlamadan sona erebilir.

Bu hususta, olgu bilim deseninde yapılan bu araştırmanın temel amacı, bazı devlet üniversitelerinin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim görevlilerine göre yabancılaşmanın 'güçsüzlük', 'anlamsızlık', 'normsuzluk', 'yalıtılmışlık' ve 'kendine yabancılaşma' boyutları çerçevesinde işe yabancılaşmanın nasıl oluştuğunu ve etkilerini belirlemektir. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki şekildedir:

1. Yabancılaşmanın "güçsüzlük" alt boyutu ile ilgili düşünceler ve etkileri nasıldır?

2. Yabancılaşmanın "anlamsızlık" alt boyutu ile ilgili düşünceler ve etkileri nasıldır?

3. Yabancılaşmanın "normsuzluk" alt boyutu ile ilgili düşünceler ve etkileri nasıldır?

4. Yabancılaşmanın "yalıtılmışlık" alt boyutu ile ilgili düşünceler ve etkileri nasıldır?

5. Yabancılaşmanın "kendine yabancılaşma" alt boyutu ile ilgili düşünceler ve etkileri nasıldır?

Bu araştırma, literatürde yaygın olarak ele alınan öğrencilerin eğitime veya öğretmenlerin işe yabancılaşmasından farklı olarak özellikle bazı devlet üniversitelerinde yabancı diller yüksekokulunda görev yapmakta olan öğretim görevlilerinin işe yabancılaşmasına odaklanması bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma, işe yabancılaşmanın neden, nasıl ve hangi yollarla ortaya çıktığının belirlenmesi açısından önemli görülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Olgubilim deseninde bir olguya ilişkin algı ve deneyimlerin neler olduğu ve bu olguya dair deneyimlerin ortaya çıktığı ortam ve koşulların neler olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Creswell, 2013). Bazı devlet üniversitelerindeki yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim görevlilerinin işe yabancılaşma olgusunu nasıl anlamlandırdıkları bu araştırmanın odağını oluşturmaktadır. Bu hususta araştırma, yabancılaşma kavramı ve yabancılaşmanın boyutları esas alınarak yükseköğretim bağlamında değerlendirilebilecek şekilde öğretim görevlilerini odak noktasına koyarak hazırlanmıştır. Yabancılaşmanın boyutları olarak Seeman'ın (1959) öne sürdüğü güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutları esas alınmıştır. Seeman'ı yabancılaşma alanında farklı kılan, kendisinden önceki düşünürlerin görüşlerini sentezlemesi ve aynı zamanda yabancılaşmayı ampirik çalışmalarla ölçülebilmesi için pek çok çalışma yaparak bu alanda öncülük etmesidir (Gider ve Okçu, 2021).

Bu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma fenomenolojik desende yapıldığı ve elde edilen verilerin maksimum çeşitlilik sağlayarak ayrıntılı ve derinlemesine olması için İstanbul ilinde dört farklı devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda görev yapan 10 öğretim görevlisi seçilmiştir. Devlet üniversitelerindeki farklı kıdem yıllarına göre edinmiş oldukları tecrübelere dayalı öğretim görevlilerinin işe yabancılaşma algısı değişebileceği düşünülmektedir. Bundan dolayı incelenen olgu hakkında en fazla ve çeşitli bilgiyi edinmeyi olanaklı kılmaya yönelik kıdemi 1-3 yıl arası 3 öğretim görevlisi, 5-8 yıl arası 3 öğretim görevlisi ve kıdemi 10 yıl ve üzeri olan 4 öğretim görevlisi seçilmiştir. Çalışmaya katılan öğretim görevlilerinin 7'si kadın, 3'ü ise erkektir.

Yapılan bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Görüşme öncesinde her katılımcıya araştırmanın amacı kısaca açıklanmış olup ardından kendilerinden gerekli izinler alınmış ve görüşme kayıt altına alınıp veriler toplanmıştır. Araştırmada esneklik sağlayan bu tekniğin araştırmacı tarafından uygulanması, katılımcıların zaman ve mekân tercihleri doğrultusunda 6 katılımcı ile yüz yüze görüşme ve 4 katılımcı ile ise çevrimiçi görüşme yoluyla gerçekleşmiştir. Görüşmeler en kısa 30 dakika ve en uzun 1 saat aralığında olacak şekilde gerçekleştirilip görüşme süreci içerisinde katılımcıların işe yabancılaşma olgusuna dair derinlemesine cevaplar vermesi sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, son olarak araştırmanın geçerliğini artırmak için katılımcı teyidi stratejisi izlenmiştir. Bu strateji, katılımcılara araştırma bulgularının kendi düşüncelerini doğru yansıtıp yansıtmadığı sorularak ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında onlardan geri bildirim istenmesini önermektedir (Başkale, 2016). Bu hususta, araştırmada toplanan veriler özetlenmiş ve katılımcılardan bu verileri teyit etmeleri istenmiştir.

Bu araştırmada öğretim görevlilerinin işe yabancılaşma olgusuna dair algı, deneyim ve tecrübelerin aktarımına en uygun tekniklerden birisi olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılması tercih edilmiştir. Bu hususta öncelikle gerekli literatür taraması yapılmış ve işe yabancılaşma kavramının beş boyutu dikkate alınarak 10 soruluk yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Daha sonra iki öğretim görevlisi ile pilot uygulama yapılıp uzman görüşü alınmıştır. Görüşme formu revize edilip 7 sorudan oluşan son hali ortaya çıkarılmıştır ve katılımcılara bu şekilde uygulanmıştır.

Verilerin analizi aşamasında içerik analizi yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler yazıya dökülmüş olup nicelleştirme amacı olmaksızın ele alınan konunun bağlamı ve araştırma sorusu kapsamında yorumlanmış kodlamalar sonucunda elde edilen kodlar çeşitli temalar altında gruplandırılmıştır. Diğer bir ifadeyle, veri analizinde yabancılaşmanın 'anlamsızlık', 'güçsüzlük', normsuzluk', 'yalıtılmışlık' ve 'kendine yabancılaşma' boyutlarını oluşturan temalar dikkate alınarak her temanın altında o temaya ilişkin gösterge kodları çerçevesinde çözümlenmiş ve açıklamaları sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada ilk olarak, öğretim görevlilerinin işe yabancılaşmanın güçsüzlük boyutuna dair görüşleri ve etkileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Buna göre, öncelikle öğretim görevlilerinin karar mekanizmalarına katılımlarının azlığı iş faaliyetleri üzerinde kontrol eksikliğine sebep olmasından öğretim görevlilerinin güçsüzlük duygusuna kapıldıkları saptanmıştır. Yabancılaşmanın anlamsızlık boyutuna yönelik öğretim görevlilerinin hızla gelişen teknolojiye rağmen kurumlarında süregelen eski usul, modası geçmiş uygulamalara anlam veremediği ve bu uygulamaları gerçekleştirirken isteksiz davrandıkları tespit edilmiştir. Öğretim görevlilerinin zorunlu olarak yönetim tarafından belirlenen hizmet içi eğitimlere katılmak durumunda kalmaları kendi inançlarına ve ihtiyaçlarına ters düşmesinden dolayı anlamsız buldukları bir diğer durumdur. Ayrıca işe yabancılaşmanın normsuzluk temasına ait sonuçlarda özellikle çalıştıkları üniversitelerde kıdem yılı düşük olan öğretim görevlileri, kıdem esaslı kayırmacılık ve bundan kaynaklı görevlendirmelerde eşitsizlik bulgusuna dikkat çekmiştir. Yabancılaşmanın yalıtılmışlık boyutuna dair elde edilen bulgular, öğretim görevlilerinin üst yönetim tarafından rızaları olmadan yapılan zoraki görevlendirmeler sonucunda tepki olarak çalıştıkları ortamdan kendilerini soyutladıklarını göstermiştir. Bununla birlikte öğretim görevlilerinin sunmuş oldukları yeni fikirlerin ve yapmış oldukları eleştirilerin dikkate alınmaması işe yabancılaşmanın yalıtılmışlık boyutunun bir diğer bulgusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Son olarak, kendine yabancılaşma boyutunda öğretim görevlilerinin işlerinin rutinleşmesi, yoğun iş temposuna ve akademik olarak ilerlemede birtakım zorluklara maruz kalmaları kişisel doyumlardan yoksunluk çekmelerine ve kendilerini gerçekleştirememelerine neden olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılaşma, işe yabancılaşma, öğretim görevlisi, olgubilim.

Kaynakça

Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9* (1), 23-28. https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46796/586804 adresinden edinilmiştir.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. Basım). New York: Sage.

Gider, İ. & Okçu, V. (2021). *Eğitim örgütlerinde kayırmacılık ve işe yabancılaşma sorunsalı*. Ankara: İksad Yayınevi.

Fidan, N. & Elden, M. (1996). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review, 24*(6), 783-791. http://dx.doi.org/10.2307/2088565

Yıldız, S. & Alıcı, D. (2019). Akademisyenliğe yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yükseköğretim Dergisi, 9* (1), 49-58. doi: 10.2399/yod.18.028

Managerial Roles of Public Education Center Administrators: An Analysis Within the Scope Of Mintzberg Managerial Roles

Aylin Kirişçi Sarıkaya
Eğitim Bilimleri Izmir Demokrasi Üniversitesi

Tuba Sönmez
MEB

Problem Durumu

Public education centers (PECs) are state institutions established to meet the non-formal education demands of society. The purpose of PECs in Turkey is to provide a wide range of adult education and training programs to the public (MEB, 2018). The role of public education center (PEC) administrators is complex and multifaceted. They are supposed to manage resources, staff, and stakeholders effectively to ensure the center meets its goals and objectives. These responsibilities require strong leadership, communication, and organizational skills, as well as a commitment to lifelong learning and professional development. It is crucial to reveal the managerial roles of public education center administrators, who have such complex and intense management responsibilities, in line with their experiences and opinions. Mintzberg (1973, 1975)'s managerial roles in educational administration are significant as it provides a practical framework and guideline for understanding the responsibilities and tasks such as making decisions, dissemination, organizing, and controlling.

Vice-principals are essential to the effective operation of PECs. They provide support and guidance to students and teachers. They ensure that the institution is meeting its goals and help build a positive and inclusive culture. They support the principal in administrative roles overseeing the daily operation and maintaining the physical facilities (MEB, 2018). All this help ensure that PEC runs smoothly and effectively.

This research aims to reveal how vice-principals working in public education centers perceive their managerial roles and which managerial roles they tend to be involved. In this direction, the research questions are:

1) What are the managerial role perceptions of vice-principals within the scope of Mintzberg's managerial roles?

2) What are the managerial role tendencies of vice-principals within the scope of Mintzberg's managerial roles?

The study is significant in revealing how the PEC vice-principals who work with a busy schedule perceive their managerial roles and how they operate their tasks rather than the statements on the formal regulations. In addition, to our best knowledge, the study is unique in the literature in terms of in-depth analysis of the managerial roles of PEC vice-principals with a qualitative approach.

Yöntem

The research is a qualitative research in phenomenological research design. In phenomenological research design the aim is to gain a deep understanding of the participants' experiences, and to develop a rich description of the phenomenon under study. The research findings are typically presented in the form of detailed narratives, which convey the complexity and richness of the participants' experiences (Creswell, 2012). We conducted in-depth interviews with four PEC vice-principals who works in Izmir. We aimed to elicit detailed descriptions of their managerial experiences and thoughts. The data was analyzed with qualitative content-analysis method to identify the patterns and themes.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings were shaped within the framework of Mintzberg's managerial roles and gathered under three main themes, namely Interpersonal, Informational, and Decisional responsibilities. These results show that PEC vice-principals were all active in these three primary responsibilities. Moreover, according to the participants, the most crucial roles were the roles of leadership, problem-solving, negotiation, dissemination, and representation. The least important or the least undertaken tasks were entrepreneurship and resource allocation. The most emphasized issue by the participants was effective communication. They stated that it could be possible to establish healthy communication with stakeholders through effective communication techniques. There are similar findings (Balıkçı, 2021; Doğan, 2019) in literature.

Anahtar Kelimeler: Managerial roles, public education centers, educational administration

Kaynakça

Balıkçı, A. (2021). Assessment of Assistant Principal in the context of Henry Mintzberg's Views On The Administrator's Features. Pamukkale University Journal of Education,51,276-298.doi:10.9779.pauefd.699705.

Creswell, J. W. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design*. 3rd Edition. Sage Publications.

Doğan, H. (2019). Yönetici rolleri ve etkileme taktikleri ile öğretmenlerin yöneticiye güveni arasındaki ilişkiler (Yayınlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

MEB. (2018). Millî Eğitim Bakanliği Hayat Boyu Öğrenme Kurumlari Yönetmeliği. Retrieved from Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü (resmigazete.gov.tr)

Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work.* New York: Harper & Row

Mintzberg, H. (1975). The manager's job: Folklore and fact. In J. Reynolds, J. Henderson, J. Seden, J. Charlesworth, A. Bullman (Eds.), *The managing care reader*. London: Routledge

Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Yeliz Özkan Hıdıroğlu — MEB
Abdurrahman Tanrıöğen — Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Bilgi teknolojilerindeki değişimler beraberinde birçok değişim ve gelişimi beraberinde getirmiştir. Bu değişimin en çok etkilediği alanların başında eğitim gelmektedir. Eğitim araştırmaları öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörün öğretmen kalitesi olduğunu belirtmektedir (Buddin ve Zammaro, 2009; Goldhaber, 2006). 21. yüzyılda yaşanan gelişmelerle ve eğitim alanında yapılan araştırmaların sonuçlarıyla birlikte öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler değişikliklere uğramıştır. Öğretmenlik profesyonel bir meslektir, dolayısıyla öğretmenlerin nitelikli şekilde yetiştirilip belirli yeterliklere sahip olmaları beklenir (Aktemur-Gürler, 2017). Bu anlamda öğretmen yeterliklerinin ne anlama geldiği ve öğretmen adaylarının ne tür yeterliklerle donatılması gerektiği önemli hale gelmektedir.

Öğretmenlik kariyer basamaklarının ilki hizmet öncesi eğitimdir ve burada öğretmenlik mesleğinin ne anlama geldiğine ilişkin söylem ve uygulamalar için bir alt yapı oluşturulmaktadır (Murray, Swennen ve Kosnik, 2019). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde akademik bilgilerin mesleğe entegre edilmesi sağlanır ve öğretmenlik yeterliklerini arttırarak öğretmenlik kimliği kazanmasına yardımcı olmaktadır (Krzywacki, 2009). Hizmet öncesi eğitim öğretmenlik mesleki yeterliklerini etkilemektedir (Eti ve Karaduman, 2020). Öğretmen nitelikleri lisans programının kalitesi, deneyim, öğretmen seçim yöntemi, …gibi faktörlerden etkilenmektedir (Yengin Sarpkaya ve Altun, 2021). Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin algıları onların mesleğe yönelik tutumlarını ve mesleki kaygılarını etkilemektedir (Donmuş, Akpınar, Eroğlu, 2017; Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz, 2009).

Literatürde öğretmen adayları ile öğretmen yeterliğini ölçmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar Bhargava ve Pathy (2011), Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005), Gibson ve Dembo'nun (1984), Guskey ve Passaro (1994), Lunenberg (2002), Şeker, Deniz ve Görgen (2005) ve özyeterliğe yönelik çalışmalar (Arseven, 2016; Tepe, 2011) bulunmaktadır. Bu tür araştırmalar önemlidir. Çünkü öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin belirlenmesi hangi alanlarda kendilerini geliştirmeleri ve güncellemeleri konusunda bilgi sağlayacak ve bir kalite standardının oluşmasını sağlayacaktır. Ayrıca öğretmen adaylarının kendilerini tanımaları, mesleklerine ilişkin öz-değerlendirme yapmaları ve kariyer planlamaları açısından yeterliklerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Ancak bu sayede eğitim süreçleri daha verimli olabilecek ve geliştirilebilecektir.

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin algılarını belirlemek ve bu algıları çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Araştırmanın öğretmen adaylarının var olan niteliklerini belirleyerek, var olan durumun politika yapıcılara ve uygulayıcılara öğretmen adaylarının ilerideki meslek hayatlarındaki profesyonel gelişimlerine rehberlik etmesi beklenmektedir. Ayrıca bu araştırma öğretmen adaylarını sorunlu alanlarına odaklanmaları konusunda destekleyebilir ve üzerinde çalışılması gereken yeterlik alanlarını belirleyebilir.

Yöntem

Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin algıların incelendiği bu araştırma nicel araştırmalardan tarama modelindedir. Tarama modeli; evrenden örneklem alınarak var olan bir durun var olduğu şekliyle betimleyen ve açıklayan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2012). Araştırmanın örneklemi 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ege Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesindeki öğretmen adaylarıdır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Uygun örnekleme yönteminde katılımcıların çalışmaya uygunluğu ve istekliliği göz önünde bulundurulur (Sedgwick, 2013). Bu araştırmada veri toplamak amacıyla "*Kişisel Bilgi Formu*", "*Öğretmen Adayları İçin Mesleki Yeterlik Ölçeği*" kullanılacaktır. Kişisel bilgi formunda öğretmen adaylarına cinsiyetleri (kadın/erkek), yaşları, bölümleri, öğretim türleri(lisans/formasyon) ve sınıf düzeyleri (1./2./3./4. Sınıf) ve lisans üstü eğitim almak isteyip istemedikleri sorulacaktır. Öğretmen Adayları İçin Mesleki Yeterlik Ölçeği" Yengin Sarpkaya ve Altun (2021) tarafından geliştirilmiştir, ölçek "*öğretimi ve gelişimi izleme ve değerlendirme*", "*program ve içerik bilgisi*", "*kişisel ve mesleki değerler*", "*okul-aile ilişkileri*", "*mesleki gelişim*" ve "*okul ortamı*" olmak üzere altı boyuttan ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik değeri 0.94'tür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sözlü olarak sunulacak çalışmanın veri analiz süreci halen devam etmektedir. Analiz sonucunda Ege Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Lisans 1., 2., 3. ve 4. sınıflar ile formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretimi ve gelişimi izleme ve değerlendirme, program ve içerik bilgisi, kişisel ve mesleki değerler, okul-aile ilişkileri, mesleki gelişim ve okul ortamına ilişkin mesleki yeterlik düzeyleri belirlenecek ve mesleki yeterliklerinin cinsiyet, branş, yaş, lisans / formasyon öğrencisi olma ve lisans üstü eğitim alma isteğine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecektir. Bu sayede öğretmen adaylarına ilişkin önemli bilgiler elde edilebilecek ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki yeterlik, Öğretmen adayları

Kaynakça

Aktemur-Gürler, S. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algıları üzerine bir inceleme.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.

Arseven, A. (2016). Özyeterlilik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies. 11*(19), 63-80.

Bhargava, A., & Pathy, M. (2011). Perception of student teachers about teaching competencies. American International Journal of Contemporary Research, 1(1), 77-81.

Buddin, R., & Zammaro, G. (2009). Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Urban Economics, 66*(2), 103-115.

Çapa, Y., Cakiroglu, J., & Sarikaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Egitim ve Bilim (Education and Science), 30* (137), 74-8.

Donmuş, V., Akpunar, B. ve Eroğlu, M. (2017). Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-yeterlikleri ve Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişkinin. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(37), 1-13.

Eti, İ. ve Karaduman, B. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim, 49* (Özel Sayı-1), 635-656. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1262425

Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984) Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569.

Goldhaber, D. (2006). Teacher pay reforms: The political implications of recent research. Prepared for the Center for American Progress. Available at: http://www.americanprogress.org/issues/2006/12/teacher pay.html

Guskey, T. & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal, 31*, 627–643.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Krzywacki, (2009). Becoming A Teacher: Emerging Teacher Identity In Mathematics Teacher Education. (Research Report 308). Erişim adresi https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fhelda.helsinki.fi%2Fbitstream%2Fhandle%2F10138%2F20029%2Fbecoming.pdf%3Fsequence%3D1

Lunenberg, M. (2002). Designing a curriculum for teacher educators. *European Journal of Teacher Education, 25*(2-3), 263–277.

Murray, J., Swennen, A., & Kosnik, C. (2019). International research, policy and practice in teacher education. Basel: Springer.

Saracaloğlu, A. S., Kumral, O., ve Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 38-54.

Sedgwick, P. (2013). *Convenience sampling*. Bmj, 347.

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

Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Yengin Sarpkaya, P. & Altun, B. (2021). Professional qualification scale for pre-service teachers, *E-International Journal of Educational Research, 12*(1), 104-123, from: http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/1434149

Mesleki ve Teknik Eğitimde Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri ile İş Yaşam Kalitesi Algıları Arasındaki İlişki

Engin Hırçın
MEB

Nezahat Güçlü
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim, topluma yeni katılan bireylerin toplum içindeki yerini alabilmek amacıyla hazırlık yaparken gereksinim duydukları kabiliyet, bilgi, davranışları vb. öğrenmelerine destek olma sürecidir ve bireyin doğumuyla başlayan bu öğrenme süreci yaşamın bütün alanlarında görülür. (Ayas, 2021). Eğitimin iyi bir kalitede yapılabilmesi için öğretmenlerin sorumlulukları ve görevleri vardır (Cerit, 2008; Sünbül, 1996). Geleceği inşa eden kişiler olan öğretmenlerin motivasyonları eğitimin niteliğini etkilemektedir (Taşdemir ve İpek, 2019). Eğitimin niteliğini öğretmenin motivasyonunun yanı sıra öğretmenlerin iş yaşam kalitesi de etkilemektedir (Erdem, 2008). Yaşam süresi içinde işte geçirilen süre ve emek büyük bir yer kaplamaktadır ve yaşam ile iş birbirini bütünleyen bir yap boz gibi olmaktadır (Yüksel, 2004).

Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin motivasyonları ile iş yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki bağı ortaya koyan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmanın amacı mesleki ve teknik eğitimde görev yapan öğretmenlerin motivasyonları ile iş yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır: Mesleki ve teknik eğitimde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri nedir? Mesleki ve teknik eğitimde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyi cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir? Mesleki ve teknik eğitimde görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeyleri nedir? Mesleki ve teknik eğitimde görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeyleri cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir? Mesleki ve teknik eğitimde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile iş yaşam kalitesi algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Mesleki ve teknik eğitimde görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları motivasyon düzeylerini anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?

Yöntem

Tarama modeli kullanılan bu çalışmada araştırma verilerinin toplanmasıyla öğretmen grubunun belli özellikleri belirlenecektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Varolan durum tarama çalışmalarında betimlenir (Karasar, 2012). Çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı Ankara İli merkez ilçelerinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemini ise bu evren içinden uygun örneklem yöntemiyle seçilen okullar ve bu okullardaki öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmada gereksinim duyulan veriler geliştirilen anket ile toplanmıştır. Ankette, kişisel bilgiler birinci bölümü, Akar ve Üstüner'in (2017) geliştirdiği "Örgütsel Motivasyon Ölçeği" ikinci bölümü ve Uçar'ın (2015) geliştirdiği "Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi" üçüncü bölümü oluşturmaktadır. Verilerin toplanabilmesi için Milli Eğitim Kurumundan (MEB) izin alınmış ve bazı okullara elden anketler götürülmüştür. Aynı anda internet ortamında da online anket hazırlanmış ve evrendeki okullara duyurusu gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda mesleki ve teknik eğitimde görev yapan öğretmenlerin motivasyonları ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenecektir. Bu değişkenler anketin kişisel bilgiler bölümünde veri olarak toplanan cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi olacaktır. Ayrıca araştırmanın bağımlı değişkeni ile bağımsız değişkeni arasındaki ilişki de SPSS programı ile ortaya konacaktır. Çalışmanın değişkenlerine ait yüzdeler (%) ve frekanslar tespit edilecektir. Çalışmanın normal dağılımı kontrol edilerek hangi istatistiksel yöntemlerin kullanılacağına karar verilecektir. Çalışmanın ilgili araştırmalar bölümünde aktarılmış olan alan yazındaki ilgili araştırmalar ile bu çalışmada elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak, mesleki ve teknik eğitimde görev yapan öğretmenlerin motivasyonları ile iş yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişki açısından tartışılacak ve öneriler yazılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, İş yaşam kalitesi, Mesleki ve teknik eğitim

Kaynakça

Akar, H. ve Üstüner, M. (2017). İş yaşam kalitesi ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 159-176.

Ayas, A. (2021). Eğitim öğretimle ilgili temel kavramlar H. Özmen& D. Ekiz (Ed.), *Eğitime giriş içinde* (s. 2-11). Ankara: Pegem A.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem A.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavrami ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(4), 693-712.

Erdem, M.(2008). *Öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel.

Sünbül, A. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *8*(8), 597-608.

Taşdemir, R. ve İpek, C. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel kültür ve motivasyon algıları (Nevşehir örneği). *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 8* (16)

Uçar, R. (2015). *İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki.* (Diyarbakır ili örneği). (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Yüksel, İ. (2004). Çalışma Yaşamı Kalitesinin Tipik ve Atipik İstihdam Açısından İncelenmesi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5(1), 57-68.

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Mesleki Statü Algıları Arasındaki İlişki

Candan Hırçın — MEB
Ferudun Sezgin — Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Birçok disiplinin üzerinde çalışarak araştırmalar yaptığı örgüt kavramı aynı amaca yönelik olarak bir araya gelen insanlardan oluşan bir yapıdır (Atak, 2005; Şişman, 1995). Örgütsel bağlılık; o örgütte çalışanların işe devam etmeleri, örgütün amaçlarına hizmet etmeleri, vizyonu korumaları, güdülerini yüksek tutmaları gibi tutum ve davranışlar açısından önem göstermektedir (Meyer ve Allen, 1987; Morrow, 1993; Yağcı, 2007). Eğitim çalışanlarının işlerine devam etmeleri, başka iş aramamaları, doyuma ulaşmaları, psikolojik olarak iyi olmaları gibi özellikleri onların örgütsel bağlılık seviyeleri ile ilgilidir (Balay, 2014).

Öğretmenlerin örgütlerine olan bağlılıklarını etkileyen değişkenlerden biri mesleki statü algısıdır. Statüyü saygınlık olarak ifade etmek mümkündür (Ceylan, 2011). Meslek ile birlikte o mesleği icra edenlere de bir saygınlık atfedilir (Arı, 2021). Öğretmenler sadece öğrencileri yetiştiren ve hayata hazırlayan kişiler değillerdir. Aynı zamanda toplumla da sürekli ilişki içinde olan bir mesleği yapmaktadırlar (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Yıldırım, Ünal ve Çevik, 2011). Bu nedenle öğretmenlik mesleğini gerçekleştirenlerin kendi meslekleri hakkındaki algıları toplum içindeki statüsünden olumlu ya da olumsuz etkilenebilmektedir. Öğretmenlerin mesleki statü algısı son yıllarda birçok çalışmada merkeze alınan bir konu olmuştur (Cansız, 2019; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Raporu, 2017; Şenol, 2020)

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile mesleki statü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir çabanın öğretmenlik mesleği açısından bazı olumlu bulgular sunacağı düşünülmektedir. Mesleğin statü algısının öğretmen bağlılığı üzerinde nasıl bir rol oynadığının belirlenmesi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi açısından öğretmen adayları için önemli olmakla birlikte, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri bağlamında hizmet içi eğitim ve gelişim süreçlerine de destek sağlayabilir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile mesleğin statü algısı arasındaki ilişkinin geliştirilmesi, öğretmenlik mesleğinin daha doyurucu bir kariyer olarak algılanmasına da yardımcı olabilir.

Yöntem

İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmada iki veya daha çok değişkenin kendi içlerinde bir değişim yaşayıp yaşamadığı, değişim yaşıyor ise de bu değişimin derecesini bulmak söz konusudur (Karasar, 2007). Korelasyonel yöntemde değişkenler arasındaki ilişkinin hangi türde ve bu türün hangi seviyede olduğu bulunmaya çalışılır. Araştırmayı yürüten kişi veri toplama esnasında herhangi bir yönlendirme yapmaktan uzak durmalıdır. Ayrıca araştırmayı yürüten kişi doğal sonuçlara odaklanmalıdır ve değişkenleri hiç değiştirmemelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Çalışmanın evrenini Ankara ili merkezindeki ilkokul öğretmenleri oluştururken örneklemi ise bu evrenden uygun örnekleme yöntemiyle seçilenler oluşturmaktadır. Çalışmada üç bölümlük bir anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Birinci bölüm kişisel bilgiler, ikinci bölüm örgütsel bağlılık ölçeği ve son bölüm ise öğretmenlerin statüsü algısı ölçeğinden oluşmuştur. MEB izinleri sonrasında seçilen okullara anketler yüz yüze ve online olarak uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki statü algıları arasındaki ilişki bazı değişkenler bakımından incelenecektir. İncelenecek olan değişkenler araştırmanın veri toplama aracının birinci bölümünde yer alan cinsiyet, yaş, eğitim düzeyidir. Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve mesleki statü algıları bazı seçilmiş değişkenlere göre karşılaştırılacaktır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ve mesleki statü algısı arasındaki açımlayıcı ve yordayıcı korelasyonlar da incelenecektir. Araştırma sonucunda cevap aranan sorular şunlardır: İlkokul örgütsel bağlılık seviyeleri nedir, İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık seviyeleri değişkenlere göre farklılık da bulunmakta mıdır, ilkokul öğretmenlerinin mesleki statü algısı seviyeleri nedir, ilkokul öğretmenlerinin mesleki statü algı seviyeleri değişkenlere göre farklılık da bulunmakta mıdır, ilkokul öğretmenlerinin araştırmadaki bağımlı ve bağımsız değişken düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır ve son olarak mesleki statü algısı örgütsel bağlılığı yordamakta mıdır şeklinde olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel bağlılık, mesleki statü, ilkokul öğretmenleri

Kaynakça

Arı, S. (2021). Birey veya meslek grupları için toplumsal statü bağlamında amaç yönelimli mesleki farkındalık eğitiminin önemi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 10*(29), 405-427.

Atak, M. (2005). Örgütlerde resmi olmayan iletişimin yeri ve önemi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi, 2*(2), 59-67.

Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık.* Ankara: Pegem Akademi.

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

Cansız, H. O. (2019). *Öğretmenlerin mesleki imajlarının iş doyumlarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ceylan, T. (2011). Toplumsal sistem analizinde toplumsal statü ve rol. *Journal of Graduate School of Social Sciences, 15*(1), 89-104.

Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19,* 207-237.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Raporu. (2017). *Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler.* https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiWqPSTsejtAhUCDewKHV9jASEQFjAAegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.egitim.hacettepe.edu.tr%2Fbelge%2FOgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf&usg=AOvVaw192TmPFyUYLG2u0XyM41N_ sayfasından erişilmiştir.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1987). A longitudinal analysis of the early development and consequences of organizational commitment. *Canadian Journal of Behavioural Science, 19*(2), 199-215.

Morrow, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research, the case of work commitment. *Journal of Occupational Behavior, 34*, 40-56.

Şenol, C. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisi.* Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Şişman, M. (1995). Örgüt kavramının kültürel açıdan çözümlenmesi ve eğitim örgütleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1*(1), 79-94.

Yağcı, K. (2007). Meyer-Allen örgütsel bağlılık modeli yaklaşımıyla otel işletmeleri işgörenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin ölçülmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(3), 114-129.

Yıldırım, A., Ünal, A., & Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(2), 92-109.

Türkiye ve Finlandiya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

Halil Karadaş — Mardin Artuklu Üniversitesi
Mahmut Korhan — MEB

Problem Durumu

Türkiye, İskandinav ülkeleri arasında olumlu havanın devam etmesini kalıcı bir barış olması gerektiğini ve bunun yanında Finlandiya halkının bağımsız olarak hayatını sürdürmelerini Mustafa Kemal Atatürk istemiştir. Mustafa Kemal bunu istemekle kalmamış Finlandiya hükümetiyle de resmi ilişkileri başlatarak iki ülkenin birbirlerine destek olma yolunu açmıştır. Atılan bu sağlam temeller sayesinde Atatürk sonrasında da Türk Hükümetlerince bu adımlar devam etmiştir (Küçük, 2011).

Günümüzde eğitim sistemimiz ve teşkilat yapımız bazen eleştirilmekte ve özellikle gelişmiş ülkelerin gerisinde kaldığımız şeklinde eleştiriler yapılmaktadır. Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından düzenli aralıklarla yapılan "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) verilerine göre Türkiye'nin arzu edilen seviyede olmadığı bilinmektedir. Her iki sınavlara ilişkin değerlendirmede de Türkiye, ilerleyen bir durumda yer almakla birlikte eğitime ayrılan bütçe ve insan kaynaklarının yeterli olduğu düşünüldüğünde mevcut başarı düzeyinin yeterli olmadığı söylenebilir. Bu araştırmada Finlandiya'nın zor şartlarda eğitimde çağ atlaması ve eğitim konusunda başarısını kanıtlamış olmasından dolayı, eğitim sistemini araştırma gereksinimi doğmuştur. Bu bağlamda Türkiye eğitim sistemi ile Finlandiya eğitim sistemlerini araştırmalarla karşılaştırmak önem arz etmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, Finlandiya ve Türkiye eğitim sistemlerinin incelenmesinin amaçlandığı karşılaştırmalı bir eğitim çalışmasıdır. Bu kapsamda genel tarama desenlerinden karşılaştırmalı tarama yöntemi seçilmiştir. Literatürde karşılaştırmalı eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda dikey yaklaşım, yatay yaklaşım, örnek olay yaklaşımı ve problem çözme yaklaşımı şeklinde dört yaklaşım olduğu belirtilir (Erdoğan, 2015; Türkoğlu, 1985). Bu araştırma kapsamında ise farklı ülkelerin eğitim sistem ve programlarının birbirinden farklı unsurlarının bütünlük halinde incelenmesini amaçlayan yatay yaklaşım tercih edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

"Türkiye ve Finlandiya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması" başlıklı çalışmada doküman analizi ve literatür tarama yapılmıştır. Araştırmada Türkiye Finlandiya eğitim sistemlerinin tarihçeleri, iki ülkenin ilişkileri, eğitim programları, öğretmenlerin eğitimdeki rolleri ve eğitim yöneticiliği üzerinde durulmuştur. Bunun yanın da Türkiye Finlandiya'nın PISA da ki sıralamalarının analizi ve sıralamaya etki eden nedenler üzerinde durulmuştur. Finlandiya'nın eğitim deki başarısı göz önüne alınarak araştırma konusu doğmuştur. Türkiye PISA da 2018 yılında ki puanlarını yüksektiyse de sıralama diğer ülkelerin gerisinde kalmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda Finlandiya'nın eğitimde başarıyı yakalamasının birden çok bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenlerden bazılarına bakıldığında eğitimde fırsat eşitçiliğini her alanda kendini göstermektedir. Ülkenin sosyal refahı eğitim alanına da yansımaktadır. Yeni doğan çocuklar için hediye paketi gönderilmektedir. Ve bu paket ise sadece durumu iyi olmayan ebeveynler için değil her kesimden insana gönderilmektedir. Bunun yanında kutuda en dikkat çeken malzemesi ise kitaptır. Verilen bu kitap eğitime ne kadar önem verdiklerinin kanıtı olarak görülebilir. Türkiye'deki duruma bakıldığında çocuk yardımı yapılırken ailelerin maddi durumuna dikkat edilip verilmektedir. Hâlbuki çocuk yardımı kişiye bakılmaksızın zorunlu eğitim sisteminde her öğrenciye verilmesi gerekir. Ebeveynler maddi olarak destek görmeden çocuklarına iyi bir gelecek kurmada muvaffak olamazlar.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı Eğitim, Finlandiya ve Türkiye Eğitim Sistemleri, PISA

Kaynakça

Uygur, M. (2021). Türkiye, Fransa, İngiltere, Finlandiya, Güney Kore ve Yunanistan'daki Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atanma Süreçlerinin Karşılaştırılması. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi. 4(1), 171-191*

Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi Yayıncılık

Yazıcı, İ. (2009). *Türk ve Kanada Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması.* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız, A. (2013). *Finlandiya'nın PISA Başarısına Etki Eden Faktörler Bağlamında Türkiye'nin Durumu.* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, H. ve Kılavuz, M.A. (2009). Örgün ve Yaygın Eğitimde Öğrenenlerin ihtiyaçları Doğrultusunda Din Eğitimi ve Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, C:18, 2, 123-139.*

Yonca, Z.D. (2018). Finlandiya'nın PISA Başarısına Etki Eden Faktörler ve Türkiye Açısından Karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 14, 136-146.*

Boran, H. (24 Kasım 2015). *Atatürk'ün Eğitime Verdiği Önem ve Cumhuriyet'in Eğitim Mucizesi.* https://tibbiyelihikmet.com/2015/11/24/ataturkun-egitime-verdigi-önem-ve-cumhuriyetin-eğitim-mucizesi/

Coşkun, İ. (17 Şubat2018). *Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin İtibarı.* https://www.setav.org/turkiyede-ogretmenlik-mesleginin-itibari/

Özbek, A. (19 Ocak 2021). *Dünyanın Dikkatini Çeken Eğitim; Finlandiya Eğitim Sistemi.* https://abdulkadirozbek.com.tr/finlandiya-egitim-sistemi/

Özkan, H, (18 Şubat 2018). *Finlandiya'da Öğretmen Olmak.* https://www.turkiyeegitim.com/finlandiyada-ogretmen-olmak-848yy.htm

Şahin, E. (19 Eylül 2017). *Finlandiya'da Öğretmen Olmak.* https://esra-sahin.com/2017/09/14/finlandiyada-ogretmen-olmak/

Inclusive Leadership and Organizational Trust at School: A Field Study in Public Schools

Murat Polat — Muş Alparslan Üniversitesi
Kübra Turhaner — MEB

Problem Durumu

Leadership, when viewed as an organizational quality idea, flows through the networks of roles that comprise organizations. It also shapes the systems that generate interaction patterns and the meanings that other participants attribute to organizational events (Ogawa, & Bossert, 1995). The history of leadership studies dates back much further than today (Polat & Arabac, 2015). According to research in this area, leadership has distinct archetype that change over time. "Inclusive Leadership (IL)" is one of today's new archetype of leadership. According to Okçu and Deviren (2020), it accepted in the related literature that inclusive leaders have a high potential to increase loyalty and trust throughout the organization, allowing them to make significant contributions to enabling employees to appreciated, prove their individual talents and accepted. In this context, it is critical that leaders show more participative and inclusive leadership behaviors to fix organizational problems and motivate employees. Thus, it predicted that IL behaviors would improve employees' commitment and trust in the company. As a result, a closer study of the relationship between organizational trust and inclusive leadership can provide general insight to school administrators and administrators/leaders in other institutions. Because, as mentioned by Çalışkan (2021), managers/leaders in an institution are one of the most fundamental components of organizational trust. Furthermore, according to Polat (2020), inclusive education in schools as a method is gaining popularity. In other words, the need for inclusive leadership in the framework of an inclusive education system expected to grow in the near future. Too the goal of this study is to clarify the relationship between inclusive leadership in schools and organizational trust.

Yöntem

This research is a cross-sectional research. The research is carried out in public schools in the city center of Muş. The universe of the research consists of teachers working in public schools in the city center of Muş in the 2022-23 academic fall semester. Within the scope of the research, data collected from 273 teachers. As a data collection tool, a personal information form and an inclusive leadership scale for educational organizations (Okçu & Deviren, 2020) and organizational trust scale (Çalışkan, 2021) were used. The data collection tools created within the scope of the study are applied online to the teachers by the researchers themselves. Corralational and causal comparative analysis methods used in the evaluation of the data.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

According to the first findings of the study, it was revealed that there was a positive and significant relationship between the inclusive leadership behaviors exhibited by school administrators and teachers' perceptions of organizational trust ($r=.81$, $p<.001$). According to the results of the simple linear regression analysis conducted for this relationship, inclusive leadership behavior at school significantly explains ~65.7% of the positive change in teachers' perception of organizational trust ($t=22.763$; $p<.001$). The results of this research are expected to reveal the relationship between inclusive leadership and organizational trust. It is also thought that the research will provide both an important contribution to the leadership literature and a basic insight in terms of organizational behavior and education policies for a more inclusive school climate.

Anahtar Kelimeler: Leadership, Inclusive Leadership, Organizational Trust, School Administrators, Teachers

Kaynakça

Çalışkan, A. (2021). Örgütsel güven: Bir ölçek geliştirme çalışması [Organızatıonal trust: A scale development study]. *Antalya Bilim Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(1), 42-59. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuijss/issue/63101/936578

Ogawa, R. T., & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an Organizational Quality. *Educational Administration Quarterly, 31*(2), 224–243. https://doi.org/10.1177/0013161X95031002004

Okçu, V., & Deviren, İ. (2020). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Turkish adaptation of the inclusive leadership scale for educational organizations: A validity and reliability study]. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 180-192. https://doi.org/10.21666/muefd.770115

Polat, M. (2020). Türkiye'deki araştırmalar bağlamında kapsayıcı eğitim ve okul yönetimi. H. Ulukan (Eds.), *Research in Education and Social Sciences* içinde (ss. 323-338). Duvar Yayınları.

Polat, M., & Arabacı, İ. B. (2015). Liderliğin kısa tarihi ve açık liderlik [A brief history of leadership and open leadership]. *Route Educational and Social Science Journal, 2*(1), 207-232. http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.229

Hedef Belirlemeye İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bakü (Azerbaycan) Örneği

Gulshan Alizada
Bağımsız Araştırmacı

Çiğdem Apaydın
Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Yapılan bilimsel çalışmalardan motivasyonun öğretmen performansı ve işe bağlılığı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Okulların işlevlerini tam olarak ortaya koyabilmeleri, eğitimin kalite ve etkililiğini sağlayabilmeleri için öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olmaları gerekir (Kocabaş & Karaköse, 2005). Ertürk ve Memişoğlu (2018) tarafından yapılan bir araştırma, otivasyonu yüksek öğretmenlerin daha etkili eğitim hizmetleri sunduğunu ortaya koymuştur. Jesus ve Conboy (2001) motive olmuş öğretmenlerin eğitim reformunun gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynadığını savunmaktadır. Yazıcı (2009), öğretmen motivasyonunun kaynaklarını araştırmış ve öğretmenlik mesleğinde içsel motivasyon kaynaklarının dış kaynaklardan daha etkili olduğunu saptamıştır. Ada ve meslektaşları (2013) öğretmenlerin okul hedefleri doğrultusunda iyi performans sergilemesi için motive edilmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Azerbaycan'da müdürler, öğretmenleri mesleki gelişim faaliyetlerine yönlendirerek və onları ödüllendirip takdir ederek okul hedeflerine ulaşmaları için motive etmeye çalışmaktadır (Alizada, 2021).

Çalışan motivasyonu üzerine yapılan bilimsel araştırmalar, hedef belirlemenin de motivasyonel bir etkisi olduğunu göstermiştir (Latham & Saari, 1982; Locke & Latham, 1990; Locke & Latham, 2002; Asmus, Karl, Mohnen, & Reinhart, 2015; Clark, Gill, Prowse, & Rush, 2017). Edwin Locke (1968) hedef odaklı çalışmanın insanları çalışmaya motive etmede etkili olduğunu belirtmiştir. Locke (1991) hedef belirlemeyi "istenen sonuç ve bunlara ulaşmak için belli kriterlere dayalı performans" olarak tanımlanmaktadır. Hedef belirleme kuramı, bazı çalışanların neden diğerlerinden daha iyi performans gösterdiğini açıklayan bir motivasyon teorisidir (Locke & Latham, 2013). İnsanların belirlediği hedefler, davranış ve performansın yönlendirilmesinde önemli bir rol oynar (Mullins, 2016). Hedef belirleme, performansı artırarak ve rol algısını netleştirerek bireyleri motive eder (McShane ve Glinow, 2010). Hedefler, çalışanların dikkatini çekerek, çabalarını harekete geçirerek, iş istikrarını artırarak ve uygun eylem planları ve stratejilerinin geliştirilmesini motive ederek çalışan performansını olumlu yönde etkiler (Locke, Latham, & Saari, 1981). Araştırmalar, hedef belirlemenin insan kaynakları yönetimi alanında birçok araştırmacı ve yönetici tarafından ilgi gördüğünü göstermektedir (Williams, 2010). Hedef belirlemenin bireylerin motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin birçok ülkede araştırmalar yapılmış olsa da Azerbaycan'da çalışan veya öğretmen motivasyonu ve hedef belirleme konusunda ampirik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Azerbaycan'da bu konuda bilimsel çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, bir motivasyon teorisi olan hedef belirleme konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: "*Öğretmenlerin hedef belirlemeye ilişkin görüşleri ne düzeydedir? Öğretmenlerin hedef belirlemeye ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, okul türü, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?"*

Bu çalışma, hedef belirlemeye ilişkin mevcut durum hakkında ilgililerde farkındalık yaratma, örgütsel ve çalışan hedeflerinin uyumlaştırılması ve öğretmen motivasyonunu artırılması konusunda yöneticilere farklı bir bakış açısı sunma ve alanyazına katkıda bulunma açısından önemli görülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nicel yöntemin genel tarama modelinde yürütülmüştür. Karasar (2012), genel tarama modelini çok sayıda kişiden oluşan bir evren hakkında genelleme yapılması ve evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemesi olarak tanımlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Azerbaycan'ın başkenti Bakü'de 312 genel eğitim okulunda görev yapan 28.739 öğretmen oluşturmaktadır (AZƏRTAC, 2022). Çalışma grubu 597 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Latham ve Locke (1984) tarafından geliştirilen Hedef Belirleme Ölçeği'nin güncellenmiş bir versiyonu kullanılmıştır. Ölçek 11 boyut (yönetici desteği/katılımı, hedef stresi, hedef yeterliği, hedef gerekçesi, performans değerlendirmede hedef belirlemenin kullanımı, maddi ödüller, hedef çatışması, hedef başarısında örgütün kolaylaştırıcılığı, hedeflerin işlevsel olmayan etkileri, hedefin netliği ve hedef zorluğu) ve 42 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen verileri analiz etmek için SPSS 20.0 istatistik yazılımı kullanılmıştır. Hedef belirleme ölçeğinin geçerlilik ve güvenirliğini analiz etmek için açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtların bağımsız değişkenler açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini kontrol etmek için, dağılımların homojen olup olmadığını test eden Levene'nin varyans homojenliği testinin sonuçları analiz edilmiştir. Varyansların homojen olması durumunda "cinsiyet ve okul türü" değişkenleri için t-testi,

"yaş, eğitim düzeyi ve kıdem" değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin sonuçlarına bağlı olarak, anlamlı farklılığın nedenini belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma, hedef belirlemenin boyutlarına "hedef netliği, maddi ödüller, hedef zorluğu, meslektaş dayanışması ve hedefin işlevsel olmayan etkisi" ilişkin öğretmen görüşlerinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan, öğretmenler hedeflerine ulaşmak için yönetimden ihtiyaç duydukları desteği alamadıklarını ve hedefleriyle ilgili kısmen stres ve hedef çatışması yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet, yaş, okul türü, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farkın olduğu saptanmıştır.

Çalışanların hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için yöneticiler performans yönetimi, stres yönetimi, çatışma ve sorun çözme, koçluk ve mentorluk yapma ve iletişim becerileri gibi konularda eğitim ve çalıştaylara katılabilirler. Yöneticiler, okulda destekleyici bir ortam yaratarak öğretmenlerin belirlenen hedefler doğrultusunda çalışmaları için daha fazla motive olmalarını sağlayabilir. Konuya ilgi duyan araştırmacıların farklı alanlarda farklı yöntemin farklı deseninde ve daha kapsamlı bir araştırma yapması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Anahtar Kelimeler: Hedef belirleme, Motivasyon, Ödüllendirme, Öğretmen motivasyonu, Yönetici desteği

Kaynakça

Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., İsa, Y., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(3), 151-166.

Alizada, G. (2021). *Azerbaycan'da "Potansiyel Okul Direktörleri Eğitim Programı"nı Tamamlayan Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 664390).

Asmus, S., Karl, F., Mohnen, A., & Reinhart, G. (2015). The impact of goal-setting on worker performance - empirical evidence from a real-effort production experiment. *Procedia CIRP, 26*, 127-132. doi:10.1016/j.procir.2015.02.086

AZƏRTAC. (2022, sentyabr 15). *2022-2023-cü tədris ilində respublikamızın məktəblərində ümumilikdə 1 milyon 616 min 214 şagird təhsil alacaq*. Azərbaycan Dövlət İnformasiya Agentliyi: https://azertag.az/xeber/Bu_gun_Azerbaycanda_yeni_tedris_ili_baslayib-2292143 adresinden alındı

Clark, D., Gill, D., Prowse, V., & Rush, M. (2017). Using goals to motivate college students: Theory and evidence from field experiments. *Working Paper*, 1-37. doi:10.3386/w23638

Ertürk, R., & Memişoğlu, S. (2018). Öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*(68), 55-76. doi:10.9761/JASSS7665

Jesus, S., & Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *International Journal of Educational Management, 15*(3), 131-137. doi:10.1108/09513540110384484

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler* (23 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

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.

Latham, G., & Saari, L. (1982). The importance of union acceptance for productivity improvement through goal setting. *Personnel Psychology, 35*, 781-787.

Locke, E. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance, 3*(2), 157-189. doi:10.1016/0030-5073(68)90004-4

Locke, E. (1991). The motivation sequence, the motivation hub, and the motivation core. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 288-299. doi:10.1016/0749-5978(91)90023-M

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2013). *New developments in goal setting and task performance.* New York: Psychology Press.

Locke, E., & Latham, G. (1984). *Goal setting: A motivational technique that works!* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Locke, E., & Latham, G. (1990). *A theory of goal setting & task performance.* New Jersey: Prentice-Hall. Englewood Cliffs.

Locke, E., & Latham, G. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35 year odyssey. *American Psychologist, 57*(9), 705-717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705

Locke, E., Latham, G., & Saari, L. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin, 90*(1), 125-152. doi:10.1037//0033-2909.90.1.125

Mullins, L. J. (2016). *Management & organisational behaviour* (11th ed.). New York: Pearson Education.

Williams, J. (Ed.). (2010). *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (6th ed.). McGraw-Hill.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(1), 33-46.

Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Okul Ve Paydaşlarına Yönelik Metaforik Algıları

Nadiye Eroğlu Lokumcu
Artvin Çoruh Üniversitesi

Tuba Aydın Güngör
Artvin Çoruh Üniversitesi

Problem Durumu

İnsan sosyal bir varlıktır. Öyle ki bu sosyalleşme ihtiyacı toplumsal yaşamın gelişmesini sağlar. Toplumsal yaşamın oluşmasıyla birlikte doğan etkileşimler; grupları, organizasyonları, örgütleri dolayısı ile toplumları oluşturur. Farklı isimlerle niteleyebileceğimiz bu gruplar belli bir ortak amaç etrafında kimi zaman kalabalık kimi zaman daha az ama en az iki kişi ile oluşur. Çalışma ortamlarında en yoğun kullandığımız topluluk ifadesi olan örgütler de bu şekilde belli amaçlarla bir araya gelen insanlar tarafından oluşturulur. Literatüre bakıldığında örgüt tanımı en yalın hali ile genel olarak en az iki veya daha fazla insanın, ortak bir amaçla hareket ettiği yapılar olarak tanımlanmaktadır. Okul, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi; eğitim-öğretim ortamında karşılıklı iletişim-etkileşim halinde bulunan okul ikliminin belirlenmesinde doğrudan etkili olan, örgüt kültürünün şekillenmesine, öğrencilerin akademik ve sosyal yaşantılarına etki eden, birbirlerini her daim etkileyen, iç içe geçmiş unsurlardır. Okullar öğrencilerin tüm gelişim alanlarında gelişim sağlamalarını hedefleyen ve insanların örgütlendiği kurumlardandır. Okul öncesi eğitim veren bağımsız anaokulları da öğrencilerin toplumsal yaşama ilk adımı attıkları, ilelerinden/bakım verenden ayrılarak bireyselleştikleri, kendilerini daha doğru ifade etmeyi öğrendikleri ve hayatı prova ettikleri toplumsal yapılardır. Çocuğun içine girdiği ilk toplumsal yapılar olan bu okulların daha nitelikli eğitim-öğretim sağlayabilmesi için; okul içi paydaşları olan okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci unsurlarının ve okul dışı paydaşlardan olan öğrenci velisi unsurunun da önemli bir rolü vardır. Okulun örgütsel işlevi eğitim hizmeti vermektir. Eğitim örgütlerinin ürünü insan olduğundan örgütsel davranışın çözümlenmesi, diğer örgütlere göre büyük önem taşır. İnsanın iyi yetişmesi ise, o insanın güçlü bir okul kültüründe eğitim almasına doğru orantılıdır (Çelik, 2002: 4). Okul gelecekte topluma yön verecek bireylerin ve toplumu oluşturacak bireylerin şekillendiği yerdir. Bir ülkenin geleceği okulların geleceği planlama becerisine bağlıdır. Herhangi bir alanda nitelikli, donanımlı insanlar okullardan yetişmektedirler. Eğitimli bireylerin artması toplumsal gelişmeyi de ekonomik kalkınmayı da etkiler. Genellikle toplumda statü sahibi bireylerin eğitim seviyesi yüksek ve başarılı bir eğitim hayatı olmuştur. Bu sebeplerdendir ki okul yöneticisin örgüte liderlik etmesi önem arz etmektedir. Okuldaki eğitim akışına ve bu görevi bölüşen okul paydaşlarına nasıl liderlik edeceği, liderin onları nasıl algıladığıyla doğrudan ilişkilidir.

Liderler kendi aralarında da farklı etkileme ve süreci başlatma tarzlarına sahip olsa da (Demir, 2008) liderlerin bir isi yaptırma stratejilerinde aslında karşı tarafa o işi yapma isteği uyandırmaktır (Cemalcılar ve diğerleri, 1985; Akt., Bakan, 2009). Bu kişilerlerin sosyal değerleri diğerlerinden güçlü olduğunda çevresinde etki alanında yarattığı karizma, davranış tarzı ve karakteri diğerleri için istendik bir örnek, bir model olarak görülmesini sağlar (http://tr.wikipedia.org/wiki/lider). Okul işleyişi içerisinde var olan aktörler vardır. Bu çalışmada, bu aktörlerden okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler paydaş olarak alınmış, eğitim örgütlerinin liderleri olarak görülen okul yöneticilerinden, bağımsız anaokulu yöneticilerince göre bu aktörlerin ve okul kavramının nasıl algılandığı anlaşılmak istenmiştir. Örnekle açıklamak gerekirse, yaptığı işi ve bulunduğu ortamı seven, öğrencilerle iletişimi iyi olan çalışanın diğer çalışanlara nazaran okul algısı daha olumlu olacak ayrıca bu olumlu duyguları okulun diğer paydaşlarına da yansıyacaktır. Fakat tersi bir durumda çalışma ortamı içinde olumsuz duygulardan beslenen, çatışma içerisinde olan bir çalışanın örgütün diğer personelleri ve üstleri ile de iletişimi istenen yönde olmayacağından okul algısı da diğerlerinden tersi yönde olacağı aşikardır. Bunun yanında her okul içinde bulunduğu çevrenin etkisindedir ve bu sebepten her okul farklı bir örgüt demektedir. Bu nedenle eğitim kurumuyla bağı olan her bir birey birbirinden farklı şekillerde düşüncelere sahip olurlar. Düşüncelerin farklı olmasının birçok nedeni vardır; çalışma yılı, cinsiyeti, medeni hali, çalışma alanı gibi. Yapılan çalışmada belirttiğimiz düşünce biçimlerini belirleyebilmek adına bazı metaforlar kullanılmıştır. Bahsedilen bu metaforlar, durum ya da kişilerin kendi düşünce sistemimizde kurduğumuz halleri, benzetmeleri, işleyiş biçimiyle ilgili bizde canlandırdığı kavramlardır (Saban, 2004). Bu kavramlar insanların nesne, durum veya olayın anlaşılmasını kolaylaştırmada yardımcı olmaktadırlar.

Yöntem

Yapılan bu çalışma nitel araştırma metotları arasında yer alan olgu bilimi deseninde gerçekleştirilmiştir.

Olgu bilim, bireylerin geçmiş yaşantıları üzerinde üzerinde derinlemesine bir bakış açısında sahiptir ve bu deneyimlere bireyler nasıl anlamlar yüklediğiyle ilgilenir. Ortaya çıkan üründe ise bu deneyimlerin özüne (esasına) ulaşılacağını arsaymaktadır. Fenomenoloji çalışmaları hem teorik hem de pratik olarak yararlı bilgiler sunmaktadır.
Bu çalışma okul örgütü yöneticisi olan bağımsız anaokulu müdürlerinin örgüt olarak okulu ve paydaşlarını nasıl algıladıklarını belirlemeye

çalışmıştır. Eğitimin en temel yöneticisi olan okul yöneticisinin okul hakkında sahip olduğu algılar şüphesiz ki o okuldaki eğitimin kalitesine doğrudan etki edecektir. Bu çalışma bu sebepten önemlidir.
Olumlu olumsuz düşüncelerin belirlenerek kuruma ait bir öz değerlendirme yapılabilir. Eğitim örgütünde üstlendiği misyonla o kurumdaki çalışmalar yön veren okul müdürünün taşıdığı olumsuz düşüncelerle okulun gelişmesi ve eğitimin ilerlemesi söz konusu değildir. Çalışma, bu durumun tespit edilmesine ve böylelikle sorunların ortadan kaldırılması eğitim-öğretim faaliyetlerini ona göre düzenlenmesi fırsat sunmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Artvin İl merkezi ve ilçelerindeki (Ardanuç, Arhavi, Borçka, Hopa, Kemalpaşa, Murgul, Şavşat, Yusufeli) Artvin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokulu yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemiyle 12 okul yöneticisine ulaşılmıştır. Amaçlı örnekleme türünde, ögeler çalışmanın yapıldığı grubun belirli özelliklerinden kaynaklı araştırmayı yapan kişinin kararına göre seçilmektedir. Bu örnekleme türünde araştırmayı yapan kişi açısından önem arz eden durum araştırılacak konuyla ilgili tecrübesi olan kişilere ulaşmaktır. Bu hedefler doğrultusunda belirli kriterler saptanarak bunlara uyan durumları kendi araştırmasına ekleyebilir. Hedefe yönelik yapılan bu örnekleme türünün bir diğer adı kriter örnekleme olarak da karşımıza çıkabilir.

Araştırma verileri içerik analizi yardımıyla değerlendirilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesi işlemi ile önceden belirgin olmayan temaların boyutlarının ortaya çıkarılmasına olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Veri toplama aracı olarak form geliştirilmiştir. Katılımcılara uygulanan anketle üzerinde "Okul ... gibidir. Çünkü ….", "Okul yöneticisi ... gibidir. Çünkü ….", "Öğrenci ... gibidir. Çünkü ….","Veli ... gibidir. Çünkü ….", cümlesinin yazıldığı kağıtlar verilmiş ve onların okul hakkında metaforlar üretmeleri istenmiştir. Veri toplama aracında, nicel kısım bulunmakla beraber, sorularda ifade edilen metaforların gerekçeleri de nitel olarak katılımcıların yanıtlarda ifade etmesi istenmiş bu sayede veri toplama aracında geçen metaforları katılımcıların kendi algılarına göre açıklamaları sağlanmıştır. Bu tanımlar hakkında katılımcıların kendi algılarına göre yaptıkları benzetmeleri kabul, ret, destekleyici vb anlamlarda ifade ettikleri cümleler daha sonra kodlara ayrılarak veri toplama aracında geçen metaforların gerekçeleri olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizi aşamasında okul müdürlerinin geçmişte ve bugünkü algılamalarına bağlı olarak okul ve paydaşları ile ilgili üretilen metaforlar araştırmacı ve iki alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Daha sonra, Kesik ve Aslan'ın (2020) belirttiği gibi, "adlandırma, eleme, derleme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenirliği sağlama" aşamaları izlenmiştir. Katılımcılarla öncelikle bir ön görüşme gerçekleştirilip çalışmanın amacından bahsedilmiş, ardından görüşme formu verilerek sorulara uygun gördükleri metaforları kullanarak doldurmaları beklenmiştir. Bağımsız anaokulu müdürlerinin bu ifadeler için kullandıkları mecazlar bu araştırmada veri kaynağı olarak ana faktördür. Uygulama sonunda elde edilen veriler yöneltilen araştırma sorularına uygun olarak kategorize edilmiştir. Kategori geliştirme aşamasında okul müdürlerinin üretmiş oldukları metaforlar ortak özelliklerine göre sınıflandırılmış ve yorumlanarak sonuca ulaşılmıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasının doğrudan araştırmacı tarafından gerçekleştirilerek katılımcılara ayrıntılı açıklamalar yapılması ve gerektiğinde katılımcılara geribildirimler sağlanması, araştırmanın iç güvenirliğine olumlu katkı sağlamıştır. Veri analizi sürecinde özellikle metaforların belirlenmesinde araştırmacıdan farklı olarak eğitim bilimleri alanında uzman bir araştırmacıdan destek alınmış, birbirinden bağımsız olarak metaforlar üretilerek daha sonra karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmada araştırmacı yansız davranmaya özen göstererek katılımcıları etkilememeye çalışmıştır. Doğal ortama duyarlı davranarak araştırmanın deseni, katılımcılar, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile bulguların sunumunda açık, esnek ve tarafsız olmaya çaba göstermiştir

.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Artvin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bünyesindeki bağımsız anaokulu yöneticilerinin okul, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve veli ifadelerine ilişkin algılarını, kullandıkları metaforlar yolu ile belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, bağımsız anaokulu yöneticililerinin okul kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar dört kodda kategorize edilmiştir. Bu kodlar; hayatın provası (7 metafor), yaşam alanı (5 metafor), hayatın kendisi (5 metafor), üretim yapılan yer (4 metafor) kodlarıdır. Okul kavramında en çok tercih edilen metaforun hayatın provası kodunda olduğu tespit edilmiştir. Kavramsal olarak kodlar irdelendiğinde bağımsız anaokulu yöneticilerinin genel olarak okulu; öğrencilerin hayata hazırlanması noktasında ihtiyacı olan donanımı elde ettikleri bir yer olarak algıladıkları söylenebilir. Sonuçlara bakıldığında genel olarak okul kavramının olumlu algılandığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: metafor, okul, anaokulu, öğretmen, öğrenci, öğrenci velisi, okul yöneticisi.

Kaynakça

Anılan, B. (2017). Preservice science teachers metaphoric perceptions about chemistry concept. Journal of Qualitative Research in Education–JOQRE, 5(2), 6-27.
Aralık 22, 2022 tarihinde www.tdk.gov.tr adresinden alınmıştır.
Aralık 22, 2022 tarihinde http://tr.wikipedia.org/wiki/lider adresinden alınmıştır.
Aslanargun, E., "Okul - Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma", Kırkızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S:18, 2007, ss:119-135.

Aydın, İ. (2004). Okul Çevre İlişkileri. Yayımlandığı Kitap Y. Özden (Editör), Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
Ayık, A. Ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 8(2), 429 -446.
Aytaç, T. (2000). Okul Merkezli Yönetim. Ankara: Nobel Yayıncılık.
Bakan, İ. (2009). Liderlik Tarzları ile Örgüt Kültürü Türleri Arasındaki İlişkiler: Bir Alan Çalışması. TİSK Akademi, 4(7), 138-172.
Balcı, A. (2007). Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma. Ankara: Pegema Yayıncılık..

Bloom, P. J. (1988). Closing the gap: an analysis of teacher and administrator perceptions of organizational climatein the early childhood setting. Teacher & Teacher Education, 4(2), 111-120.
Bloom, P. J. (1996). The Quality of work life in NAEYC accredited and nonaccredited early childhood programs. Early Education and Development, 7(4), 301-317.
Cerit, Y. (2006) "Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Kavramıyla İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, C:6, S:3, 2006, 669-699.
Çelik, V., Eğitimsel Liderlik, Pegema Yay. 3. Baskı, Ankara, 2003.
Çelik, V. Okul Kültürü ve Yönetimi, Pegema Yay. 3. Baskı, Ankara, 2002.
Dönmez, Ö. (2008). Türk Eğitim Sisteminde Kullanılan Yönetici Metaforları (Kayseri İli Örneği). S: 44, 67, 68, 69,70,71
Erdoğan, İlhan. "Kültürün Yönetim Fonksiyonlarının Uygulanmasına Etkisi ve Faktör Analizi Yöntemi ile Bir Araştırma". Yayınlanmış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme ve İktisadi Bilimler Enstitüsü, 1975.
Kalkan, A. (2013). Algılanan Örgüt Kültürünün Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi: Kuramsal Ve Görgül Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
Kesici Ş., Arife (2021). Kadın Yöneticilerin Öğretim Liderliği Davranışları: Eğitim
Kurumlarında Metaforik Bir Çalışma. S: 98,99,100,101

Koçel, T. (2010). İşletme Yöneticiliği- Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda
Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar (12.Basım). İstanbul: Beta Yayınevi.
Koçel, T. (2011). İşletme Yöneticiliği. İstanbul: Beta Yayınları.
Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2023, Aralık 26). Resmi Gazete (Sayı:31750). Erişim
adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.7354.pdf
Özden, Y. (Editör), Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı, Pegema Yay. 2. Baskı, Ankara, 2005.
Saban, A. "Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin
İleri Sürdükleri Metaforlar", Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, C:2, S:2, 2004, ss:131-155.
Sherman, S., Hadar, I. & Luria; G. (2018). Leveraging Organizational Climate Theory for Understanding Industry-Academia Collaboration. Information and Software Technology, 98, 148-160.
Şimşek, Yücel. "Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki (Eskişehir İli Örneği)". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.
Terzi, A. R. (2000). Örgüt Kültürü. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
.....(2005). İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. 11(43), 423-442).
Tezcan, T. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam kalitesi ve iş doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Bolu ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
Tezcan, M., Eğitim Sosyolojisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay. Ankara, 1985.
Töremen, F. & Hozatlı, M. (2006). İlköğretim Okul Yöneticilerinin, İlköğretim
Denetçilerinin Kurum Denetiminde Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri. Milli Eğitim, (170), 202-216.
Töremen, F., Öğrenen Okul, Nobel Yay., Ankara, 2001

Uçar, A. (2021). Okul Yöneticilerinin ve Okulöncesi Öğretmenlerinin Okulöncesi Eğitimine Yönelik Metaforik Algılarının Karşılaştırılması. S: 37
Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 44(1), 195-222.
Yalçınkaya, M. (2022). Geleceğin Okulları: Bir Metafor Analizi Çalışması. S:47,48
Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Rehber Öğretmen – Psikolojik Danışmanların Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yöneticisi Olmaya İlişkin Görüşleri

Nuray Sevinç
MEB

Kübra Sel
MEB

Problem Durumu

Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde rehberlik ve sosyal hizmetler verme yoluyla yardımcı ve destek olan eğitim kurumlarıdır (MEB,2021). RAM'lara yönetici olarak merkez müdürü ve merkez müdür yardımcıları görevlendirilir. RAM müdürü, rehberlik ve araştırma merkezinin ilgili mevzuata uygun olarak çalışmasında ilde özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinden sorumlu il millî eğitim müdür yardımcısına veya şube müdürüne, ilçede özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinden sorumlu şube müdürüne karşı sorumludur (MEB,2020). MEB Yönetici Atama Yönetmeliğine (2021) göre özel eğitim kurumlarına müdür olarak görevlendirileceklerde RAM'lar için Rehberlik öğretmeni olmak özel şartı getirilmiştir. Ayrıca müdür yardımcılarından en az biri de Rehberlik branşında olmalıdır. Yönetmelik doğrultusunda RAM'lara yönetici atamalarına kaynaklık eden branşlardan biri psikolojik danışman kadrolarıdır. Ancak Kandemir (2018) RAM yöneticiliklerine alan dışından atamalar ve görevlendirmeler yapıldığını belirterek bu durumu RAM'larda hizmetlerin yürütülmesinde sorunlar yaşanmasına sebep olabileceğini belirtmiştir. Son dönemlerde öğretmenlerin okul yöneticisi olmada isteksiz olduğunu belirleyen çalışmalar vardır (Günay ve Özbilen, 2018). Akkuş (2010) RAM'larda görevli rehber öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin değerlendirdiği araştırmasında kurum yönetimiyle çalışanlar arasında iyi ilişkiler oluşturması açısından anlamlı farklılıklar oluşturduğunu tespit etmiştir. Bu doğrultuda İl veya ilçelerde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile özel eğitim hizmetlerinin planlanması, sunulması, koordineli bir şekilde yürütülmesi, sunulan hizmetlerin izlenmesi ve değerlendirilmesinin sağlanması amacıyla kurulan RAM'larda (MEB,2020a) faaliyetlerin etkili bir şekilde yürütülmesi için istekli bir yönetim kadrosu tarafından yönetilmesi oldukça önemlidir.

Yöntem

Araştırma nitel yaklaşıma göre desenlenmiş olup var olan bir durumu kendi koşulları içinde betimlenmesine dayalı bir model olan tarama modeli (Karasar,2014) kullanılacaktır. Araştırma Kırklareli ilinde bulunan resmi eğitim kurumlarında kadrolu olarak görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan tüm rehber öğretmen psikolojik danışmanlarla gerçekleştirilecektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Etik kurulu, MEB uygulama izni ve katılımcı onamı alınarak çevrimiçi iletişim grupları aracılığıyla google form olarak hazırlanan görüşme formu üzerinden görüşmeler yapılarak veriler toplanacaktır. Elde edilen verilerin betimsel istatistiksel yöntemler ile içerik analizi yapılacaktır. İçerik analizi doğrultusunda temalar belirlenerek katılımcıların temalara göre görüş belirtme durumlarına yönelik olarak değerlendirmeler yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma ile rehber öğretmen - psikolojik danışmanların merkez yöneticisi olma isteklilik durumlarının incelenmesi, bu duruma etki eden faktörlerin belirlenmesi, merkezlerin yönetimi konusunda mevcut sorunları ortaya konması ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirilmesi açısından önemlidir. Yaşar (2012) yaptığı araştırmasında RAM müdürlerinin yönetim becerileri bakımından beklentilerin gerisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. RAM müdürü ve müdür yardımcısı kadrosuna kaynaklık eden rehberlik branşında görev yapan rehber öğretmen - psikolojik danışmanlık yönetici olmaya dair görüşleri değerlendirilecektir. Araştırma sonuçları ile rehber öğretmen – psikolojik danışmanların merkez yöneticisi olma isteklilik durumlarının incelenmesi, bu duruma etki eden faktörlerin belirlenmesi, merkezlerin yönetimi konusunda mevcut sorunları ortaya konması ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, Rehberlik Araştırma Merkezi, rehber öğretmen, psikolojik danışman

Kaynakça

Akkuş, O. (2010). *Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Görevli Rehber Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi) Ankara Üniversitesi.

Günay, G. & Özbilen, F. M. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticiliği istekliliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Turkish Studies*, *Educational Sciences,* 13(19), 1331-1344. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14069

Kandemir, A. (2018). *RAM yöneticiliklerine hatalı atamalar***.** Haber Giriş: 12 Mart 2013 00:15, Son Güncelleme: 27 Mart 2018 00:42. Adresinden ulaşıldı: https://www.memurlar.net/haber/349548/ram-yoneticiliklerine-hatali-atamalar.html

MEB (2020). *Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği***.** Resmi Gazete 14/8/2020 No: 31213.

MEB (2020a). *Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi***.** https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf

MEB (2021). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği***.** Resmi Gazete 05/2/2021 No: 31386.

Yaşar, V. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) görev yapan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) müdürlerinin yöneticilik becerileri ile bazı yönetici davranışlarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 295, 5-22.

Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Deneyimleri: Bir Kapsayıcı Eğitim Perspektifi

Yusuf Celal Erol

Fırat Üniversitesi

Problem Durumu

Sınıflarımızda akıllı tahtaların kullanılmaya başlanması, akıllı cep telefonlarının bilgisayarların yapabildiklerini yapabilmesi, bilgisayarların yaygınlaşması ve internet altyapısının sürekli iyileştirilmesi gibi teknolojik gelişmelerin etkisiyle, çevrimiçi uzaktan eğitim bir alternatif olarak görülmeye başlanmış lisans servis derslerinin bir kısmı ve hatta uzaktan tezsiz yüksek lisans programları gibi uzaktan eğitim programları açılmaya başlanmıştır. Yaşadığımız felaketlerin etkisiyle de bu süreçte bizi çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamaları daha hızlı bir şekilde gündemimize girmiş ve yüz yüze eğitime alternatif olarak tek başına kullanılmaya başlanmıştır. Covid-19'un ülkemizde görülmesi ile birlikte 2020 yılının Mart ayında üniversite öğrencileri, eğitimlerini çevrimiçi olarak uzaktan eğitim aracılığıyla almaya başlamışlardır. Bu durum salgın hastalığın etkilerinin yavaşlamasına kadar bir buçuk yıl devam etmiş, daha sonra bir dönem de eğitim yüz yüze ve çevrimiçi uzaktan eğitim birlikte kullanılarak karma bir yöntemle sürdürülmüştür. Seçmeli dersler de bu süreç içerisinde çevrimiçi uzaktan eğitim olarak sürdürülmüştür. Kahramanmaraş depremlerinden sonra da 2022-2023 eğitim öğretim yılının bahar dönemi üniversite eğitimi çevrimiçi uzaktan eğitim olarak yürütülmektedir. Dolayısıyla bu süreçlerde yürütülen çevrimiçi uzaktan eğitim çabalarının kapsayıcı bir şekilde yürütülüp yürütülmediğinin değerlendirilmesinin eğitim sistemimize yararlı olacağı ve değerlendirme sonucunun bir kısım eksikliklerimizin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okulların amaçlarından birisi de öğrencilerin toplumsallaşmaların, sosyalleşme ve kültürlenmelerini sağlamaktır. Kasıtlı bir kültürleme süreci olan eğitim, bir kuşağın deneyim elde ederek öğrendiklerini kendinden sonra gelen kuşaklara aktarılmasını sağlar (Gündüzalp, 2019). Bu toplumsallaşma, sosyalleşme ve kültürlenme amacı ve ihtiyaçları şimdiye kadar genellikle yüz yüze eğitim ile yerine getirilmeye çalışılmıştır. Ancak şu an yüz yüze eğitimle birlikte uzaktan eğitim modelleri ve karma eğitim modelleri de kullanılmaktadır. Acaba üniversite öğrencilerine göre, çevrimiçi uzaktan eğitim yoluyla sürdürülen eğitim klasik okulun, sınıfın ve yüz yüze eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilmekte midir? Üniversite öğrencileri acaba, yüz yüze mi yoksa çevrimiçi uzaktan eğitimi mi tercih etmektedirler? Yoksa yüz yüze ve çevrimiçi uzaktan eğitimin birlikte kullanıldığı karma bir model mi talep etmektedirler. Bu sorularının cevaplarının ortaya konulması ve verilen cevaplar ışığında bir değerlendirme yapılması gerekmektedir. Diğer bir deyişle, üniversite öğrencilerine göre çevrimiçi uzaktan eğitimin etkililiğinin tespit edilmeye çalışılması, eğitim süreçlerinde tercihlerinin ne olduğunun ortaya konulması önem arz etmektedir.

Eğitimin temel bir insan hakkı olduğunun kabul süreci 1948 yılında yayınlanan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile başlamıştır. Daha sonra özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi aşamalarından geçen bu dışlama ve ayrımcılığı önleme pratikleri günümüzdeki kapsayıcı eğitim anlayışını ortaya çıkarmıştır. Kapsayıcı eğitim, eğitim süreçlerinde bulunan adaletsizlik, eşitsizlik, ayrımcılık ve dışlamacılık uygulamalarının azaltılması ve öğrencilerin birbirinden farklı öğrenme ihtiyaçlarının göz önüne alınması yoluyla, öğrencilerin, topluma, kültüre ve öğrenme süreçlerine daha aktif bir şekilde katılımının sağlanması sürecidir (UNESCO, 2005). Kapsayıcı eğitim, herkesin eğitime dışlanmadan ve ayrımcılığa uğramadan erişebildiği temel bir haktır (Baykara Özaydınlık, 2019). Bu doğrultuda, çevrimiçi uzaktan eğitimin kapsayıcı bir eğitim olup olmadığının ortaya konulması, eğitim süreçlerinin kapsayıcı bir şekilde değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre iyileştirmeler yapılması gerekmektedir.

Yöntem

Çalışmada nicel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışmada bir grubun belirli özelliklerinin belirlenmesi ve var olan bir durumun ortaya konulması amaçladığı için, çalışma tarama modelindedir ve betimsel bir nitelik taşımaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerine, çevrimiçi uzaktan eğitim sürecinde aldıkları eğitim ile ilgili 32 soruluk bir anket formu verilmiştir. Anket formu araştırmacı tarafından kapsamlı bir literatür taraması sonrasında geliştirilmiş, ayrıca kapsayıcı eğitim ile ilgili olan kitaplardan faydalanılmış (Gürgür ve Rakap, 2021; Taneri, 2019) ve iki alan uzmanına da inceletildikten sonra anket formuna son şekli verilmiştir. Çalışma Fırat Üniversitesi'nde 2022-2023 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiş ve Eğitim Fakültesi öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, evrendeki her bir örneklem biriminin bağımsız ve eşit bir şekilde örnekleme seçilme olasılığının bulunduğu bir örneklem yöntemidir (Büyüköztürk, vd., 2014).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üniversite öğrencileri çevrimiçi uzaktan eğitimin etkisiz ve yüz yüze eğitim kadar etkili olduğunu düşünmektedirler. Çevrimiçi uzaktan eğitimi tercih etmemektedirler. Çevrimiçi uzaktan eğitimin ne çok etkisiz ne de çok etkili olduğunu düşünmektedirler. Yüz yüze eğitim talep etmekte, yüz yüze eğitim ile çevrimiçi uzaktan eğitimin birlikte kullanıldığı karma modelden yana olduklarını ifade etmektedirler. Öğrenciler, derslere katılım için gerekli alt yapı desteğinin (internet, laboratuvar, kütüphane) sağlanıp sağlanmadığı ve üniversitenin kullandığı uzaktan eğitimin sisteminin alt yapısının yeterli olup olmadığı konusunda kararsızdırlar. Öğrencilerle öğretim elemanları arasında etkili bir iletişim sağlandığını düşünmektedirler. Ayrıca, derslerde öğrencileri motive edecek farklı öğretim materyallerinin (video, animasyon, slayt vb) kullanıldığını ve derslerin içerikleri ve ders materyallerinin uzaktan eğitime uygun şekilde düzenlendiğini ifade etmektedirler. Öğrenciler derslerde öğrencileri motive edecek farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılıp kullanılmadığı konusunda kararsız kalmışlardır. Öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı (din, dil, cinsiyet, ırk, sosyal sınıf vs) ayrımcılığa maruz kalmadığını belirtmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, Çevrimiçi uzaktan eğitim, Kapsayıcı eğitim.

Kaynakça

Baykara Özaydınlık, K. (2019). Kapsayıcı eğitime giriş. Pervin Oya Taneri (Ed), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* (s. 1-23) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

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

Gündüzalp, S. (2019). Eğitimin temel kavramları, amaç ve işlevleri. M. Boydak Özan ve T. Y. Özdemir (Ed), *Eğitime giriş* (s.15-34) içinde. Asos Yayınları.

Gürgür, H. ve Rakap, S. (Ed.). (2021). *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.

Taneri, P. O. (Ed.). (2019). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*. Pegem Akademi Yayınları.

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. Paris: UNESCO.

Eğitim Örgütlerinde Hesap Verebilirlik ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yasin Dülger
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

İsmail Karsantık
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Problem Durumu

Cendon (2000, s.25) eğitim kurumlarında hesap verebilirliği eğitim kurumlarının performansına yönelik olarak otoriteye veya paydaşlara yönelik bilgi verme, açıklama yapma olarak ifade etmekte, eğitim örgütlerinin etkinliklerinden ve bu etkinlikleri gerçekleştirirken kullandıkları kaynaklardan sorumlu olmalarını da eğitimde hesap verebilirlik olarak tanımlanmaktadır. Özdemir, Bülbül ve Acar (2010) ise eğitim yönetiminde yasal olarak hesap verebilirliğe ilişkin düzenlemelerin yeterli olmadığını ve eğitim sisteminde hesap verebilirliğin uygulanmasında çeşitli sorunlarla karşılaşıldığını belirtmekte Linn (2003, s.3) ile Lunenburg ve Ornstein (2013, s.184) ise eğitim alanında daha çok öğrencilerin ve okulun genel başarısının ele alındığını ve eğitim çalışanlarının hesap verebilirlik ölçütünün eğitim kurumlarındaki akademik başarı oranına göre belirlendiğini ifade etmektedir.

Okulların genel başarılarının kıyaslandığı ve ülke genelinde standartlaştırılmış ölçme araçlarının kullanıldığı hesap verebilirlik sistemlerinde öğretmenlerin mesleki başarıları da önceliklendirilmeli ve hesap verebilirlik sistemleri öğretmen motivasyonu açısından daha etkili şekilde ele alınmalıdır. Bu kapsamda çalışmanın amacı Rize ilinde görev yapan öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki hesap verebilirlik algılarıyla motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Yöntem

Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki hesap verebilirlik algılarıyla motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel desen tercih edilmiştir. Ketner, Smith ve Parnell (1997) korelasyonel desen en az iki değişkenin birbirini etkileyip etkilemediğini anlamak ve bu iki değişkeni birbirleriyle ilişkilendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Rize ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Rize ilinde çalışan öğretmenlerin eğitim örgütlerinde hesap verebilirlik ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkilerinin incelenmesi için veri toplama aracı olarak Cerit, Kadıoğlu ve Kadıoğlu (2017) tarafından geliştirilen hesap verilebilirlik ölçeği ile Kılıç ve yılmaz (2019) tarafından geliştirilen öğretmen motivasyon ölçeği kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın bulguları incelendiğinde hesap verilebilirlik ölçeği ve öğretmen motivasyon ölçeğinden elde edilen puanların öğretmenlerin cinsiyet değişkenine yönelik anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonucunda cinsiyet gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ($p<0.05$) bulunmamıştır. Diğer yandan dışsal öğretmen motivasyonu ve içsel hesap verebilirlik değişkenleri dışındaki tüm değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının pozitif yönde anlamlı ($p>0.01$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kurumlarındaki görev süreleri ile hesap verebilirlik düzeyleri ve dışsal hesap verilebilirlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p<0,05$). Ancak öğretmenlerin görev süreleri ile içsel hesap verebilirlik değerleri arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p>0,05$). En yüksek içsel hesap verebilirlik düzeyi kurumlarında 1-5 yıl ile 11-15 yıl süreyle görev alan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kurumlarındaki görev süreleri ile toplam öğretmen motivasyonu, içsel öğretmen motivasyonu ve yönetsel faktörler açısından öğretmen motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p<0,05$). Ancak öğretmenlerin görev süreleri ile dışsal öğretmen motivasyonu değerleri arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Dışsal öğretmen motivasyonu düzeylerinin öğretmenlerin kurumlarındaki görev süreleri arttıkça daha yüksek değerler aldığı ve en yüksek dışsal öğretmen motivasyon değerinin 16 yıl ve daha fazla çalışan öğretmenlere ait olduğu saptanmıştır. Dışsal öğretmen motivasyonu ile görev süresi değişkenine ait puanların, öğretmenlerin kurumlarındaki görev sürelerinin hangi alt guruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonrası post-hoc LSD testi sonucunda 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ile 16 yıl ve daha üzere hizmet süresine sahip öğretmenler arasında 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<0.01$). Öğretmenlerin mesleki kıdemleriyle; dışsal hesap verebilirlik, içsel hesap verebilirlik ve toplam hesap verebilirlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak herhangi bir farklılığın olmadığı görülmüştür. ($p<0,05$). Öğretmenlerin okul kademeleriyle toplam öğretmen motivasyonu, içsel öğretmen motivasyonu ve

yönetsel faktörler açısından öğretmen motivasyonu değerleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir (p>0,01). Öğretmenlerin okul kademeleri ile dışsal öğretmen motivasyon değerleri arasındaki ilişkinin ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (p<0,05).

Anahtar Kelimeler: Hesap verebilirlik, motivasyon, öğretmen motivasyonu

Kaynakça

Cendon, A. B. (2000). Accountability and public administration: Concepts, dimensions, developments. In M. Kelle (Ed.), *Openness and transparency in governance: Challenges and opportunities* (pp. 22-61). Maastricht: *European Institute of Education.*

Cerit, Y., Ateş, H. K., & Kadıoğlu, S. (2017). Öğretmen hesap verebilirlik eğilimi ölçeğinin türkçeye uyarlama çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume, 12*(28), *161-174.*

Ketner, C.S., Smith, K.E., & Parnell, M.K. (1997). Relationship between teacher theoretical orientation to reading and endorsement of developmentally appropriate practice. *Journal of Educational Research*, *90*,212-220.

Kılıç, Y., & Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 5*(1),77-91.

Linn, R. L. (2003). Accountability: Responsibility and reasonable expectations. *Educational Researcher*, *32*(7), 3-13.

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013*). Educational administration [eğitim yönetimi].* (G. Arastaman, Tran. Ed.). Ankara: Nobel yayıncılık. (Original Publication Year, 2012).

Özdemir, S. Bülbül, M., & Acar, M. (2010). Challenges associated with administrative and professional accountability in the Turkish educational system. In J. Nemec & B. G. Peters (Eds.), *State and administration in a changing world* (pp. 271-282). Bratislava: NISPAcee.

Kadın Yöneticilerin Göç Olgusuna Yönelik Bakış Açılarının İncelenmesi

Emine Yılmaz
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

İsmail Karsantık
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Problem Durumu

Göç insanların bulundukları çevreden sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi sebepler dolayısıyla başka çevreye yerleşmesidir. Göç evrenseldir ve bir hareketliliği ifade eder. Göç hareketliliği genellikle güvenli ve refah düzeyi yüksek olan yerlere doğru gerçekleşir. Göç ile din, gelenek, dil, kültür gibi pek çok açıdan farklı geçmişlere sahip kişiler aynı mekânda yaşama durumuyla karşılaşmaktadır (Favell, 2022). Ülke sınırları ölçüt alındığında sınırlar içinde gerçekleşen göçler iç göç, ülke sınırları dışına gerçekleşen göçler ise dış göçler ya da uluslararası göçler olarak tanımlanmaktadır (Güvenç, 2011). Türkiye'ye gerçekleşen sığınmacı hareketliliğinin etkileri; ekonomik etkiler, güvenlik algısı üzerindeki etkiler ve temel ihtiyaçlar, hizmet alımları üzerindeki etkiler olarak sınıflandırılabilir (Yaman, 2017). Ekonomik açıdan bakıldığında çeşitli nedenlerle başka ülkelere sığınmak zorunda kalan özellikle uluslararası göç neticesinde farklı din, kültür, dil, ırk ve milletlere ait göçmenler, göç ettikleri ülkelerin ekonomilerinde yer almaya başlamışlardır.

Kadınların ekonomik faaliyetlere katılımı, kadınların toplumdaki statüsünü yükseltmek için de gereklidir (Charantimath, 2005). Göç ve sığınmacı olgusuna ilişkin çalışmalar incelendiğinde kadın yöneticilerin sığınmacı politikaları ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple çalışmada, kamu ve özel kuruluşlarda çalışan kadın yöneticilerin sığınmacı politikaları üzerindeki algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu 2022 – 2023 Eğitim Öğretim yılında Rize ilinde görev yapan ve uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 39 kadın yönetici oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Hazırlanan taslak görüşme soruları 2 uzman görüşüne sunularak nihai hali verilmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, bir olguya yönelik katılımcıların deneyimlerinin araştırmacılar tarafından tanımlanmaya çalışıldığı bir sorgulama stratejisidir (Creswell, 2003). Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Çalışmanın güvenilirliği Guba (1981) tarafından belirtilen aktarılabilirlik, inandırıcılık, tutarlılık ve teyit edilebilirlik yöntemi ile sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın bulguları incelendiğinde; Türkiye'ye göç nedenleri, uyum politikaları, göç yönetimi, Avrupa Birliği'nin göç yönetimine katkıları, uygulanan göç politikalarının etkililiği, göç sorunlarının yönetimine yönelik çözüm önerileri, göç koordinasyonunda girişimci davranışlar olmak üzere yedi temaya ulaşıldığı görülmektedir. Türkiye'ye göç nedenleri teması incelendiğinde sosyo-ekonomik, siyasi, kültürel, güvenlik, doğal afetlerin öne çıktığı görülmektedir. Uyum politikaları kapsamında ele alınan başlıklar incelendiğinde ise dil, eğitim, sosyal uyum, sosyal destek ve yardımlar, kapsayıcı eğitim projeleri, sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına rastlanılmaktadır. Göç yönetimine ilişkin uygulanan politikalar kapsamında ise kadın yöneticiler öncelikle göç kavramını sınıflandırmış, sığınmacılara ilişkin farklı koruma statülerine değinmiş ve bu politikaların yürütülmesinde çeşitli kuruluşların rollerine değinmişlerdir. Avrupa Birliği göç yönetimine ilişkin katkıları ele alındığında ise siyasi, ekonomik boyutlar ile STK'ların AB politika uygulamalarına ilişkin görüşleri paylaşılmıştır. Katılımcılar tarafından uygulanan göç sorunlarının yönetimine ilişkin çok kültürlülüğe yer verilmesi, ailelerin kültürel ve sosyal olarak desteklenmesi, gönüllü geri dönüş çalışmalarının başlatılması şeklinde öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Göç, sığınmacı, göç politikaları, yönetici

Kaynakça

Charantimath, P. M. (2005). *Entrepreneurship development and small business enterprise.* India: Pearson Education.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Favell, A. (2022). Immigration, integration and citizenship: elements of a new political demography. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 48*(1), 3-32.

Guba, E. G. (1981). *ERIC/ECTJ annual review paper: Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. Educational Communication and Technology,* 75-91.

Güvenç, S. (2011). *Birinci Dünya Savaşı'nın nedenlerine donanma stratejileri üzerinden bakış ya da "Birinci Dünya Savaşına giden yolda Osmanlıların drednot düşleri" üzerine notlar*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları

Yaman, F. (2017). Uyum ve ötekileştirme ayrımında süreci sığınmacılar. *Kadem Journal of Women Studies*, *1*, 91-110.

Mülteci Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunda Eğitimde Kalite Olgusunun İncelenmesi

İsmail Karsantık
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Neslihan Babayiğit
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Problem Durumu

Ekonomik, siyasi veya sosyal problemler yaşamaları sebebiyle doğdukları toprakları bırakarak farklı bölgelere veya ülkelere göç eden insanlar; farklı kültür, gelenek ve göreneklerle karşılaşmaktadır (Karakuş, 2016). Toplumsallaşma açısından oldukça önemli olan hoşgörü ve barış anlayışı, huzurlu ve sağlıklı bir ülke için en önemli faktörlerdendir (Tosun, Yorulmaz, Tekin, ve Yıldız, 2018). 1951 Cenevre Sözleşmesi'ne göre üye olan devletlerin, kendi vatandaşları olan çocuklara uyguladığı eğitim olanaklarını mülteci çocuklara da sağlaması beklenmektedir (Barkın, 2004). Ülkeler, eğitim sistemi içerisinde göçmen çocukların eğitimi için gerekli olan eğitim ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapmalıdır (Börü ve Boyacı, 2016). Modern bir kültürel ve siyasi topluluğun kurulması için ortak eğitim oldukça önemlidir (Waters ve Leblanc, 2005). Bu kapsamda göç edilen bölgedeki eğitim düzeyi de hem göç eden çocukları hem de göç edilen bölgedeki çocukları etkilemektedir (Ereş, 2015).

Mevcut çalışmada ekonomik ve kültürel sebepler başta olmak üzere mülteci çocukların okullarda karşılaştıkları sorunlar öğretmenlerin görüşlerinden faydalanarak ortaya koyulmaktadır. Bu kapsamda, eğitim ve eğitim kalitesi üzerinde durularak kültürel farklılıklar ele alınmakta ve göç olgusu başta olmak üzere ülkemizdeki mülteci öğrencilerin eğitim olanaklarını incelenmektedir. Bu çalışmada ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda öğrenim gören mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu ve bu sürecin eğitim kalitesine etkisine yönelik öğretmenlerin görüşlerini incelenmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Eğitim kalitesi çerçevesinde göç olgusu ve ülkemizdeki mülteci öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunun incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve dokuman analizi ile farklı bakış açılarının ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya koyulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doğal ortamda yapılan nitel araştırma yöntemi sürece yöneliktir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022). Bu bağlamda nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninden yararlanılmıştır. Olgubilim deseni ile mevcut durumun bireysel tecrübeler açısından ele alınması amaçlanmaktadır (Üstün, Bayar ve Bozkurt, 2017). Mevcut çalışmada da mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu ve bu sürecin eğitim kalitesine etkisine yönelik öğretmenlerin görüşlerini incelenmiştir.

Çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılarak 2022-2023 eğitim öğretim yılında Rize ilinde devlet okullarında ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan 17 öğretmen ve 4 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Katılımcıların söz konusu fenomene ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme soruları, literatür taramasının ardından taslak sorular gözden geçirilerek ve uzman görüşleri değerlendirilerek hazırlanmıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler, katılımcıların belirledikleri ortamlarda ve uygun olduğu zamanlarda gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır. Görüşmeler sırasında ses kaydı alınmış, veriler hiçbir detay atlanmadan saklanmış ve kaydedilen veriler tamamen düz yazıya dönüştürülmüştür. Guba (1981) nitel araştırmalar için geçerlik yerine inandırıcılık ve aktarılabilirlik, güvenirlik yerine de tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarını kullanmıştır. Bu çalışmada aktarılabilirlik için ayrıntılı betimleme yapılmış, tutarlılık için veriler iki araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve doğrulanabilirlik için uzman görüşü alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizinin kullanıldığı mevcut çalışmada ulaşılan bulgular, tema, alt tema ve kodlardan oluşan hiyerarşik bir yapı içerisinde sunulmuştur. Mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunda eğitimde kalite olgusunun incelendiği araştırmaya ilişkin tema, alt temalar ve kodlar ise toplanan veriden hareketle tüme varım yöntemine dayalı olarak elde edilmiştir. Katılımcılara yöneltilen görüşme sorularına verilen cevapların analizi sonucu politika ve uygulamalar, istenmeyen davranışlar, ders araçları, öğretim süreci, mülteci öğrencilerin entegrasyonu, mülteci öğrencilerin dil engeli, eğitimde kalite temalarına ulaşıldığı ifade edilebilir. Mülteci çocukların akademik gelişimleri ve sosyal faaliyetlere uyumu ile bu durumun Türk eğitim sistemine karşı olumlu ve olumsuz etkileri ortaya koyulmuştur. İlkokul, ortaokul ve lise gibi farklı kademelerde bulunan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda mülteci öğrencilerin mevcut entegrasyon durumunun kademelere göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Mülteci öğrenciler, entegrasyon, göç, eğitim politikaları

Kaynakça

Börü, N., & Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(14), 123-158.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ereş, F. (2015). Türkiye'de Göçmen Eğitimi Sorunsalı ve Göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi . *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 17-30.

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal, 29*(2), 75–91.

Karakuş, E. (2016). *Göç Olgusu ve Eğitime Olumsuz Etkileri (Sultanbeyli Örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Sakarya Üniversitesi.

Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ., & Yildiz, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 107-133.

Üstün, A., Bayar, A., & Bozkurt, E. (2017). Mülteci Çocukların Ailelerinin Algılarına Göre Eğitim Sorunları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 4*(12), 747-755.

Waters, T., & LeBlanc, K. (2005). Refugees and education: Mass public schooling without a nation-state. *Comparative Education Review, 49*(2), 129-147.

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

The Effect of Sense of School Belonging on Academic Achievement: A Meta-Analytic Review

Fatma Uslu Gülşen

Mersin Üniversitesi

Problem Durumu

The study on academic achievement has become increasingly concentrated on how social and environmental variables, such as school, home and peers affect student achievement.The desire to establish relationships with others and form a collective identity can drive an individual's sense of belonging. The self-determination theory (Ryan & Deci, 2000) recommends that school settings satisfy students' needs for relatedness and connections to maximize motivation, engagement, and learning (Osterman, 2000). Therefore, sense of school belonging may be seen a crucial aspect of students' academic success and overall well-being. When students feel a sense of belonging to school, they are more likely to engage in school activities, participate in class, and develop positive relationships with their teachers and peers. This, in turn, can lead to better academic achievement and higher levels of satisfaction with their school experience.

The relationship between sense of school belonging and academic achievement has been extensively researched in the literature (Okilwa, 2016; Lam et al., 2015; Li, et al., 2020). There are mixed results in the literature regarding the direct connection between belonging and achievement. While Fall and Robert (2012) reported a negative relationship between school belonging and academic achievement, Okilwa (2016) and Lam et al. (2015) found a very weak relationship. Additionally, there are studies that report a weak relationship between the two variables (Dotterer & Wehrspann, 2016). The main reason behind the inconsistent findings may be attributed to methodological concerns, such as variations in the definition of school belonging and disparities in the assessment of academic achievement (Booker, 2006). The different terms used to describe the notion of belongingness may result in overlapping dimensions across various studies. Thus, to gain a deeper insight into the effects of school belonging on academic achievement, conducting a meta-analysis is crucial. Therefore, the effect sense of school belonging on academic achievement was investigated in this study with the hypothesis that sense of school belonging has a positive effect on students' academic achievement**.**

When conducting a meta-analysis, it is critical to account for possible sources of variability or inconsistency across the included studies. One method is to identify moderator variables that may help explain differences in results or correlations between studies. The present study employs publication year and measurement tool as moderator variables to account for notable differences among the studies included in the meta-analysis. The inclusion of these moderator variables aims to produce a more detailed and refined comprehension of the phenomenon, and to offer guidance for future research in this field.

The publication year is an important moderator variable because it reflects changes in research methods, theories, and technologies over time. This study aims to expand on previous research by performing a thorough meta-analysis of the relationship between school belonging and academic achievement. The study analyzes the peer-reviewed studies published between 2000 and 2020 to achieve this aim. Just before the year 2000, there are only a few correlational research on school belonging. However, there has been a substantial increase in the number of studies investigating this topic since then, that's why the search for relevant studies began in the year 2000. In the context of these statements, this study has tested the hypothesis that whether the year of publication moderates the positive effect of sense of school belonging on students' academic achievement.

Another important moderator variable is the measurement tool, which can have a significant impact on the study's findings. Different measurement tools might assess distinct parts of a construct, or they may have varying levels of reliability or validity. The use of meta-analysis allows for the assessment of how various assessment procedures can affect the empirical results. This is particularly relevant for the concept of sense of school belonging, as there is no widely accepted measurement tool that accurately reflects its conceptual definition (Booker, 2006).

Yöntem

Study Design

A meta-analysis design was used in this research to test the effect of sense of school belonging on academic achievement. The goal of meta-analysis is to synthesize and interpret the data from various independent studies in order to produce a statistical application. It involves combining the results of different studies on the same subject and reexamining criticisms (Jak, 2015). It is one of the research synthesizes that Borenstein et al. (2009) define as a combination of statistical findings from quantitative studies.

Review Strategy and Inclusion/Exclusion Criteria

This meta-analysis focuses on studies published in English in peer-reviewed journals between January 2000 and December 2022. Online database searches included ERIC, ScienceDirect, and Ebsco. For literature review process, the combination of terms was used: (school OR education) AND (belonging OR connectedness OR identification with school OR school membership OR relatedness) AND (academic achievement OR grade point average). This study only looked at certain types of studies for its analysis. Specifically, it only included studies that reported a correlation coefficient and were quantitative in nature. Studies that focused on topics like engagement, adjustment, and acceptance were not included, nor were studies that reported success for a single course or academic motivation. The aim was to keep the analysis focused on a specific set of criteria.

In order to identify the research studies for the meta-analysis, several strategies were used. First, a pool of 6891 studies were created that included titles with both 'sense of school belonging' and 'academic achievement.' Then, the abstracts of these studies were reviewed and examined all studies in the pool in detail and found that only 22 of them were appropriate for the analysis. The remaining 6869 studies were not considered suitable for the analysis.

Coding Process

Before beginning the statistical analysis, a coding form was created to verify that nothing was missed. The form was created to include all components of the studies and to design a particular coding system that would record the unique characteristics of each study. The following categories were included in the study's coding form: (i) Research references; (ii) sample details; (iii) data collection tool; and (iv) quantitative values.

Statistical Processes

The effect size in this study was measured by Pearson's correlation coefficient (r). Pearson's correlation coefficient (r), which has a value between +1 and -1, was used to calculate the effect size. The estimated r value was evaluated by converting it to the value identified in the z table. (Hedges & Olkin, 1985). If multiple correlation values exist for the same structure categories in correlational meta-analysis research, two procedures are utilized to determine which one to employ in the meta-analysis. (Borenstein et al., 2009). In this study, (i) if the correlations were independent, all correlations were included in the analysis and considered to be independent studies; and (ii) if the correlations were dependent, the conservative estimation value was accepted. A random effect model was used for the meta-analysis processes in this study. For this research, a random-effects model is appropriate because it takes into account variability that goes beyond subject-level sampling error (Lipsey & Wilson, 2001). Because previous research suggested that moderator effects may affect the relationship between school belonging and academic achievement (Booker, 2006), this study made the assumption that the variability above subject-level sampling error was possibly due to systematic differences that could be found.

Moderator Variable

The moderator variable was the study's year of publication which was expected to have an average effect on sense of school belonging and academic achievement. The Qb statistic was used to determine the statistical significance of the difference between the study's moderator.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The aim of this study was to investigate the moderators of the relationship between sense of school belonging and academic achievement using meta-analytic methods. There were 6,891 papers found in total; the researcher evaluated 22 of them that fulfilled the inclusion criteria and were analyzed. The results supported the hypothesis that sense of school belonging has a positive effect on students' academic achievement. A small effect size (.16) was calculated for the effect of sense of school beloning on academic achievement. The result showed that even though the relationship between sense of belonging and academic achievement is not very strong, it is still significant. The results revealed that the effect of sense of school belonging on academic achievement differed to the year of publication, but the differences across the years (2000 to 2010 .13; 2011 to 2020 .09) were small. The results of the study showed that the effect size reduced gradually throughout the years. There did not appear a significant difference of the moderator of the measurement tool. This result shows that the effect of sense of belonging on academic achievement does not change depending upon measurement tool.

Anahtar Kelimeler: academic achievement, meta-analysis, sense of school belonging

Kaynakça

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Ltd.

Booker, C. K. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescents. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6, 131–143.

Dotterer, A. M., & Wehrspann, E. (2016). Parent involvement and academic outcomes among urban adolescents: examining the role of school engagement. *Educational Psychology*, 36, 812–830.

Fall, A. M., & Roberts. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787–798.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 3, 79–91.

Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. New York, NY: Academic.

Jak, S. (2015). *Meta-analytic structural equation modelling* (pp. 1-88). Dordrecht, Neth: Springer.

Lam, U. F., Chen, -W.-W., Zhang, J., & Liang, T. (2015). It Feels Good to Learn Where I Belong: School Belonging, Academic Emotions, and Academic Achievement in Adolescents. *School Psychology International,* 36, 393–409.

Li, L., Chen, X., & Li, H. (2020). Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement in adolescents in rural China: A serial mediation model. *Children and Youth Services Review*, *113*, 1-8.

Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. SAGE publications, Inc.

Okilwa, N. S. (2016). Exploring School-and Home-Related Protective Factors for Economically Disadvantaged Middle School Students. *Journal of At-Risk Issues*, *19*(1), 34-46.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research,* 70, 323–367.

Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: Türkiye'de Güncel Durum ve Politika Analizi

Betül Bulut-Sahın

ODTÜ

Problem Durumu

Yükseköğretimde uluslararasılaşma, hem ulusal hem kurumsal düzeyde tüm dünyada politika yapıcıların önemli bir gündem maddesidir. Ulusal düzeyde hükümetler yükseköğretimde uluslararasılaşmayı geliştirmenin olası olumlu sonuçlarından hareketle bu çerçevede çeşitli politikalar geliştirmektedir. Bu olası olumlu sonuçlar genellikle daha fazla uluslararası öğrenci çekebilme, üniversitelerin uluslararası araştırma işbirlikleri sayesinde ekonomik getiriler elde etme, uluslararası sıralamalarda yer alma gibi çeşitli etmenlerden oluşmaktadır. Üniversiteler için ise, uluslararasılaşmanın hem yükseköğretim kurumlarının kendisine kurumsal düzeyde; hem de üniversitelerin en önemli paydaşları olan öğrenci ve öğretim üyeleri için kişisel düzeyde çeşitli faydaları bulunmaktadır. Tüm bu olumlu beklentiler sebebiyle, uluslararasılaşma hem ulusların hem de kurumların politika ve stratejilerinde giderek artan bir önemle yer almaktadır.

Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşmasını incelemek üzere alanyazında son dönemde önemli çalışmalar yapılmıştır (Aydinli ve Mathews, 2021; Çalıkoğlu, 2023; Efe & Ozer, 2022; Bulut-Sahin ve Kondakci, 2023). Bu çalışmalara göre, Türkiye, siyasi, ekonomik ve tarihi özelliklerine dayalı cazibesi nedeniyle bölgede önemli bir rol oynayan benzersiz bir uluslararasılaşma pratiğine sahiptir (Bulut Şahin ve Kondakçı, 2022). Bunun yanı sıra uluslararasılaşma politikaları ile ilgili yukarıdan aşağı doğru politika oluşturma yapısının getirdiği sorunlar (Aydinli ve Mathews, 2021) ve çoğunlukla sayısal göstergelere odaklanılması (Efe & Ozer, 2022) bir takım problemlere yol açmaktadır. Bu nedenlerle, Türkiye'de yükseköğretimde uluslararasılaşma pratiğinin ve uluslararasılaşma politikalarının güncel durumunun incelenmesi, mevcut durumun iyileştirilmesi için oldukça önemlidir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini sağlar. Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından da belirtildiği gibi, doküman analizinin tek başına bir veri seti olarak kullanılması durumunda, araştırmacının inceleyeceği dokümanları kapsamlı bir içerik analizine tabii tutması gerekir.

Bu kapsamda, ilk önce Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşması ile ilgili olabileceği düşünülen resmi mevzuat, web sayfaları taranmış ve uluslararasılaşma ile yasal durum ve sayısal istatistikler incelenmiştir. Mevzuat anlamında incelenen dokümanlar Kalkınma Planı (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019), Yükseköğretim Kanunu (1981), Yükseköğretim Kurumlarının Yurt Dışı Yükseköğretim Kurumlarıyla Ortak Eğitim Öğretim Programlarına Dair Yönetmelik (2016), Uluslararası İşbirlikleri Genel Kurul Kararı (2014) vb. mevzuat dokümanlarından oluşmaktadır. Bunun dışında Türkiye Yüksek Öğretim Sistemi (YÖK, 2021a), Üniversite İzleme ve Değerlendirme Raporları (YÖK, 2022) gibi çeşitli raporlar ve resmi bilgi veren web sayfaları (örnek, YÖK, 2023) da incelenmiştir.

İkinci olarak ise uluslararasılaşma ile ilgili uygulamaları düzenleyen politika dokümanları incelenerek, güncel uluslararasılaşma politikaları ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu politika dokümanlarının temel üç tanesi Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi için bir yol haritası (Çetinsaya, 2014), Uluslararasılaşma Strateji Belgesi (YÖK, 2017) ve Yükseköğretimde Hedef Odaklı Uluslararasılaşma (YÖK, 2021b) dokümanlarıdır.

Buna göre bu araştırmada iki temel araştırma sorusu bulunmaktadır:

1. Türkiye'de yükseköğretimde uluslararasılaşmanın güncel durumu nedir?
2. Türkiye'de yükseköğretimde uluslararasılaşma ile ilgili güncel mevzuat ve politika belgeleri ülkenin genel uluslararasılaşma stratejisi için ne anlama gelmektedir?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan doküman analizi sonuçları, Türkiye'de yükseköğretimde uluslararasılaşmanın güncel durumu ve uluslararasılaşmayla ilgili oluşturulmuş mevcut politikalar olarak iki başlık altında incelenmiştir.

İlk olarak güncel durum incelendiğinde, YÖK (2021a, 2022) belgelerine göre Türkiye'de mevcut uluslararası öğrenci sayısı 223.978 iken, mevcut uluslararası öğretim üyesi sayısı 2.107 olarak belirtilmiştir. Uluslararası öğrenci açısından en popüler şehirler, İstanbul, Ankara, Eskişehir, Karabük, Bursa olarak belirtilmiştir. Ayrıca, bu araştırmada, YÖK tarafından hazırlanan kaynaklardaki bu veriler, UNESCO (2023) tarafından yayınlanan uluslararası öğrenci verileri ile birleştirilerek sunulacaktır.

Derece almak için gelen uluslararası öğrencilerin yanı sıra değişim programı öğrencileri ile ilgili istatistikler de Türkiye yükseköğretimi uluslararasılaşması açısından önemlidir. Bulut-Şahin ve diğerleri (2022) tarafından belirtildiği gibi özellikle Erasmus Programı, Türk üniversiteleri için de hayati bir uluslararasılaşma pratiği oluşturmuştur ve Erasmus programının hayata geçmesiyle daha önce uluslararası faaliyetlerde yer almamış üniversiteler, uluslararası öğrenci hareketliliğine dahil olma fırsatı bulmuştur. YÖK (2022) tarafından hazırlanan raporda, değişim programları kapsamında gelen öğrenci sayısı 3099, giden öğrenci sayısı 12429 iken; gelen personel sayısı 448 ve giden personel sayısı 786 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada Erasmus Programı verileri, Avrupa Komisyonu (2021) verileriyle harmanlanarak sunulacaktır.

Öğrenci hareketliliğinin yanı sıra, YÖK tarafından yayınlanan raporlarda, yurtdışında üniversiteler ile yürütülen ortak programların sayısı 280 olarak ifade edilmiştir. Ayrıca, Türkiye ile diğer ülkeler arasında imzalanan ortak protokoller sonucu kurulmuş iki uluslu üniversitelerden üç tanesi Türkiye'de (ör: Türk-Alman Üniversitesi) bulunurken, iki tanesi (ör. Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi) ise anlaşma yapılan diğer ülkede kurulmuştur. Bu istatistiklerin yanı sıra, uluslararasılaşma ile ilgili diğer uygulamaların Türkiye'de nasıl karşılık bulduğunu anlamak adına, uluslararasılaşma ile ilgili yükseköğretim mevzuatı detaylı olarak incelenmiştir. Bu mevzuata göre uluslararası ortak ve çift diploma programları, üniversitelerde ortaklık anlaşması imzalanması, şube kampüslerin kurulması vb. mevzuatla ilgili analiz de bu çalışmada sunulacaktır.

İkinci olarak yükseköğretimde uluslararasılaşma politikalarını anlamak üzere incelenen belgelere göre (Çetinsaya, 2014; YÖK, 2017; YÖK, 2021b; Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019) Türkiye'de uluslararasılaşmada en fazla önem verilen strateji, uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye çekilmesidir. Hem 11.Kalkınma Planı, hem de onu takip eden YÖK strateji dokümanlarında uluslararasılaşma hedefleri daha fazla ve daha kaliteli uluslararası öğrencinin Türkiye'deki üniversitelerde eğitim alması için stratejiler geliştirilmesine vurgu yapılmıştır. Bu anlamda yapılan en önemli politika değişikliklerinden bir tanesi Yabancı Öğrenci Seçme (YÖS) sınavının 2010 yılında daha fazla öğrenci çekebilmek için kaldırılması, ancak gelen uluslararası öğrencilerin kalitesinin düşmesi sebebiyle 2023 yılında yeniden yürürlüğe konması olarak gösterilebilir. Uluslararası öğrenci çekme hedefinin ardından, üniversitelerin uluslararası araştırma kapasitesinin artırılması, özellikle araştırma üniversitelerinin misyonlarını farklılaştırarak Türk üniversitelerinin görünürlüğünün ve uluslararası sıralamalardaki yerinin iyileştirilmesi, üniversitelerin daha fazla uluslararası işbirliği kurabilmesi için kurumsal kapasitelerinin artırılması, belirlenen 20 hedef ülkeye akademisyenlerden temsilcilerin gönderilmesi gibi diğer stratejiler belirlenmiştir.

Tartışma kısmında, yukarıda bahsedilen doküman analizleri sonucu elde edilen tüm bu verilen, alanyazındaki uluslararasılaşma literatürü incelenerek yorumlanmasına yer verilecektir. Örneğin, Knight (2015) tarafından dünyadaki ülkelerin uluslararasılaşma modelleri için çeşitli sınıflandırmalar yapılabilir. Buna göre, klasik modeli benimseyen üniversiteler, çeşitli uluslararası ortaklıklar, uluslararası öğrenciler ve personel ve yurt içinde ve yurt dışında çok sayıda uluslararası ve kültürler arası ortak faaliyetlere sahip uluslararası bir üniversitedir. Bu en yaygın modeldir. Satelit modelde ise, şube kampüsleri, araştırma merkezleri ve yönetim/iletişim ofisleri şeklinde dünya çapında uydu ofisleri olan üniversiteleri içeren uydu modeli olarak adlandırılır. Son olarak, uluslararası ortak kuruluşlara sahip üniversiteler, uluslararası üniversitelerin üçüncü ve en yeni neslini oluşturmaktadır. Bunlar, farklı ülkelerden iki veya daha fazla ortak kurum tarafından ortaklaşa kurulan veya ortak geliştirilen bağımsız kurumlardır.

Bu çalışmada yapılan analiz sonuçlarına göre Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşması için Knight (2015) tarafından belirlenen kategorilere göre "klasik" bir modelin benimsendiği söylenebilir. Bu çalışmanın tartışma kısmında, bu modelin Türkiye yükseköğretimi için ne kadar uygun olduğu; diğer modelleri benimsemenin ne tür avantaj ve dezavantajları olacağı tartışılacaktır. Özellikle, görece daha yeni bir model olan evde uluslararasılaşma modelinin (Beelen ve Jones, 2015) Türkiye yükseköğretimi için getireceği faydalar üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Uluslararasılaşma, Politika Oluşturma

Kaynakça

Avrupa Komisyonu (2021). Erasmus Programı Ülke İstatistikleri. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/factsheets-statistics-evaluations/programme-and-country-factsheets/country-factsheets-2021/erasmus-in-turkiye-in-2021

Aydinli, E., & Mathews, J. (2021). Searching for Larger Status in Global Politics: Internationalization of Higher Education in Turkey. Journal of Studies in International Education, 25(3), 247–265. https://doi.org/10.1177/1028315320932325

Beelen, J., Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In: Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., Scott, P. (Eds.) The European Higher Education Area. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5

Bulut-Sahin, B., & Kondakci, Y. (2022). Conflicting Perspectives on the Internationalization of Higher Education: Evidence from the Turkish Case. Journal of Studies in International Education, 0(0). https://doi.org/10.1177/10283153221126245

Bulut Şahin, B. , Uyar, P. & Turhan, B. (2022). The Impact of the Erasmus Program and the Institutional Administration of Internationalization in Türkiye. Higher Education Governance and Policy, 3 (2), 133-146. https://doi.org/10.55993/hegp.1212888

Çalıkoğlu, A. (2023). Türkiye'de Yükseköğretimin Uluslararasılaşması: Tematik ve Metodolojik Bir Analiz . Üniversite Araştırmaları Dergisi , 6 (1) , 98-113 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/uad/issue/73715/1190476

Çetinsaya, G. (2014). Büyüme Kalite Uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası.https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/buyume-kalite-uluslararasilasma-turkiye-yuksekogretim-icin-bir-yol-haritasi.pdf

Efe, I., & Ozer, O. (2022). Understanding the Internationalization of Turkish Higher Education through Discourse Analysis. Journal of Studies in International Education, 0(0). https://doi.org/10.1177/10283153221093118

Knight, J. (2015). International Universities: Misunderstandings and Emerging Models? Journal of Studies in International Education, 19(2), 107–121. https://doi.org/10.1177/1028315315572899

Streteji ve Bütçe Başkanlığı (2019). 11.Kalkınma Planı. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf

UNESCO (2023). Uluslararası öğrenci istatistikleri. https://uis.unesco.org/en/uis-student-flow

Yükseköğretim Kanunu (2547 sayılı kanun) (1981, 4 Kasım). Resmi Gazete (Sayı : 17506). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/02/20230209-1.htm

Yükseköğretim Kurumu (2014, 16 Temmuz). Uluslararası İşbirlikleri Genel Kurul Kararı. https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/sss/%C4%B0%C5%9EB%C4%B0RL%C4%B0KLER%C4%B0%20YEN%C4%B0%20GENEL%20KURUL%20KARARI.pdf

Yükseköğretim Kurumu (2017). Uluslararasılaşma Strateji Belgesi. https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasilasma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf

Yükseköğretim Kurumu (2021a). Higher Education System in Turkey. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/higher-education-system-in-turkey-2021.pdf

Yükseköğretim Kurumu (2021b). Yükseköğretimde hedef odaklı uluslararasılaşma. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/yuksekogretimde-hedef-odakli-uluslararasilasma.pdf

Yükseköğretim Kurumu (2022). Üniversite İzleme Değerlendirme Raporu, https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2022/2022-universite-izleme-ve-degerlendirme-genel-raporu.pdf

Yükseköğretim Kurumu (2023). YÖK istatistikler. https://istatistik.yok.gov.tr/

Yükseköğretim Kurumlarıyla Ortak Eğitim Öğretim Programlarına Dair Yönetmelik (2016, 6 Ekim). Resmi Gazete (Sayı: 29849). https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uluslararasi-Ortak-Egitim-Ogretim-Programlari/Yurtdisi_Yuksekogretim_Kurumlariyla_Ortak_Egitim_Ogretim_Programlarina_Dair_Yonetmelik_28222022.pdf

İlkokullarda Yaşanan Veli-Okul Yöneticisi Çatışmalarına İlişkin Kritik Olay Analizi

Metin Özsoy Erkan Tabancalı

MEB Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Okul bizim ikinci evimiz. Bu cümle, velilere okulun kapılarını sonuna kadar açan bir anlam taşıyor. Öğrenci velilerinin okul ile olan ilişkisi uzun zamandır eğitim araştırmacılarının ilgisini çeken bir konu olmuştur (Bilton vd., 2018; Guo ve Mohan, 2008; Saltmarsh & McPherson, 2022). Velilerin okul katılımını önemseyen etkili okul yaklaşımı, veli katılım düzeyinin artırılmasının öğrencilerin eğitimi için olumlu etkiler barındırdığını savunmaktadır (Epstein & Sanders, 1998). Öğretmen-veli etkileşiminin artması, öğrenci uyumunu hızlandırmakta (Kim vd., 2013) ve akademik başarısını desteklemektedir (Kainz & Aikens, 2007). Öğrenci velileri de gün geçtikçe çocuklarının eğitimine daha çok dahil olma isteği taşımaktadır (Peters vd., 2008). Öğrenci velisinin okul ekosistemine dahil oluşu, uygulamada çatışmalar yaratabilmektedir (Saltmarsh & McPherson, 2022). Kültürel farklılıklar, zaman kısıtları (Lasky, 2000), sosyo ekonomik durum (Thijs & Eilbracht, 2012) bu çatışmaların gerekçelerinden bazıları olarak sıralanabilir. Eğitim uygulamalarının, velilerin bakış açısıyla örtüşmemesi dolayısıyla çıkan iletişim problemleri ise yaşanan çatışmaların büyük bir gerekçesi olup, iletişim süreçlerinin iyileştirilmesi önemlidir (Guo & Mohan, 2008). Öğrenci velilerinin taleplerinin anlaşılması, karşılaştıkları zorlukların belirlenmesi ve çözüm adına pratiklerin geliştirilmesi gerekir (Rhijn vd., 2018). Veli çatışmalarında okul müdürünün rolüne ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Lareau & Munoz, 2012; Saltmarsh & McPherson, 2022). Bu araştırma ile Türkiye'de veli katılımının en yüksek olduğu okul kademesi olan ilkokullarda (Albez, 2016) yaşanan veli çatışmaların nedenlerini anlamak ve okul müdürlerinin bu çatışmaların yönetiminde kullandıkları çatışma çözme stratejilerini analiz etmek amaçlanmaktadır. Kritik olay analizi yöntemi kullanılan bu araştırmada, ilk olarak okul müdürleri ve veliler arasında yaşanan geçmiş olaylar analiz edilmiştir. Şu an aynı olayla karşılaşılmış olsa hangi davranışın sergileneceği sorusu ile okul müdürlerinde gerçekleşen davranış değişimleri incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel yaklaşımlardan kritik olay tekniği kullanılmıştır. Bu teknik ile özellikle sosyal bilimlerde, insanın etken olarak bulunduğu olgular için nitelikli veri toplanabilmektedir. Kritik olay tekniğinin güçlü yönü, gerçek yaşamda yer alan zengin verinin elde edilmesini sağlaması ve paylaşılan gerçekliğin ortaya çıkarılma imkanını vermesidir. İncelenen olayın birey tarafından deneyimlenmiş özel bir olay olması ve konunun herhangi bir yönünü ortaya koyması yeterlidir (Hughes vd., 2007). Hipotezlerin belirsiz olduğu, alınan yanıtların eğilimleri belirleyeceği durumlarda bu teknik fayda sağlamaktadır (Gremler, 2004). Alınan yanıtların yeterli düzeyde açıklayıcı ve sistematik oluşu, doğruluk ve güvenilirlik için yeterlidir (Butterfield vd.,2005). Kritik olay analizi tekniğinin beş aşaması bulunmaktadır. Bu aşamalar amaçların belirlenmesi, planların oluşturulması, veri toplama, verinin analiz edilmesi ve yorumlamadır (Hughes vd., 2007). Tuzla ilçesi veli dağılımı açısından tipik örneklem olarak değerlendirilmiştir. Tuzla ilçesinde yer alan 23 ilkokuldan 10 okul müdürü ile gönüllülük esasına dayalı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen, uzman görüşü alınan, derinlemesine bilgi alınmasını amaçlayan iki adet görüşme sorusundan oluşan yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Veri analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi katılımcıların görüşlerine ilişkin detayların sistematik bir biçimde ayrıştırılmasını sağlamaktadır (Merriam & Grenier, 2019).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul yöneticileri ile öğrenci velileri arasında yaşanan çatışmaların; sebepleri, kullanılan çatışma çözme yöntemleri ve yarattığı etkiye ilişkin kapsamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Çatışmanın ortaya çıkmasına neden olan tetikleyicilerin; sınıf değişikliği, not düzeltme talebi, akran zorbalığı, adres dışı kayıt ve öğretmen seçme talebi olduğu görülmüştür. Sürdürücü sebepler ise velinin isteklerini dayatması, yanlış algılama, dışarıdan konuya dahil olma ve ebeveyn hassasiyeti olarak berlirlenmiş olup, bu sebepler sosyal etkileşim kaynaklı, duyguların merkezde bulunduğu gerekçeler olarak sıralanabilir. Okul yöneticileri doğrudan veya dolaylı olarak karşı karşıya kaldıkları bu çatışma durumlarını farklı biçimlerde çözmeye çalışmaktadır. Etkin dinleme, etkili iletişim, değerli hissettirme, meslektaşlarından destek alma ve kararlı duruş sergileme çözüm yöntemleri olarak görüşmelerde ifade edilmiştir. Çatışmalar araştırma sonuçlarına göre, problemin çözülmesi veya velinin okul müdürünün kararına uyması ile sonuçlanmaktadır. Beklentinin karşılanmaması durumları ise üst merciye yapılan şikayetler ile sonlanmaktadır. Yaşanılan çatışmalar okul müdürlerinde duygusal ve davranışsal etki ile değişimler meydana getirmektedir. Araştırmaya katılan okul müdürleri eğitim adına önemli bir emek harcadıklarını düşünmektedir. Fakat veliler tarafından olumsuz tepkiler alınması ve şikayetlere maruz kalınması başta motivasyon kaybı, üzüntü, öfke, hayal kırıklığı ve kaygı yaşatmaktadır. Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler sıralanabilir. Okul

yöneticilerinin yetkileri artırılarak ve mevzuat boşluklarının önüne geçilerek çatışmayı tetikleyici sebeplerin birçoğunun önüne geçilebilir. İletişim problemlerinin azaltılması adına okul müdürlerine yönelik etkin iletişim eğitimleri sağlanabilir. Okul yöneticiliğinin profesyonelleştirilmesi ile duygusal tepkilerle hareket edilmesi azaltılabilir.

Anahtar Kelimeler: kritik olay analizi; çatışma; profesyonelleşme; etkili iletişim

Kaynakça

Albez, C. (2016). *Okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Bilton, R., Jackson, A., & Hymer, B. (2018). Cooperation, conflict and control: Parent–teacher relationships in an English secondary school. *Educational Review, 70*(4), 510-526.

Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., & Maglio, A. S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative research, 5(*4), 475-497.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (1998). What we learn from international studies of school-family-community partnerships. *Childhood Education, 74*(6), 392-394.

Gremler, D. D. (2004). The critical incident technique in service research. *Journal of service research, 7*(1), 65-89.

Guo, Y., & Mohan, B. (2008). ESL parents and teachers: Towards dialogue?. *Language and Education, 22*(1), 17-33.

Hughes, H., Williamson, K., & Lloyd, A. (2007). Critical incident technique. *Exploring methods in information literacy research, 28*, 49-66.

Kainz, K., & Aikens, N. L. (2007). Governing the family through education: A genealogy on the home/school relation. *Equity & Excellence in Education, 40*(4), 301-310.

Lareau, A., & Muñoz, V. L. (2012). "You're not going to call the shots" structural conflicts between the principal and the PTO at a suburban public elementary school. *Sociology of education, 85*(3), 201-218.

Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education, 16*, 843-860.

Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis.* John Wiley & Sons.

Peters, M., Seeds, K., Goldstein, A., & Coleman, N. (2008). *Parental involvement in children's education 2007.* BMRB Social Research, Department for children, schools and families.

Saltmarsh, S., & McPherson, A. (2022). Un/satisfactory encounters: Communication, conflict and parent-school engagement. *Critical Studies in Education, 63*(2), 147-162.

Thijs, J., & Eilbracht, L. (2012). Teachers' perceptions of parent–teacher alliance and student–teacher relational conflict: Examining the role of ethnic differences and "disruptive" behavior. *Psychology in the Schools, 49*(8), 794-808.

Van Rhijn, T. M., Acai, A., & Lero, D. S. (2018). Measuring School–Family Conflict and Enrichment in University Student Parents: A Measurement Validation Study. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur, 48*(3), 98-124.

İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf içi Öğretim Yöntem ve Becerilerini Geliştirmede Örnek Bilişsel Koçluk Eğitim Programı

Ceyda Pilevne
MEB

Süleyman Davut Goker
Canakkale 18 Mart Üniversitesi

Problem Durumu

Hızlı değişen dünyada eğitimin amacı, kendi öğrenme süreçlerini yaratabilen ve bu süreçlere etkin olarak katılan, bağımsız, eleştirel düşünen, niteliklerini geliştirmeye odaklı, kendini değerlendirebilen, kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilen bireyler yetiştirmektir. Yapılandırmacı yaklaşımla beraber eğitimin öğrenme sürecine yönelik değişen odağı, öğretmenlerin rol ve davranışlarında da farklılaşmayı zorunlu kılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere öğretmenlik rolünün ötesinde sorumluluk yüklendiği ve öğretmenlerden birer 'eğitim lideri' olarak davranış sergilemelerinin beklendiği belirtilebilir. Birer eğitim lideri olarak öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinde, sınıf yönetiminde sürekli gelişim ve değişim odaklı davranmalarının ve mesleğe ilişkin algılarını daha yaratıcı, yenilikçi biçimde yapılandırmalarının önemli hale geldiği ileri sürülebilir. Bunu gerçekleştirmek için, eğitimsel bağlamlarda öğrenci temelli yeniliklere dayanan bu dönemde, öğretmene öğretme pratiklerinde öz değerlendirme yapabilme olanağı tanıyan yansıtıcı uygulamaların gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Çünkü öğretmenler, kendi öğretim pratiklerini önemsedikleri sürece mesleki anlamda gelişim gösterebilirler. Bu açıdan eğitim sürecinde öğretmenleri bağımsız, özerk öğrenen konumuna getiren, rol ve ilişkilerin yeniden yapılandırıldığı yansıtıcı denetim uygulamalarının, öğretmenlerin eğitim sürecinde giderek daha fazla işlevselliğe sahip olduğu düşünülmektedir. Yansıtıcı denetim uygulamaları, denetim anlayışında bir değişim aracı olarak görülebilir ve farklı eğitimsel bağlamlarda farklı yansıtıcı denetim yöntemleri uygulanabilir. Bu çalışmada yansıtıcı denetim uygulamalarından biri olan bilişsel koçluk yaklaşımına odaklanılmış ve bu bağlamda bilişsel koçluğun, öğretme sürecinde öğretmenin farkındalık kazanmasında, kendi beğenisini arttırmasında, öğretim yöntem ve stratejilerine ilişkin bilgilenmesinde ve kendi kendini kontrol etme mekanizması geliştirmesinde işlevsel bir araç olarak nasıl kullanılabileceğini araştırılmıştır. Öğretmen eğitiminde, özellikle düşünme becerilerinin kullanılmasında, kurumsal çerçeve sağlayan bilişsel koçluk uygulamasının, öğretmenlerin bilişsel farkındalık ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu ileri sürülmektedir. Bilişsel koçluk uygulamasının temel amacı öğretmen etkililiğinin ve öz-yeterliliğin arttırılmasıdır ve bu amaç doğrultusunda öğretmenin (i) öz-denetim, (ii) öz-izleme ve (iii) öz-değişim becerilerini geliştirmesine katkı sağlamak hedeflenmektedir. Yeterlik ve etkililik algısı gelişmiş öğretmenlerin, sınıf içi yeni öğretim yöntem ve teknikleri uygulamada ve mesleki gelişime yönelik olumlu tutum sergileme eğiliminde oldukları ön görülmektedir. Bu bilgiler ışığında, bu çalışmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı ve öğretim becerilerinin geliştirilmesi sürecinde bilişsel koçluk yaklaşımın etkisini ortaya çıkartmaktır. Bu amaç doğrultusunda, Bilişsel Koçluk yaklaşımının temel ilkeleri ve yansıtıcı uygulamaları göz önüne bulundurularak, İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yöntem ve becerilerini güçlendirme amacıyla geliştirilip uygulanan on dört haftalık Bilişsel Koçluk eğitim programı çerçevesi ve içeriği sunulacaktır. Bu programın öğretmenlere verilecek hizmet programların hazırlanmasında yapısal bir çerçeve olabileceği gibi gerçekleştirilecek bilişsel koçluk eğitimlerinde de işlevsel bir değerlendirme aracı olarak kullanılacağı ön görülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma için kullanılan araştırma yöntemi hem nicel hem de nitel olup, çalışma ön/son test tasarımına dayanan bir tek vaka çalışmasıdır. Çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma yöntemini kapsayan karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem seçilmesinin sebebi, nitel ve nicel veri sonuçlar arasındaki olası tutarsızlıkları ya da çelişkileri anlamlandırmak ve sonuçların katılımcıların deneyimlerine dayandığından emin olmaktır. Karma yöntem araştırma konusuna yönelik daha açık bir anlamlandırma sunmaktadır. Bu açıdan da karma yöntemin veri tabanının çözümlenmesinde, elde edilen bulguların ya da verilerin hem nitel hem de nicel olarak birleştirilmesinde ve ilişkilendirilmesinde önemli bir işleve sahip olduğu düşünülmektedir. Ancak bu çalışmada, 'Bilişsel Koçluğun İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Gelişimine Etkisi' adlı doktora çalışması bünyesinde Bilişsel Koçluk yaklaşımının temel ilkeleri ve yansıtıcı uygulamaları göz önüne bulundurularak, İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yöntem ve becerilerini güçlendirme amacıyla geliştirilip uygulanan on dört haftalık Bilişsel Koçluk eğitim programı çerçevesi ve içeriği sunulacaktır. Bu programın öğretmenlere verilecek hizmet programların hazırlanmasında yapısal bir çerçeve olabileceği gibi gerçekleştirilecek bilişsel koçluk eğitimlerinde de işlevsel bir değerlendirme aracı olarak kullanılacağı ön görülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilişsel koçluk yaklaşımı, denetsel bir yaklaşım olarak, bireyin düşünme, problem çözme, planlama gibi bilişsel süreçleri kullanım becerilerini geliştirdiği ve böylece bireyin düşüncelerini inşa etme ve yapılandırma sürecine katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Costa ve diğerleri, 2016).

Bilişsel koçluk sürecinin, öğretmenlerin yeterlik algılarının gelişimine katkı sağladığı yapılan çalışmalar aracılığıyla da desteklenmektedir (Alicea 2014; González Del Castillo 2015; Maskey 2009; Burnet 2015). Bu noktada öğretmenlerin mesleki anlamda yeterlik ve etkililiklerini arttırmak amacıyla uygulanmış olan on dört haftalık Bilişsel Koçluk eğitiminin, yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin sınıf ortamına aktarımında, öğretmenlerin düşünme, problem çözme, planlama, kontrol etme gibi bilişsel becerileri edinmesinde, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerilerini geliştirmesinde önemli bir etkiye ve işlevselliğe sahip olduğu ön görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlere mesleki anlamda destek sağlamak amacıyla kullanılabilecek araçlardan biri olan Bilişsel Koçluk yaklaşımının ve bu kapsamda bu çalışma için hazırlanan, kullanılan ve olumlu etkisi ortaya çıktığı için sunulacak olan on dört haftalık Bilişsel Koçluk eğitim programının, öğretmenlerin mesleki açıdan desteklenmesinde, yansıtıcı öğretim etkinlikleri aracılığıyla sınıf içi öğretim yöntem ve becerilerini geliştirmesinde önemli etkilere ve sonuçlara sahip olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Koçluk, Öz-yeterlik, Yansıtıcı Denetim

Kaynakça

Alicea, R. (2014). *Influence of SIOP CognitiveCoachingWorkshops on TeachingPractices of ESL Teachersand ESL Paraprofessionals*. PhDdiss. ProQuestDissertationsandTheses Global. (UMI No. 3646942)

Bandura, A. (1986). Socialfoundations of thoughtandaction: a socialcognitivetheory. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: TheExercise of Control. New York: W. H. Freeman.

Bandura, A. (2006a). Adolescentdevelopmentfrom an agenticperspective. In F. Pajares, & T. Urban (Eds.), Self-efficacybeliefs of adolescents. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Brooks, G. R. (2000). *Cognitivecoachingtrainingformasterteachersanditseffects on studentteachers' apilitytoreflect on practice*. Yayınlanmamış Dr.Tezi, Universty of Southern California. Faculty of theRossier School of Education, USA.

Ceylan, M. (2011). *Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına, Bilişsel Farkındalık Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi., Atatürk üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Costa, A.,and R. Garmston. (2002). CognitiveCoaching: A Foundation forRenaissance Schools. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

Costa, A. ve Garmston, R.(2014). Cognitivecoachingseminarsfoundationtraininglearningguide. Ottawa, Canada: Corel.

Costa, A.,Garmston, R.,Hayes. C. ve Ellison, J. (2016). Cognitivecoaching: Developing self directedleadersandlearners. Lanham, MD: Rowman ve Littlefield.

Creswell, W.J. (2014). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed MethodsApproaches.*The United States of America: SagePublications.

Demir, Ö. & Bal, A. P. (2011). Bilişsel koçluk yaklaşımının tezsiz yüksek lisans matematik bölümü öğrencilerinin görüşleri açısından incelenmesi. *Electronic Journal of SocialSciences*, 10 (37), 224-243.

Demir, Ö. & Doğanay, A. (2008). Bilişsel koçluk yoluyla öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama,* 7 (14), 121-138.

Edwards, J. L. (2014). CognitiveCoachingSM: A synthesis of theresearch (11th ed.). HighlandsRanch, CO: ThinkingCollaborative.

Edwards, J. L. (2020). CognitiveCoaching: A synthesis of theresearch. HighlandsRanch, CO: Center forCognitiveCoaching.

Göker, S. D. (2006b).Impact of Peer Coaching on Self-EfficacyandInstructionalSkills in TEFL TeacherEducation.*System* 34 (2): 239–254. doi:10.1016/j.system.2005.12.002.

Göker, S. D. 2012. ReflectiveLeadership in EFL.*TheoryandPractice in Language Studies* 2 (8): 1355–1370. doi:10.4304/tpls.2.7.1355-1362.

Göker, S. D. 2016a. Use of ReflectiveJournals in Development of Teachers' LeadershipandTeachingSkills.*UniversalJournal of EducationalResearch* 4 (12A): 63–70. doi:10.13189/ ujer.2016.041309.

Göker, S. D. (2016b). An Alternative Model of ReflectiveTeacherSupervision. *Journal of Human Sciences*13 (2): 3560–3570. doi:10.14687/jhs.v13i2.3868.

Göker, S.D. (2017). Reflectivemodels in teachersupervisionintroducedbyEducation4.0: Theteacher in themirror. *Studies in EducationalResearchand Development*, 1(1) .

Göker, S.D. (2020): Cognitivecoaching: a powerfulsupervisorytooltoincreaseteacher sense of efficacyandshapeteacheridentity, *Teacher Development.*

Harkins, A. M. (2008). Leapfrogprinciplesandpractices: Corecomponents of education3.0and 4.0. *FuturesResearchQuarterly*, 24(1), 19-31.

Ingersol, R. ve May, H. (2013). Minorityteacherrecruitment, employmentandretention: 1987 to 2013. Retrievedfrom https://learningpolicyinstitute.org/product/minority-teacher- recruitment-berief.

Maskey, C. L. 2009. CognitiveCoaching Has an ExcitingPlaceinNursingEducation.*Teachingand Learning in Nursing* 4 (2): 63–65.

Peter, S. ve Passanisi, J.(2012). Whatmotivatesteacher: It'smorethanmoney. *Educationweek*.

Rogers, W. T. Hauserman, C. P.,Skytt, J. (2016). Using CognitiveCoachingtobuildschoolleadershipcapacity: A casestudy in Alberta. *CanadianJournal of Education*, 39(3), 1-29.

Sinlarat.P.(2016). Education4.0 is morethaneducation. AnnualAcademicSeminar of theTeacher'sCouncil 2016 on thetopic of Research of the Learning InnovationandSustainableEducational Management. Bangkok: TheSecretariat Office of Teacher'sCouncil.

Slinger, J. L. (2004), *Cognitivecoaching: ımpact on studentsınfluence on teachers*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), College of EducationUniversity of Denver, USA.

Tschannen-Moran, M.,and A. W. Hoy. 2001. Teacher Sense of Efficacy: Capturing an ElusiveConstruct.*TeachingandTeacherEducation*, 17 (7): 783–805.

Tschannen-Moran,M. (2014). Trustmatters: Leadirshipforsuccessfulschools. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Düzeyleri İle Okul DNA Profili Arası İlişki

Sultan Şengören Küçükballı
MEB

Süleyman Davut Goker
Canakkale 18 Mart Üniversitesi

Problem Durumu

Teknolojideki hızlı ve sürekli gelişmeler, eğitim politikalarındaki yenilikler ile eğitim ve bunun en önemli parçası olan okullardan beklentilerin artmasına ve değişmesine sebep olmuştur. Eğitim örgütü olan okullarda, eğitim sisteminin işleyişinden sorumlu başta okul müdürü olmak üzere liderliğindeki yönetim grubudur. Bu aşamada yöneticiler çalışanların ihtiyaçlarını görebilmelidir. Bunu başarabilmek için yöneticilerin örgütlerini tanımalarına ihtiyaç vardır. Okul yöneticileri vizyon sahibi, kurum içi ve dışı kaynakları etkin kullanmayı sağlayan, çevreyle iletişim halinde olan etkin bir lider olmalıdır (Altınkurt, 2007). Okul yöneticileri yansıtıcı uygulamalarla, değişimlere cevap verebilmeleri, etkin lider olabilmeleri, okullarda sürekli yenilik çalışmaları ile öğrenme ortamları sağlayabilmeleri, tecrübelerini öğrenmeye dönüştürebildikleri, kendilerini sürekli sorgulayarak iyileştirebildikleri daha da ihtiyaç olmuştur (Dalgıç, 2011). Bu bağlamda yansıtıcı düşünme, planlama yaparak hareket etmeyi, hedefler koymayı, kararları sorgulayarak iyileştirmeler yapabilmeyi sağlayan bir süreç olduğundan çağdaş eğitim sistemlerinde kullanılması önem kazanmaya başlamıştır.

Okullar birçok olay, durum ve kişileri barındıran ve değişimi başarılı bir şekilde gerçekleştiren yaşayan, öğrenen bir organizma olarak karşımıza çıkmaktadır. Yansıtıcı uygulama da değişim sürecinde etkilidir (Osterman&Kottkamp, 2004). Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünmeden faydalanarak hareket etmesi, tecrübelerini öğrenmeye dönüştürmesi okulun profilini etkileyen önemli bir etmen olarak düşünülmektedir. Mintzberg (2014), örgütlerin çeşitli yapısal özelliklere sahip olduğunu ve bu yapısal özelliklerin bir örgütün sürdürülmesinin belirleyicileri olduğunu belirtmiştir.

Örgütsel DNA yaklaşımına göre örgüt, kendisini diğer örgütlerden ayıran benzersiz özelliklere sahip canlı bir organizma olarak kabul edilir (Döş ve Çetin, 2014). Örgütler yaşayan organizma olarak düşünüldüğünde her örgütün kendine özgü DNA özellikleri taşıdığını ve DNA'sını inceleyen örgütsel DNA kavramı önem kazanabilecektir. Bu bağlamda, kişilerarası ilişkilerin yoğun olarak yaşandığı örgütler arasında yer alan okulların DNA profillerinin belirlenmesi, mevcut durumu ortaya koyması açısından önemli olduğu ve örgüt içinde çıkabilecek krizlere karşı önlem alınmasına, örgütün varlığını devam ettirebilmek için gerekli çalışmaları yapmaya imkân sağlayacağı görülebilir. Bir örgütün özellikleri, kültürü, çalışanları ve sistem döngüsü diğer örgütlerden farklılık göstermektedir (Bancar, 2016; Çandır, 2005; Çetin ve Döş, 2014; Neilson, Pasternack & Mendes, 2004; Sürgevil ve Budak, 2010). Örgütsel DNA yaklaşımı, örgütler arasındaki farklılıkları sağlıklı ve sağlıksız olarak sınıflandırır. Bancar (2015), canlıların DNA'sının incelenmesiyle elde edilen verilerin insanların sağlığını ve yaşamını olumlu etkilediği gibi örgütlerin kendi DNA'ları hakkında bilgiye sahip olmaları da örgütte gerçekleşen birçok durumun belirlenerek örgütlerin sağlıklı ve daha uzun ömürlü olmalarını sağlayabileceğini ifade etmektedir. Okulların eğitim kurumları olarak sağlıklı DNA profillerine sahip olmaları önemlidir. Sağlıklı profillere sahip okullar, çalışanların ihtiyaç duyduğu doğru yönetim stratejilerine, yüksek kapasite ve güvene ve gerekli koşullara sahip, değişimlere hızlı uyum sağlayan ve deneyimlere odaklanan; ayrıca bu tür organizasyonlarda herkes sorumluluklarının farkındadır ve çalışma ortamı teşvik edicidir (Bancar, 2016; Çandır, 2005; Çetin, 2014; Çetin ve Döş, 2014; Döş, 2013; Neilson, Pasternack & Mendes, 2004; Onay ve Ergüder, 2012; Sürgevil ve Budak, 2010).

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin, yaşayan bir organizma olarak karşımıza çıkan okulların kendine has DNA'sı üzerine etki ederek okulların DNA profili ile ilişkisinin nasıl olduğu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri araştırılması önemli düşünüldüğünden bu araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturmaktadır. Yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında bu iki kavramın birlikte çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden bu kavramlar arası ilişkiyi inceleyen ilk araştırmadır.

Yöntem

Okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve okulların örgütsel DNA profillerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada var olan durumu olduğu gibi betimlemek amaçlandığından tarama modeline başvurulmuştur. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2011: 77). Tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri ise, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelleridir (Karasar, 2011: 81). Araştırmada, okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin, okulların örgütsel DNA profillerini etkisi belirlenmesi amaçlanmıştır. İki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi için ilişkisel

tarama modellerinden korelasyon türü seçilmiştir. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı araştırmalarda genellikle veri toplama aracı olarak ölçekler tercih edilir. Özellikle eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmalarda bu model sıklıkla kullanılmaktadır (Karasar, 2011).

Araştırmanın evrenini; 2021-2022 eğitim öğretim yılında Çanakkale İl Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kamu okullarında Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine göre asaleten görev yapan 305 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi; Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak evrende bulunan okul listesinden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. . Araştırmanın evreni olan 305 okul yöneticisinden geri dönen ölçek formlarından 170 tanesi değerlendirilmeye uygun görülüp araştırmaya dâhil edilmiştir.

Örneklemi oluşturan okul yöneticilerinin demografik özellikleri ve mesleki bilgileri (Cinsiyet, kıdem ve görev türü, öğrenim durumu, okul türü, hizmet içi eğitim alma durumu, aynı okuldaki çalışma süresi, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı) hakkında veri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu" kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulamalarını ve becerilerini belirlemek üzere Dalgıç (2011)' ın geliştirdiği Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan diğer ölçek ise okul yöneticilerinin örgütsel DNA algılarını ölçmek için Çetin ve Döş (2014)'ün geliştirdiği Örgüt DNA'sı ölçeğidir.

Verilerin analiz aşamasında IBM SPSS 26 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik özelliklerine ilişkin verilerin frekans analiziyle örneklemin özellikleri belirlenmiştir. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre; değerlerin anlamlılık derecesi p< .05'ten küçük olması ve Skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) katsayıları +1 ile -1 arasında yer almadığından dağılımda aşırı sapma olduğunundan non-parametrik testler kullanılmıştır. Ölçek toplamları ve alt boyutlarının demografik değişkenlere anlamlılıklarını belirlemek içinse Kurskal-Wallis Testi, Mann Whitney-U testinden yararlanılmıştır. Ölçek ve alt boyutlarına yönelik tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır. Ayrıca her iki ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için korelasyon analizine başvurulmuştur. Bununla beraber her iki ölçek ve alt boyutlarının birbiri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyi algıları yüksek düzeyde sorgulama ve değerlendirme boyutunda görülmüştür. Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, şu andaki okullarındaki çalışma süresine, okuldaki öğrenci sayısına, görev türü, düşünme konusunda eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Öğrenim durumu, okuldaki öğretmen sayısına ve okul türüne göre okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin algıları anlamlı farklılık göstermiştir.

Okul yöneticilerinin esnek örgüt algısı "yüksek" çıkarken; pasif saldırgan örgüt algıları "düşük" düzeyde bulunmuştur. Okulların DNA profil okul yöneticilerinin algılarına göre sağlıklı örgüt algılarının sağlıksız örgütlere kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Sağlıklı örgütler içerisinde ise en yüksek algı en sağlıklı örgüt olarak nitelendirilen esnek örgüt görülmüş olup bunu tam zamanlı örgüt ve askeri örgüt takip etmiştir.

Okul yöneticilerinin algılarına göre DNA profilleri ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, düşünme konusunda eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Okul türü, şu andaki okullarındaki çalışma süresi, okulda çalışan öğretmen sayısı, okuldaki öğrenci sayısı, görev türü açısından DNA profili ve alt boyutlarına ilişkin algıları anlamlı farklılık göstermiştir.

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile okulların DNA profilleri arasında sağlıklı örgüt türleri arasında pozitif yönde bir ilişkiye rastlanmıştır.

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin tüm alt boyutlarının örgüt DNA' sına pozitif ve anlamlı etkisi görülmüştür. Bu etkiye bakıldığından okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme algılarının sağlıklı DNA profillerine pozitif ve anlamlı etkisi olduğu görülmüştür. Alanyazında direkt olarak okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile okul DNA profilleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: okul yöneticisi, yansıtıcı düşünme, okul DNA Profili, örgütsel DNA, sağlıklı örgüt, sağlıksız örgüt.

Kaynakça

Bancar, A. (2015). *Kurumsal DNA'nın iş doyumu üzerine etkisi: büyük ölçekli bir sağlık kurumundaki hemşirelerin algılarına yönelik analitik bir çalışma.*YayınlanmamışYüksek Lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Bancar, A. (2016). *Örgüt DNA'sı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Baskin, K. (1995). DNA for corporations: organizations learn to adaptordie. *The Futurist, 29*(1), 68.

Başol, G. ve Gencel, İ.E. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *III. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi*,(19-21 Eylül 2012), Bolu.

Bostancı, A. B., Tosun, A. ve Doğan, O. (2020). The relationship between schools' DNA profiles and teachers' school academic optimism**.** *International Online Journal of Educational Sciences*, *12*(4), 85-99.

Bostancı, B.A., Akçadağ, T., Kahraman, Ü. ve Tosun A.(2016). Okulların DNA profili ile okul içi politik davranışlar arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, *13*(3), 5693-5705.

Çandır, E. (2005). *Örgütsel DNA ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Bursalıoğlu, Z. (2020). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: PegemAkademi Yayıncılık.

Çetin, R. B. ve Döş, İ. (2014). Örgüt DNA'sı ölçeğinin geliştirilmesi ve MEB üzerine bir tarama çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(31).

Çetin, R. B. (2014). *Okul* DNA'sı *metaforunun çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Dalgıç, G. (2011). *Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarının incelenmesi: İstanbul ve Kopenhag örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dalgıç, G., Bakioğlu, A. (2013). Yansıtıcı düşünme ve uygulamadaki olası engeller: Türkiye ve Danimarka' dan okul müdürleri deneyimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(2), 813-838.

Dilekli, Y. ve Orakçı, Ş. (2019). Öğretmen yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *11*(18), 1519-1539

Döş, İ. (2013). School DNA and ıts transfer. *American Journal of Human Ecology*, *2*(1), 7-15.

Kahraman, Ü. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetim tarzı, örgüt DNA'sı ve örgütsel değişimin okullardaki korku kültürüne etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi*,* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi,* Ankara: Nobel Yayınevi

Neilson, G. L.,Pasternack, B. A. ve Mendes, D. (2004). The seven types of organizational DNA.https://www.strategy-business.com/article/04210adresinden 13.12.2021 tarihinde edinilmiştir.

Nafei, W. (2015). The role of organizational DNA in improvingorganizationalperformance: a study on theindustrialcompanies in Egypt. *International Business Research*, *8*(1), 117-131.

Onay, M. ve Ergüden, S. (2012). Yeni bir metafor: kurum DNA'sı. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(1), 203-212.

Orakçı, Ş. (2021). Teachers' reflection and level of reflective thinking on the different dimensions of their teaching practice. *International Journal of Modern Education Studies, 5*(1), 118-149.

Özbek, G., Köse, E.(2019). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ve bu becerilerin gelişimini destekleyen faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(2), 537-554.

Sürgevil, O. ve Budak, G. (2010). İşletmecilikte yeni bir metafor: kurum DNA'sı. *TİSK Akademi*, *5*(10), 68 - 86.

Yavuz, M. (2009). Okul müdürlerinin yönetimle ilgili görüş ve uygulamalarının yönetim kuramları bakımından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *7*(18), 121–155.

Yılmaz, M. (2016). Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının sosyodemografik faktörleri bağlamında incelenmesi: kadın yöneticiler üzerinde bir araştırma. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi,5*(15), 293-314.

Almanya, Çin, Singapur ve Türkiye'de Eğitim Sendikalarının İşlevselliği Üzerine Karşılaştırmalı bir Çalışma

Serpil Karakiraz
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Süleyman Davut Goker
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Problem Durumu

Sendikacılık, ''hak, adalet, insanca yaşam hakkı gibi'' evrensel değerler etrafında temellenmiş olsa da farklı sektör ve ülkelerde farklı işlevler ile var olmaktadır. Çaltak (2019) sendikaların işlevlerini sosyal, ekonomik ve demokratik temsil işlevleri olmak üzere 3 başlıkta sınıflandırmaktadır. İmkanları kısıtlı çocukların eğitim standartlarını iyileştirmeye odaklanan küresel bir hayır kurumu olan Varkey Vakfı öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ile ilgili küresel araştırmalar yapmakta ve raporlar yayınlamaktadır. Bu araştırma kapsamında, Küresel Saygınlık Endeksinde (2013 ve 2018) ilk sırada yer alan Çin, PISA sınavlarında yüksek puan alarak ilk sıralarda yer alan Singapur ve örneklem ülkeler arasında öğretmenlerin en yüksek gelire sahip olduğu Almanya'da, öğretmenlerin saygınlığı, performansı ve gelirleri ile sendikaların işlevsellikleri arasındaki ilişki ele alınmakta ve sonuçlar, saygınlık, performans ve gelir bağlamlarında Türkiye ile karşılaştırılmaktadır.

Yöntem

Öğretmenlik mesleği, yeryüzündeki en eski mesleklerden birisidir. Çalışmalar, daha mutlu öğretmenlerin daha başarılı öğrenciler yetiştirdiğini (Hamachek,1969; Faridi, 2014) ve daha iyi kazanan öğretmenlerin daha yüksek performans sergilediği ve kendini geliştirme konusunda daha özenli olduklarını göstermektedir (Hanushek & Rivkin,2007; Lavy, 2007). Öğretmenlerin daha verimli olmasını ve daha yüksek performans göstermesini etkileyen değişkenler, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü ile ilgili olabilir.

Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü belirleyen bazı ölçütler bulunmaktadır. Bunlar; öğretmenlerin kazançlarının diğer meslekler ile karşılaştırılması ve bu kazançların adil olup olmadığı, ebeveynlerin çocuklarının öğretmen olmaları ne kadar istedikleri, öğrencilerin ve ebeveynlerin öğretmenlere duydukları saygı, öğretmenlerin sosyal statüsü, topluma göre öğretmenlere ne kadar ücret ödenmesi gerektiği, toplumun eğitim sistemlerine güvenme derecesi, sendikaların öğretmen ücretleri ve çalışma şartlarını iyileştirmede ne kadar etkili oldukları gibi değişkenler ön plana çıkmaktadır (Varkey GEMS Foundation, 2013).

Sendikalar, çalışanların, çalışma ortamlarında mesleki anlamda örgütlenmelerine olanak tanıyan, sosyalleşmelerine katkı sağlayan ve iş hayatında en yaygın olarak görülen sivil toplum kuruluşlarıdır (Gök, 2022). Sendikaların işlevleri sosyal, ekonomik ve demokratik temsil işlevleri olmak üzere 3 ana başlıkta ele alınabilir (Çaltak, 2019). Sendikaların amaçları ile işlevleri, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün yükseltilmesi ile yakından ilişkilidir. Çünkü her ikisi de öğretmenlerin, saygınlığı, geliri, başarısı ve refahı ile ilgilidir.

Öğretmenlerin dünya ölçeğinde statülerinin karşılaştırılmasına yönelik ilk kapsamlı çalışma Varkey GEMS Vakfı tarafından, 2013 yılında 21 ülkeden 1000 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir, ikinci araştırma ise, 2018 yılında bu defa 35 ülkeden 1000'den fazla katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. 2013 ve 2018 verilerine göre, Çin, öğretmenlerin en yüksek toplumsal statüye sahip olduğu ülkedir. Sendikaların amaçlarından birisi öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığını artırmaktır. Singapur, 2013 saygınlık endeksinde 7., 2018 endeksinde 10. sırada yer almaktadır. Ancak, endekste yer alan diğer ülkelerden farklı olarak, Singapur PISA sınavlarında her zaman üst sıralarda yer almaktadır (2012-2.; 2015-1.; 2018- 2.). Bu başarı birçok değişkene ek olarak, öğretmenlerin kalitesi ile açıklanabilmektedir (Maya&Yılmaz, 2017). Sendikaların amaçlarından birisi, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini desteklemek, öğretmen yetiştirme politikalarının iyileştirilmesini sağlamaktır. Almanya, saygınlık endeksinde alt sıralarda yer almaktadır (2013-16; 2018- 21.) Ancak, Almanya'da öğretmenler, 2013 endeksine göre, öğretmenlere en yüksek maaş veren ülkelerden biri iken, 2018 endeksinde, örneklem ülkeler arasında, öğretmenlere en yüksek maaşı veren ülke olmuştur. Öğretmenlerin gelirlerinin ve refah düzeylerinin yükseltilmesi sendikaların amaçlarındandır.

Küresel Saygınlık Endeksi kapsamında incelenen ülkelerde öğretmenlerin sendika kurmaları veya kurulmuş bir sendikaya üye olmaları serbesttir ve öğretmenler sendikaların sağladığı avantajlardan yararlanmaktadırlar (Göker & Gündüz, 2017).

Bu araştırma kapsamında, sendikaların işlevlerine paralel olarak, belirlenen 3 ülkede öğretmenlerin saygınlığı, performansı ve gelirleri ile ülkelerde bulunan sendikalar arasında ilişki araştırılacaktır. Bu ülkelerde sendikaların tarihi gelişimi ve işlevsellikleri incelenecek ve sonuç olarak

1- Çin'de öğretmenlerin sahip olduğu varsayılan yüksek toplumsal statü

2- Singapur'da öğretmen ve öğrencilerin gösterdiği yüksek performans ve

3- Almanya'da öğretmenlerin elde ettiği yüksek gelir ile ülkelerde bulunan sendikalar arasında bir ilişki var mıdır?

4- Üç ülkeye ilişkin verilerin Türkiye'deki sendikal gelişmeler ile karşılaştırıldığında Türkiye'de sendikaların işlevsellikleri ile ilgili nasıl bir sonuca varılabilir?

Araştırma tarama modelinde betimleyici yöntem ile gerçekleştirilecektir. Öncelikle örneklem olarak belirlenen her bir ülke için eğitim sendikalarının tarihçesi, yapısı, işlevi, üye sayısı, faaliyetleri, örgütlülük seviyesi ve başarıları gibi konuları ele alan araştırmaları incelenecek, ayrıca sendikaların son dönemdeki faaliyetleri ve gündemlerindeki konular hakkında bilgi sahibi olmak için eğitim sendikaları ile ilgili güncel haberleri, raporları ve istatistikleri incelenecektir. 3 ülkede sendikaların, eğitim çalışanları ile ilgili süreç ve kararlarda işlevsellikleri betimlendikten sonra, son aşamada 3 ülke ile Türkiye'deki sendikaların mevcut durumu karşılaştırılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında, eğitim işgörenlerinin farklı açılardan (saygınlık, başarı ve gelir) diğer ülkelerden daha iyi bir noktada bulunduğu üç ülkede sendikaların işlevsellikleri araştırılacak ve Türkiye ile karşılaştırma yapılacaktır.

Araştırmanın beklenen sonuçları;

1- Almanya'da öğretmenler hem OECD hem de Küresel Saygınlık endeksinde yer alan ülkelerdeki öğretmenlere kıyasla oldukça yüksek aylık gelir elde etmektedir. Ülkede bulunan sendikaların yaptığı çalışmalar ile öğretmenlerin sahip olduğu bu refah düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi;

2-Çin'de öğretmenler, örneklemde yer alan diğer ülkelere kıyasla Küresel Saygınlık Endeksinde en üst sırada yer almaktadır. Diğer yandan, öğretmenler görece düşük aylık gelir elde etmektedir. Başta saygınlık olmak üzere, Çin'de öğretmenlerin sahip olduğu statü ile ülkede bulunan sendikaların arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi,

3- PISA sınavında istikrarlı bir başarıya sahip olan Singapur'da, ülkenin eğitim sisteminin başarısı ile öğretmenlerin performansları arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Ülkedeki öğretmen kalitesi, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve performansı ile ülkede bulunan sendikalar arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi

4- Bu 3 ülke ile Türkiye'nin mevcut sendikal durumunun karşılaştırılarak betimlenmesi araştırmanın beklenen sonuçlarıdır.

Anahtar Kelimeler: Sendikaların işlevselliği, Öğretmenlik Saygınlık İndeksi, Karşılaştırmalı Eğitim

Kaynakça

Çaltak, U. (2019). Eğitim Politikalarına Etkisi Açısından Almanya'da Ve Türkiye'de Eğitim Sendikacılığı. (Yayımlanmamış Yükseklisans tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi/ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.

Faridi, S. (2014). Happy teaching, happy learning: 13 secrets to Finland's success. Education Week Teacher, 1-4.

GÖK, A. (2022). Eğitim Çalışanlarının Sendikaların Mevcut Durumuna Ve Sendikalardan Beklentilerine İlişkin Görüşleri. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. Milli Eğitim Dergisi, 46(213), 177-196.

Hamachek, D. (1969). Characteristics of good teachers and implications for teacher education. The Phi Delta Kappan, 50(6), 341-345.

Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2007). Pay, working conditions, and teacher quality. The future of children, 69-86.

https://www.varkeyfoundation.org/media/2787/2013globalteacherstatusindex.pdf

Lavy, V. (2007). Using performance-based pay to improve the quality of teachers. The future of children, 87-109.

Maya, İ., & Yılmaz, A. (2017). Eğitim denetimi sistemleri bakımından PİSA'da başarı gösteren bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması. Electronic Turkish Studies, 12(3).

Okul Yöneticilerinin Bakış Açısıyla: Örgütsel Adanma

Muhammet Işler
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Ali Taş
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumların gelişim, ilerleme ve müreffeh bir hale gelmesi ve dolaylı olarak toplum fertlerinin çağa uygun, mutlu, zamanın gereksinimlerini başarıyla karşılayan bir yapıya dönüştürülmesinde temel rolü oynayan unsur eğitim örgütleridir. Bunun yanında toplumun varlığını devam ettirmede kültür ve değer aktarıcısı olması dolayısıyla önemli roller oynayan eğitim örgütlerinin söz konusu dönüşümü sağlamakla toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmesi örgütün yapısı, yönetim biçimi, çalışanların bağlılıklarıyla görevlerini en verimli bir şekilde gerçekleştirmesi gibi etkenlere bağlıdır. Özellikle diğer tüm bileşen ve becerilerin yanında örgütün başarıya ulaşmasında bireylerin adanmışlıkları ziyadesiyle önem arz etmektedir (Avcı, 2017). Özellikle girdi ve çıktısının insan olduğu ve diğer örgüt biçimlerine nazaran daha karmaşık bir yapıda bulunan eğitim örgütlerinin gelecekteki başarısı örgütsel adanma olgusuyla son derece ilgilidir (Celep, 2014). Eğitim kurumlarının çalışanları konumunda olan ve eğitim-öğretim sürecinin bir nevi ana eksenini teşkil eden öğretmenlerin örgüte bağlılık göstermesi elbette eğitimin daha kaliteli bir yapıya kavuşmasında etkili olabilir. Bu durumda okul yönetiminin en büyük çabalarından birisi de söz konusu bağlılığı sağlamak olmalıdır (Utami, 2021). Bu bağlamda bu araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel adanmışlığına etki eden etkenlere dair görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel adanmalarının okula olan etkilerine dair okul müdürü görüşlerinin tespit edilmesi araştırmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır. Yukarıda ifade edilen amaçlar kapsamında;

1. Öğretmenlerin örgütsel adanmalarını sağlayan faktörlerin neler olduğu,
2. Örgütsel adanmanın okula yönelik etkilerine dair okul müdürü görüşlerinin neler olduğu?

Sorularına cevap aranmaktadır.

Yöntem

Söz konusu çalışmada kullanılan, diğer bir ismiyle "olgubilim" biçiminde adlandırılan fenomenoloji yöntemi, günlük hayatta var olan belirli bir konuya dair görüş, deneyim ve düşüncelerin ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Yöntem kapsamında elde edilen görüş, deneyim veya kişisel anlamlar yazıya dökülmekte, tanımlanmakta ve anlamlandırılmaktadır. Bu yöntem ile bireyler birer bilgi kaynağı ve bireysel algılar da üzerinde çalışılan olguyu açıklamaya yarayan kişisel anlamlandırmalar olarak görülmektedir (Wojnar ve Swanson, 2007; Connelly, 2010; Onat Kocabıyık, 2016). Bu çalışma, öğretmenlerin örgütsel adanmışlığına etki eden faktörlerin ve örgütsel adanmışlığın okul bağlamındaki sonuçlarının ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin konuya ilişkin görüşleri derinlemesine incelenmeye ve anlamlandırılmaya çalışılmaktadır. İfade edilen süreçler ve amaçlara yönelik en uygun yöntemin fenomenolojik araştırma yöntemi olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bağlamında konuya ilişkin farklı görüşlerin tespit edilmesi ve örneklem grubundaki katılımcıların az olması nedeniyle gerekli çeşitliliğin sağlanması amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmektedir. Araştırma kapsamında çalışmaya katılan okul müdürlerinin tercihinde hali hazırda görev yapıyor olması, görev yaptıkları okulların farklı ilçelerde bulunması, farklı kademeler ve büyüklüklerdeki okullar olmasına özen gösterilerek çeşitliliğin oluşması sağlanacaktır. İfade edilen kriterler çerçevesinde çalışma grubuna katılacak okul müdürlerinin her birisinin farklı ilçe ve okullarda bulunmakla birlikte 4'ü lise, 4'ü ortaokul ve 4'ü ilkokul kademesinde görev yapıyor olması hedeflenmektedir.

Gerçekleştirilmekte olan çalışmada okul müdürleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler yazılı hale getirildikten sonra bu veriler üzerinde gerekli kodlamalar yapılacak olup bu kodlar gruplandırılarak belirli kategorilere ve temalara ulaşılmaya çalışılacaktır. Çalışmada, görüşme tekniği kullanılacak olup okul müdürlerinin konu ile ilgili görüşlerinin derinlemesine bir şekilde elde edilmesi amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğine başvurulmaktadır. Burada müdürlerin sorulan sorulara ek olarak daha geniş bir ifade alanı bulması sağlanmaya çalışılacaktır. Bu çerçevede gerekli literatür taraması neticesinde toplamda 3 ana soru ile 9 alt sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Halihazırda veri toplama aşamasında olunan bu araştırmanın konusuna dair literatür çalışması yapılmış olup literatür kapsamında çeşitli sonuçlar ifade edilebilmektedir. Araştırma neticesinde elde edilen sonuçlar daha sonra sunulacaktır. Ancak araştırma konusunda dair literatür incelendiğinde örgütsel adanmaya etki etkenler; bireysel, örgütsel ve örgüt dışı faktörler biçiminde üç başlık altında toplanabilmektedir. Bireysel etkenler içerisinde kişinin duygu durumu ve demografik farklılıkları ile birlikte amaç, idealler ile değerler zikredilebilir. Örgütsel faktörler kapsamında örgütsel adalet, örgütsel güven, sinizm, örgüt kültürü ve vatandaşlık davranışları seklindeki kavramlar ifade edilmekle beraber örgüt dışındaki etkenler için de ülkedeki sosyo-ekonomik gelişmeler, iş piyasası ve işsizlik durumu gibi örnekler verilebilmektedir (Utami, 2021; Avcı, 2017).

Adanmışlık olgusu kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde adanma duygusunun öğretmen ve yöneticilerin performans, örgütsel verimlilik ve iş tatminlerini artırmasının yanında işten ayrılma niyeti ile devamsızlığı azaltacağı düşünülebilir (Erkmen ve Bozkurt, 2015). Buna ek olarak adanmış okul paydaşlarının hevesli ve güdülenmiş bir biçimde çalışacağı, yaptıkları işten memnun olmaları dolayısıyla performanslarının artacağı ifade edilebilir. Adanmış okul paydaşları daha çok sorumluluk altına girmekten kaçınmayarak daha çok verimli olmaya çalışacak ve kuruma sadakat göstereceklerdir. (Yeşil, Mavi ve Hatunoğlu, 2020; Yavan, 2016). Genel bir ifadeyle eğitim örgütlerinde bağlılığı sağlamak amacıyla okul paydaşlarının çaba göstermesi durumunda olumlu insan ilişkilerinin gelişmesi kaçınılmaz bir durumdur.

Anahtar Kelimeler: okul müdürleri, örgütsel adanma, örgütsel bağlılık, öğretmen, öğrenci, okul,

Kaynakça

Avcı, Ahmet. "Örgütsel Bağlılık: Kavramsal Çevresi ve Eğitim Örgütleri Açısından Etkileri". Turkish Studies - Language And Literature, 12.6 (2017): 55-76.

Celep, C. (2014). Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanma. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Connelly, L. M. (2010). What İs Phenomenology?. *Medsurg Nursing*, *19*(2), 127.

Erkmen, T. ve Bozkurt, S. (2015). Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık İlişkisinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 31*(2), 197-227.

Mavi, Y., Yeşil, S. ve Hatunoğlu, M. (2020). Örgütsel Adaletin Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Bir Alan Araştırması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 29(3), 568-598.

Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve Gömülü Kuram: Bazı Özellikler Açısından Karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 55-66.

Utami, P. P., Widiatna, A. D., Ayuningrum, S., Putri, A., Herlyna, H., & Adisel, A. (2021). Personalıty: How Does It Impact Teachers'organızatıonal Commıtment? Jurnal Cakrawala Pendidikan, 40(1), 120-132.

Wojnar, D. M., & Swanson, K. M. (2007). Phenomenology: An Exploration. Journal Of Holistic Nursing, 25(3), 172-180.

Yavan, Ö. (2016). Örgütsel Davranış Düzleminde Adanmışlık. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 278-296.

Türkiye ve Polonya'da Okul Yöneticilerinin Yeterliklere Dayalı Yetiştirilmesinin Politikalar Bağlamında İncelenmesi

Nuray Sevinç

MEB

Problem Durumu

Eğitimde niteliği artırmada kilit nokta okul yöneticilerinin yeterlikleridir. Ancak okul yöneticileri görevlerinin ve zamanlarının büyük çoğunluğunda genel yönetim, planlama, gezinti; en az ise üst yönetim, kendini yetiştirme ve okul çevre ilişkileri gibi etkinliklere odaklanmaktadır (Çelikten, 2004). Bu etkinliklerdeki rol gereklerini yerine getirebilmek için okul yöneticileri bazı yeterliklere sahip olmalıdır. Bu yeterliklerin yokluğu veya eksikliği yöneticilerin başarısını olumsuz yönde etkileyen en önemli etkenlerden biridir (Balcı, 2000). Okul yöneticilerinin okuldaki etkinliklerin profesyonelce yürütebilmesi ise okul yöneticilerinin gerekli yeterlikleri kazanmasını sağlayacak şekilde yetiştirilmesine bağlıdır. Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda önemli sorunlar mevcuttur. Bu konuda geçmişten günümüze çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmiş olsa da, bunların birçoğu etkili olamamıştır (Karip ve Köksal, 1999; Korkmaz, 2005). Türk eğitim sisteminde okul yöneticiliği bir meslek olarak görülmemektedir ve bu nedenle okul yöneticilerinin göreve başlamadan önce yönetici yeterliklerini kazanmalarını sağlayacak herhangi bir eğitime katılmamaları okul yöneticilerinin yetiştirilmesindeki sorunlardan biridir (Turhan ve Karabatak, 2015). Yapılan bazı araştırmalara göre okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler göreve geldikten sonra yapılan hizmet içi eğitimlerle de kazandırılamamaktadır (Celep, Ay ve Göğüş, 2010; Recepoğlu ve Kılınç, 2014; Yavaş ve diğerleri, 2014). Ayrıca okul yöneticisi yetiştirme problemlerinden birisi de standartların geliştirilmemiş olmasıdır (Bozkurt ve Bellibaş, 2016). Bu durum okul yöneticilerinin ne hizmet öncesi ne de hizmet sonrasında yöneticilerin yetiştirilmesine yönelik sistemli bir yaklaşım olmadığını göstermektedir. Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, standartlaştırılması ve yeterliklerin belirlenmesi konusunda atılacak adımlarda uluslararası bağlamda ele alınması gereklidir. Ülkede eğitim ile reformlar yaparak eğitimdeki başarısını uluslararası sınavlarda da ortaya koyan Polonya'da okul yöneticilerinin yeterliklere dayalı olarak yetiştirilmesinin önemli bir yere sahip olduğu aşikârdır (Dorczak & Kolodziejczyk, 2015). Bu bağlamda eğitimde başarısını arttırmış bir ülke olarak okul yöneticisi yetiştirme politikalarını incelemek üzere Polonya seçilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın amacı; Polonya'daki yönetici yetiştirme sisteminde yer alan okul yöneticisi yeterliklerine dayalı yetiştirme faaliyetlerine yönelik eğitim politikalarının incelenerek, Türkiye'deki okul yöneticilerinin eğitimi ile Polonya'daki okul yöneticilerinin eğitiminin karşılaştırılmasıdır. Bu araştırma, TÜBİTAK 2219- Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı kapsamında araştırmacı tarafından halen Polonya'da yürütmekte olduğu çalışması doğrultusunda hazırlanmıştır. Türkiye ve Polonya'da okul yöneticisi yetiştirme politikalarının analizini ve değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışma tarama modelindedir ve karşılaştırmalı yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda geçmişten günümüze tarihsel süreçte ele alarak Türkiye ve Polonya'da okul yöneticisi yetiştirme politikalarını karşılaştırmada dokuman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler yeterliklere dayalı olarak okul yöneticisi yetiştirme politikaları kapsamında Türkiye ve Polonya'daki yasa ve yönetmelikler, kalkınma planları, strateji belgeleri ile AB, OECD raporları gibi uluslar arası politika belgelerinden elde edilmiştir. Ayrıca okul yöneticisi yetiştirme politikaları bağlamında yapılan araştırmalar incelenmiştir. Elde edilen tüm veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Türkiye ve Polonya'daki okul yöneticisi yetiştirme eğitim politikaları, okul yöneticilerin yetiştirilmesi, okul yöneticilerinin yeterlikleri ve yeterliklere dayalı yetiştirme süreçleri ölçütleri doğrultusunda analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul yöneticilerinin yeterliklerinin artırılması bakımından yöneticilerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve artırılmasına yönelik yapılacak çalışmalar, eğitim-öğretimin niteliğinin artırılması açısından oldukça önemli olup; eğitimin niteliğinin artırılması, yöneticilerin hizmet öncesi ve hizmet içinde yetiştirilmesi için bir sürekliliğin sağlanması ile mümkün olabilir (Polat, Uğurlu ve Aksu, 2018). Yöneticilerin yetiştirilmesine yönelik farklı ülkelerde farklı modeller uygulanmaktadır. Türkiye'de eğitim yöneticisi yetiştirme politikalarının yüksek standartlara kavuşması için çalışmalara başlanması bu çalışmalarda gelişmiş ülkelerin deneyim ve uygulamalarından faydalanılması gereklidir (Alioğlu Türkokkur, 2003). Ülkeler için eğitimde niteliği artırmada kilit noktada olduğundan okul yöneticilerinin seçimi, ataması ve yetiştirilmesi konularında ülkelerin eğitim politikalarının incelenmesi referans niteliğindedir. Okul yöneticisini yetiştirmede sürecinde yeterliklere dayalı programlar ile uygulamada reform yaparak eğitimdeki niteliğini uluslararası platformda arttıran ülkelerden biri Polonya'dır. Bu nedenle Türkiye ve Polonya'daki okul yöneticisi yeterliklerine dayalı yönetici yetiştirme sistemleri ve eğitim politikaları incelenerek benzer ve farklı yönleriyle karşılaştırılmıştır. İki ülkenin yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılmasıyla Türkiye için yeterliklere dayalı yetiştirme sistemi oluşturmada bir örnek ortaya konmuştur. Ayrıca okul yöneticilerini yeterliklere dayalı olarak yetiştirme sistemini geliştirmede gerekli eğitim politikaları Polonya eğitim politikaları örneğinde sunulmuştur. Böylece araştırma sonuçlarının Türkiye'de yeterliklere dayalı okul yöneticisi yetiştirme bağlamında eğitim politikaları geliştirilmesine yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, yönetici yetiştirme, eğitim politikası, yeterlikler

Kaynakça

Alioğlu Türkokkur, A. (2003). *Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya ve Almanya eğitim sistemleri'nde eğitim yöneticisi yetiştirme ve atama politika ve uygulamaları.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Yıldız teknik Üniversitesi, İstanbul.

Balcı, A. (2000). İkibinli yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 495-508. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10372/126938

Bozkurt, C. & Bellibaş, M. Ş. (2016). Görevlendirme kapsamında çalışan okul yöneticilerinin atanma yöntemleri ve yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 46-74. https://doi.org/10.17984/adyuebd.56711

Celep, C., Ay, F. K. ve Göğüş, N. (2010). Türkiye, Finlandiya ve Kanada'daki lisansüstü düzeyde eğitim yöneticisi yetiştiren kurumların karşılaştırılması. *V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi.*

Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135.

Dorczak, R. & Kołodziejczyka, i J. (2015). *Polonya'daki okulların ve eğitim kurumlarının yönetiminin liderlik yeterlilikleri: Araştırma Raporu.* Pracownia Register, Krakow, Poland.

Karip, E. & Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(18), 193-207. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10378/126996

Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar – çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25* (3), 237-252.

Polat, S., Uğurlu, C. T. & Bilgin Aksu, M. (2018). Okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri ve okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6 (1), 205-224. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/36482/413905

Recepoğlu,E. & Kılınç, A. Ç. (2014); Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies,* 9 (2), 1817-1845. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6136

Turhan, M., & Karabatak, S. (2015). Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yurtiçi alanyazında sunulan model önerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 79-107. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkjes/issue/34159/377675

Öğretmenlerin Eşitlik Algısının Bazı Değişkenler Açısından Analizi

Ferhat Han
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Nesip Demirbilek
Bingöl Üniversitesi

Problem Durumu

Türk Dil Kurumu'na (2023) göre eşitlik, "Kanunlar yönünden insanlar arasında ayrım bulunmaması durumudur." Toplum bilimi açısından eşitlik ise, "bedensel, ruhsal başkalıkları ne olursa olsun, insanlar arasında toplumsal ve siyasi haklar yönünden ayrım bulunmaması durumu" olarak tanımlanmıştır. Eşitlik, mutlak eşitlik ve nispi eşitlik olmak üzere iki farklı yaklaşımla ele alınmaktadır. Mutlak eşitlikte, soyut ve objektif nitelikteki hukuk kurallarının herkese eşit biçimde uygulanması esastır (Gözler, 2015). Nispi eşitlik ise görecelidir, duruma ve şartlara göre değişebilir (Gören, 2016). Nispi eşitlik, toplumdaki tüm bireylerin aynı kurallara tabi olması değil, aynı koşullardaki bireylere aynı kuralların uygulanmasıdır. Bu nedenle farklı koşullardaki bireylere farklı düzenlemeler yapılabileceği gibi, bireyin hak ve sorumlulukları, içinde bulunduğu koşullara ve yaptığı işe göre değişebilir (Özbudun, 2018).

Demokratik hukuk devletlerinde, eşitlik yasa önünde vazgeçilemeyecek bir haktır (Erdoğan, 2011). Anayasa'nın 10. maddesiyle, "Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir." ifadesiyle mutlak eşitliğe vurgu yapılmaktadır. Aynı maddenin ek fıkralarında, "Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür. Bu maksatla alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı olarak yorumlanamaz.", "Çocuklar, yaşlılar, özürlüler, harp ve vazife şehitlerinin dul ve yetimleri ile malul ve gaziler için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı sayılmaz." ifadeleriyle de nispi eşitliğe vurgu yapıldığı söylenebilir.

Günümüzde nispi eşitlik kavramı yerine çoğunlukla adalet ve sosyal adalet kavramları kullanılmaktadır. Toplumlar için önemli olan adalet kavramı, işyerlerinde, eğitim örgütlerinde örgütsel adalet olarak ifade edilmektedir. Örgütsel adaletle ilgili çalışmalarda, işgörenlerin örgüte kattıkları eğitim tecrübelerinin, deneyimlerinin, istek ve çabalarının karşılığında örgütten beklentileri olduğu vurgulanmaktadır. İşgörenlerin örgüt tarafından takdir edilme, iyi muamele görme, iyi ücret alma, terfi etme gibi maddi ve manevi beklentileri vardır. Eşitlik teorisine göre işgörenler, üyesi oldukları örgüte kazandırdıkları nispetinde, örgütten hangi kazanımları elde ettiklerini sorgular ve bu durumu meslektaşlarının durumlarıyla karşılaştırırlar. İşgörenler örgüte kazandırdıkları karşı aldıkları ödüllerin nasıl belirlendiğini, sorumluluk ve ödüllerin dağıtımındaki karar işlem ve süreçlerinin nasıl algılandığıyla ilgilenir (Lambert, 2003; Konovsky, 2000). Dönmez'e (2013) göre, eğitim kurumlarında eşitlik kavramıyla vurgulanmak istenen ana düşünce, işgörenlerin iş ilişkilerinde, ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini yürütme sürecinde eşit muamele görme istek ve arzusudur. Eşitlik kuramı bu durumun işgörenlerin motivasyonunu etkilediğini vurgulamaktadır. Kaptan'a (2020) göre, okullardaki düşük eşitlik algısı, öğretmenler arasında çatışmaya neden olmaktadır. Eşitsizlik algısı ayrıca öğretmenlerin okula yabancılaşmalarına ve iş verimlerinin düşmesine neden olmaktadır.

Okullarımızda öğretmenlerin etnik kökenleri, yaşam tarzları, eğitim anlayışları ve sendika üyelik farklılıklarına bağlı olarak bazı eşitsizlikler yaşanabilmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin iş bölümünde, haftalık ders programlarının ve nöbet görevlerinin dağıtımında ve öğrencilere ilişkin sorumlulukların dağıtımında da adaletsizlikler yaşanabilmektedir. Öğretmenlerin okuldaki yönetim ve karar alma süreçlerine dahil edilmemesi, bazı öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak ayrımcılığa maruz kalması, bazı branşlardaki öğretmenlere imtiyazlı davranılması okullarda eşitlik algısına zarar veren durumlardır. Yazarın gözlemlerine göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki eşitlik algılarının çeşitli nedenlere bağlı olarak farklılaşmakta ve bu durum öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir.

Yöntem

Öğretmenlerin eşitlik algısının cinsiyet, kıdem ve okul müdürüyle çalışma süreleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kilis ve Bingöl illerinde ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi seçkisiz örnekleme yöntemlerinden oransız eleman örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Oransız eleman örneklemede evrendeki tüm elemanların seçilme şansı eşittir (Karasar, 2016). Araştırmaya 207 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların 107'si erkek, 100'ü kadındır. Araştırmada veriler, Google Form aracıyla toplanmıştır. İlgili ölçeklerin öğretmenlere ulaşması için okul yöneticilerinden yardım alınmıştır. Ölçek soruları öğretmenlere WhatsApp grupları aracılığıyla ulaştırılmıştır. Araştırmada kullanılan "Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği" Kaptan (2020) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert tipindeki ölçek, dört boyut toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin eşitlik algısını tespit etmek amacıyla öncelikle tarama araştırması yapılmıştır. Araştırma kapsamında veriler SPSS 22.0 programıyla analiz edilmiştir. Verilerin

analizinde kullanılacak testleri belirleyebilmek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yapılan normallik testlerinde, ölçeğin çarpıklık katsayısı -,057 basıklık katsayısı 1,356 olarak tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidell'e göre (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Veriler normal dağıldığı için öğretmenlerin eşitlik algılarının cinsiyete göre değişip değişmediğini tespit etmek için parametrik testlerden bağımsız örneklermler için t-testi, kıdeme ve okul müdürüyle çalışma sürelerine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için bağımsız örneklemler için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda, öğretmenlerin eşitlik algılarının (X=2,89) orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin eşitlik algılarında t(205)=.016; p>.05 anlamlı bir farklılık yoktur. Benzer şekilde kıdem bağımsız değişkenine göre de öğretmenlerin eşitlik algılarında (F(3,203)=2.083, p>.05) anlamlı bir farklılık yoktur. Okul müdürüyle çalışma süresi bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin eşitlik algıları (F(4,202)=4.258, p<.05) anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Aradaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, okul müdürüyle çalışma süresi bir yıldan az (X=2,96) ve üç-dört yıl arasında (X=2,97) olan öğretmenlerin eşitlik algısı, okul müdürüyle çalışma süresi bir-iki yıl arasında olan (X=2,80) öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu yönüyle öğretmenlerin müdürleriyle çalışma sürelerine bağlı olarak eşitlik algılarının farklılaştığı söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına dayanarak öğretmenlerin eşitlik algılarının cinsiyet, kıdem gibi kişisel özelliklerden ziyade, okul yöneticileriyle çalışma sürelerine ve etkileşimlerine bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Bu yönüyle öğretmenlerin eşitlik algısı, okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken tarafsızlık ilkesi doğrultusunda hareket etmesiyle yükseltilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, eşitlik algısı

Kaynakça

Dönmez, B. (2013). Motivasyon. Özdemir, S., Sezgin, F. & Koşar, S. (Ed.). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama.* (1. Baskı s. 185-227) içinde. Pegem Akademi Yayınları, Anakara.

Erdoğan, M. (2011). *Anayasa hukuku*. 8. Baskı. Orion Kitabevi, Ankara.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Gören, Z. (2016). Genel eşitlik ilkesi. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, *22*(3), 3279-3301.

Gözler, K. (2015). *Türk Anayasa Hukuku Dersleri* (19. Baskı). Ekin Kitabevi, Bursa.

Konovsky, M. A. (2000). Understanding procedural justice and its impact on business organizations. *Journal of Management*, *26*(3), 489-511.

Lambert, E. (2003). The impact of organizational justice on correctional staff. *Journal of Criminal Justice, 31(*2), 155- 168

Özbudun, E. (2018). *Türk anayasa hukuku* (18. Baskı). Yetkin Yayınevi, Ankara.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: Pearson.

Yıldırım, T., & Göçgün, M. (2016). İdarenin düzenleyici işlemlerinde eşitlik ilkesi. *İstanbul Medipol Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 39-60.

What is the State of Research on Teacher Qualifications? A Bibliometric Perspective on the Scopus Database

Murat Polat

Muş Alparslan Üniversitesi

Problem Durumu

There is evidence in the literature that research on teacher qualifications has been on the increase from the past to the present. Oktay (1991) and Sünbül (1996) explain this with the fact that teachers have always been at the front line of the teaching process for a long time. So, teachers have many different roles and responsibilities. Naturally, researchers focus on the qualities that a teacher should have to fulfil these roles and responsibilities. This is because teachers, like other actors in the education system, affected by the developments in social life both in the world and in our country and are in a process of transformation, as Gültekin (2020) points out. This means that teachers are constantly improving their personal and professional skills.

In this context, Yetim and Göktaş (2004) list some of the personal and professional qualities expected from a teacher; To be in good mental and physical health, lively, active and resourceful, practical, creative, realistic, intuitive, prudent and sensitive, to think independently and flexibly, to establish close and sincere relationships with children and young people, to be sympathetic, friendly, enthusiastic, to cope with emergencies and unexpected situations calmly and without panic, to be brave and hardworking, to dress appropriately, cleanly, neatly and attractively, to be knowledgeable and skilled in fine arts, to have a high sense of responsibility and to be willing to take responsibility. Moreover, teachers should have the ability to facilitate learning, combine school and community activities, change children's behavioural patterns, use good learning resources in the classroom and train people who can adapt to rapid change. Furthermore, they should accept and use new educational technologies, help students to develop by discovering their abilities, create their own learning strategies, have critical thinking skills, be open to innovations in the teaching process, discover talented students and guide them according to their abilities, accept all children as they are and without prejudices, treat them all equally, fairly, logically and impartially (Yetim & Göktaş, 2004). As it understood, it is important to have a very broad perspective on the professional and personal qualities that teachers expected to have.

On the other hand, the problem of qualified teachers is still one of the most frequently discussed issues in the field of education both in our country and in the rest of the world. Of course, there are many different types of studies (Atar, 2014; Buddin & Zamarro, 2009; Hsien, Brown & Bortoli, 2009; Kazu & Çam, 2019; Kavcar, 1980; Lee & Lee, 2020; Saka & Çelik, 2022; Seferoğlu, 2004; Tuncel & Balcı, 2015; Üstüner, Abdurrezzak & Yıldızbaş, 2021; Yavuz, Özkaral & Yıldız, 2015) in the literature on this subject. However, it can said that there is a very limited number of studies on the general profiles and trends of studies on teacher qualifications at the international level. For this reason, this study considered to be important providing a basic idea to researchers who are currently conducting projects on teacher competences and other stakeholders who interested in this issue. This study focuses on the bibliometric description of the current state of research on teacher education. Sub-problems of the research;

- What is the quantitative status of the research on teacher qualifications conducted between 1952-2023?
- Which keywords are frequently used in the researches conducted?
- Which countries are more prominent in terms of the number of citations?
- Which are the most cited researches?
- Which journals have the most publications?
- What is the relationship between cited studies?
- Who are the most cited authors?
- What is the status of co-authored studies?
- In which fields are the publications on teacher qualifications mostly produced?

Yöntem

This research is a bibliometric analysis study. Science mapping, one of the basic techniques in bibliometric analysis, was preferred in the research process. Donthu et al. (2021) explain scientific mapping as a bibliometric analysis technique that examines the relationships between research components. Such techniques, when combined with network analysis, are effective in presenting the bibliometric structure and intellectual structure of the research area. Accordingly, scientific mapping is also based on relationships (citation analysis, co-citation analysis, bibliographic matching, common word analysis and co-authorship analysis) related to intellectual interactions and structural links between research components. is being looked after.

The data of the study were collected between 2-5 February 2023. Scopus database was utilised in the data collection process. The keywords "teacher qualifications" OR "teacher qualities" were used for searches on the database. The population of the research consists of N=2403 documents published between 1952-2023 and reached as a result of the first search. The sample of the study represents nar1639 [na=1553; nr=86] studies selected by filtering method from the existing universe and scanned in the Scopus database. Accordingly, the studies reached belong to the field of "Social Sciences (92.4%)" to a great extent. Within the scope of the research, VOSviewer 1.6.7 (Van Eck & Waltman, 2010) was used for both data analysis and visualisation. The findings were shared through tables and graphs.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

When the first findings of the research are examined, the year 2021 [138 studies] is the year in which the articles published on teacher qualifications between 1952 and 2023 were searched the most in the Scopus database. The three most frequently used keywords in these studies are "teacher quality", "teacher education" and "teacher qualifications" respectively. The three most prominent countries in terms of the number of citations are "United States of America (USA)", "Australia" and "Germany", respectively. The top five countries with the highest number of publications are "USA, Australia, UK, Turkey and China". The most cited research and author is Desimone (2009) and his study titled "Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures" with 1930 citations. In the second place is Rivkin, Hanushek, and Kain (2005) and "Teachers, schools, and academic achievement" with 1879 citations. On the other hand, Rivkin, Hanushek, and Kain's (2005) study ranks first among the most cited co-authored studies with 84 citations. The top three journals with the highest number of publications on issues related to teacher qualifications are "education researcher", "economics of education review" and "education policy analysis archives", respectively.

At the end of the research, it noted that the number of studies directly related to teacher qualifications has increased more since the beginning of the 2000s than in previous years. Countries leading in the production and citation of studies include the USA, Australia, Germany, the UK, Turkey and China. Evidence also suggests that study numbers peaked in 2021. The coincidence of this date with the aftermath of the Covid-19 pandemic in countries around the world can interpreted as a tendency for researchers to respond to rising expectations of teacher qualifications. There is that authors prefer to publish their studies on teacher qualifications in journals that are part of international indexes such as 'education researcher'. A significant proportion of these studies are co-authored. According to the analysis of studies on teacher qualifications, the knowledge produced in this area is not yet at the desired level. Researchers should continue their studies on changes in teacher qualifications in different fields, especially teacher education and education policy.

Anahtar Kelimeler: Bibliometric Analysis, Scientific Mapping, Teacher Qualifications, Scopus Database

Kaynakça

Atar, H. Y. (2014). Öğretmen niteliklerinin TIMSS 2011 fen başarısına çok düzeyli etkileri. *Eğitim ve Bilim*, *39*(172). Retrieved from http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2894

Buddin, R., & Zamarro, G. (2009). Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Urban Economics*, *66*(2), 103-115. https://doi.org/10.1016/j.jue.2009.05.001

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, *38*(3), 181-199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, *133*, 285-296. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070

Gültekïn, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *10*(1), 654-700. https://doi.org/10.18039/ajesi.682130

Hsien, M., Brown, P. M., & Bortoli, A. (2009). Teacher qualifications and attitudes toward inclusion. *Australasian Journal of Special Education*, *33*(1), 26-41. https://doi.org/10.1375/ajse.33.1.26

Kavcar, C. (1980). Nitelikli öğretmen sorunu. *Eğitim ve Bilim*, *5*(28), 17-22. Retrieved from http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5506

Kazu, İ. Y., & Çam, H. (2019). Öğretmen yeterliği ve nitelikleri üzerine yapılmış lisansüstü çalişmalarin incelenmesi: bir içerik analizi çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*(71), 1349-1367. https://doi.org/10.17755/esosder.516910

Lee, S. W., & Lee, E. A. (2020). Teacher qualification matters: The association between cumulative teacher qualification and students' educational attainment. *International Journal of Educational Development*, *77*, 102218. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102218

Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(3), s. 187-193. Retrieved from https://acikerisim.maltepe.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12415/4751

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, *73*(2), 417-458.

Saka, D., & Çelik, S. (2022). Mülteci eğitiminin bir temeli olarak kapsayıcı öğretmen nitelikleri: Türk öğretmenlerin görüşlerine göre bir çerçeve incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, *47*(209). http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.10506

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, *58*(1), 40-45.

Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *8*(8), 597-608. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10387/127085

Tuncel, G., & Balcı, A. (2015). Demokratik toplumlarda öğretmen nitelikleri ve öğrencilere yansımaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (31), 82-97. https://doi.org/10.14781/mcd.10867

Üstüner, M., Abdurrezzak, S., & Yıldızbaş, Y. V. (2021). Öğretmenlerin ideal öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(229), 567-585. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/60215/637931

Yavuz, M., Özkaral, T., & Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, *2*(2), 60-71. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/sduijes/issue/20864/223881

Yetim, A. A. & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12*(2), 541-550. Retrieved from https://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12462/5249

Van Eck, N.J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics, 84*(2), 523–538. https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3

Öğretmenlerde Bir Cevap Şekli Sessizlik

Muhammet Işler
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Tuncay Akçadağ
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Problem Durumu

Okullar, bir anlam üretme işi olan "öğrenme"nin gerçekleştirilmesi amacıyla bilginin üretilip işlenmesi ve paylaşılması süreçlerinin yaşandığı mekanlardır (Şişman, 2011, sf. 98). Diğer bir ifadeyle okullar, bireylerin hayatları için faydalı bilgiler elde ettikleri, toplumun değer, bilgi ve birikimlerini yaşamlarına geçirdikleri, hayati derecede öneme sahip organize kurumlardır (Okeke-James ve ark., 2020, s. 223). Bunun yanında birer açık sistem olma özelliğini taşıyan okulların, hızla değişen dünyada toplumun ihtiyaçları doğrultusunda öğrencileri iyi ve güncel bilgilerle yetiştirmesi toplumun geleceği açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla okulların değişen durumlar karşısında kendilerini hızla yenileyebilmesi ve etkili bir şekilde günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için gerekli nitelikleri sağlaması beklenmektedir. (Kahveci ve Demirtaş, 2013, s. 52; Çalık, 2007, sf. 123; Önder, 2017, sf. 670). İfade edilen nitelikleri ortaya koyabilmek için okulların bir nevi eğitim çalışanları olan öğretmenlerin örgüt amaçları üzerinde birleşmeleri, sorunlar karşısında duyarlı olmaları ve okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik görüşlerini ifade etmeleri ziyadesiyle önemlidir çünkü kurumların yenilik, değişim ve öğrenmelerinin esas hareket kaynağı çalışanlar arasındaki iletişimdir. İletişim, girdileri ve çıktıları insan olan eğitim kurumlarında örgütsel hedeflere ulaşmak için önemli bir rol oynamanın yanında planlama ile başlayan ve koordinasyon, rehberlik, değerlendirme şeklinde devam eden eğitim süreçleriyle ilişkilidir. Dolayısıyla örgütte ortaya çıkan sessizlik davranışları örgüt paydaşları arasındaki iletişimi engellemekte ve ifade edilen süreçleri sekteye uğratmaktadır. (Önder, 2017, sf. 670; Öztürk, 2019, sf. 366; Durnalı, Akbaşlı ve Diş, 2020).

Günümüzde neredeyse her örgüt, amaçlarını gerçekleştirebilmek için üyelerinin desteğine, onların etkin katılımına ve örgütsel bir uyuma muhtaçtır (Yaman ve Ruçlar, 2014, sf. 38). Çalışanların düşünce ve tecrübelerini paylaşması gerekli değişim süreçlerinin başarılı olması bakımından önemliyken iken bazı durumlarda örgüt üyelerinin bu paylaşımda istekli olmadığı görülmektedir. Literatürde "örgütsel sessizlik" biçiminde kavramlaştırılmış olan bu durum istenen başarının ve gelişimin önünde bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır (Vakola ve Boudaras, 2005, sf. 441). Yapılan çalışmalar, örgüt açısından birçok olumsuz etkileri bulunan örgütsel sessizliğin okullarda yaygın bir davranış türü olduğunu ortaya koymaktadır (Saleh, 2020, sf. 13). Dolayısıyla bir örgütün özellikle de toplumla bir bütün halinde yaşayan eğitim kurumlarının günden güne başkalaşan dünyada başarılı bir şekilde amaçlarına ulaşabilmesi için örgütsel sessizleşmenin önüne geçilmesi amacıyla gerekli çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, okullarda yaşanan örgütsel sessizliğin bireysel, idari ve örgütsel nedenlerine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bunun yanında yaşanan örgütsel sessizliğin öğretmenler üzerindeki etkilerine dair öğretmen görüşlerini ortaya koymak araştırmanın diğer bir amacını oluşturmaktadır. İfade edilen amaçlara yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Bir cevap biçimi olarak sessizlik ve nedenleri nasıl açıklanmaktadır?
2. Tercih edilmesi durumunda bir cevap şekli olarak sessizlik nasıl sonuçlara yol açmaktadır?

Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları sergilemesinin örgüt, birey ve yönetim kaynaklı sebeplerini öğretmen görüşlerine başvurarak ortaya koymaya çalışmaktadır. Buna binaen araştırmada örgütsel sessizlik olgusuna yönelik öğretmen deneyimleri ile görüşlerine başvurulmakta ve öğretmenlerin konuya ilişkin düşünceleri anlamlandırılmaya çalışılmaktadır. Dolayısıyla söz konusu çalışmada ifade edilen amaçlara ulaşabilmek için olgubilim yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul'daki çeşitli resmi okullarda görev yapmakta olan 8 öğretmen oluşturmaktadır. Gerçekleştirilen çalışma "örgütsel sessizlik" olgusunun neden ve sonuçlarına yönelik derinlemesine bir incelemeyi amaçlamaktadır.Bu araştırmaya yönelik çalışma grubu oluşturulurken ulaşması kolay olan öğretmenler tercih edilmekle birlikte örnekleme katılan öğretmenlerin farklı okullardan olmasına özen gösterilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler toplamda 6 farklı okuldan olmakla beraber söz konusu okullardan 3'ü lise, 2'si ortaokul ve 1'i de ilkokul kategorisindedir. Öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmelerin uzun sürmesinin yanında veri toplamak için kısıtlı bir sürenin bulunması dolayısıyla bu örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Bu bağlamda ulaşılması nispeten daha kolay olan öğretmenlerle görüşme tarihi belirlenmiş olup bu tarihlerde yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu nitel çalışma kapsamında sessizlik olgusunun nedenleri ile görüşlerine yönelik öğretmen deneyim ve görüşlerinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla söz konusu amaca ulaşmak için deneyim ve tecrübelerin aktarımına en uygun tekniklerden birisi olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanımına karar verilmiştir. Veri toplama sürecinde öncelikle gerekli literatür taraması yapılmış ve daha sonrasında yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu hazırlık ile birlikte çeşitli okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle iletişime geçilip yüz yüze görüşme için zaman tayini yapılmıştır. Görüşmeler yüz yüze olmak üzere en az 35 dakika ve en uzun 1 saat aralığında olacak şekilde gerçekleştirilmekle birlikte görüşme süreci içerisinde öğretmenlerin konu ile ilgili derinlemesine cevaplar vermesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma kapsamında tematik analiz yöntemi bağlamında öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler yazıya dökülmüş olup yazılı veriler üzerinde kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Kodlamalar sonucunda elde edilen kodlar çeşitli kategoriler altında gruplandırılmış ve buradan da temalara ulaşılmıştır. Analiz süreci sonunda araştırma problemlerine cevap olacak nitelikte bulgular ortaya çıkmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo1'de temalar ve temalara dair oluşturulan kategoriler biçiminde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin örgütsel sessizliğin neden ve sonuçlarına dair görüşlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu çalışmanın bulguları gözden geçirildiğinde sessizliğin nedenleri kapsamında bireysel, örgütsel, idarî (yönetsel) ve toplum-çevre kaynaklı nedenler biçiminde dört farklı kategorinin oluştuğu görülmektedir. Yine çalışma kapsamında elde edilen bulgular bağlamında sessizliğin sonuçları içinde bireysel ve örgütsel olmak üzere iki ayrı boyuta ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre sessizliğin bireysel nedenleri "kişisel çıkarlar, yalnız kalma korkusu, baskıdan kaçınma, ekonomik kaygılar, olumsuz sonuçlar alacağını düşünme, önemsenmeyeceğini düşünme, geçmiş yaşantılar, göze batma korkusu, değersiz hissetme, konuşmanın anlamsızlığı, çekinik karakter, yönetime duyulan güvensizlik, iş yükünden kaçınma, zarardan kaçınma, yetersiz hissetme ve tecrübe eksikliği" biçiminde sıralanmaktadır. Yapılan benzer araştırmalar incelendiğinde Ayduğ, Himmetoğlu ve Turhan (2017) araştırma sonuçlarına paralel bir şekilde "sorumluluğun kendi üzerine kalması, olumsuz imaj bırakma, bir şeyleri değiştiremeyeceğini düşünme, kişisel çıkarlar, özgüven eksikliği, çoğunluktan ayrı düşmek istememe ve yöneticilere güvenmeme" gibi bulgulara ulaşmıştır. Söz konusu bulgular, kodlamalar bakımından aynı olmamakla beraber anlam ve içerik bakımından benzerdir. Diğer bir çalışmada Kazak ve Güzel (2020) ise yine bu araştırma paralelinde "yalnızlık, güven duymama, öğrenilmiş çaresizlik ve özgüven eksikliği" gibi nedenlere ulaşmışlardır.

Sessizliğin örgütsel nedenlerine yönelik elde edilen bulgular "örgüt baskısı, görüş farklılıkları, baskın karakterler, dışlanma, sistem kaynaklı problemler, yasal prosedürler, sendikacılık, gruplaşmalar, sessizliğin faydalılığı algısı, güvensizlik algısı, arkadaşlık ilişkilerini koruma, örgüt tepkisi, örgüte uyum gösterme, değişimin getirdiği maliyet, rekabet ortamı, baskın gruplar, uzun süren bürokratik süreçler" biçimindedir. Örgütsel sessizliğin nedenleri kapsamında özellikle de eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma bulgularının yapılan diğer çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda Uslu (2022) tarafından gerçekleştirilen bir tez çalışmasında araştırmaya benzer biçimde "örgüte uyum sağlama ve bürokrasi" etkenleri bulgulanmıştır. Ayduğ, Himmetoğlu ve Turhan'ın (2017) yapmış olduğu bir araştırmada "dışlanma, siyasal ve sendikal baskılar, bürokratik engeller" gibi faktörler ortaya çıkmış ve bu çalışmanın bulgularıyla örtüşen sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında sessizliğin nedenlerine yönelik oluşturulan bir diğer boyut ise "idari (yönetsel) nedenler"dir. İdari nedenler boyutunda "yönetim baskısı, güçlü idare, yönetim biçimi, yönetimin astlara bakış açısı, yönetimin problemlere karşı tutumu, idarenin görüşlere kapalılığı, değer vermemek, muhatap almamak, dikkate almamak, idarenin yetersizliği, engelleme, tecrübe eksikliği, yönetici davranışları, kayırmacılık, yönetimin görüş farklılığı, yönetimin öğretmenlere güvenmemesi, değişimin maliyeti, yönetimin çıkarları" şeklindeki bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara paralel olarak Bozduman ve Bayar (2022) "yönetici tutumları"; Celep ve Kaya (2016) "yönetici tutum ve davranışları, yöneticilere güvensizlik ve yöneticilerin açık konuşmaya destek vermemeleri"; Balcı ve Erdal (2021) ise "baskıcı, sinirli, sert ve kaba davranışlar ile demokratik yönetim biçiminin olmayışı" gibi sonuçlara ulaşmışlardır ancak bazı kodlamalar içerik ve kapsam bakımından benzer olmakla birlikte kodlama şekli bakımından farklıdır.

Sessizliğin nedenleri bağlamında oluşturulmuş olan bir diğer alt boyut da "toplum-çevre kaynaklı nedenler" dir. Bu alt boyut kapsamında ulaşılan bulgular ise "veli baskısı, maddi olanaksızlıklar, toplum karakteri ve toplumsal anlayış" biçimindedir. Bu boyutta ortaya konan nedenler daha çok okul harici etkenler olmakla birlikte okulla dolaylı olarak güçlü bağlantıları bulunan unsurlardır çünkü okul, toplumla iç içe ve toplumdan ayrı düşünülemez bir kurum olması sebebiyle hayatın neredeyse her alanıyla ilişkilidir.

Öğretmen görüşlerine göre örgütsel sessizliğin sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan analizler neticesinde "bireysel ve örgütsel nedenler" biçiminde iki kategori oluşturulmuştur. Bunlardan bireysel sonuçlar boyutunda "isteksiz olma, kişisel çıkarların ön plana çıkması, mesleki tatminsizlik, mutsuzluk, stres artışı, performans düşüklüğü, motivasyon kaybı ve bağlılığın azalması" şeklindeki bulgulara ulaşılmıştır. Sessizliğin örgüt ile ilgili olan sonuçları kapsamında elde edilen bulgular şunlardır: "eğitim kalitesinin düşmesi, problemlerin büyümesi, öğrenci başarısının düşmesi, adaletsizliğin artması, değişimin yavaşlaması, gelişimin yavaşlaması, örgüt bütünlüğünün bozulması".

Anahtar Kelimeler: Örgütsel sessizlik, sessizlik, sessizliğin nedenleri, sessizliğin sonuçları

Kaynakça

Ayduğ, D., Himmetoğlu, B. ve Turhan E. (2017). Öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşlerinin nitel bir araştırma ile incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (3), 1120-1143.

Bayar, A. ve Bozduman, A. E. (2022). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik sebeplerinin derinlemesine incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching, 11*(4), 2146-9199.

Celep, C. ve Kaya, A. (2016). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6* (2), 233-246. Retrieved From Https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Trkefd/İssue/24152/256293

Çalık, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(3), 123-140.

Durnalı, A. ve Akbaşlı, P. (2019). School administrators' communication skills as a predictor of organizational silence. *ie: inquiry in education, 11*(2), 16.

Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim, 38(*167), 50-64.

Kazak, E. ve Karaca Güzel, F. (2021). Okullarda yaşanan örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin nitel analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 394-414. doi: 10.17556/erziefd.774836

Okeke-James, N. J., Igbokwe, I. C., Anyanwu, A. N. ve Obineme, O. P. (2020). Gender influence on school climate and organizational silence amongst teachers in anambra state. *European Scientific Journal, 16*(10), 223-237.

Önder, E. (2017). Ortaöğretim okullarında örgütsel sessizliğin yordayıcısı olarak örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 669-686.

Öztürk, İ. (2019). Örgütsel sessizlik ve boyutları üzerine nitel bir araştırma. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi, 5*(2), 365-379. doi: 10.20979/ueyd.629363

Saleh, A. Y. A. (2020). How school climate predicts teacher's organizational silence. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies, 12*(1), 12-27.

Şişman, M. (2011). Öğretim Liderliği (3. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Uslu, A. (2022). Örgütsel sessizlik kavramı ve boyutları: eğitim kurumlarında nitel bir araştırma. (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Yaman, E. ve Ruçlar, K. (2014). Örgüt kültürünün yordayıcısı olarak üniversitelerde örgütsel sessizlik. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 36-50.

Vakola, M. ve Bouradas, D. (2005). Antecedents and consequences of organizational silence: an empirical investigation. *Employee Relations, 27*(5), 441–458. doi:10.1108/01425450510611997

Girişimci Üniversitelerin Gelişim Süreci ve Değerlendirilmesi

İbrahim Çolak
Trabzon Üniversitesi

Yılmaz İlker Yorulmaz
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Problem Durumu

Yükseköğretimin kökenlerini Eflatun'un Academia'sına (M.Ö. 400), Aristo'nun Lyceum'una (M.Ö. 387) ve bir araştırma kurumu niteliği taşıması nedeniyle İskenderiye Müzesi'ne (M.Ö. 330-200) kadar dayandırmak mümkündür. Günümüzdeki anlamı ile üniversiteler ise özellikle İtalya, Fransa ve İngiltere olmak üzere Batı Avrupa'da 11. yüzyıldan itibaren kurumsal kimlik kazanmaya başlamıştır (Gürüz, 2004). Orta çağdaki üniversiteler pozitif düşüncenin ilk filizlendiği yerler olarak kabul edilse de daha çok bir araştırma ve inceleme etkinliği yerine Paris'te ve Kuzey Avrupa'da ustalar loncası, Bologna ve İtalya üniversitelerinde ise öğrencilerin loncası veya örgütlenmesi ekseninde gelişmiştir. Bu dönemde üniversitelerin üzerinde dini gücü temsil eden Papa, dünyevi gücü temsil eden İmparatorluklar ve kent yönetimleri etkili birer otorite olmuşlardır (Kurul-Tural, 2004). Bu dönemlerde üniversitelerin temel rollerinin bilginin muhafaza edilmesi ve aktarılmasına dayalı olduğu belirtilebilir. Genel olarak 19. yüzyıl itibariyle olgunlaşan üniversiteler, araştırma anlayışına bağlı olarak bilginin üretimi ve yayılmasına öncülük etmeye başlamıştır.

19. yüzyılda ABD'deki M.I.T. ve Stanford gibi üniversitelerinin ticari uygulamaları ve bu üniversitelerde görev yapan akademik personelin endüstri alanında danışmanlık yapmaları ise girişimci üniversitelerin gelişiminde etkili olmuştur (Odabaşı, 2007). Üniversitelerin ticari ve girişimci faaliyetlerinin yaygınlaşması sonucunda üniversitelerin araştırma ve öğretim amacının yanı sıra ekonomik gelişme olarak ifade edilen üçüncü bir amaca da sahip olduğu görülmektedir (Readings, 1996). Ancak girişimci üniversite paradigmasının kurumlara yönelik potansiyel katkıları olabileceği gibi, üniversitelere, bilginin üretimine, öğretim elemanlarına ve öğrencilere yönelik çeşitli yansımaları da olabilmektedir. İlgili alanyazından yola çıkarak bu çalışmada, girişimci üniversitelerin gelişimi, girişimci üniversite olgusunun Türkiye özelinde değerlendirilmesi ve üniversitelerin girişimci faaliyetlerinin sonuçlarının eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, alanyazın taraması yoluyla girişimci üniversite olgusunun incelenmesine, girişimci üniversite paradigmasının Türkiye özelinde değerlendirilmesine ve üniversitelerin girişimci faaliyetlerinin sonuçlarının değerlendirilmesine dayanmaktadır. Bu kapsamda yapılan tarama, girişimci üniversite kavramının gelişimi, farklı ülkelerde girişimci üniversitelerin ortaya çıkışı, Türkiye ve girişimci üniversiteler, üniversitelerin girişimi faaliyetlerinin sonuçları ve akademik kapitalizm başlıkları altında yürütülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Girişimci üniversite kavramı, üniversitelerin kaynak oluşturmaları ve bu kaynakları belirledikleri proje ve araştırmalarda kullanmaları ile ilişkilidir. Son zamanlarda dünya genelinde çeşitli üniversitelerin girişimci bir kimlik kazanma eğiliminde oldukları görülmektedir. Üniversitelerin sanayi ile iş birliği yapması, AR-GE çalışmaları yürütmesi ve şirketler kurabilmesi girişimci kimliklerinin temel göstergeleri olarak değerlendirilebilir. Ayrıca birçok üniversitersede lisans ve lisansüstü düzeyde girişimcilik ve yenilikçilik programlarının bulunması, girişimcilik merkezlerinin kurulması ve öğrencilerdeki girişimcilik duygusunu arttırmak için kendi iş fikirlerini sunabildikleri girişimcilik haftaları düzenlenmesi üniversitelerin girişimci faaliyetlerine örnek verilebilir.

Girişimci üniversitelerin ortaya çıkış sürecinde devletin üniversitelere kaynaklarını kullanma ve kaynakların kullanımına ilişkin kendi kararlarını verme konusunda kısıtlı özerklik sağlaması etkili olmuştur. Bu kapsamda üniversiteler yürüttükleri araştırmaların gelirlerine de sahip olmuş ve oluşturdukları kaynakları rekabetçi bir anlayış ile ticari amaçlar çerçevesinde daha büyük yeniliklerin ortaya çıkarılması için kullanmışlardır. Bu çerçevede, başta ABD olmak üzere Avrupa ve bazı diğer ülkelerde üniversitelerin girişimci bir kimlik kazandığı veya kazanmakta olduğu ifade edilebilir. Bu değişimin başlıca nedenleri arasında üniversitelere bir takım idari ve akademik özerklik verilmesi ancak devlet tarafından yeterli kaynak sağlanmaması yer almaktadır. Ancak üniversitelerin girişimci kimlikleri ve uygulama düzeyinde girişimci faaliyetleri, yönetim biçimlerine ve üniversitelere sunulan özerkliğe göre ülkeler özelinde farklılaşmaktadır. Türkiye'de kamu yönetimindeki merkezi yapıya ve merkezi bütçe planlamasına bağlı olarak üniversitelerin kaynaklarının kullanımına ilişkin sınırlı özerkliği, "girişimci üniversite" düşüncesinin uygulama düzeyinde de sınırlı kaldığını göstermektedir.

Alanyazında girişimci üniversite paradigmasının potansiyel katkılarına ve risklerine ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Üniversitelerin girişimci olmasının dış paydaşlarla ilişkiler geliştirmeye, ek kaynak oluşumuna, araştırma kapasitesinin genişlemesine ve akademik performansı artırmaya katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır. Ayrıca üniversitelerin girişimci faaliyetlerinin ülke ekonomisine de katkılar getireceği belirtilmektedir. Ancak girişimci üniversiteler birçok önemli kaygıyı ve riski de beraberinde getirmektedir. Üniversitelerin devlet kaynaklarına bağlılığının azalması ve endüstriye bağlılığının artması ile birlikte üniversitelerin topluma eleştirel bir perspektif sunma özgürlüğünü kaybedeceği belirtilmektedir (Shattock, 2005). Bu bağlamda bilginin kamusal mı yoksa özel bir değer mi olduğu konusunda çeşitli tartışmalar süregelmektedir (Arrow, 1962; Brown, 2018; Foray, 1997). Bilginin metalaştırıldığı girişimci bilim paradigması altında üniversitelerin, Mertoncu bilim anlayışıyla girişimci değerleri bir araya getirip getiremeyeceği (Etzkowitz vd., 2000) önemli bir sorun olarak dikkat çekmektedir. Girişimci üniversite paradigması bilgi üretimi, akademisyenler ve öğrenciler açısından önemli dönüşümlere de neden olabilmektedir. Bu çerçevede üniversitelerde daha çok pazarlanabilir araştırmaların desteklenmesi, akademik özgürlüğün tehlikeye girmesi ve sözleşmelerin geçici statüde kurgulanması girişimci üniversite paradigmasının neden olduğu sorunlardan bazılarıdır (Brown, 2018).

Giroux'a (2018) göre, yükseköğretimde kamu yararının savunulması için öğrenciler, sanatçılar ve akademisyenler, sosyal devlet anlayışını küçümseyen güçleri sorgulamak üzere dayanışma içerisinde olmalıdırlar. Bu amaçla üniversiteler, toplumsal sorunlar üzerine eğilmeli, eleştirel diyalog içerisinde olmalı ve demokrasinin yerleşmesi için gereken bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırmalıdır. Sonuç olarak girişimci paradigma her ne kadar üniversiteleri etkisi altına alsa da üniversitelerin toplumsal faydayı gözetme sorumluluğu konusunda hassasiyet göstermeleri gerektiği anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Girişimci Üniversite, Akademik Kapitalizm, Türkiye

Kaynakça

Arrow, K. (1962). Economic welfare and the allocation of re-sources to invention. In R. Nelson (Ed.), *The rate and direction of inventive activity.* NBER, Princeton.

Brown, W. (2018). *Halkın çözülüşü: Neoliberalizmin sinsi devrimi* (B. E. Aksoy, Çev.). İstanbul: Metis.

Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., & Terra, B. R. C. (2000). The future of the university and the university of the future: Evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy, 29*(2), 313-330.

Foray, D. (1997). Generation and distribution of technological knowledge: Incentives, norms, and institutions. In C. Edquist (Ed.), *Systems of innovation: Technologies, institutions and organizations* (pp. 64-85). London: Pinter/Cassel.

Giroux, H. A. (2018). *Toplumsalın alacakaranlığı: Kullanılıp atılabilirlik çağında yeniden dirilen topluluklar* (Ü. H. Yolsal, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.

Gürüz, K. (2004). *Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim: Tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri* (2. baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.

Kurul-Tural, N. (2004). *Küreselleşme ve üniversiteler.* Ankara: Kök Yayınları.

Odabaşı, Y. (2007). 21.yüzyıl'ın üniversite modeli olarak girişimci üniversiteler. C. C. Aktan (Ed.), *Değişim çağında yükseköğretim global trendler-paradigmal yönelimler* (s. 117-133). İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.

Readings, W. (1996). *The university in ruins*. Cambridge: Harvard University Press.

Shattock, M. (2005). European universities for entrepreneurship: Their role in the Europe of knowledge. In *Higher Education Management and Policy. Volume 17 Issue 3: Special Issue on Entrepreneurship* (pp. 13-25). Paris: OECD Publishing.

Eğitim ve Okul Geliştirmede Kalite Güvence Sistemi: İngiltere ve Hollanda Örnekleri ve Türkiye için Çıkarımlar

Zerrin Toker
Ted Üniversitesi

Yüksel Kavak
Ted Üniversitesi

Problem Durumu

Kaliteli eğitim, küresel düzeyde eğitim alanında üzerinde en çok konuşulan konu haline gelmiştir, ancak "kaliteli eğitim nedir? sorusunun somut bir yanıtı yoktur ve kavram zaman içinde evrim geçirmektedir. Gelişmiş ülkeler de dahil olmak üzere, hemen her ülke eğitim ve okul sistemlerini daha kaliteli hale getirmek doğrultusunda çeşitli çaba ve uygulamalar içindedir. Bu reform süreçlerinde yöntem ve uygulamalar farklı olsa da amaç her yerde ortaktır: Bu amaç, çocuklar ve gençler için en iyi öğrenme fırsat ve ortamlarını sunmak, öğrenme hedefleriyle uyumlu sonuçları elde etmek ve bunları garanti altına almak ya da sürdürülebilirliği sağlamak için gerekli yapı ve işleyişi sağlamaktır.

Yöntem

Kalite Güvencesi mekanizmalarının (araçlar, süreçler ve paydaşlar) tasarımı ülkeler bazında farklılık gösterirken, bir başka deyişle, bir kalite güvencesi modeli tüm sistemlere uygulanamazken, amaç ortaktır. Bu bağlamda kalite güvencesinin nihai amacı; öğrenme çıktılarını elde etmede, öğrenciler için mümkün olan en iyi öğrenme fırsatlarının garanti altına alınmasıdır. Bu amaca ulaşmak adına uygun ve etkili bir kalite güvence sistemi oluşturabilmek için izlenmesi gereken ilkeler; (1)iç ve dış kalite güvence mekanizmalarının tutarlılığı, (2)profesyonel öğrenme toplulukları, (3) güven ve paylaşılan sorumluluk, (4) okullarda yeniliği destekleme fırsatları, (5) paydaşlar arasında paylaşılan anlayış ve diyalog, (6)gelişimi desteklemek için ağlar, (7) veri üretme, yorumlama ve kullanma kapasitesi oluşturma ve okul gelişimine ilişkin dengeli bir görüş geliştirmedir. Pek çok ülkede bu ilkeleri temel alan uygulamalar mevcut olmakla bu uygulamaların ülkeden ülkeye farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu çalışmada öncelikle, kavramsal çerçeve (okul geliştirme, eğitimde kalite, kalite güvence mekanizmaları vb) üzerinde durulacak, ikinci olarak kurumların kalite güvence sistemi oluşturmalarına kılavuzluk edecek "Kalite Güvencesi İçin Rehber İlkeler"i ele alınacaktır. Ardından, eğitimde kalite geliştirme çerçevesindeki uluslararası eğilimlere ve örneklere göz atılacak ve bu çerçevede, okul geliştirmede kalite güvencesi uygulamalarında uluslararası düzeyde başarılı kabul edilen ülkelerden İngiltere ve Hollanda eğitim sistemi uygun ve etkili bir kalite güvence sistemi oluşturabilmek için izlenmesi gereken ilkeler perspektifinden karşılaştırmalı olarak incelenecektir. Bu inceleme sürecinde doküman analizi yöntemi kullanılacaktır. Son olarak Türkiye'de okul geliştirmede kalite güvencesi uygulamaları için öneriler sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonuçlarının etkili bir kalite güvence sistemi oluşturabilmek için izlenmesi gereken ilkeler perspektifinden, kalite güvencesi sistemini iyi uygulayan İngiltere ve Hollanda örneklerine dair iç ve dış kalite güvence mekanizmalarının tutarlılığı, profesyonel öğrenme toplulukları, güven ve paylaşılan sorumluluk, okullarda yeniliği destekleme fırsatları, paydaşlar arasında paylaşılan anlayış ve diyalog, gelişimi desteklemek için ağlar, veri üretme, yorumlama ve kullanma kapasitesi oluşturma ve okul gelişimine ilişkin dengeli bir görüş geliştirme ile ilgili bilgi sunması beklenmektedir. Bu ülke örneklerinin analizi ışığında ülkemizdeki uygulamalara yansıtılabilecek kısımları ayırt etme, ülkemizdeki mevcut uygulamalara yönelik farkındalık kazanma ve iyi uygulamaların mevcut uygulamalara eklenerek kalite güvence sisteminin güçlendirilmesi için anlayış oluşturması açısından sonuçların uygulamaya ve sonraki çalışmalara yönelik olarak somut örnek teşkil etmesi hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akreditasyon, kalite güvence sistemi, okul geliştirme

Kaynakça

European Commission (EC) (2018). Quality assurance for school development. Brussels.

https://www.gov.uk/government/publications/education-inspection-framework/education-inspection-framework

https://www.gov.uk/government/publications/school-inspection-handbook-eif/school-inspection-handbook

https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2016/6/contents/enacted

Kavak, Y (2021). Eğitimde Kalite ve Akreditasyon. TÜBİTAK Ansiklopedi (https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/kalite_ve_akreditasyon_egitim)

MEB (2019). Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumları Kalite Güvencesi Dış Değerlendirme Uygulama Rehberi.

YÖKAK (2022). Kurumsal Dış Değerlendirme Akreditasyon ve İzleme Kılavuzu (https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_degerlendirme_prog_doc_v_2_0/Kurumsal_Dis_Degerlendirme_ve_Akreditasyon_Kilavuzu_Surum_2.0.pdf)

Yükseköğretim Kalite Kurulu, 20 Nisan 2022, https://portal.yokak.gov.tr/makale/kalite-guvence-sistemi-nedir/

İngiltere'de Koruma Altındaki Çocuklar İçin Sanal Okul Uygulaması

Davut Elmacı

Amasya Üniversitesi

Problem Durumu

İngiltere'de yerel yönetimler 1989 Çocuk Yasası hükümleri gereğince sorumlu oldukları koruma altındaki çocukları her yönüyle iyi bir şekilde yetiştirmekle sorumludurlar. Bu sorumluluk, koruma altındaki çocukların eğitim başarılarının desteklenmesi görevini de içerir (Department for Education, 2018). 2022 yılı verilerine göre İngiltere'de 82.170 çocuk koruma altında bulunmaktadır (National Statistic, 2022). Birleşik Krallığın geneli için düşünüldüğünde 2010 yılından beri koruma altındaki çocuk sayısı her yıl artış eğiliminde olup istismar ve ihmal, çocukların koruma altına alınmalarının en temel nedenidir (NSPCC, 2021). Diğer ülkelerde olduğu gibi İngiltere'de de koruma altındaki çocukların eğitimsel başarıları açısından akranlarına göre daha dezavantajlı durumda oldukları kabul edilmektedir (Sebba & Berridge, 2019; Sebba ve diğerleri, 2015). Koruma altındaki çocukların bu dezavantajlı durumlarını azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik uygulamalardan birisi de koruma altındaki çocuklar için yerel yönetimler tarafından kurulan sanal okullardır.

Yöntem

Bu çalışmada İngiltere'deki koruma altındaki çocuklara yönelik sanal okul uygulamasının tanıtılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda İngiltere hükümeti tarafından yayınlanan ulusal raporlar ve Oxford Belediyesi tarafından yayınlanan yerel raporlar ile araştırmacının Oxford özelindeki sanal okul deneyimleri ve gözlemleri bu çalışmadaki temel veri kaynaklarıdır. Bu veri kaynakları araştırmacı tarafından incelenerek sanal okulun ne olduğu, sanal okulun amacı ve sanal okulun görevleri boyutlarında İngiltere'deki sanal okul uygulaması tanıtılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İngiltere'de pilot çalışmaları 2007 yılında başlayan (Sebba & Berridge, 2019) sanal okul uygulaması, 2014 yılında Çocuklar ve Aileler Yasası ile Çocuklar Yasasında yapılan bir değişiklik ile zorunlu hale gelmiş ve tüm yerel yönetimlerin en azından birer sanal okul müdürü atamaları mecbur kılınmıştır. Dolayısıyla her yerel yönetim biriminde kendi sorumluluklarında bulunan koruma altındaki çocukların eğitimsel başarılarının desteklenmesi amacıyla birer sanal okul birimi de oluşturulmuş olmaktadır (Department for Education, 2018). Ancak bu sanal okul fiziksel bir binası olan ya da çocukların eğitimlerine devam ettikleri bir okul değildir. Sanal okul müdürü atanması yasal olarak zorunludur ancak sanal okullarda sanal okul müdürüne yardımcı olacak diğer personelleri de içerecek şekilde bir ekip çalışması vardır. Sanal okul ekibinin yeri bir okul binasından ziyade Belediye'ye ait bir ofis ortamıdır.

Sanal okulun temel amacı, koruma altında olan ya da korumadan ayrılan öğrencilerin eğitimsel başarılarını desteklemektir. Bu çocukların eğitimleriyle ilişkili ya da eğitimlerini destekleyici her konu sanal okulun da ilgi alanıdır. Sanal okulun koruma altındaki çocukların eğitim ve okul durumları ile ilgili gerekli kayıtları tutmak, koruma altındaki çocuklarla ilişkili öğretmen ve yöneticilere rehberlik etmek ve hizmetiçi eğitimler vermek gibi görev sorumlulukları vardır. Sanal okulların önemli bir sorumluluğu da koruma altındaki çocukların desteklenmesi amacıyla hükümet tarafından sağlanan öğrenci destek fonunun kullanımıdır. Bu fonun kullanımı için sanal okulun ilgili yerel yönetim tarafından koruma altına alınan ve bakılan çocukları kayıt altına alması, öğrenci destek fonundan yararlanacak çocukları belirleyerek bunları sosyal bakım ve eğitim personeline bildirmesi, öğrenci destek fonunun tahsisi ve harcanması için basit ve uygun bir yöntem belirlemesi, öğrenci destek fonunun öğrencilerin bireysel eğitim planlarında belirtilen eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olacak şekilde harcanmasını sağlaması gereklidir.

İngiltere'de sanal okul müdürleri 2021 yılı itibariyle stratejik lider olarak kabul edilmişlerdir (Department for Education, 2022). Bu kapsamda sanal okul müdürlerinin; korunmaya ihtiyacı olan çocukların karşılaşabilecekleri dezavantajları görünür kılmak, yerel yönetimlerle eğitim ortamları arasındaki ortaklığı geliştirmek, tüm kurumların koruma altındaki çocuklardan yüksek beklenti içinde olmalarına yardımcı olmak, bir eğitim ortamına devam etmenin çocukları zarar görmekten korumaya da yardımcı olduğunu kabul ederek çocukların eğitime devamlarını sağlayıcı uygulamaları teşvik etmek, çocukların başarılarını izleyerek aralarındaki başarı farklarını azaltmak gibi stratejik liderlik rolleri bulunmaktadır.

Yerel yönetimlerde çocuk hizmetleri sosyal bakım ve eğitim şeklinde iki ana gruba ayrılmaktadır. Sanal okul birimi ise bu ikisinin arasında bir yerdedir. Yerel yönetimler, koruma altındaki çocuklar için kurumsal ebeveyn rolündedirler. Sanal okulun, yerel yönetimlerin kurumsal ebeveynlik rolünün daha somut bir şekli olduğu söylenebilir.

Not: Bu çalışma TUBİTAK tarafından desteklenen 1059B192000826 numaralı araştırma projesi kapsamında üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: koruma altındaki çocuklar, kapsayıcı eğitim, eğitim sistemi, stratejik liderlik

Kaynakça

Department for Education. (2022). Promoting the education of children with a social worker: Virtual School Head role extension.

Department for Education. (2018). Applying corporate parenting principles to looked-after children and care leavers: Statutory guidance for local authorities.

National Statistic (2022). Children looked after in England including adoptions. Children looked after in England including adoptions, Notify me – Explore education statistics – GOV.UK (explore-education-statistics.service.gov.uk)

NSPCC. (2021). Statistics briefing: looked after children. Statistics briefing: looked after children (nspcc.org.uk)

Sebba, J. & Berridge, D. (2019). The role of the Virtual School in supporting improved educational outcomes for children in care. *Oxford Review of Education, 45*(4), 538-555, DOI: 10.1080/03054985.2019.1600489

Sebba, J., Berridge, D., Luke, N., Fletcher, J., Bell, K., Strand, S., Thomas, S., Sinclair, I. & O'Higgins, A. (2015). *The educational progress of looked after children in England: Linking care and educational data.* University of Oxford Department of Education/University of Bristol.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Z kuşağının Akademik Eğitimine İlişkin Görüşleri

Serap Karaavcı
Gaziantep Üniversitesi

Habib Özkan
Gaziantep Üniversitesi

Problem Durumu

Kuşak kavramı, Türk Dil Kurumu tarafından yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın şartlarını, dolayısıyla birbirine benzer sıkıntıları, kaderleri paylaşmış, benzer ödevlerle yükümlü olmuş kişilerin oluşturduğu topluluk veya yaklaşık yirmi beş otuz yıllık yaş kümelerini oluşturan bireyler öbeği şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2020). Alanyazında kuşaklar için farklı isimlendirme ve tarih aralıkları belirlense de en genel haliyle Sessiz Kuşak (1925-1945), Bebek Patlaması Kuşağı (1946-1964), X Kuşağı (1965-1980), Y Kuşağı (1981-2000) ve Z Kuşağı (2001 ve sonrası) olarak sınıflandırılmaktadır (Emecen, 2019). Sessiz kuşak, genellikle 1925-1945 yılları arasında doğan jenerasyonu ifade etmektedir. Bazı kaynaklarda gelenekselciler olarak da adlandırılmaktadır. Bebek patlaması kuşağının ebeveynleri olan bu kuşak, Büyük Buhran, 2. Dünya Savaşı gibi önemli tarihsel olaylara şahitlik ettiğinden; sessiz neslin tutumlu ve temkinli olma ya da riskten kaçınma eğiliminde olduğu görülmektedir (Lehto, Jang, Francis ve O'Leary 2018). Bebek patlaması kuşağı; 2. Dünya Savaşı'ndan 1964 yılına kadar doğanları kapsamaktadır. Doğum oranlarındaki artış ile işaretlenmiş bir kuşaktır. Sayılarının fazla olmasından ötürü, toplumu yeniden modelleyen bir kuşaktır (Levickaite, 2010). X kuşağı 1965-1980 tarih aralığında doğanların temsil edildiği bir kuşaktır. Bu kuşağın en belirgin özelliği bireyci olmalarıdır. Stresli işler yerine keyif aldığı işleri yapmayı tercih eden, "yaşamak için çalışmak" sloganını benimseyen bir kuşaktır (Aka, 2018). Y kuşağı 1981-2000 yılları arasında doğanların oluşturduğu nesil olarak kabul edilmektedir. Bu kuşakta ön plana çıkan özellikler; özgürlüklerine düşkün olmaları ve teknolojiye olan yatkınlıklarıdır (Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2014). Z kuşağı, 2000 yılı ve sonrasında dünyaya gelenlerin oluşturduğu ve "internet kuşağı" olarak da adlandırılan bir kuşaktır. Ayrıca tarih boyunca en fazla eğitim almış, en küresel, en teknolojik, sosyal yönden en güçlü kuşak olacağı tahmin edilmektedir. Bu kuşak diğer nesillerden daha zeki ya da daha akıllı değil ve daha fazlasını bilmemekte; yalnızca birden fazla bilgi kaynağına sahip ve bunları nasıl doğru şekilde kullanacaklarını ve ayrıca bunu inanılmaz derecede hızlı bir şekilde nasıl yapacaklarını bildiği için diğer kuşaklardan daha avantajlı konumdadır (Prensky, 2001). Bu yeni nesil öğrenciler önceki nesillerden çok farklı bir ortamda yetişmekte ve bunun sonucunda görüşler, eğilimler, beklentiler ve öğrenme stilleri tamamen değişmiştir (Schroer, 2008). Trunk'a (2011) göre Bebek Patlaması Kuşağı siyaseti, X Kuşağı aileyi, Y Kuşağı işi ve Z Kuşağı eğitimi değiştirecektir. Gelecek nesillerin yetiştirilmesinde kilit rol oynayan okulların böylesi hızlı değişen ve belirsizliklerle dolu bir dünyaya öğrencileri hazırlaması önceki dönemlere göre hem daha zor hem daha da önemli hale gelmiştir. Bu yüzden Z kuşağı öğrencilerle doğrudan iletişim halinde olan öğretmen ve yöneticilerin bu kuşağa ilişkin algıları önem arz etmektedir. Bu durum araştırmanın problem durumunu ortaya koymaktadır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin Z kuşağının akademik eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma için belirlenen problem cümlesi 'Z kuşağının akademik eğitimine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri nelerdir?'

** Bu çalışma Prof. Dr. Habib Özkan'ın danışmanlığında Serap Karaavcı'nın Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde devam eden yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile Gaziantep ili Şehitkamil ilçesindeki İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 8 farklı ortaokuldan seçilen 9 yönetici ve 12 öğretmenden oluşan toplam 21 kişi bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan beş adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın tutarlılığı için görüşmeler yalnızca araştırmacı tarafından yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre Z kuşağının olumlu yanlarının daha çok teknolojiyi rahat kullanabilme üzerine olduğu, bu yönleri sayesinde araştırma, inceleme ve bilgiye çabuk erişimin onlar için daha kolay olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu hızlı yaşam onları her şeye çabuk ulaşmaya çalışan, odaklanma problemi olan, otokontrolsüz bireyler haline getirmiştir. Z kuşağının okul hayatını anlamsız gördüğü, okula gitmek yerine farklı şekillerde eğitimini sürdürmek istediği, online eğitime daha sıcak baktığı düşünüldüğünde bu durumun teknolojiye yatkınlıklarından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Z kuşağının gerek imkanları gerekse de daha aktif yapısı nedeniyle daha başarılı

bulunduğu, bilgiye çok daha rahat eriştiği ve daha girişimci bir yapıya sahip oldukları, ancak bilgiye kolay ulaşmalarının bir süre sonra öğrencilerde daha çabuk sıkılmaya yol açtığı, motivasyonlarının daha çabuk düştüğü, dikkat dağınıklığı gibi sorunlar yaşadıkları elde edilen sonuçlar arasındadır. Polakova ve Klimova (2019), önceki nesillere kıyasla Z kuşağının dikkat süresinin sınırlı olduğunu ve bunun da multimedya ortamıyla sürekli etkileşimde olmaları, beynin kısalmış dikkat süresine alışkın hale gelmesinden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Sınıftaki Z kuşağı üyelerinin ortalama dikkat süresinin 7-10 dakika olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır (Prensky, 2001). Dolayısıyla bu öğrencilerin geleneksel ders anlatım yöntemlerinin ve sınıf ortamının ötesinde bir öğretim ortamına gereksinim duyduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kuşak, Z Kuşağı, Okul, Akademik Başarı

Kaynakça

Adıgüzel, O., Batur, H. B., Ekşili, N., (2014). Kuşakların Değişen Yüzü ve Y kuşağı ile Ortaya Çıkan Yeni Çalışma Tarzı: Mobil Yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Yı1:1, Sayı:19, Isparta.

Aka, B. (2018). Bebek Patlaması, X ve Y Kuşağı Yöneticilerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kamu ve Özel Sektör Farklılıklarına Göre İncelenmesi: Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi, Vizyoner Dergisi ,* 9 (20) , 118-135 .

Emecen, S.(2019) Hayatı anlamlandırmada kuşaklararası analiz: Atilla Uras Anadolu Lisesi örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.

Levickaite, R. (2010). Generations x y z: how social networks form the concept of the world without borders (the case of lithuania). Limes, 3(2). doi: 10.3846/limes.2010.17.

Letho, Y.X., Jang, S., Francis, A. ve O'Leary , J. (2018). Exploring Tourisrn Experience Sought: A Cohort Comparison of Baby Boomers and The Silent Generation„Iournal *of Vacation Marketing,* 14.

Prensky, M. (2001), "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1", *On the Horizon*, Vol. 9 No. 5, pp. 1-6.

Poláková, P., Klímová B., 2019. "Mobile Technology and Generation Z in the English Language Classroom—A Preliminary Study" *Education Sciences* 9, no. 3: 203.

Schroer, W., 2008. Defining, managing, and marketing to Generations X, Y, and Z. Portal 10 9–10.

Trunk, P. (2011). Generation Z will revolutionize education [Web blog post]. https://blog.penelopetrunk.com/2011/03/30/generation-z-will-revolutionize-education/

Türk Dil Kurumu (TDK). (2020). Güncel Türkçe sözlük (Genişletilmiş baskı). Ankara

Okullardaki Riskler ve Tehlikeler: Öğrenciler için Okullar Ne Kadar Güvenli?

Anıl Eranıl

MEB

Problem Durumu

Okullar, eğitim öğretim faaliyetlerine ek olarak öğrencilerin can güvenliğini sağlamakla da sorumlu kurumlardır. Gök'e (2017) göre, eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü yerler olan okullar günümüzde pek çok zorlukla mücadele etmektedirler. Bu zorlukların başında da çocukların can güvenliğinin sağlanması gelmektedir çünkü çocukların hem gelişim dönemlerinden kaynaklı hareketli olmaları hem de okulların fiziki yapıları göz önüne alındığında okullarda çeşitli kaza ve yaralanmalar olmaktadır. Çocukların güvenli bir ortamda eğitim almaları için özellikle okul yöneticilerine bu bağlamda önemli görevler düşmektedir. Cereci ve Çetin'e (2019) göre, 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu gereği okul müdürlerinin çocukların özellikle can güvenliklerini sağlama konusunda çeşitli sorumlulukları vardır. Başka bir ifade ile okulların güvenliğinin sağlanması ve bunun için kullanılan yöntemler etkileri açısından önem arz etmektedir (Karakütük, Özbal ve Sağlam, 2017). Bu doğrultuda okul güvenliğini açıklayan kuramlar ise risk unsurlarını azaltmak, okulu cazibeli hale getirmek ve geliştirmek olmak üzere iki ayrı kategoriye ayrılmaktadır (Çankaya, 2009). Bu araştırmanın amacı da *'Türk eğitim sistemindeki okullar çocuklar için ne kadar güvenlidir?'* sorusuna yanıt aramaktır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomoloji) deseninden faydalanılmıştır. Olgubilim deseni ile farkında olunan ancak ayrıntılı bir bilgiye sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırma ile de öğrencilerin okuldaki kaza ve yaralanmalarına neden olan etmenlerin neler olduğunun keşfedilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan, uzman görüşüne sunulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde katılımcılara dair demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci kısmında ise, beş açık uçlu soru yöneltilmiştir. Araştırmaya 32 eğitimci katılmıştır. Eğitimcilerin 5'i okul müdürü, 7'si müdür yardımcısı ve 20'si öğretmendir. Eğitim durumları 22'si lisans, 8'i yüksek lisans ve 2'si doktora mezunudur. Ayrıca katılımcıların 9'u kadın, 23'ü erkektir ve 26'sı ilköğretimde 6'sı ise ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadırlar. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde paket programdan faydalanılmıştır. Toplamda 87 kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Kodlama işlemleri sonucunda 4 tema ve bu temalara bağlı 35 kod keşfedilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada dört tema ortaya çıkmıştır. Frekans yoğunluğuna göre bu temalar: Öğrencilerin kaza ve yaralanma nedenleri *(f=33),* okuldaki riskli alanlar *(f=26),* okul yönetiminin güvenlik önlemleri *(f=22)* ve okulda güvensizlik yaratan unsurlardır *(f=6)*. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okullarda yaralanmalarına ve kaza geçirmelerine neden olan etmenler dikkatsizlikleri ve hareketli olmaları *(f=15)* ve okulların fiziki ortamlarının uygun olmayışıdır *(f=8).* Okullardaki riskli alanlar ise merdiven boşlukları *(f=5)* ve bahçe kapılarının ana yollara yakın olmasıdır *(f=4).* Okul yönetimlerinin güvenlik önemleri ise risk alanlarından nöbetleri sıklaştırmak *(f=4),* merdiven boşluklarına file yaptırmak *(f=3)* olarak sıralanmaktadır. Okullarda güvensizlik yaratan unsurlar ise fiziki ortamların uygunsuzluğu *(f=2)* ve akran gruplarının tutum ve davranışları *(f=2)* olarak ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Güvenli okul, okuldaki riskler ve tehlikeler, okul yönetiminin güvenlik önlemleri

Kaynakça

Cereci, C., & Çetin, R. B. (2019). İş sağlığı ve güvenliği mevzuatından kaynaklanan sorumluluklarına ilişkin okul müdürü görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 151-162.

Çankaya, İ. H. (2009). Okul güvenliği üzerine teorik bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 97-103.

Gök, N. (2017). *Ortaöğretim kurumlarında güvenliği sağlamada karşılaşılan problemlerin incelenmesi,* Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Karakütük, K., Özbal, E. Ö., & Sağlam, A. (2017). Okul yönetiminde okul güvenliğini sağlamak için yapılan uygulamalar konusunda öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(3), 1214-1232.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Mesleki Doyumları Arasındaki İlişki

İlker Yıldız
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Süleyman Davut Goker
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Problem Durumu

Okul yöneticileri, çalıştıkları okul ve kurumlarda örgütsel amaçları gerçekleştirmek ve başarılı olmak için pek çok alanda kendilerini geliştirmelidir. Uygulamalarını gözden geçirmeleri, güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri, etkili bir yönetim anlayışı geliştirmeleri yansıtıcı düşünme becerileriyle yakından ilişkilidir. Eğitimci; öğrenme öğretme sürecindeyken ve önderlik yaparken yansıtma ile pozitif duygular içinde olmaktadır (Dalgıç, 2011). Yansıtma farkında olunan ve etkin bir süreçtir. Yansıtıcı düşünme tarzı öğrenilebilir. Ayrıca birey; yansıtıcı düşünmeyle kendisini değerlendirir (Ünver, 2003). Yansıtıcı düşünme için, kişinin kendini sürekli değerlendirmesi, başkalarının kendisiyle ilgili düşünce ve davranışlarını iyi analiz etmesi ve bu yolla güçlü ve eksik yönlerinin farkında olarak daha sağlıklı adımlar atmak için bir yol haritası belirlemesi sürecidir, diyebiliriz. Bir yönetici de yansıtıcı uygulamalarla çalıştığı kurumu daha etkili yönetebilmenin yollarını aramalıdır. Eksik yönlerini bilmesi, bunları giderici önlemler alması daha etkili bir yönetim süreci oluşturmasında kendisine katkıda bulunacaktır. Mesleki doyumla ilgili kapsamlı açıklamalar Locke (1969) ve Davis (1982) tarafından dile getirilmiştir. Locke (1969) iş doyumunu; kişilerin meslek ve mesleki yaşantıları yoluyla elde ettikleri moral durum olarak tanımlarken; Davis (1982) çalışanların yaptıkları işlerden haz almaları ya da hoşnutsuz olmaları olarak tanımlamıştır (Keser, 2006). Hoy ve Miskel (1991) eğitim öğretimden sorumlu kişiler bakımından mesleki doyum kavramını "eğitim ortamında, eğitimcinin mesleki rolünü yorumladığında şu an ve daha önceki yaşam şeklinde beliren beğenme veya beğenmeme duygusal durumu" olarak açıklamıştır. (Özel ve Uras Başer, 2013). Bu tanımlardan yola çıktığımızda yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirerek örgütte etkili bir yöneticilik yapan kişinin, mesleki doyuma da ulaşabileceğini öngörebiliriz. Yansıtıcı düşünme sayesinde kendini ve çalışanları daha iyi analiz eden ve ona göre adımlar atan bir yönetici daha sağlıklı bir yönetim tarzıyla kişisel doyuma ve başarıya ulaşacak, mesleki doyumu da artacaktır. Bu çalışma yansıtıcı düşünme becerilerinin mesleki doyuma ulaşmada etkili olup olmadığını anlamak ve etkiliyse ne kadar etkili olduğunu görmek açısından önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada model olarak ilişkisel tarama kullanılmıştır. Bu modelde, iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenin birlikte değişim varlığını, eğer birlikte değişim varsa bu farklılığın nasıl olduğunu belirlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2005: 81). Bu çalışmada eğitim yöneticilerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile mesleki doyumları arasında bir ilişki olup olmadığı açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri cinsiyet, yönetici olarak görev yapılan kıdem yılı, branş ve yansıtıcı düşünme eğitimi alma durumu; bağımlı değişkenleri ise yansıtıcı düşünme eğilimi ve mesleki doyum düzeyidir. Bağımsız değişken yansıtıcı düşünme eğilimi, bağımlı değişken ise mesleki doyum düzeyidir. Model için; tanımlayıcı istatistikler, ölçeklerin frekans analizi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t-test analizi ölçeklerin geçerlik güvenirlik analizleri ve regresyon analizleri kullanılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışmanın evrenini Çanakkale ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmada basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak anket formu, evreni temsil eden Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 102 okulun yöneticisine uygulanmıştır. Analizler, söz konusu 102 okulun yöneticisinden elde edilen veriler ile yapılmıştır. Olasılıklı örnekleme yöntemlerinden olan basit tesadüfi örnekleme, bir örneklemin elemanları içerisinden serbest bir seçimin yapılabilmesini işaret etmektedir. Basit rastgele örneklemede tüm öğeler aynı şansa sahiptir. Bütün öğeler listelenerek içinden tesadüfi öğeler seçilmiştir. Bu örnekleme türünde evrenin bütün birimlerini içeren bir örneklem çemberi oluşturulmalıdır (Mertens, 2014). Bu yöntem, uygun bir örneklem çerçevesi belirlenebildiği zaman ve evren belirli bir alanda toplanabildiğinde amaca hizmet edebilmektedir (Bryman, 2007).

Veri Toplama Yöntemi

Çalışmada kullanılan ölçeğin ilk kısmında okul yöneticileri ile ilgili demografik özelliklere (cinsiyet, yönetici olarak görev yapılan çalışma yılı, alan, yansıtıcı düşünme eğitimi alıp almadığı) ilişkin sorular yer almaktadır

İkinci bölümde Dalgıç (2011) ın meydana çıkardığı Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin düzeyi 5'li Likert tipi derecelendirmeye (1-Hiç katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum ve 5-Tamamen katılıyorum) tabi tutulmuştur.

Çalışmanın üçüncü aşamasında ise Kuzgun vd. (1998) tarafından geliştirilen Mesleki Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte okul yöneticilerinin mesleki doyumlarının düzeyi 5'li Likert tipi derecelendirmeye (1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Ara sıra, 4- Sık sık, 5-Her zaman) tabi tutulmuştur.

Google Forms üzerinden oluşturulan anket formu linki Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda çalışan yöneticilere gönderilmiştir. Verilerin analizinde Statistical Package For TheSocial Sciences (SPSS for Windows 22) istatistik programından yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yansıtıcı düşünme eğilimleri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olup olmadığı -t testi aracılığıyla ölçülmüştür. Anlamlılık düzeyi ,05'ten büyüktür (p= ,594). Bu sonuca göre yansıtıcı düşünme eğilimleri ve cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Konuyla ilgili araştırmaların sonuçları arasında farklılıklar görülmektedir.

Yansıtıcı düşünme eğilimleri ile okul yöneticilerinin yönetici olarak görev yaptıkları kıdem yılı arasında anlamlı farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) aracılığıyla test edilmiştir. Anlamlılık düzeyi ,05'ten büyüktür (p= ,379). Bu sonuca göre yansıtıcı düşünme eğilimleri ile okul yöneticilerinin yönetici olarak görev yaptıkları kıdem yılı arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Yansıtıcı düşünme eğilimleri ile okul yöneticilerinin branşları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) aracılığıyla test edilmiştir. Anlamlılık düzeyi ,05'ten büyük olduğu için (p= ,107) okul yöneticilerinin branşları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yansıtıcı düşünme eğilimleri ile okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme eğitimi alıp almaması arasında anlamlı farklılık olup olmadığı -t testi aracılığıyla test edilmiştir. Anlamlılık düzeyi ,05'ten büyük olduğu için (p= ,334) yansıtıcı düşünme eğilimleri ile okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme eğitimi alıp almaması arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Okul yöneticilerinin mesleki doyum düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı -t testi aracılığıyla test edilmiştir. Anlamlılık düzeyi ,05'ten küçük olduğu için (p= ,046) okul yöneticilerinin mesleki doyum düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu bulguya göre erkek yöneticilerin mesleki doyum düzeyinin ($\bar{x}$ = 3,5973) kadın yöneticilerin mesleki doyum düzeyinden ($\bar{x}$ = 3,3717) yüksek olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin mesleki doyum düzeyleri ile yönetici olarak görev yaptıkları kıdem yılı arasında anlamlı farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) aracılığıyla test edilmiştir. Anlamlılık düzeyi ,05'ten büyük olduğu için (p= ,896) okul yöneticilerinin mesleki doyum düzeyleri ile yönetici olarak görev yaptıkları kıdem yılı arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Okul yöneticilerinin mesleki doyum düzeyleri ile branşları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) aracılığıyla test edilmiştir. Anlamlılık düzeyi ,05'ten büyük olduğu için (p= ,474) okul yöneticilerinin mesleki doyum düzeyleri ile branşları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Okul yöneticilerinin mesleki doyum düzeyleri ile yansıtıcı düşünme eğitimi alıp almaması arasında anlamlı farklılık olup olmadığı -t testi aracılığıyla test edilmiştir. Anlamlılık düzeyi ,05'ten büyük olduğu için (p= ,780) okul yöneticilerinin mesleki doyum düzeyleri ile yansıtıcı düşünme eğitimi alıp almaması arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin mesleki doyum düzeylerini etkileyip etkilemediği regresyon analizi aracılığıyla test edilmiştir. Anlamlılık düzeyi ,05'ten küçük olduğu için (p= ,000) yansıtıcı düşünme eğiliminin mesleki doyum düzeyini pozitif yönlü etkilediği ve aralarında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Yansıtıcı düşünme ölçeğinin frekans analizi, en yüksek ortalamaya sahip ifadelerin; "Eğitim sistemimizde okul yöneticilerinin yetkilerinin az ama sorumluluklarının çok olduğunu düşünürüm." ($\bar{x}$ = 4,66), "Hizmet içi eğitim ve seminerlerde tecrübelerin paylaşılıp tartışılması gerekir." ($\bar{x}$ = 4,36), "Kendimi farklı merceklerden değerlendirebilmem için, empati kurmamın gerekliliğine inanırım." ($\bar{x}$ = 4,36) olduğunu göstermektedir. "Farklı ülkelerden yöneticilerin yer aldığı bir forum (e-mail) grubuna üyeyim." ($\bar{x}$ = 1,81) ve "Diğer yönetici arkadaşlarıma herhangi bir konuda danışmak yerine, sorunlarımı kendi kendime çözmeye çalışırım." ($\bar{x}$ = 2,23) olarak görülürken "Yöneticiliğim hakkındaki en etkili değerlendirmeyi, üstlerim tarafından verilen teşekkür belgelerinden alırım." ($\bar{x}$ = 2,32) ifadeleri ise en düşük ortalamaya sahiptir.

Mesleki doyum ölçeğinin frekans analizi ise; "İşyerimde aldığım eğitime uygun bir iş yaparım." ($\bar{x}$ = 4,13), "Mesleğimi başkalarına öneririm." ($\bar{x}$ = 4,01) ve "İşim ile ilgili yeni bir şeyler öğrenmeye çalışırım." ($\bar{x}$ = 3,99) ifadelerinin en yüksek ortalamaya sahip ifadeler olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca "Mesleğimi değiştirmeyi düşündüğüm anlar oldu." ($\bar{x}$ = 2,28) "Keşke başka bir iş yapan insan olsam" diye düşünürüm." ($\bar{x}$ = 2,36) ve "Fırsatını bulduğum an başka bir işe geçmeyi düşünürüm." ($\bar{x}$ = 2,56) ifadelerinin en düşük ortalamaya sahip ifadeler olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: YANSITICI DÜŞÜNME, MESLEKİ DOYUM, YÖNETİCİ

Kaynakça

Bryman, A. (2007). Barriers To İntegrating Quantitative And Qualitative Research. Journal of Mixed Methods Research, 1(1), 8-22.

Dalgıç, G. (2011). Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Ve Uygulamalarının İncelenmesi: İstanbul Ve Kopenhag Örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Davis, D. (1982). Determinants of Responsiveness in Dyadic Interaction. In W. Ickes, & E. S. Knowles (Eds.), Personality, Roles, and Social Behavior (pp. 85-139). New York: Springer-Verlag.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1991). Educational administration, theory, research and practice. New York: McGraw-Hill.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayıncılık: Ankara.

Keser, A. (2006). Çağrı Merkezi Çalışanlarında İş Yükü Düzeyi ile İş Doyumu İlişkisinin Araştırılması . Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , (11) , 100-119.

Kuzgun, Y., Aydemir Sevim, S., ve Hamamcı, Z. (1999). "Mesleki Doyum Ölçeği'nin geliştirilmesi". *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (11), 14-18.

Locke, E.A. (1969) What Is Job Satisfaction. Organizational Behavior and Human Performance, 4, 309-336.

Uras-Başer, M. ve Özel, A. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin iş doyum düzeyleri. e-international journal of educational research. 4(1), 47-62.

Ünver, G. (2003). Yansıtıcı Düşünme. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Part Time Instructors: Heimatlos or Citizen?

Hasan Serif Baltacı
Başkent Üniversitesi

Pınar Ayyıldız
Ankara Medipol Üniversitesi

Problem Durumu

It is observed that the subject of organizational citizenship has been studied with increasing interest in the field of educational sciences, especially within the scope of Educational Administration (Ağıroğlu & Aslan, 2014; Harper & College, 2015; Keskin & Seferoğlu, 2017). In fact, it is also witnessed that the very concept is handled through its various dimensions by different disciplines (Brief & Weiss, 2002; Feather & Rauter, 2004). The notion of organizational citizenship has often been studied in the related literature in association with organizational justice, organizational commitment, organizational trust, and job satisfaction. In this axis, it is seen that the organizational citizenship behaviors of different professional groups have been researched in the scope of several disciplines, and this is valid for the adapted versions of the Organizational Citizenship Behaviors Scale based of Organ (1988) (Basım & Şeşen, 2006; Bitmiş, Sökmen & Turgut, 2014). That said, it has been noted that the studies conducted in the Turkish and international contexts are mostly focused on full-time employees. It appears that research on organizational citizenship behavior, particularly for teaching staff working part-time in educational institutions, is quite limited. Although the effect of organizational citizenship behaviors on organizational success, effectiveness and productivity has been revealed by a line of literature, not only the perception of Organizational Citizenship, but also the scope and limits of organizational citizenship behaviors are still controversial issues of the related fields. One of the possible reasons of this rather controversial situation is considered in numerous studies as the boundaries of these behaviors are drawn by various stakeholders in dissimilar ways (LePine, Erez & Johnson, 2002).

Yöntem

This research intends to scrutinize the organizational citizenship behaviors of 16 instructors who worked part-time in the foreign languages school of a foundation university in Ankara, the capital of Türkiye, in the Spring Semester of the 2021-2022 Academic Year, in qualitative and quantitative ways viz. resorting to a mixed method.

Two different data sources were referred to in this research, which was structured with the mixed method approach. First of all, the Organizational Citizenship Behavior Scale developed by Vey and Campbell (2004) and Williams and Shiaw (1999) and adapted into Turkish by Basım and Şeşen (2006) was applied to the aforementioned participant group. The scale in question, which consists of 19 items, examines 5 different sub-dimensions of Organizational Citizenship Behaviors revealed by Organ (1988). These dimensions are categorized as altruism, conscientiousness, courtesy, sportsmanship, and civic virtue. The answers given by the participants were analyzed using the SPSS 21 program and a series of descriptive statistics were obtained.

The qualitative pillar of the present research, which distinguishes it from the previous studies in the field, is designated through the creation of some scenarios compatible with the characteristics and internal dynamics of the relevant educational institution based on each dimension of the Organizational Citizenship Scale. A number of open-ended questions were directed to the participants during the interviews, which included the said scenarios involving the altruism, conscientiousness, courtesy, sportsmanship and civic virtue sub-dimensions of Organizational Citizenship Behavior. These interviews were recorded and deciphered upon receiving the written consent of the participants. Each researcher first examined the deciphered data about the participants they had interviewed with the "Phenomenological Data Analysis Process" (Moustakas, 1994). Following this process, the researchers reanalyzed each other's data. The validity and reliability of the current study are believed to be reinforced as all these steps are carried out respectively and independently by the researchers. Qualitative findings were scrutinized with the "descriptive phenomenology pattern" of the Phenomenology Approach to reveal the common aspects of the participants-still taking into account the unique identities of these individuals. It is hoped that Descriptive Phenomenology can help researchers isolate their prior knowledge, assumptions, and biases as much as possible.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

When the findings, both qualitative and quantitative, are examined in line with the 5 sub-dimensions mentioned, the participants generally seemed to exhibit Organizational Citizenship Behaviors. In one-on-one interviews, it was noted all often emphasized the identity of an educator they believed they had, and that they exhibited the expected behaviors of the sub-dimensions of "courtesy" and "civil virtue", regardless of

parameters like working part-time and irrespective of the climate of the organization. It was discovered quantitative data supported these findings. It is possible to see the traces of this situation in the literature examining the subject of Organizational Citizenship. Somech and Oplatka (2015) accentuated that Organizational Citizenship Behaviors alter to become customized to school contexts italicizing the different nature of these settings. They pinpoint Teacher Citizenship Behaviors model positioning it differently from the other Organizational Citizenship Behaviors analyzed by the neighboring disciplines.

Anahtar Kelimeler: Higher education, university, part-time instructors, organizational citizenship behaviors.

Kaynakça

Ağıroğlu B. A. and Aslan, M. (2014). Paylaşılan liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *e-International Journal of Educational Research, 5*(3), 56-71.

Basım, H. N. and Şeşen, H. (2006). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği uyarlama ve karşılaştırma çalışması. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 61*(4), 83-101.

Bitmiş, G. M., Sökmen, A. and Turgut, H. (2014). Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirliğinin yeniden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 16*(2), 1-14.

Brief, A.P. and Weiss, H.M. (2002) Organizational Behavior: Affect in the Workplace. Annual *Review of Psychology, 53,* 279-307. http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135156

Feather, N. T., and Rauter, K. A. (2004). Organizational citizenship behaviours in relation to job status, job insecurity, organizational commitment and identification, job satisfaction and work values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77*(1), 81-94

Harper, P.J. and College, M. (2015). Exploring forms of organizational citizenship behaviors (OCB): antecedents and outcomes. *Journal of Management and Marketing Research, 18*, 1-16.

Keskin, S. and Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmen adaylarının aidiyet duyguları ve araştırma topluluğu algılarıyla ilgili bir inceleme [An investigation of prospective teachers' sense of belonging and perceptions of the community of inquiry], Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44, 90-114.

LePine, J. A., Erez, A., and Johnson, D. E. (2002). The nature and dimensionality of organizational citizenship behavior: A critical review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 87,* 52-65. doi:10.1037/0021-9010.87.1.52.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods.* London: SAGE.

Organ, D.W. (1988). *Organizational Citizenship Behavior: The Good Soldier Syndrome.* Lexington Books, Lexington, MA.

Somech, A., and Oplatka, I. (2015). *Organizational Citizenship Behavior in Schools*. UK: Taylor & Francis.

Vey, M. A., and Campbell, J. P. (2004). In-role or extra-role organizational citizenship behavior:

which are we measuring?. *Human Performance, 17,* 119-135. http://dx.do1.org/10.1207/S15327043HUP1701_6.

Williams, S. and Shiaw, W.T. (1999) Mood and organizational citizenship behavior: the effects of positive affect on employee OCB intentions. *The Journal of Psychology, 133,* 656-668. https://doi.org/10.1080/00223989909599771

Akademik İşgücünün Yurt Dışına Göçü ve Yurda Dönüşün Olanakları: Fenomenolojik Bir Araştırma

Rabia Buse Ad
Gazi Üniversitesi

Birgül Ulutaş
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Birleşik Krallıkta 1960'lı yıllarda ortaya atılan beyin göçü kavramı o yıllardan itibaren dünyadaki bütün ülkeleri büyük oranda etkisi altına almıştır. Beyin göçü olgusunun Türkiye'ye zarar vermeyecek seviyelerde tutulması, yurt dışına çıkmış ve orada yaşayan yüksek nitelikli işgücünün Türkiye'ye geri kazandırılması ya da orada kazandıkları bilgi ve birikimlerden yararlanılması, beyin göçünün Türkiye'de oluşturduğu problemler ve bu problemlere yönelik yeni uygulamalar ve politikalar geliştirilmesi dile getirilmesi gereken önemli konulardandır. Araştırmanın amacı, akademik iş gücünün neden göç ettiklerini itici ve çekici faktörlerle belirlemek, geri dönme konusundaki fikirlerini tespit etmektir. Bu bağlamda amaca ulaşabilmek için aşağıdaki soruların cevapları aranacaktır:

1. Yurt dışına göç eden akademik işgücünün sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan göç etmelerine neden olan çekici faktörler nelerdir?

2. Yurt dışına göç eden akademik işgücünün, sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan Türkiye'den ayrılma kararlarına etki eden itici faktörler nelerdir?

3. Yurt dışına göç eden akademik işgücünün geleceğe dönük beklentileri ve Türkiye'ye geri dönme konusundaki düşünceleri nelerdir? Onların Türkiye'ye geri dönme kararlarına etki edebilecek çekici ve itici faktörler nelerdir?

4. Dünyada uygulanan tersine göç politikaları da düşünüldüğünde, Türkiye'de bu konuda üretilebilecek politikalar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Araştırma deseni olarak ise fenomenoloji benimsenmiştir. Fenomenolojide araştırmacılar bireylerin kişisel dünyasını keşfetmekte, bireylerin neyi önemli gördüklerini, yaşadıklarını nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymaya çalışmaktadır (Creswell 2013; Zahavi 2019). Çalışma grubu belirlenirken OECD Uluslararası Göç Görünümü Raporu ve Küresel Eğitim İzleme Raporunun verilerinden yararlanılmıştır. Küresel Eğitim İzleme raporuna göre uluslararası göç alan ülkeler Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda, Birleşik Krallık, ABD, Fransa ve Almanya iken "OECD Uluslararası Göç Görünümü" raporunda Türkiye'den OECD ülkelerine göç Almanya, Hollanda, Birleşik Krallık, ABD, Fransa, Avusturya, Kanada, Belçika, İsveç ve İsviçre olarak sıralanmıştır. Bu iki rapora bakıldığında ortak noktada buluşulan ABD, Birleşik Krallık, Almanya, Fransa ve Kanada ülkeleri seçilmiştir. Veri toplama tekniği olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. 10 kişiyle yapılan görüşmeler çevrim içi toplantı uygulamaları üzerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir. Bütün görüşmelerde katılımcıların izni dahilinde ses kayıtları alınmıştır. Veri doyumuna ulaşana kadar kartopu örneklemesi ile birlikte bireylere ulaşılması hedeflenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Akademisyenlerin psikolojik, ekonomik, sosyolojik olarak Türkiye'de istediklerini elde edememelerinden dolayı yurt dışına göç etmeyi tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Birçok üniversitede yapılan akademik baskıdan dolayı psikolojik olarak yıpranmaları, çalışmalarına siyasi, sosyal ve kültürel nedenler dolayısıyla yeterli özgürlük alanının verilmemesi, haftalık ders saatlerinin fazla olması, bir çalışma yapmak istediklerinde yeterli fonu bulamamaları, maddi gelirin yetersizliği, ilgi duydukları alanların Türkiye'de var olmaması itici faktörlere örnek gösterilebilir. Yurt dışına gitmelerine sebep olan çekici faktörler ise toplum içinde derin kutuplaşmalar olmamasından kaynaklı siyasi çalkantıların sık sık yaşanmaması, sosyal devlet olmaları nedeniyle sağlık, güvenlik alanlarında yeterli donanıma sahip olmaları, çocuklar için eğitimin kaliteli ve yeterli olması, ülkedeki insanların birbirlerinin değerlerine ve yaşantılarına saygı göstermeleri, bir araştırma yapılmak istendiğinde üniversitenin maddi olarak bütün imkanları sağlaması, haftalık girilen ders saatlerinin az olması ve dersten çok bilgi üretimine önem verilmesi olarak tespit edilmiştir. Akademisyenlerin Türkiye'ye tekrardan dönme fikirleri sorulduğunda katılımcılardan bir grup asla dönmeyeceklerini, bir grup ise dönmeleri için çocuklarının eğitimleri nedeniyle devlet okullarının yetersizliğinin düzeltilmesi, demokratik ifade özgürlüğünün artması, akademisyenlerin maaşlarında iyileştirmeler yapılması, barış içinde yaşayıp daha dengeli, güvenli, politik, sosyal bir ortamın oluşturulması, üniversitelerdeki mobbing ve ayrımcılıkların azaltılması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Bu kapsamda tersine beyin göçü için akademik işgücünün beklentileri doğrultusunda yeni çalışmalar ve politikalar üretilmesi gerekliliği doğmuştur. Türkiye'de tersine beyin göçünün gerçekleşmesi için tersine beyin göçünü gerçekleştirmiş bireylerin elçi görevi görüp yurt dışındaki akademisyenlere Türkiye'de yapılan iyileştirmeler hakkında bilgilendirme yaparak tersine beyin göçüne teşvik etmesi beklenebilir. Türkiye'deki okullarda yurt dışına nasıl çıkılacağı konusunda bir rehberlik servisi yönlendirilmesi yapılabilir. Buna göre yurt dışına insanları gönderdikçe dönme olasılıklarının yükseleceği beklenebilir ve artık bunun bir tabu haline gelmemesi hedeflenebilir.

Anahtar Kelimeler: Beyin göçü, tersine beyin göçü, akademik işgücü

Kaynakça

Baldwin, G. B. (1970). Brain Drain or Overflow? *Foreign Affairs, 48*(2), 358-372.

Canibano, C. & Woolley R. (2010). Beyond The Economics of Brain Drain, Globelics 2010. *International Conference Review*. 8. 1-36.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni.* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Deutscher Bundestag, (2023). Unterrichtung durch die Bundesregierung Migrationsbericht 2021. 24.01.2023 tarihinde https://dserver.bundestag.de/btd/20/053/2005345.pdf adresinden alınmıştır.

Kurtuluş, B. (1988). Beyin Göçü: Geçmişte, Günümüzde ve Gelecekte. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası, 46*(0), 171-186.

Pazarcık, S., F. (2010). *Beyin Göçü Olgusu ve Amerika Birleşik Devletleri Üniversitelerinde Çalışan Türk Sosyal Bilimciler Üzerine Bir Araştırma.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zahavi, D. (2019). *Phenomenology: The Basics*. London: Routledge.

Eğitim Müfettişlerine Göre Eğitim Müfettişlerinin Sorunları

Ertuğ Can

Kırklareli Üniversitesi

Problem Durumu

Teftişin eğitim sisteminin gelişiminde önemli rol ve fonksiyonları bulunmaktadır. Ancak, Türkiye'de teftiş sistemi ile ilgili değişik alanlarda karşılaşılan sorunlar, özellikle teftiş görevini yerine getiren müfettişlerin çalışma koşulları, yasal düzenlemeler, sorumluluk alanları, özlük hakları, seçilmesi, yetiştirilmesi, atanması, Türk Eğitim Sisteminde müfettişlerin ve teftişin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Literatür incelemelerine (Akbaba Altun ve Memişoğlu, 2008; Akyüz, 2015; Aydın, 2013; Bilir, 1991; Can, 2013; Çınkır, 2010; Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014; Gündüz ve Can, 2013; Karakaya, 2002; Katipoğlu, 2016; Kurum ve Çınkır, 2017; MEB, 2016; Taymaz, 2013; Yalçınkaya, 1990) göre, teftiş sistemi ve müfettişlerin çalışma koşullarına ilişkin bazı sorunlar bulunmakta, sistem sürekli değiştirilmektedir. Can ve Sezer'e (2022) göre, Türkiye'de sürekli değiştirilen ve yanlış olduğu tespit edildikten sonra tekrar eski haline getirilen bir denetim sistemi işlemeye devam etmektedir. Nitekim 2022 yılında müfettişlerin seçilmesi, atanması, yetiştirilmesi, görev ve sorumlulukları (MEB, 2022), 2023 yılında da Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulunun, müfettiş ve müfettiş yardımcılarının görev, yetki ve sorumlulukları ile çalışma usul ve esasları (MEB, 2023) yeniden düzenlenmiştir. Teftiş sistemine yönelik birbirini tekrar eden sürekli yasal değişikliklerin teftiş sistemini ve eğitim müfettişlerini doğrudan etkilemesi ve buna bağlı sorunların yaşanması kaçınılmazdır.

Bu bağlamda eğitim müfettişlerinin hangi alanlarda ne tür sorunlarla karşılaştıklarının bu alanda çalışan eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre belirlenmesi ve elde dilecek bulgulara göre teftiş sisteminin gelişimi ve eğitim müfettişlerinin çalışma koşullarının iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, eğitim müfettişlerinin hangi alanlarda ne tür sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemi kapsamında olgu bilim deseni esas alınarak 2020-2021 yılları arasında Marmara Bölgesinde yürütülmüştür. Nitel olarak yürütülen araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılmakta, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi olarak ve bütüncül bir şekilde ortaya koyulmasına yönelik bir süreç izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Olgubilim(fenomenoloji), Yıldırım ve Şimşek'in de (2005) belirttiği gibi, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız yaşadığımız dünyadaki olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Gliner, Morgan ve Leech'e (2015) göre, araştırmaya katılanların araştırmadaki olgu, olay veya konu ile yaşantıları olmalıdır. Bu araştırmada esas alınan olgu, eğitim müfettişlerinin görevleri esnasında karşılaştıkları sorunlardır. Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları da Marmara Bölgesinde görevli olan ve araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 33 eğitim müfettişinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, pilot uygulama sonucunda ve uzman görüşü alınarak eğitim müfettişlerine yönelik hazırlanan 3 adet demografik verileri elde etmeye yönelik soru ile 1 açık uçlu sorudan oluşan form yardımıyla elde edilmiştir. Müfettişlere "Eğitim müfettişlerinin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Araştırma kapsamında eğitim müfettişlerinin görüşleri alt tema ve kodlar altında içerik analizi ve betimsel analiz yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın verilerinin analizi sonucunda, işe alınma, yetiştirilme, statü, teftiş sistemi, sorumluluk alanları, müfettişler, çalışma koşulları ve hizmet içi eğitim olmak üzere 8 alt tema belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan 4'ü kadın, 29'u erkek olmak üzere 33 eğitim müfettişinin büyük bir çoğunluğu (27 kişi) 10 yıldan fazla kıdeme sahip olup, çoğunluğu (23 kişi) lisans mezunudur.

Araştırma bulgularına göre müfettişler işe alınma, yetiştirilme, statü, teftiş sistemi, sorumluluk alanları, müfettişler, çalışma koşulları ve hizmet içi eğitim boyutlarında sorunlar yaşamaktadırlar. Müfettişler işe alınma boyutunda, sistemin objektif olmaması, mülakatın varlığı, siyasi olması, nitelikli olmaması, sınavın zorluğu ile içeriğinin güncel olmaması ve ihtiyaca uygun alım yapılmaması nedeniyle sorunlar yaşamaktadırlar. Müfettişlerin yetiştirilme boyutunda, hizmet öncesi eğitimin ve yetiştirme programının yetersizliği, yapısal ve yasal eksiklikler, yetiştirme sürecinin zorluğu, eğitmenlerin yetersizliği ve kurs merkezlerinden kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Müfettişler statü bakımından İl

Milli Eğitim Müdürüne bağlı olması ve örgütsel konumları, statü belirsizliği, müfettişler arası statü farklılığı, yetki kargaşası yaşamaları, mesleki kariyer ve konumları ile sorunlara çözüm üretememeleri nedeniyle sorunlar yaşamaktadır. Araştırma bulgularına göre müfettişler teftiş sistemi boyutunda, teftiş sisteminin çoklu ve bürokratik yapısı, sürekli mevzuat değişikliği, merkezi yönetimin olumsuz yaklaşımı, teftiş kararlarının uygulanamaması ve geribildirim eksikliği, merkez ve taşra sistemindeki eşitsizlikler ile kaynak yetersizliği nedeniyle sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Müfettişler sorumluluk alanları boyutunda, sorumluluk alanlarının çok geniş olması, uzmanlaşamama, yetki ve sorumluluk dengesizliği, iş yükünün çok müfettiş sayısının azlığı, dışarıdan müdahaleler, rehberliğin esas alınmaması ve teftişte niceliğin ön planda olması nedeniyle sorunlar yaşamaktadırlar. Katılımcılar müfettişler boyutunda ise müfettişlerin motivasyonlarının düşük olduğunu, nitelikli teftiş yapılamadığını, bilgi eksikliği olduğunu ve mesleğe yönelik olumsuz tutumlar olduğunu belirtmektedir. Araştırmaya katılan müfettişler çalışma koşulları boyutunda özlük haklarının yetersiz olduğunu, rotasyon ve ulaşım sorunu yaşadıklarını, iş yükünün fazla olduğunu, kendilerini geliştiremediklerini, grup çalışmalarında uyumsuzluk olduğunu, görev dağılımlarının objektif olmadığını ve konuşma haklarının kısıtlandığını düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan eğitim müfettişleri, hizmet içi eğitim boyunda ise hizmet içi eğitimlerin amaca ve ihtiyaca uygun planlanmadığını, katılımcıların objektif seçilmediğini, eğitmenlerin yetersiz olduğunu, müfettişlerden görüş alınmadığını, eğitim içeriklerinin yeterli olmadığını, gerekli işbirliği, izleme ve değerlendirmelerin yapılamadığını, ulaşım ve barınma sorunları yaşandığını belirtmektedirler. Görüldüğü gibi eğitim müfettişlerinin farklı boyutlarda karşılaştıkları önemli sorunları bulunmaktadır. Bu sorunların teftiş sistemi ve eğitim sistemine olumsuz yansımaları olacağı dikkate alınarak Can ve Sezer'in de (2022) belirttiği gibi, Türkiye'de teftiş sistemi, bilimsel bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalı ve deneme yanılma yoluyla sistem kurma anlayışına son verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Sistemi, Teftiş, Eğitim Müfettişi, Sorunlar,

Kaynakça

Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2008(53*), 7-24.

Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi* (27. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, İ. (2013). *Öğretimde denetim* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Bilir, M. (1991). Türk eğitim sisteminde teftiş alt sisteminin yapı ve işleyişi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Can, E. (2013). *Eğitim kurumlarının denetiminde karşılaşılan etik dışı uygulamalar*. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Bildiri Özetleri içinde (s.56-58).

Can, E. ve Sezer, Ş. (2022). Turkey's testing with the ınspection system in education, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications (IJONTE), 13*(2), 7-17.

Çınkır, Ş. (2010). *Eğitim örgütlerinde yeniden yapılanma ve kapasite geliştirme AB ülkelerinden örnekler*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Glickman, C. D., Gordon, S. P. ve Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik: Gelişimsel bir yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Research methods in applied settings an integrated approach to design and analysis*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gündüz, Y. ve Can, E. (2013). *Türkiye'de eğitim denetimi uygulamalarında karşılaşılan temel sorunlar.* V. Uluslararası Katılımlı Eğitîm Denetîmi Kongresi, Bildiri Özetleri İçinde (s.717-723).

Karakaya, N. (2002). Bakanlık ve ilköğretim teftiş sisteminin birleştirilmesi hakkında yeni eğitim teftişi modeli. TSA Dergisi, 6(2), 61-68.

Katipoğlu, İ. (2016). Ministry of national education ınspectors' adoption level of risk-based ınspection model and the consideration of ıts applicability at schools. *Eurasian Journal of Educational Research, 66*, 407-428.

Kurum, G. ve Çınkır, Ş. (2017). Cehennemde evlilik: Türkiye'de eğitim denetiminin birleştirilmesi üzerine maarif müfettişlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 42*(192), 35-157.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Teftiş ve denetimde köklü değişiklik*. 09 Eylül 2020 tarihinde http://www.meb.gov.tr/teftis-ve-denetimde-koklu-degisiklik/haber/12550/tr adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2022, 1 Mart). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği*. T. C. Resmî Gazete. 31765. Retrieved from https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220301-9.htm

Millî Eğitim Bakanlığı (2023, 11 Nisan). Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği. T. C. Resmî Gazete. 32160. Retrieved from https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/04/20230411-1.htm

Taymaz, H. (2013). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi.

Yalçınkaya, M. (1990). Türk eğitim sisteminde teftişin bütünleştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23*(1), 245-266.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Uluslararası Bakalorya (IB - International Baccalaureate) Programını Uygulayan Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar

Seda Karadeniz
Ahmet Keleşoğlu Üniversitesi

Ercan Yılmaz
Ahmet Keleşoğlu Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitimin genel ve özel hedeflerine ulaşmak amacıyla ortaya konan eğitim politika ve planlamaları, eğitim kurumları ve bu kurumlardaki uygulayıcılarla bir bütündür. Eğitime ilişkin kararların etkili uygulamalar halini alması konusunda öğretmenin önemi göz ardı edilemez. Okulda sınıf içi ve dışı olmak üzere gerçekleştirilen eğitsel faaliyetlerin hiçbiri öğretmenden bağımsız ele alınamayacağından bu faaliyetlerin yön ve sonuçlarını öğretmen yeterliliği ve beklentileri çerçevesinde değerlendirmek gerekir. Uluslararası Bakalorya (IB-International Baccalaureate) da farklılaşan müfredat ve sınav temelli olmayan değerlendirmeyle öğretmenler için kendi bilgi, becerilerini ve farklı uluslara dair anlayışlarını geliştirmelerini gerektirmektedir (Kalafatoğlu, 2019). Okullara uluslararası tanınırlık bağlamında fırsatlar sunan bir akreditasyon programı olarak IB; kültürlerarası anlayış ve saygı çerçevesinde daha iyi bir dünya için talep eden, sorgulayan, duyarlı nesiller yetiştirmeyi felsefe edinmiştir (IBO, 2022).

IB; ortaöğretim seviyesindeki okullara dünyanın her tarafında tanınan bir müfredat ve diploma sağlayarak üniversiteye hazırlanan öğrencilerin ülkeler arasındaki hareketini kolaylaştırmayı amaçlamış, zamanla bu amacı farklı düzeylerde de eğitimin uluslararasılığı hedefiyle geliştirmiştir (Göçmen, 2010; IBO, 2022). IB, dünya çapında farklı eğitim anlayışlarını ortak bir noktada buluşturarak uluslararası değerlerle ve farklılıklara saygı temeliyle bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bir okul, eğitimci, öğrenci topluluğu olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda IB kuruluşu, ilk program olan Diploma Programı'nı (DP) 1968'de, Orta Yıllar Programı'nı (MYP) 1994'te ve İlk Yıllar Programı'nı (PYP) 1997'de sunmuştur. İlk program olan DP ile kültürlerarası anlayış ve saygı temelli, uluslararası geçerliliği olan bir program ile yükseköğretim düzeyinde coğrafi ve kültürel hareketlilik hedeflenmiş; diğer programların da eklenmesiyle 3-19 yaş arası bireyler için uluslararası eğitim perspektifini edindirme imkanı oluşturulmak istenmiştir. 2012 yılında ise IB Kariyer Odaklı Programı (CP) ile söz konusu uluslararası eğitim perspektifi 16-19 yaş arası öğrenciler hedeflenerek zenginleştirilmiştir (IBO, 2016; 2017).

IB programlarını takip eden okullarda öğretmenler açısından süreçler ve beklentiler bağlamında eleştiriler IB eğitim felsefesini benimseme ve geliştirmede öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmeye açık olması, okul yönetiminin yönlendirmede yetersiz kalması, ulusal programla örtüşmeyen program ve ders içerikleri, veli desteğinin eksik olması (Kalafatoğlu, 2019; Pehlivan Polat, 2019); ulusal müfredatla beraber yoğun çalışma temposunu gerektirmesi, yıllık planda değişikliğin fazla mümkün olmaması, İngilizce bilmemekten kaynaklanan biçimde materyallerden gereğince faydalanamama (Güler ve Yaltırık, 2011) olarak sıralanabilir.

IB programları, mezun olan öğrencilerin görüşlerine göre; programda alınan dersler ile öğrencileri hayata hazırlamaktadır. Öte yandan programın iş yükünün fazlalığı, derslerde harcanan vaktin öğrencileri yetişkinliğe hazırlamasının haricinde üniversitede diğer öğrencilerin derslere olan ilgisi ve derslerin içeriğinin odaklayıcı olamaması açısından beklediklerini bulamadıkları gibi nedenlerle eleştirilmektedir (Pound, 2006). Türkiye'de ise bu program nedeniyle üniversiteye giriş şartları konusunda sorunlar yaşanmakta ve program eleştirilere maruz kalmaktadır. IB sınavlarının amacı, öğrencinin eğitim-öğretim yılı içerisinde gösterdiği performansı ölçmektir. Sınav sistemimiz ise öğrencinin ortaöğretim performansını değil, sonraki kademeye uygun olup olmadığını ölçmeyi hedefleyen, çoktan seçmeli sınavdır. Ayrıca ulusal program ile uluslararası IB programında görülen farklılıklar da süreci zorlaştırabilmektedir. IB'ye dönük eleştirilerin çoğu ülkemizde programın uygulanış şeklinden kaynaklanmaktadır. Örtüşmeyen iki programın da iş yükü öğrenciler için bir yorgunluk halini almaktadır. Buna ek olarak değerlendirme bakımından IB programı ile üniversite giriş sınavı konuları ve soru şekilleri bile bilgi ve yorumlama düzeyinde farklılaşmaktadır. Çoktan seçmeli sorular ve ezbere dayalı bir sınav sistemi IB'nin hedeflediği bilgi kuramı ve CAS uygulamalarına ters düşmektedir (Büyükgenç, 2014; Gültekin, 2006; Taylor ve Porath, 2006). Bu bağlamda IB'nin yararları kadar güçlükleri de olduğunu söylemek mümkündür.

Alan yazında ifade edilen olumlu ve olumsuz görüşlerin çoğu öğrenciler açısından programın nasıl yürüdüğü konusu etrafında şekillenmiştir. Ancak IB sürecinin beklenen kazanımları ve buna karşılık uygulayıcılar açısından pratikte görünen sorunları yeterince detaylandırılamamıştır. Uluslararasılığı bir felsefe haline getirmiş olup öğrencilerin kişisel potansiyellerini en iyisine çıkarmayı hedefleyen programda, ilgili hususları geliştirecek olan uygulayıcılar önem arz etmektedir. Uygulayıcılar olarak öğretmen ve idarecilerin potansiyelleri, adanmışlıkları ve sorunlarını tartışmadan öğrenciler için süreçleri ve sonuçları iyileştirmeye çalışmak mümkün görünmemektedir. Bu bağlamda ilgili çalışmada programın uygulayıcıları bakımından IB süreçlerinde görülen güçlükler detaylandırılmak istenmiştir.

Yöntem

Çalışmanın deseni çoklu durum çalışmasıdır. Çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme neticesinde İstanbul ve Ankara illerinde IB programı uygulamakta olan devlet ve vakıf ortaokul ve liselerinde görevli IB öğretmenleri oluşturmaktadır. Fark alanları olarak cinsiyet, eğitim durumu, yaş, görev yapılan okul türü dikkate alınmıştır. Katılımcıların eğitim durumu yüksek lisans ve doktora düzeylerinde dağılmakta olup mesleki deneyimleri 10-20 yıl ile 20 yıl ve üzeri; yaşları ise 30-39 ve 40-49 arası dağılmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımları eşit olmaksızın erkek öğretmenlerin katılımı fazladır. Veri toplama teknikleri yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesidir. Bu bağlamda 6 soruluk bir görüşme formu hazırlanmıştır. Doküman incelemesinde ise IB süreçlerine ilişkin okul ve ders bazında faaliyet raporları ile ilgili faaliyetleri örneklendirmek amacıyla toplanan kanıtlar ele alınmıştır. Veri toplama araçları aktarılabilirlik, inanılırlık ve tutarlılık koşullarına uygunluğu bakımından nitel araştırmada uzman ve Eğitim Yönetimi alanında çalışmakta olan 2 akademisyen tarafından uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Görüşme verilerinin toplanmasında ön görüşme yapılarak ses kaydı ve alan notları tutulmuştur. Görüşme verilerinin analizi için ilk ve odaklanılmış kodlama aracılığıyla içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Doküman analizi ile incelenen faaliyet raporlarına ilişkin veriler ise içerik analizi bulgularının örneklendirilmesinde kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma neticesinde okullarda IB programına dahil olmanın en genel sebeplerinden biri vizyonu üst düzeye çıkarmak olarak tanımlanmaktadır. Katılımcıların bu vizyon geliştirme faaliyetindeki iş yükleri ise sınav ve derslere hazırlık yapmak, dersin öğretileceği dil pratiğine sahip olmak, ödev yüklemelerini takip edip değerlendirmek gibi örneklendirilebilir. Katılımcıların deneyimlerinden aktardıkları kadarıyla öğrenciler açısından IB; İngilizce dil bilgisi ve pratiğinin gelişmesi, yurtdışı eğitim ve burs imkanlarına görece kolay erişim, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme gibi önemli katkılar sunmaktadır. Sürecin güçlüklerine bakıldığında ise IB programının uygulayıcısı öğretmenlere göre uluslararası program ile ulusal program arasındaki uyumsuzluk, öğrenci ve veli beklentilerinin de değişkenlik göstermesine neden olmaktadır. Değişen beklentilere cevap verebilmek için okulun eğitim felsefesinin açık olması ve okul yönetiminin, öğretmenlere destekçi tutum sergilemesi önem arz etmektedir. IB programları her ne kadar ulusal programla doğrudan çatışmıyor ve Bakanlıkça destekleniyor olsa da sahada süreci kolaylaştırabilecek etmenler azdır. Program çerçevesinde meydana gelen sorunlara dönük çözümler, okul yönetimlerince ortaya konmakta olup süreci idare eden geçici çözümlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre IB felsefesinin uygulayıcılarca benimsenmemesi ve yüzeysel kalması da bir problemdir. Bu bağlamda öğretmenler için rekabet odaklı sınavlar ve testler içeren ulusal program ile IB faaliyetleri arasında yoğun bir gündem oluşmaktadır. Ulusal müfredatın sunduğu rutin öğretim faaliyetleri ile IB programının sunduğu faaliyetler arasında ilişki kurulamaması veya nasıl bir önceliklendirme yapılacağı konusu, öğretmenler için birincil önemdeki sorulardandır. Öğretmenlere göre test ve bilgi ağırlıklı eğitim sistemimiz ile etkinlik merkezli IB programı arasında uygulama farkları, öğretimi ve kendilerinin öğretimdeki rollerini doğrudan etkilemektedir. Katılımcı öğretmenler aynı sorunu performans görevleri ve verilen bilginin talep edildiği ödevler ile de örneklendirmektedir. Buna ek olarak öğretmenler de IB programı çerçevesinde sıkı eğitimlerden geçmektedir. Öğretmenler bu eğitimlerin geliştirici olduğunu düşünmekle beraber tüm eğitim kadrosunun aynı eğitim sürecinden geçmemesi ve eğitimlerin yoğun olmasını da kısmen bir güçlük olarak ele almaktadır. IB uygulayıcısı öğretmenler için birbirinden öğrenme imkanı, yurtiçi ve yurtdışı eğitimlerine katılma gibi durumlar olumlu olarak değerlendirilse de sürekli hazırlık ve gelişim ihtiyacının bulunması, dil pratiğinin gerekliliği, sınav notlarını girmekten dersleri ulusal not sistemine (e-okul) tanılamaya dek sistemler arasında uyumu sağlamanın güçlüğü gibi konular olumsuzluklarda ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler için mesleki becerileri geliştirme ve güncel tutma da her zaman beklenen düzeyde gerçekleşemediği gibi yorgunluğu artırabilmektedir. Bunun yanı sıra okul yönetimi ve diğer paydaşlar açısından bakıldığında üniversiteler ile işbirliği, ailelerin ilgili olması, destekçi bir iç yönetim olumlu etkide bulunurken süreci yürütebilecek IB öğretmenlerinin sayısının yetersiz olması ve insan kaynağı sıkıntısı, ekonomik imkanların uluslararası bir programı yürütmeye elverişli olmaması, sponsor bulabilme ve programa dair süreçlerde ifade edilen zorluklar IB'nin okullarda yerleşik hale gelmesini ve daha fazla okulda uygulanabilir olmasını engellemektedir. İlgili sonuçlara dayanarak öğretmenler açısından müfredat uygulama süreçlerinin nasıl yapılandırıldığı, IB okullarında öğretmen gelişimine tanınan zaman ve imkanlar, mesleki becerilerin gelişimi için öğretmen özerkliği önem arz eden konular olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin IB süreçlerine katılımlarını artırmak; hem yeterliliklerini geliştirmelerini sağlamak hem de beklentilerinin dikkate alındığı düşüncesiyle gönüllülüğü artırmak bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca IB süreçlerinin özellikle devlet okullarının eğitim faaliyetleri ve prosedürlerine daha yerleşik hale getirilmesi de politika yapıcılardan beklentilerin en önemlisi konumundadır.

Anahtar Kelimeler: Akreditasyon, Uluslararası bakalorya, Öğretmen yeterliliği, Öğretmen beklentileri

Kaynakça

Büyükgenç, F. (2014). *Uluslararası bakalorya diploma programı mezunlarının programa ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Göçmen, G. (2010). *Uluslararası Bakalorya Programı'nın uluslararası anlayış geliştirmeye katkısı (Türkiye örneği)* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güler, T., Yaltırık, İ. (2011). Erken çocukluk eğitiminde İlk Yıllar Programı'nın öğretmen görüşleri ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 266-280.

IBO. (2016). *Handbook of Procedures for the Diploma Programme 2016.*

IBO. (2017). *Handbook of Procedures for the Diploma Programme 2017.*

IBO. (2022). *Benefits of the IB.* Erişim adresi: https://www.ibo.org/benefits/

Kalafatoğlu, E. (2019). *Uluslararası Bakalorya eğitim felsefesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Pehlivan Polat, M. (2019). *Uluslararası Bakalorya diploma programının Türk okullarındaki uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pound, T. (2006). *The International Baccalaureate Diploma Programme: An Introduction for teachers and managers.* Londra ve New York: Routhledge.

Taylor, L. M., Porath, M. (2006). Reflections on the International Baccalaureates Program: Graduates' perspectives. *The Journal Of Secondary Gifted Education, The University Of British Colombia 17*(3), 8.

Augmented Reality in Education: An Overview of Research Trends

F. Şehkar Fayda-Kınık

Istanbul Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Augmented reality (AR), a cutting-edge technology, has the potential to change the way students learn by superimposing virtual items and information onto the real environment. Through more immersive and interesting interactions with digital content, AR might help students better understand difficult concepts and boost their drive to learn. As a result of its contribution to student learning, AR has become increasingly appealing to researchers as well as educational administrators concerning the enhancement of innovation in education systems. Therefore, this study aims to explore the research trends in AR in the field of education by descriptively identifying the characteristics of the AR studies in education indexed in Web of Science (WoS) between 2000 and 2022 and qualitatively analyzing the most influential ones analyzing the literature.

Yöntem

A scoping review approach was adopted in the present research in order to descriptively explore the characteristics of AR studies in education between 2000 and 2022 and to qualitatively analyze the most influential ones. The following research questions were investigated in the research:

RQ1: What are the characteristics of AR studies in education between 2000 and 2022?

RQ1.1: What is the distribution of AR studies in education by year?

RQ1.2: What is the distribution of AR studies in education by country?

RQ1.3: Which affiliations conducted AR studies in education between 2000 and 2022?

RQ1.4: Which journals contributed to the AR studies in education between 2000 and 2022?

RQ1.5: Which funding agencies supported AR studies in education between 2000 and 2022?

RQ1.6: What are the citation trends in AR studies in education between 2000 and 2022?

RQ2: Which AR studies in education between 2000 and 2022 are the most influential ones?

RQ2.1: Which research methodologies were used in the most influential AR studies in education between 2000 and 2022?

RQ2.2: Which research implications were found in the most influential AR studies in education between 2000 and 2022?

After the RQs were defined, the database of Web of Science (WoS) core collection was selected to collect data (WoS, 2023). The related keywords and the search string were identified as ((“augmented reality” OR AR) AND (education OR learning OR teaching)) by using the Boolean method. The publications were collected based on the inclusion criteria (IC) including the date range of “01-01-2000 and 31-12-2022” (IC-1), the document type as “articles” (IC-2), and the WoS categories as “Education Educational Research and Education Specific Disciplines” (IC-3). At the initial screening stage of the publications, 2159 results were obtained from the WoS database. After the elimination processes were carried out to meet the IC, 344 documents were determined as the sample of this review.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

To address RQ1, publication year, country, affiliations, journals, funding agencies, and citation trends in 344 AR studies in education were descriptively analyzed on EXCEL. First, the AR studies in education were analyzed by publication year (RQ1.1). There was an upward trend in the AR studies with 51 records in 2019, 54 records in 2020, 53 records in 2021, and 44 records in 2022. Second, the sample was examined for distribution by country (RQ1.2). It was revealed that 344 AR studies were conducted in 63 different countries. Of the total records (N=344), Spain has the highest number of publications at 70, which accounts for 20.349%. Next, the affiliations where the researchers conducted 344

AR studies in education (RQ1.3) were analyzed by the number of records and the percentages. Accordingly, it was detected that the total number of affiliations was calculated as 395, which means that 344 AR studies in education were conducted by researchers affiliated with 395 different institutions. The top two affiliations with the highest record count are the National Taiwan Normal University and the University of Sevilla, both with 12 records each. After the analysis of the affiliations, the top journals having contributed to the AR studies in education between 2000 and 2022 were investigated by record numbers and percentages (RQ1.4). The top three journals in terms of the number of records are the *International Journal of Emerging Technologies in Learning* (n=23), *Interactive Learning Environments* (n=20), and *Education and Information Technologies* (n=20) with 6.686%, 5.814%, and 5.523% of the total records (N=344), respectively. Regarding the funding agencies supporting these 344 AR studies in education (RQ1.5), it was found that 230 records (66.860%) do not contain data in the field, and 138 funding agencies were detected in the analysis. Finally, the citation trends in 344 AR studies in education between 2000 and 2022 were analyzed to investigate the impact of the AR publications (RQ1.6). 344 AR studies were cited 5,943 times in total without self-citations with an average of 19.57 citations per item. A dramatic increase in citations was observed in 44 publications with 1740 citations in 2022.

To correspond to RQ2, the AR studies in education were analyzed by determining the publications with more than 100 citations in total and classified as the most influential studies. The results include the studies conducted by Dunleavy et al. (2009) with an average of 39.87 citations per year with a total of 598 citations, Lee (2012) with an average of 28.83 citations per year and a total of 346 citations, Bower et al. (2014) with an average of 25.7 citations per year and a total of 257 citations, Chiang et al. (2014) with an average of 24.8 citations per year and a total of 248 citations, and finally, Hwang et al. (2016) with an average of 14.63 citations per year and a total of 117 citations. After the critical examination of the most influential AR studies in education, the research methodologies adopted were analyzed qualitatively (RQ2.1). All of the most influential studies adopted qualitative research methods with different approaches. Finally, research implications in the most influential AR studies in education were qualitatively synthesized (RQ2.2).

Anahtar Kelimeler: Augmented reality, education, immersive learning, scoping review

Kaynakça

Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., & Grover, D. (2014). Augmented Reality in education-cases, places and potentials. *Educational Media International*, *51*(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/09523987.2014.889400

Chiang, T. H. C., Yang, S. J. H., & Hwang, G.-J. (2014). An Augmented Reality-based Mobile Learning System to Improve Students' Learning Achievements and Motivations in Natural Science Inquiry Activities. *Educational Technology \& Society*, *17*(4), 352–365.

Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R. (2009). Affordances and Limitations of Immersive Participatory Augmented Reality Simulations for Teaching and Learning. *Journal Of Science Education and Technology*, *18*(1), 7–22. https://doi.org/10.1007/s10956-008-9119-1

Hwang, G.-J., Wu, P.-H., Chen, C.-C., & Tu, N.-T. (2016). Effects of an augmented reality-based educational game on students' learning achievements and attitudes in real-world observations. *Interactive Learning Environments*, *24*(8), 1895–1906. https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1057747

Lee, K. (2012). Augmented Reality in Education and Training. *Techtrends*, *56*(2), 13–21. https://doi.org/10.1007/s11528-012-0559-3

Web of Science (WoS). (2023). https://clarivate.libguides.com/woscc

Öğretmenlerin Örgütsel Politika Algıları

Eyüp Özdemir

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Okullar sosyal ilişkilerin yoğun yaşandığı kurumlardır. Dolayısıyla okullarda politik davranışların oldukça yoğun yaşanması beklenebilir. Öte yandan okullarda sergilenen politik davranışların, paydaşlar arasındaki güven duygusunu olumsuz yönde etkileyebileceği de söylenebilir. (Yalaza, 2019, s. 120). Bu bağlamda öğretmenlerin okullarda var olan politikayı sendika üyelikleri de göz önünde bulundurularak nasıl algıladıklarının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde örgütsel politika algısının örgütsel iklim, örgütsel güven, örgütsel kültür gibi değişkenlerle inceleyen çalışmaların olduğu ancak öğretmenlerin örgütsel politika algılarını sendika üyeliği bağlamında inceleyen bir çalışmayanın olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin politik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmanın alanyazındaki bu eksikliği tamamlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada, karma yöntem desenlerinden biri olan "yakınsayan paralel desen" kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen, nicel ve nitel verilerin tek bir basamakta iki ayrı süreçte toplanması ve analiz edilmesini, sonuçların birleştirilmesini ve sonra iki veri setin arasında çakışmaların, ayrışmaların, çelişkilerin ve ilişkilerin belirlenmesini içermektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 126). Araştırmanın nicel verileri, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını veya değişim derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel araştırma modeliyle desenlenmiştir (Karasar, 2012, s. 114). Nitel veriler ise, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanan, yani anlamları ve yaşantıları ortaya çıkaran olgubilim ile desenlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunun örneklemi COVİD 19 salgın hastalığı nedeniyle "zamandan, iş gücünden ve maddiyattan tasarruf sağlayan, ekonomik bir yöntem" Fraenkel, Wallen ve Hyun (2015, s. 99) olan kolay örnekleme yöntemi ile belirlenen 317 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubu ise araştırmanın problemine ilişkin zengin bilgi kaynağı sunabilecek birey ya da grupların belirlenmesinde özellikle etkili (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 122) olan kartopu örneklemesi ile belirlenen 20 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutuna yönelik veriler "Örgütsel Politika Algısı Ölçeği" ve çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik bilgilerinin edinilmesi için kişisel bilgi formuyla toplanmıştır. Ölçek ve kişisel bilgiler formu "Google Formlar" çevrimiçi veri toplama programı yardımıyla katılımcılara ulaştırılmış ve onlardan gelen dönütlere göre çalışma yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna yönelik veriler ise açık uçlu soruların olduğu yapılandırılmış yazılı görüşme formu kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutuna ait veriler SPSS 18 istatistiki paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Öğretmenlerin örgüt odaklı politika algıları ve birey odaklı politika algıları boyutunda her maddeye ait ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutuna ait veriler ise içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. "İçerik analizinde veriler derinlemesine bir işleme tabi tutularak kavramlaştırılır ve olguyu tanımlayabilecek temalar oluşturulur. Doğrudan alıntılara sık sık yer verilerek sonuçlar betimsel bir anlatımla sunulur. Bununla birlikte ortaya çıkan örüntüler ve temalar çerçevesinde bulgular açıklanarak yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). Araştırmanın içerik analizi araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapıldı ve daha sonra bir araya gelerek ortak temalar üzerinde karar verildi. Buna yönelik kodlayıcılar arası güvenirlik çalışması yapıldı ve güvenirlik kat sayısı=görüş birliği/ (görüş birliği + görüş ayrılığı) formülü ile hesaplanan değerin ortalama olarak 0.90 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ile araştırma güvenilir olarak kabul edilebilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca araştırmacılar, görüş birliği sağlanamayan kodlamalar ve temalar üzerinde tartışmış ve görüş ayrılığı olan temalar üzerinde görüş birliği sağlanarak çalışmaya dahil edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın nicel boyutuna yönelik bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel politika algılarının ($\bar{x}$=2.10, S=.86) "*az katılıyorum*" düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin birey odaklı politika algıları ($\bar{x}$=2.26, S=.97) ve örgüt odaklı politika algıları da ($\bar{x}$=1.96, S=.89) "*az katılıyorum*" düzeyindedir.

Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulardan yola çıkılarak örgüt odaklı politika algısı ve birey odaklı politika algısı olmak üzere iki ana tema oluşturulmuştur. Örgüt odaklı politika algısı ana teması adam kayırma uygulamaları, kayrılan kişi ve gruplar ile kayırma türleri şeklinde alt temalara ayrılmıştır. Birey odaklı politika algısı ana teması ise yardımlaşma biçimleri ve tepki biçimleri şeklinde alt temalara ayrılmıştır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, örgütsel politika algısı, sendika

Kaynakça

Akcan, E., Polat, S. ve Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Sendikal Faaliyetlerin Okullara Etkisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 17(3), 1101-1119.

Akbaş, A. ve Bostancı, A. B. (2016). Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 44-63.

Anılan, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçe dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(5),1893-1924.

Akdoğan, A. ve Demirtaş, Ö. (2014). Etik liderlik davranışlarının etik iklim üzerindeki etkisi: Örgütsel politik algılamaların aracı rolü. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *16*(1), 107-124.

Başar, U. ve Varoğlu, A. K. (2016). Örgütsel politika algısının ihmalkârlık üzerindeki etkisinde işten ayrılma niyetinin aracı rolü. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *23*(3), 751-765.

Baydar, F. (2016). Eğitim politikalarının oluşturulmasında sendikaların rolü üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Berkant, H., ve Gül, M. (2017). Sendika Üyesi Öğretmenlerin Sendikalara Yönelik Algıları ve Sendikalardan Beklentileri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 420.

Boglera, R. ve Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277–289.

Bozeman, D. P., P. L. Perrewe, W. A. Hochwarter ve R. A. Brymer (2001), "Organizational Politics, Perceived Control, and Work Outcomes: Boundary Conditions on the Effects of Politics", Journal of Applied Social Psychology, 31 (3), 486-503.

Buenger, C.M., Monique F., Robert W. B. ve Nick M., (2007), "A Study of the Perceptions of Organizational Politics Scale (POPS) for Use in the University Classroom", Developments in Business Simulation and Experiential Learning, (34): 294-301.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education. (6th Ed.). London and New York: Routledge Falmer.

Creswell, J. W. (2017). Karma yöntem araştırmalarına giriş (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi. (2. Baskıdan çeviri). (Çev. Ed: Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelik, O. T. ve Üstüner, M. (2019). Örgütsel politika algısı ölçeğinin okul örgütleri için Türkçe' ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science], 12*(1), 77-96.

Doğan, A., Bozkurt, S. ve Demirbaş, H. T. (2014). Kamu örgütlerinde örgütsel politika: çalışanların politik davranışlara yönelik algıları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (44), 39-63.

Eryılmaz, İ. ve Gülova, A. A. (2017). Örgüt ikliminin, algılanan örgütsel politika üzerine etkisi: kamu sektöründe bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(4), 155-176.

Ferris, G. R., & Kacmar, K. M. (1992). Perceptions of organizational politics. *Journal of management*, *18*(1), 93-116.

Ferris, G. R., Frink, D. D., Galang, M. C., Zhou, J., Kacmar, K. M., & Howard, J. L. (1996). Perceptions of organizational politics: Prediction, stress-related implications, and outcomes. *Human relations*, *49*(2), 233-266.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th ed.). New York: McGraw Hill.

Hellriegel, D. & Slocum, J. W. Jr. (2011). Organizational Behavior. 13th Edition, Ohio State: South-Western, Cengage Learning.

Hitt, M. A., Miller, C. C. & Collela, A. (2009). Organizational Behavior: A Strategic Approach. Second Edition. USA: John Wiley & Sons, Inc.

Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(1). doi.org/10.9707/2307-0919.1014

Kacmar, K. M., Bozeman, D. P., Carlson, D. S., & Anthony, W. P. (1999). An examination of the perceptions of organizational politics model: Replication and extension. *Human relations*, *52*(3), 383-416.

TIMSS 2019'da Başarılı Olan Ülkelerde Aynı Yaş Grubundaki Öğrencilerin Aldıkları Ders Sayısı Ve Saati İle Türkiye'deki Öğrencilerin Aldıkları Ders Sayısı Ve Saatinin Karşılaştırılması

Büşra Bozanoğlu

MEB

Problem Durumu

Türkiye'de eğitim sistemi, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa dayanan; Milli Eğitim Bakanlığı ve bünyesindeki kamu tüzel üst sistemlerce yönetilen bir sistemdir. Türk eğitim sisteminin amacı okullarda okuyan Türk vatandaşlarının sistemin ilkeleri doğrultusunda bir vatandaş olabilmesini sağlamaktır.

Türkiye Cumhuriyeti'nde kadın ve erkek her vatandaş için 12 yıllık eğitim mecburidir. Bu eğitim sisteminde eğitimini tamamlayan her öğrenciye *"Ortaöğretim Diploması"* verilir. 12 yıllık zorunlu eğitim; dört yıl ilkokul (1. 2. 3. ve 4. sınıf), dört yıl ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve dört yıl lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) eğitiminden ibarettir.

- İlkokulda eğitim: 66 aylık ve üstü olan öğrenci ilkokulda okumaktadır. İlk 4 yıl boyunca yani ilkokullarda (ilköğretim birinci kademe) öğrencilere daha hafifletilmiş bir müfredat ile eğitim verilmektedir. Öncelikle üç aylık bir okula hazırlık programı kapsamına alınmaktadır. Bu öğrenciler ikinci sınıftan itibaren İngilizce, dördüncü sınıftan itibaren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini zorunlu olarak okumaya başlamaktadır.
- Ortaokulda eğitim: Ortaokulların amacı mesleki veya öğrencinin becerilerine yönelik eğitim vermeyi sağlamaktır. Bu sebep ile seçmeli dersler okutulması sağlanmıştır. Ortaokulda seçmeli derslerde ise Dini ve Ahlaki Değerler, Dil Bilgisi, Yabancı Dil, Fen Bilimleri, Sanat, Spor ve Sosyal Bilimler alanları mevcuttur. Bir öğrenci istediği alandan istediği dersi haftada altı saat görme kaydı ile seçecektir. Ortaokullardaki zorunlu dersler dışındaki seçmeli dersleri, öğrencinin veya ebeveyninin isteğine ve tercihine bağlı olarak alabilme hakkı getirilmektedir.
- Lise'de eğitim (Ortaöğretim): Liselere yerleştirme de 2017-18 eğitim-öğretim yılından itibaren Liselere Geçiş Sistemi (LGS) uygulanmaya başlanmıştır ve adrese yakın yerlerdeki okullara yerleşme sistemi getirilmiştir. Daha önceki sistemler SBS ve TEOG'du. Türkiye'de liseler;
- Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi
- Anadolu Lisesi
- Fen Lisesi
- Anadolu Öğretmen Lisesi (2014'e kadar.)
- Sosyal Bilimler Lisesi
- İmam Hatip Lisesi
- Genel Lise (2013'e kadar.) olarak ayrılabilir.

Aşağıdaki çizelgede Türkiye'de ilkokul ve ortaokul ders çizelgesi yer almaktadır. Bu çizelgeye göre MEB 5. Sınıflarda zorunlu ders sayısı 10 (toplam 29 saat), seçmeli ders sayısı 17 (toplam alabileceği saat 6); 8. Sınıflarda zorunlu ders sayısı 11 (toplam 29 saat); seçmeli ders sayısı 21 (toplam alabileceği saat 6) olarak belirlemiştir.



Uluslararası geniş ölçekli değerlendirmeler (international large-scale assessments), öğretimle ilgili bağlam ve başarı değişkenlerine yönelik ortaya koydukları veriler ile ülke bazında ve diğer ülkelerle karşılaştırmalı olarak eksiklerin belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması bağlamında önemli etkiye sahiptir (Torney-Purta & Amadeo, 2013). Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS), Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA) tarafından 4 yılda bir düzenlenmektedir. TIMSS, 4. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik ve fen alanlarındaki başarılarını değerlendirmektedir. Bu uygulamaya Türkiye 1999'da katılmaya başlamış; 2011, 2015 ve 2019 uygulamalarına hem 4 hem de 8. sınıflar katılım göstermiştir. TIMSS 2019 uygulamasına dördüncü sınıf düzeyinde 58 ülke, sekizinci sınıf düzeyinde ise 39 ülke katılmıştır. Ülkemiz, TIMSS 2019 döngüsüne dördüncü sınıf düzeyinde 180 okul ve 4.028 öğrenci ile katılım göstermiştir. Sekizinci sınıf düzeyinde ise uygulama 181 okuldaki 4.077 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Türkiye TIMSS 2019 uygulamasında şu ana kadar katıldığı tüm uygulamalara göre en yüksek performansı elde etmiştir (MEB, 2020).

TIMSS 2019 dördüncü sınıf matematik değerlendirmesinde en başarılı ülke 625 puanla Singapur olurken, Hong Kong, Güney Kore, Tayvan ve Japonya yüksek başarı gösteren diğer Asya ülkeleri olmuştur. TIMSS 2019 sekizinci sınıf matematik değerlendirmesinde de 616 puanla en başarılı ülke Singapur olurken dördüncü sınıf sonuçlarına benzer şekilde, Tayvan, Güney Kore, Japonya ve Hong Kong, başarı sıralamasında Singapur'u takip etmektedir. TIMSS dördüncü sınıf düzeyindeki fen değerlendirmesinde en başarılı ülke 595 puanla yine Singapur olmuştur. Güney Kore, Rusya ve Japonya ise fen başarısında Singapur'u takip etmektedir. TIMSS sekizinci sınıf fen değerlendirmesinde de en başarılı ülke 608 puanla yine Singapur olmuştur. Tayvan, Japonya ve Güney Kore, bu sınıf düzeyinde Singapur'u izlemiştir (TIMSS 2019 Türkiye raporu).

Bu sonuçlar bağlamında bu çalışmanın amacı uluslararası sınavlarda (TIMSS) başarılı olan ülkelerde aynı yaş grubu ve eğitim düzeyindeki öğrencilerin aldıkları ders sayısı ve saati ile Türkiye'deki öğrencilerin aldıkları ders sayısı ve saatini karşılaştırmaktır. Bu karşılaştırmalar ve değerlendirmeler ışığında geliştirilen öneriler ile eğitim politikalarına yön verebilecek çalışmalara katkı sunması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma temelinde doküman analizi yöntemi kullanılacaktır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olay ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman analizi çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerini tamamlayıcı nitelikte olmasına rağmen, bağımsız bir yöntem olarak da kullanılabilir (Kıral, 2020).

Yıldırım ve Şimşek'e göre (2005); "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu araştırmada nitel veri kaynağı olarak Türkiye ile Singapur, Güney Kore, Japonya, Finlandiya, Tayvan Eğitim Programları, eğitim sistemleri ve konu ile ilgili ilgili tez, kitap, dergi, makale gibi basılı bilimsel kaynaklardan yararlanılacaktır. Ayrıca, adı geçen ülkelerin eğitim bakanlıklarının yayınlarından ve eğitim ağlarının elektronik sayfalarından yararlanılacak, ders programları, ilgili yasa ve mevzuatlara ulaşılacaktır.

Çalışmada doküman incelemesi yöntemiyle elde edilen veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda betimsel analiz yaklaşımla analiz edilecektir. Elde edilecek bulgular sistematik bir biçimde betimlenecektir. Daha sonra bu betimlemelerin yardımıyla benzerlik ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılacaktır. Uluslararası ölçekte eğitim araştırmaları yapan kuruluşlar tarafından ortaya konan TIMSS raporlardan hareketle eğitimde üst sıralarda yer alan ülkeler ve Türkiye karşılaştırması yapılacaktır. Bu ülkeler: Singapur, Güney Kore, Japonya, Finlandiya, Tayvan ve Türkiye'den oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

TIMSS uygulamasında yüksek puanlara sahip olan Singapur, Güney Kore, Japonya, Finlandiya, Tayvan ülkeleriyle Türkiye karşılaştırmasının ders sayısı ve saati bağlamında analizi yapılarak ortay çıkan benzerlik ve farklılıkların bulunarak bir araya getirilecek ve yorumlanacaktır. Elde edilen veriler araştırmanın amacına göre düzenlenip analiz edilecektir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin tartışılması ve literatüre kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, ders sayısı ve saatlerinin belirlenebilmesine yönelik olarak elde edilen veriler incelenecek ve öneriler sunulacaktır. Daha sonraki dönemlerde ülke başarısının artması adına ders bağlamında neler yapılması gerektiği açıklanmaya çalışılacak ve eğitim politikaları oluşturabilmesi ve bunu sürdürebilmesi adına öneriler sunulacaktır. Bu karşılaştırmalar ve değerlendirmeler ışığında geliştirilen öneriler ile eğitim politikalarına yön verebilecek çalışmalara katkı sunması düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: TIMSS, Türk eğitim sistemi, Singapur, Güney Kore, Japonya, Finlandiya, Tayvan, ders sayısı

Kaynakça

Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (3. Baskı). (H. Ekşi Çev. Ed.) İstanbul: Edam Yayınları.

IEA. (2019). About TIMSS&PIRLS International Study Center. IEA TIMSS&PIRLS International Study Center: https://timssandpirls.bc.edu/about.html

IEA. (2021). TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. IEA TIMSS&PIRLS International Study Center: https://timss2019.org/reports/about/#overview

Karasar N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Dağıtım.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15, 170-189.

MEB (2008). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 27090 sayılı Resmi Gazete.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/

TTKB (2005). İlköğretim 1–5. sınıf programları tanıtım el kitabı. Ankara: TC MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

TIMSS, (2020). TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10173505_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_Guncel .pdf

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim kurumları için kültürlerarası anlayış ölçeği

Neşe Ayşin Siyli Kararman
Anadolu Üniversitesi

Esmahan Ağaoğlu
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Akademisyenler, kapsamlı uluslararasılaşmanın "ana makinasıdır"; bu sebeple, küresel yeterlikte vatandaşlar yetiştirebilmek için "küresel kimlikler geliştirmeleri" gerekmektedir (Galinova, 2015). Bunun yanı sıra, Brustein (2007), uluslararası eğitmenlik rolünü, kampüsün uluslararasılaşmasını savunmak, öğretim programlarının entegrasyonu dahil olmak üzere tüm görevlerden, fakültenin gelişiminden, gelirlerden ve öğrenci katılımı ve öğrenme çıktılarından sorumlu olmak olarak açıklamaktadır. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma sürecinde etkin bir rol oynamaları için akademisyenlerin sahip oldukları kültürler arası anlayış unsurlarının önemli olduğu söylenebilir. Uluslararası araştırmaların aksine, ulusal alanyazında Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşması sürecinde yükseköğretim kurumlarında hizmet vermekte olan eğitim liderleri ile ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu bağlamda, yapılan çalışmanın alana katkıda bulunması umulmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim görevlilerinin kültürlerarası anlayış düzeylerini belirlemek için bir ölçek geliştirmektir. Alanyazın taraması sonucunda kültürlerarası anlayış (global mindset) kavramının alt boyutları belirlenmiş, alt boyutlar çerçevesinde görüşme soruları hazırlanmış, alan uzmanları ile görüşmeler yapılmış, görüşme metinleri taranarak ölçek göstergeleri oluşturulmuş, alan ve dil uzmanların görüşleri alınarak ölçek maddeleri oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pilot uygulama sonrasında yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçlarına göre, ölçeğin Cronbach's Alpha değeri ,894 olarak hesaplanmış ve ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğu istatistiksel olarak ortaya konmuştur. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarına göre, 34 tane gözlenen, 7 gizil değişken bulunmaktadır. Değişkenlerin hata payları, 12,3 ve 42,7 arasında değişmektedir. Faktör yükleri, 70,4 ve 27,4 arasında değişmektedir. Faktör korelasyonlarına göre model veri uyumu sağlanmıştır. Uluslararasılaşmayı etkili bir şekilde yürüten yirmisekiz yükseköğretim kurumunda görev yapan 3899 öğretim görevlisine ölçek uygulanmış; "Yükseköğretim Kurumları için Kültürlerarası Anlayış Ölçeği" *Öğretim Elemanı Özellikleri* ortalamaları dikkate alındığında, kendilerini kültürlerarası anlayış açısından en yüksek ortalama ile değerlendiren katılımcıların, Koç Üniversitesi (4,47) akademisyenleri olduğu görülmektedir. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi katılımcıları, (4,32) ortalama ile ikinci sırada yer almaktadır. Kendilerini kültürlerarası anlayış açısından en düşük ortalama ile değerlendiren katılımcılar, Yıldız Teknik Üniversitesi (3,95), İstanbul Medipol Üniversitesi (3,95) ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (3,95) akademisyenleridir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim kurumları, kültürlerarası anlayış

Kaynakça

Andresen, M. and Bergdolt, F. (2017). A systematic literature review on the definitions of global mindset and cultural intelligence – merging two different research streams', The International Journal of Human Resource Management, Vol. 28, No. 1, pp.170–195.

Galinova. E. (2015). *Promoting holistic global citizenship in college: Implications for education practitioners.* In R. D. Williams & A. Lee (Eds.), Internationalizing higher education (pp. 17-34). The Netherlands: Sense Publishers.

Leung, K., Ang, S. and Tan, M.L. (2014) 'Intercultural competence', in Morgeson, F.P. (Ed.): Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, Annual Reviews, Palo Alto, Vol. 1, pp.489–519.

Levy, O., Beechler, S., Taylor, S., Boyacigiller, N.A., (2007) What we talk about when we talk about "global mindset": Managerial cognition in multinational corporations, *Journal of International Business Studies*. 38: 231-258.

Jeannet, J.-P. (2000) Managing with a Global Mindset, Financial Times/Prentice Hall: London.

Johnson, J.P., Lenartowicz, T. and Apud, S. (2006) 'Cross-cultural competence in international business: toward a definition and a model', Journal of International Business Studies, Vol. 37, No. 4, pp.525–543.

Okulda İşlenen Bir Suç: İrtikap

Hüsnü Ergün

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Türk Ceza Kanunun 250. Maddesinde irtikâp suçu; kamu görevlisinin görevinin sağladığı nüfuzu kötüye kullanmak suretiyle kendisine veya başkasına yarar sağlanmasına veya bu yolda vaatte bulunulmasına bir kimseyi icbar etmesi, görevinin sağladığı güveni kötüye kullanmak suretiyle gerçekleştirdiği hileli davranışlarla, kendisine veya başkasına yarar sağlanmasına veya bu yolda vaatte bulunulmasına bir kimseyi ikna etmesi fiilleri ile tanımlanmıştır. İrtikap suçunun oluşumu için kişinin kamu görevlisi olması, bu görevi nedeniyle elde ettiği nüfuz ya da güveni kötüye kullanması, kendisine yarar sağlaması gerekmektedir. Kişinin görevinin sağladığı nüfuzu kullanarak kendisine yarar sağlaması için karşı tarafı manevi olarak zorlaması ile icbar ile irtikap suçu ortaya çıkacaktır (Sarıtaş, 2022). İrtikap suçunun maddi konusu kişilere ait para veya sair şeylerdir (Aydemir, 2003). Bu araştırmada okulda gerçekleşen bir suçun, irtikap suçunun maddi unsurlarını gerçekleştirip gerçekleştirmeyeceğinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, doküman incelemesi türünde bir araştırmadır. Doküman, araştırılmak istenen konu hakkında bilgi sağlayan her türlü yazılı materyaldir (Balcı, 2000). Dokümanların oluşturulmasında, araştırmacıların katkısı bulunmamaktadır. Kaydedilmiş metinler doküman olarak değerlendirilebilir. Belge analizinde hem basılı hem de elektronik materyaller kullanılır (Bowen, 2009). Doküman incelemesi; dokümana erişme, dokümanların orijinal olup olmamasının kontrolü, incelenmesi ve anlaşılması, verilerin analiz edilmesi ve verilerin kullanılması aşamalarından oluşmaktadır (Şimşek, 2009). Çalışma Yargıtay karar arama linkine "okul müdürü", "irtikap", "anaokul" kelimeleri yazılarak bulunan kararın incelenmesi ile sınırlıdır. Doküman incelemesi yaparken ulaşılan dokümanın özgün olup olmadığı değerlendirildikten sonra, belgeler incelenir, veriler analiz edilerek kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 187). Bu kapsamda, 5. Ceza Dairesi tarafından karar verilen 2013/17008 esas nolu İrtikap Suçuna konu olay incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Olayda Milli Eğitim Müdürü bir anaokulu müdüründen kızının düğünü için 1.450 TL para vermeye zorlaması ve kendisine bir hafta süre vererek manevi baskı uygulaması, bundan tedirgin olan müştekinin olayı bildirmesi üzerine suçüstü yapılması şeklinde gerçekleşen eylemin icbar suretiyle irtikap suçunu oluşturduğu iddiasıyla açılan kamu davasının incelenmesidir. İcbar suretiyle irtikap suçunun işlemesi için amir konumundaki Milli Eğitim Müdürünün şikayetçiyi tehdit etmesi, baskı kurması ve parayı vermediği taktirde göreviyle ilgili herhangi bir zarar gelebileceği hususunda bir şey söylememesi, kişilerin telefonla görüşmesinin mağdurun iradesini baskı altında tutmaya elverişli, ciddi ve etkisinden kolaylıkla kurtulma olanağı bulamayacağı şiddette icbara maruz kaldığı anlamına gelmeyeceği MilliEğitim müdürünün okul ziyareti sırasında görevinin gereklerine aykırı hareket ederek yakın zamanda gerçekleşecek kızının düğününün bir kısım masrafları için 1.450 TL para talep etmesi eyleminin TCK'nın 257/1. maddesinde düzenlenen icrai davranışla görevi kötüye kullanma suçunu oluşturduğunun kabul edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu durum da amir konumundaki kişinin bir astından para istemesi irtikap fiilini oluşturmasa da görevi kötüyr kullanma fiilini oluşturabileciği sonucuna varılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: okul müdürü, irtikap, okul

Kaynakça

Aydemir, S. A. (2003). Türk ceza kanununda memur suçları: zimmet, irtikap ve rüşvet. Mevzuat Dergisi, 6 (65), https:// www. Mevzuat dergisi .com/ 2003 /05a /02.htm

Balcı, A. (2000). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 2740.

Sarıtaş, E. (2022). İcbar Suretiyle İrtikâp Suçu (TCK m. 250 / 1). *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 71, 683-724.

T.C. Yargıtay Başkanlığı (2016), https://karararama.yargitay.gov.tr/#. (Erişim Tarihi, 21.02.2023).

Türk Ceza Kanunu (2004). https://www.mevzuat.gov.tr/ mevzuat metin /1.5.5237.pdf

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

Öğrencilerin Okula Aidiyetleri Hakkında Öğretmenler Ne düşünüyor?

Hatice Turan Bora
Başkent Üniversitesi

Sadegül Akbaba Altun
Başkent Üniversitesi

Problem Durumu

Ait olma birey için temel gereksinimlerden birisidir. Aidiyet birey ile parçası olduğu birey ya da grup arasındaki iç ilişkiyi ifade eder (Honda, vd., 2016). Okula aidiyet öğrencilerin kendini güvende hissettiği bir okul iklimi oluşturma işlevine sahiptir (Ma, 2003). Araştırma sonuçları göstermektedir ki; aidiyet duygusu yüksek öğrenci mutlu olmakta, öğrencinin akademik başarısı ve motivasyonu artmakta, (Fong Lam, Chen, Zhang ve Liang, 2015; Sánchez, Colón ve Esparza, 2005, Kiefer vd., 2015), öğrenci okulda güvenli ve değerli hissetmektedir (Yıldız ve Kurlu, 2015). Okul aidiyet hissi öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenler ile sağlıklı ilişkiler kurabildiği ve okul aktivitelerine katılmaya daha çok istekli oldukları ortaya koyulmuştur (İhtiyaroğlu ve Demir, 2015). Bunun yanında, bazı araştırmalarda olumsuz davranışlarda azalma ile okula aidiyet ilişkili bulunmuştur. Disiplinsizlik, okulu/dersi asma ve okul terki (Hallinan, 2008), çete üyeliği (Goodenow ve Grady, 1993; Ma, 2003; Sánchez vd., 2005), şiddet, okula ilgisizlik, düşük okul başarısı, okulu bırakma (Osterman, 2000), aksiyete, stres, depresyon (Benner vd., 2017; Shochet vd., 2007) bunlardan bazılarıdır. Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS 2019) sonuçları incelendiğinde Dünya'da ve Türkiye'de okula aidiyetin düşüklüğü dikkat çekicidir. Özellikle öğrenim düzeyi yükseldikçe okula aidiyet daha da düşmektedir. Okula aidiyetin öğrencinin akademik başarısı ve ruhsal sağlığı üzerindeki olumlu etkileri değerlendirildiğinde öğrencilerin okula aidiyetlerinin sağlanmasının önemi belirginleşmektedir. Bu araştırma ile öğrencilerin okula aidiyetlerinin sağlanabilmesi amacıyla öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesini amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma nitel analiz yönteminde fenomonolojik araştırma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma, incelediği problemin doğal ortamındaki biçimini anlama çabası içinde olan, probleme sorgulayıcı ve yorumlayıcı yaklaşan bir yöntemdir (Lincoln ve Denzin, 1994). Fenomonoloji günlük deneyimlerimizin anlamı ve doğası hakkında derinlemesine bir anlayışın kazanılmasını amaçlar (Patton, 2014, s.104). Araştırmada üzerinde odaklanılan olgu "okula aidiyet"dir. Araştırmanı çalışma grubunu 53 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere araştırmacılar tarafından geliştirilmiş açık uçlu 7 soru yöneltilmiştir. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın temel amacı öğrencilerin okula ait hissetmeleri için yapılması gerekenler hakkında öğretmenlerin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi ile analiz edilmiş öğrencileri okula ait hissettirmek için toplum, okul yöneticileri, öğretmenler, rehberlik servisi, aileler ve öğrencilerin yapmaları gerekenler ayrı ayrı ortaya konulmuştur. Araştırmanın içerik analizi süreci devam etmektedir. İçerik analizinin geldiği noktada beklenen sonuçlara ulaşabilmek için şu ön bulgulara değinilebilir: Öğretmenler öğrencilerin okula ait hissetmesi için okul fiziksel şartlarının düzeltilmesi, öğrenci psikolojisinin önemsenmesi, yöneticilerin daha az otoriter yönetim tarzına sahip olması, okul içinde sportif ve sanatsal etkinliklerinin sayılarının artırılması, öğrencinin öğretmenden sevgi ve ilgi görmesi, ailenin desek olması, rehberlik servisinin ruhsal desteği şeklinde görüşlerini ortaya koymuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Aidiyet hissi, okula aidiyet; öğrenci, öğretmen

Kaynakça

Benner, A. D., Boyle, A. E., & Bakhtiari, F. (2017). Understanding students' transition to high school: Demographic variation and the role of supportive relationships. Journal of Youth and Adolescence, 46(10), 2129–2142. https://doi.org/10.1007/s10964-017-0716-2

Fong Lam, U., Chen, W., Zhang, J., & Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. School Psychology International, 36(4), 393–409. https://doi.org/10.1177/0143034315589649

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends values to academic motivation among urban adolescent students. The Journal of Experimental Education, 62(1), 60–71. https://doi.org/10.1080/00220973.1993. 9943831.

Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. Sociology of Education, 81, 271–283. https://doi.org/10.1177/00380 40708 08100 303

Honda, K., Levett-Jones, T., Stone., Maguire, J., 2016. Japanese nursing students sense of belonging: a story of Uchi (insider) and Soto (outsider). Nurse Educ. Pract. 20, 85–92. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2016.07.004

Kiefer, S. M., Alley, K. M., & Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. RMLE Online, 38(8), 1–18. https://doi.org/10.1080/19404476.2015.11641184

Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? The Journal of Educational Research, 96(6), 340–349. https://doi.org/10.1080/00220670309596617

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. Review of Educational Research, 70(3), 323-367. doi:0.3102/00346543070003323

Sánchez, B., Colón, Y., & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of latino adolescents. Journal of Youth and Adolescence, 34(6), 619–628. https://doi.org/10.1007/s10964-005-8950-4

Shochet, I.M., Smyth, T. L., & Homel, R. (2007). The impact of parental attachment on adolescent perception of the school environment and school connectedness. Australian and New Zealand Journal of Family Therapy, 28(2), 109–118. https://doi.org/10.1375/anft.28.2.109

Yıldız, M. A., ve Kutlu, M. (2015). Erinlerde okula bağlanmanın yordayıcısı olarak sosyal kaygı ve depresif belirtilerin incelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(31), 332-345.

Milli Eğitim Şuralarının Eğitim Yönetimi Politikalarına Etkisinin İncelenmesi

Abdullah Balıkçı

Istanbul Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim politikalarını belirleme noktasında farklı kaynaklara başvurulmaktadır. Bu kaynaklar eğitimin farklı yönlerine işaret etmektedir. Eğitimle ilgili paydaşların görüşleri eğitim politikaları belirlenirken dikkate alınmaktadır. Eğitim politikalarını belirleyici kaynaklardan birisi Milli Eğitim Şuralarıdır. İlki 1939 yılında düzenlenen Milli Eğitim Şuraları (MEŞ) günümüze kadar 20 kez düzenlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). Eğitimin çeşitli problemlerine yönelik gündemle toplanan şuralar eğitim politikalarının belirlenmesinde ve eğitim yöneticilerinin karar vermesinde etkili olmaktadır. Millî Eğitim Şûraları, Millî Eğitim Bakanlığı temsilcileri, bilim insanları ve eğitimcilerin katıldığı, eğitimin çeşitli sorunlarının ele alındığı resmi toplantılardır (Aydın, 2009). Milli Eğitim Şuraları eğitimdeki sorunların çözümüne geniş bir katılımla odaklanmaktadır (Karataş, 2012). Bu yönüyle Milli Eğitim Şuraları, Türk Milli Eğitim Sistemine yön veren etkin bir kamu politikası aracı olarak değerlendirilmektedir (Çakır, 2017). Yönetimin eğitime uygulanması olarak (Bursalıoğlu, 2000) değerlendirilen eğitim yönetiminde amaç, eğitim yönetimini farklı perspektiften ele almaktır (Şişman, 2010). Bunun için eğitim yöneticilerinin kapsamlı çözüm önerileri sunabilmeleri gerekir (Rini, Sukamto, Ridwan & Hariri, 2020). Çözüm önerilerinin etkili sunulabilmesi için eğitim yönetimi paydaşlarının sürece etkin bir şekilde dahil olması gerekir (Dunsire, 1995; Peters & Pierre, 1998). Milli Eğitim Şuralarının eğitim yönetimiyle ilgili politkaların belirlenmesinde rolü olmasına rağmen bu durumun araştırmalara yeterince yansıtılmadığı görülmektedir. Bu durumun anlaşılması noktasında ulusal tez merkezine bakıldığında 1 tezin konuya ilişkin olduğu anlaşılmaktadır (Uysal, 2008). Bunun yanında 1 araştırmanın da konuyla ilgisi olduğu düşünülmektedir (Balıkçı & Türkoğlu, 2021). Bu çalışmalar dışındakilerin MEŞ–öğretim programı ve eğitim politikalarını dikkate alarak hazırlandığı anlaşılmaktadır (İşler, 2016; Yılmaz, 2019). Belirtilen gerekçeler MEŞ'in eğitim yönetimi açısından araştırılmasının ne derece önemli olduğunu ve eğitim yönetiminin katılımcıların görüşleri dikkate alınarak (Kopric, 2013) araştırılmasının gereğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada amaç, Milli Eğitim Şuralarında (1-20), eğitim yönetimi bağlamında alınan kararlardan hareketle eğitim yönetimi politikalarına yönelik çıkarımlarda bulunmaktır.

Yöntem

Çalışmada, MEŞ'lerde eğitim yönetimi bağlamında anlamlar çıkarılması hedeflendiğinden nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmada amaç, yeni anlamlar oluşturmaya yönelik betimsel, sistematik, ayrıntılı bilgiler sunabilmektir (Merriam, 2015a; Neuman, 2006; Patton, 2014a; Yıldırım, Şimşek, 2011). Çalışmada, MEŞ kapsamında eğitim yönetimi bağlamında yeni anlamlar çıkarabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) web sayfasında (www.meb.gov.tr) yer alan ve tam metinlerine açık erişim sağlanabilen MEŞ kararları (1-20) doküman olarak yararlanılacaktır. Nitel araştırmada veri kaynağı olarak resmi yayınlar ve raporlar doküman olarak kullanılmaktadır (Patton, 2014a). Sistematik bir şekilde yeni anlamlar ortaya koyabilmek için çalışmada içerik analizi yapılacaktır. İçerik analizinde amaç eldeki metinler ışığında yeni anlamlar, ilişkiler ve boyutlara ulaşabilmektir (Gökçe, 2019; Krippendorff, 2004). Çalışmada yapılan içerik analizi şu aşamalardan hareketle yapılması planlanmaktadır:

- Milli Eğitim Şuralarının okunması
- Milli Eğitim Şuralarında eğitim yönetimine yönelik alınan kararların kategorilendirilmesi
- Milli Eğitim Şuralarında eğitim yönetimine yönelik alınan kararların analizi ve
- Milli Eğitim Şuralarında eğitim yönetimine yönelik alınan kararlardan eğitim yönetimi bağlamında çıkarımların yapılması

Çalışmada ayrıca betimsel analiz yapılması planlanmaktadır. Betimsel analizde amaç, okuyucuyunun araştırma sürecini ve odak noktaları keşfetmesini sağlamaktır (Patton, 2014b). Çalışmada, MEŞ kararlarından konuyla ilgili olanların doğrudan alıntılama yoluyla eğitim yönetimi bağlamında analizler yapılacaktır. Süreç, tümdengelim metoduyla ve döngüsel olarak yürütülecektir. Süreç sonunda ortaya çıkan raporun güvenirlik geçerliği için şu stratejilerden yararlanılacaktır:

- Yansıtıcılık,
- Uzman incelemesi ve

- Denetleme (Christensen vd., 2015; Merriam, 2015b).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma nitel araştırma ve doküman analizine dayalı olarak yapılacaktır. Araştırma ile Milli Eğitim Şuraları eğitim yönetimi politikaları açısından ele alınacaktır. Böylece eğitim yönetiminin MEŞ gibi ulusal eğitim politikalarını belirleyen bir belgede nasıl ortaya konduğu anlaşılacaktır. Eğitim yönetiminin günümüza kadar ulusal düzeyde gelişimi daha iyi kavranacaktır. Eğitim politikalarını yapanların MEŞ aracılığıyla eğitim yönetimine bakış açıları anlaşılacaktır. MEŞ'lerin eğitim yönetimi bağlamında uygulamaya geçip geçmediği geçdiyse hangi yönleri içerdiği belirlenecektir. MEŞ'lerin tamamı sürece dahil edileceği için eğitim yönetimi bağlamında hangi hususların ön plana çıkarıldığı anlaşılacaktır. Ayrıca eğitim yönetimi hangi MEŞ içinde ve ne kadar ağırlıkta ele alındığı anlaşılacaktır. Araştırmacıların MEŞ'e dikkati çekilmesi böylece MEŞ'lerin daha fazla araştırılması gerektiği ortaya konacaktır. Başta eğitim politikalarını yapanlar olmak üzere eğitim paydaşlarıyla MEŞ'lerin eğitim yönetimi açısından önemine dikkat çekilecektir. MEŞ anlayışının eğitim politkası oluşturma açısından nasıl olması gerektiğine yönelik verilerden hareketle önerilerde bulunulacaktır. Böylece MEŞ için günümüz eğitim yönetimi alanyazınında vurgulanan kavramlar – yönetişim, katılım, gelişim vb.- karşılaştırmalı olarak anlaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Milli Eğitim Şurası, Eğitim Yönetimi, Eğitim Politikası

Kaynakça

Aydın, R. (2009). Türkiye'de öğretmen sorunları açısından milli eğitim şûralarının değerlendirilmesi (1980–2000) [The evaluation of national education councils from the point of view of teachers' problems (1980–2000)]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *42*(2), 199-238.

Balıkçı, A., & Türkoğlu, M. E. (2021). Reflections of national education councils on school administration: should the councils be on the agenda again? *International Journal of Progressive Education, 17*(6), 215-230. DOI: 10.29329/ijpe.2021.382.15

Bursalığoğlu, Z. (2000). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem.

Çakır, C. (2017). Geçmişten günümüze Türk eğitim sistemindeki gelişmeler: Bir kamu politikası aktörü olarak milli eğitim şuraları özelinde bir değerlendirme [Evaluation of the last now in the Turkish educatıon system as a public policy in the national educational survey]. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, *9*(2), 31-48.

Dunsire, A. (1995). Administrative theory in the 1980s: A viewpoint. *Public Administration,* 73(1), 17-40.

Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel içerik analizi.* Konya: Çizgi.

İşler, H. (2016). *1946 ve 2014 yıllar arasındaki Türk milli eğitim şuralarının eğitim felsefesi acısından incelenmesi [The examination of educational philosophy of Turkish national education councils between 1946 and 2014]* (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Yeditepe University, Istanbul.

Karataş, İ. H. (2012). Türk eğitim sisteminde toplumsal katılımı sağlamak için bir model önerisi: Yerel eğitim şûrâları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 151-166.

Kopric, I. (2013). Governance and administrative education in South Eastern Europe: Genuine development, conditionality, and hesitations. *Croatian and Comperative Public Administration, 13*(1), 5-39.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis.* London: Sage publications.

Merriam, S. B. (2015a). Nitel araştırma nedir? (S. Turan, Çev.), (S. Turan, Çev. Ed.). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (s. 3-20) içinde. Ankara: Nobel.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *Milli eğitim şuraları [The national education councils*]. http://www.meb.gov.tr. Erişim tarihi: 25.04.2023.

Patton, M. Q. (2014a). Nitel araştırmanın doğası, M. Bütün, S. B. Demir, (Çev.), M. Bütün, S. B. Demir (Çev. Ed.). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (s. 3-36) içinde. Ankara: PegemA.

Patton, M. Q. (2014b). Nitel analiz ve yorumlama, A. Çekiç, A. Bakla, (Çev.), M. Bütün, S. B. Demir (Çev. Ed.). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (s. 431-540) içinde. Ankara: PegemA.

Peters, B. G., & Pierre, J. (1998). Governance without government? Rethinking public administration. *Journal Of Public Administration Research And Theory*, *8*(2), 223-243.

Rini, R., Sukamto, I., Ridwan, R., & Hariri, H. (2020). School-Based Management in Indonesia: Decision-Making, Problems, and Problem-Solving Strategy. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, *422*, 229-232.

Şişman, M. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi [Turkish education system and school administration]*. Ankara: Pegem Akademi.

Uysal, Ş. (2008*). On Yedinci Mili Eğitim Şurasında alınan kararlara ilişkin okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri (Eskişehir örneği) / Opinions of the principals and supervisors about the decisions of the Seventeenth National Educational Council (Sample of Eskişehir)* (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Yılmaz, P. (2019). *Milli eğitim şuralarında yabancı dil öğretimi ile ilgili alınan kararlar ve uygulamaya yansımaları [Decisions related to foreign language teaching in the national education councils and their reflections on practice]* (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Akdeniz University, Antalya.

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ve Kültürel Zekâ ile İlişkisi

Maide Sena Cansev
Pamukkale Üniversitesi

Funda Nayır
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim, her birey için kendi potansiyeli ve gereksinimi doğrultusunda vazgeçilemez bir haktır. Her biri farklı yeterliliklere sahip olan bireylerin ihtiyaç duydukları alanlarda eğitilmeleri eğitimde fırsat eşitliği ilkesine göre de bir zorunluluktur.

Çokkültürlü eğitim farklılıklara ulaşma, eşitliği, karşılıklı hoşgörüyü ve saygıyı teşvik etme, tüm öğrencilerin kapasitelerinin en üst seviyelerine ulaşmalarını sağlama, vatandaşları çeşitlilik içeren bir topluma hazırlama ve daha iyi bir dünya yaratma gibi amaçlara hizmet etmektedir (Levinson, 2007 akt. Aslan ve Kozikoğlu, 2017). Bu eğitim anlayışında her kültürün önemli görülmesi gerekmektedir.

Kültürel zekâ, çokkültürlü ortamlarda gerek bireysel yaşamda gerekse çalışma yaşamında bireyin başarılı olmasını sağlayan yetenekler üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmalar; kültürel zekanın, bireylerin performanslarına demografik özelliklerden ve genel bilişsel yeteneklerden daha fazla katkı sağladığını göstermiştir (Ang ve diğ., 2007 akt. akt. Şahin ve Gürbüz, 2012).

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının çeşitli değişkenler bakımından irdelenmesinin, alanyazındaki eksikliğin doldurulması ve alanyazına katkı getirebileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın genel amacı, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarını çeşitli değişkenlere dayalı olarak incelemek ve kültürel zekâ düzeyleri ile ilişkisini tespit etmektir. Bu kapsamda şu sorulara yanıt aranmıştır: (1) devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, okul kademesi, mesleki kıdem, branş, ana dil ve etnik köken değişkenlerinde nasıl bir dağılım göstermektedir? (2) öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları, anılan bu değişkenler bakımından fark göstermekte midir? (3) Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürel zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarını ve bu tutumların kültürel zeka ile ilişkisini inceleyen bu araştırma bir ilişkisel tarama çalışmasıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları mevcut haliyle betimlenmiş olup araştırma, nicel araştırma yaklaşımına göre desenlenmiştir. Araştırma kapsamında toplanan veriler nicel teknikler kullanılarak çözümlenmiştir. Bu araştırmada devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının bazı demografik değişkenlerine göre fark gösterip göstermediği incelenmiştir aynı zamanda bu tutumların kültürel zeka ile anlamlı bir ilişki gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırmaya Hatay ili merkez ilçesinde bulunan devlet okullarında görev yapan ve önceden bu bölgede görev yapmış olan 300 öğretmen katılmıştır.

Araştırma verileri „"Kişisel Bilgi Formu"", "Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)" ve „"Kültürel Zekâ Ölçeği"" ile toplanmıştır. Kişisel Bilgiler Formunda yaş, cinsiyet, ana dil, etnik köken gibi alt değişkenlerin bilgilerinin toplanması için hazırlanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik değer, t-testi ve tek-yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Hotelling tarafından 1936'da geliştirilmiş olan doğrusal kanonik korelasyon analizi, p>1 ve q>1 sayıda değişken içeren iki veri seti arasındaki değişkenler arası ilişkileri ortaya koymak için kullanılan bir tekniktir (Filiz ve Kolukısaoğlu, 2012). Kullanılan ölçekler arasındaki değişkenlerin ilişkisini ortaya koymak için de kanonik korelasyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarına ve kültürek zeka ile ilişkisi araştırılan bu çalışmada Kültirel Zeka Ölçeğinin Biliş alt boyutu düzeylerinin erkeklerde kadınlara göre anlamlı şekilde daha yüksek çıkmış (t=2.139, p=0.033). Ayrıca çok kültürlü tutum ölçeği sonuçları kadınlarda erkeklere göre anlamlı şekilde daha yüksek çıkmış (t=-2.832, p=0.005). Diğer değişkenler olan üst biliş, motivasyon, davranış ve kültürel zeka ölçek düzeyleri ise cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık göstermemişlerdir.

Çok Kültürlü Tutum Ölçeği puanları açısından, ön lisans eğitimi alan kişiler diğer iki gruba göre daha düşük puan almıştır ve bu fark anlamlıdır. (p>0,05).

Dil grupları arasında biliş düzeyleri gibi değişkende anlamlı farklılıklar bulunmuştur, ancak motivasyon, davranış ve çok kültürlü tutum ölçeği değişkenlerinde ise dil grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ana dili Türkçe olanların biliş düzeyleri anadili Kürtçe olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. "Kültürel Zeka Ölçeği" düzeylerinde farklı dil grupları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

"Biliş" ve "Motivasyon" değişkenlerinde Türk kökenli katılımcıların diğer iki gruba göre anlamlı olarak daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$) ve Tukey HSD testi sonuçlarına göre, Türk kökenli katılımcıların ortalamaları Arap ve Diğer gruplardan anlamlı olarak farklıdır. Benzer şekilde, "Kültürel Zeka Ölçeği"nde de Türk kökenli katılımcıların diğer iki gruba göre anlamlı olarak daha düşük ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Bu farklılık da istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$) ve Tukey HSD testi sonuçlarına göre, Türk kökenli katılımcıların ortalamaları Arap kökenli katılımcılardan anlamlı olarak farklıdır. Ancak, "Üst Biliş", "Davranış" ve "Çok Kültürlü Tutum Ölçeği" değişkenlerinde ise, farklı etnik kökenlere sahip katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır ($p>0.05$).

Kanonik korelasyon analizine göre; çokkültürlü tutum düzeyleri arttıkça **üst biliş** düzeyleri artmaktadır; çokkültürlü tutum düzeyleri arttıkça **biliş** düzeyleri artmaktadır; çokkültürlü tutum düzeyleri arttıkça **motivasyon** düzeyleri artmaktadır; çokkültürlü tutum düzeyleri arttıkça **davranış** düzeyleri artmaktadır; çokkültürlü tutum düzeyleri arttıkça **kültürel zeka ölçek düzeyleri** artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, Çokkültürlü Eğitim, Kültürel zeka

Kaynakça

"Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Ve Kültürel Zeka İle İlişkisi: Hatay İli Örneği" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ASLAN, M., & KOZİKOĞLU, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 729-737.

Cirik, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(34), 27-40.

EKİCİ, F. Y. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(5), 1941-1956.

Filiz, Z., & KOLUKISAOĞLU, S. (2012). Doğrusal olmayan kanonik korelasyon analizi ve bir uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, *8*(16), 59-74.

Gorski, P. C. (1999). A brief history of multicultural education. *Available online also at: http://www. edchange. org/multicultural/papers/edchange_history. html [accessed in Manila, Philippines: 16 June 2015]*.

İlhan, M., & Çetin, B. (2014). Kültürel Zekâ Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(29-2), 94-114.

Karasar, N. (1995). Bilimsel araştirma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. *Ankara: Anı Yayıncılık*.

Kublay, D., & Oktan, V. (2015). Evlilik uyumu: Değer tercihleri ve öznel mutluluk açısından incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *5*(44), 25-35.

Mercan, N. (2016). Çok kültürlü ortamlarda kültürlerarası farklılıkları yönetme sanatı: kültürel zekâ. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 32-49.

Özdemir, M., & Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği

Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, *1*(1).

POLAT, İ., & KILIÇ, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 352-372..

Sharma, S. (2005). Multicultural education: Teachers perceptions and preparation. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, *2*(5).

Şahin, F., & GÜRBÜZ, Y. D. D. S. (2012). Kültürel zekâ ve öz-yeterliliğin görev performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkisi: çokuluslu örgüt üzerinde bir uygulama. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, *14*(2), 123-140.

Yeşil, S. (2009). Kültürel farklılıkların yönetimi ve alternatif bir strateji: Kültürel zeka. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *2009*(1), 100-131.

Deprem ve Eğitim: 6 Şubat Türkiye Depremi Sonrası Eğitim Sisteminin Direncini Keşfetme

Bahar Yakut Özek
MEB

Sakine Sincer
Eğitim Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye, coğrafi konumu nedeniyle dünya genelinde en yüksek deprem riskine sahip ülkelerden biridir. Ülke genelinde birçok fay hattı bulunmaktadır. Deprem kuşağında yer alan Türkiye'deki depremler genellikle ciddi can kaybına ve maddi hasara neden olmaktadır. Son yıllarda sadece Türkiye'de değil dünyadaki en şiddetli depremlerden biri 6 Şubat 2023 günü gerçekleşmiştir. Bu tarihte Türkiye saati ile 04:17'de ve 13:24'te merkez üssü Pazarcık ve Elbistan (Kahramanmaraş) olan 7.7. ve 7.6 büyüklüklerinde iki deprem meydana gelmiştir (AFAD, 2023). Yüzyılın felaketi olarak anılan bu deprem, başta Kahramanmaraş, Hatay ve Adıyaman olmak üzere Gaziantep, Şanlıurfa, Diyarbakır, Adana, Osmaniye, Kilis, Malatya ve Elazığ dahil toplam 11 ili etkileyerek ülkede büyük bir yıkıma ve kayba neden olmuştur. Depremde 50 binden fazla can kaybı yaşanırken 57 binden fazla bina da yıkılmıştır.

Sadece dokuz saat ara ile meydan gelen bu iki büyük deprem ve sonrasındaki artçı depremler neticesinde yaşanan can kaybının yanı sıra hayatta kalan pek çok insan da işlerini ve evlerini kaybetmiştir. Bu kayıplar sonucunda, insanlar işsiz ve evsiz kalarak temel ihtiyaçları için mücadele eder hale gelmiştir. Deprem ayrıca depremden kurtulanlarda ciddi bir travmaya sebep olmuştur. Sonuç olarak, sosyal hayat ciddi ölçüde etkilenmiş, depremin etkileri derin bir şekilde hissedilmiştir.

Deprem sonrasında Türk milli eğitimi de önemli ölçüde etkilenmiştir. Depremde birçok okul ve eğitim kurumu hasar görmüş veya tamamen yıkılmıştır. Deprem bölgesindeki okullar geçici olarak kapatılmış, depremden etkilenen illerde eğitim öğretime il ve ilçe bazında kademeli olarak başlanmıştır. Bu nedenle, depremin özellikle çocuklar üzerinde davranışsal, psikolojik ve sosyal açıdan pek çok etkisi olmuştur (Gürbüz ve Koyuncu, 2023). Depremin eğitim üzerindeki bir diğer etkisi de yaşanan deprem göçü (Güreşçi, 2023, s. 56) ile öğrencilerin yer değiştirmesi olmuştur. Deprem sonrasında, öğrenciler ve aileleri geçici barınaklara veya deprem bölgesinin dışındaki illerde yaşayan akrabalarının evlerine taşınmak zorunda kalmıştır. Böylece, depremden etkilenen illerden depremden etkilenmeyen illere büyük bir göç başlamıştır. Bu doğrultuda, deprem nedeniyle nakil talebinde bulunan 202 bin 817 öğrencinin, eğitimlerine devam etmeleri için başka illere nakilleri yapılmıştır (MEB, 2023). Nakil talebinde bulunan öğrencilerin illere göre dağılımlarına bakıldığında deprem felaketi yaşanan iller dışındaki 71 ilin hepsine farklı sayıda öğrenci naklinin yapıldığı dikkat çekmektedir. Milli Eğitim Bakanı Mahmut Özer'in yaptığı açıklamaya göre, Ankara, 27 bin 679 öğrenciyle nakil yapılan ilk beş il sıralamasında öğrencilerin en fazla nakil yaptıkları il olmuştur. Antalya 18 bin 922, Mersin 18 bin 878, İstanbul 15 bin 19, Konya ise 11 bin 366 öğrenci ile en fazla nakil yapılan iller olmuştur.

Deprem sonrasında eğitim sisteminin direnci, bölgedeki afet yönetimi ve yeniden yapılanma faaliyetleriyle yakından ilişkilidir. Deprem sonrasında eğitim faaliyetlerinin kaldığı yerden devam edebilmesi için hızlı ve etkili bir acil müdahale ile eğitim kurumlarının yeniden yapılandırılması gerekmektedir. 6 Şubat depreminin ardından 200 binden fazla öğrencinin yer değiştirmesiyle, bu ihtiyaç önem kazanmıştır. Nakil yoluyla deprem bölgesinden gelen öğrencilerin eğitimine devam ettiği eğitim kurumlarındaki okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer eğitim paydaşlarının hazır bulunuşluğu ve yaşanan değişiklere uyumu söz konusu direnci belirleyen faktörlerin başında gelmektedir. Yapılan alan yazın taramasında 6 Şubat depreminden etkilenenlerin ruhsal sağlığı (Kurt ve diğerleri, 2023), deprem sonrasında yükseköğretimde benimsenen çevrimiçi eğitim (Telli ve Altun, 2023), depremin çocuklar üzerindeki etkisi (Gürbüz ve Koyuncu, 2023) ile ilgili birkaç çalışmaya rastlanmıştır. Bununla birlikte, deprem sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda depremden etkilenen iller ile etkilenmeyen iller arasında yaşanan öğrenci yer değişikliği karşısında eğitim sisteminin direncini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı 6 Şubat 2023 tarihinde Türkiye'de yaşanan depremin ardından Türk eğitim sisteminin deprem karşısında ne kadar dirençli olduğunu araştırmaktır. Deprem zamanında eğitimin direncini araştırmanın, deprem sırasında eğitim sürecinin nasıl etkilendiğini anlamak için önemli olduğu düşünülmektedir. Deprem gibi doğal afetler eğitim sürecini sekteye uğratabilir. Bu nedenle, deprem karşısında eğitim sisteminin direncinin araştırılarak eğitim faaliyetlerinin kesintiye uğramaması için neler yapılabileceği konusunda fikir edinilebilir. Deprem gibi doğal afetler sonrasında eğitimin kesintisiz bir şekilde devam etmesi, yaşanan afetten sonra toparlanma süreci için de önem arz etmektedir. Bu nedenle, deprem sonrasında eğitim direncinin araştırılması deprem sonrası eğitim faaliyetlerinin planlanması ve uygulanması için de önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Tasarımı

Bu araştırma, 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan depremin ardından Türk eğitim sisteminin direncini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma nitel yaklaşım benimsenerek tasarlanmış, yorumlayıcı fenomenolojik yöntem ölçüt alarak yürütülmüştür. Yorumlayıcı fenomenolojik yöntem, katılımcıların deneyimlerini kendi bakış açılarından yorumladıkları bir yöntemdir (Smith, 2011). Araştırmacılar, bu yöntemi kullanarak katılımcılar ile empati ve anlayış bağı kurarlar (Larkin, Watts ve Clifton, 2006). Bu bağ, araştırmacılara, katılımcıların deneyimlerini daha derinlemesine anlamlandırmalarını ve bütünsel bir perspektiften bakmalarını sağlar (Finlay, 2009).

Araştırma Gurubu

Araştırma gurubu, amaçlı örneklem ve maksimum çeşitlilik örnekleme teknikleri ölçüt alınarak oluşturulmuştur. Amaçlı örneklemde katılımcılar, araştırma probleminin ve araştırma sorularının en iyi şekilde anlaşılmasına yönelik bir amaçla seçilmektedir (Creswell, 2017). Maksimum çeşitlilik örnekleme ile de araştırmada maksimumum farklılık sağlanır, böylelikle bulguların farklı bakış açılarını ve farklılıkları yansıtma olasılığı artmaktadır (Creswell, 2020). Bu araştırmada, deprem bölgesinden nakil alan okullarda yer alan paydaşlarla görüşmek ana kriter olarak belirlenmiştir. Bu katılımcıların okul yöneticilerinden, öğretmenlere ve velilere farklı bakış açılarını barındıracak çeşitlilikte olması da dikkat edilen ikinci ölçüttür. Bu doğrultuda da araştırmada katılımcıların bir okulda süreci yorumlayacak farklı noktalardan bakan çeşitlilikte olması önceliğiyle de maksimum çeşitlilik sağlanmıştır. Bu kapsamda beş okul yöneticisi, on depremzede öğrencilere ders veren öğretmen ve beş depremzede veli olmak üzere araştırma gurubumuz 20 katılımcıdan oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Pilot Uygulama Süreci

Nitel araştırmalarda, katılımcıların algılarını, hislerini ve deneyimlerini derinlemesine anlamak ve yorumlayabilmek için kullanılan en önemli araç yüzyüze veya sanal gerçekleştirilen görüşmelerdir (Guest, Bunce ve Johnson, 2006; Merriam, 2018). Bu araştırmada da depremin ardından eğitim sisteminin direncini derinlemesine anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesinde ilgili ulusal ve uluslararası literatür derinlemesine incelenmiş, iki alan uzmanının da eşgüdümlü çalışması ile araştırmanın ana problemini yansıtan taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Bu görüşme formu süreci deneyimleyen okul yöneticileri, öğretmenler ve depremzede öğretmenler ile konuşularak tekrar revize edilmiştir. Araştırmaya yönelik saha çalışmaları başlamadan önce, iki okul yöneticisi ve iki öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Creswell (2020)'in belirttiği etik ilkelere uyularak toplanmıştır. Bu ilkeler şu şekildedir; (1) Güvenli görüşme ortamı ile araştırma sürecinin kesintisiz akıcılığı sağlanmıştır. (2) Katılımcılardan toplanan verilerin nasıl kullanılacağına yönelik şeffaf bilgi verilmiştir. (3) Yönlendirici sorulardan, kişisel gözlemlerin paylaşılmasından ve duygusallığın açığa vurulmasından kaçınılmıştır. (4) Yapılan görüşmeler, katılımcıların izinleri dahilinde kayda alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile derinlemesine analiz edilmiştir. İçerik analizi, veriyi araştırmanın bağlamı çerçevesinde yorumlama ve okuyucuya aktarma sürecidir (Merriam, 2009). Bu süreçte öncelikle veriler MAXQDA programı aracılığıyla düzenlenmiştir. Daha sonra düzenlenen veriler Miles, Huberman ve Saldaña (2014)'nın perpsektifi ölçüt alınarak veri analizi süreci üç aşamalı bir işlemden geçmiştir. Bu süreç şu şekilde işlemiştir; (1) Yoğunlaşma: Soruların cevaplarındaki bağlamsal anlam içeren yoğunlaşmalar tespit edilmiştir, (2) Kodlama: Bu yoğunlaşmalar kodlanmıştır, (3) Sınıflandırma: Kodlar tümevarımsal yöntemle, ortak temalar altında sınıflandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma ile depremden etkilenen illerden diğer illere gerçekleştirilen öğrenci hareketliliği karşısında eğitim sisteminin direncini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu sayede, deprem sonrası eğitim sistemine müdahale etmek için doğru politikalar geliştirilebilir.

Araştırmada yöneticiler, öğretmenler ve depremzede veliler ile yapılacak olan görüşmeler eğitim sisteminin buna ne kadar hazır olduğu ile ilgili de bilgi sahibi olunmasını sağlayacaktır. Böylelikle eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması için de doğru yönlendirmeler yapılabilir.

Bu araştırma, deprem sonrası eğitim sisteminin etkililiği ile ilgili de bilgi verecektir. Bu sayede, eğitim sistemindeki eksiklikler ve hatalar tespit edilebilir, gelecekteki olası afetler veya kriz durumları için daha etkili eğitim planları oluşturulabilir. Ayrıca, toplumun afetlere hazırlıklı olma durumu iyileştirilebilir ve daha güvenli bir gelecek için gerekli önlemler alınabilir. Nitekim, bu araştırma ile en temel haliyle eğitim sisteminin direnci konusunda farkındalığın artması öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Deprem, deprem ve eğitim, deprem sonrası eğitim, afet yönetimi, deprem göçü.

Kaynakça

Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı [AFAD]. (2023, 29 Nisan). *Deprem bilgi sistemi.* Erişim Adresi: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://deprem.afad.gov.tr/assets/pdf/deprem-bilgi-destek-sistemi.pdf

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S.B. Demir, Çev.). İstanbul: Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri (Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni).* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Finlay, L. (2012). Debating phenomenological methods. *Hermeneutic phenomenology in education: Method and practice*, 17-37.

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. Field Methods, 18(1), 59-82. https://doi.org/10.1177/1525822X05279903

Gürbüz, F., & Koyuncu, N. E. (2023). Çocuklar ve deprem. *International Conference on Scientific And Academic Research,* 1, 379-383.

Güreşci, E. (2023). Kahramanmaraş depremi sonrası yeni bir tartışma konusu olarak deprem göçü. *Kahramanmaraş Merkezli Depremler Sonrası İçin*, 47.

Kurt, G., Uygun, E., Aker, A. T., & Acarturk, C. (2023). Addressing the mental health needs of those affected by the earthquakes in Türkiye. *The Lancet Psychiatry*, *10*(4), 247-248.

Larkin, M., Watts, S., & Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 102-120.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation:* San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S. B (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Edit.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023, 4 Nisan). *202 Bin 817 depremzede öğrenciye nakil imkanı sağlandı.* Erişim Adresi: https://www.meb.gov.tr/202-bin-817-depremzede-ogrenciye-nakil-imkni-saglandi/haber/29184/tr#:~:text=Deprem%20felaketi%20ya%C5%9Fanan%2010%20ilde,di%C4%9Fer%20illere%20nakil%20yap%C4%B1ld%C4%B1%C4%9F%C4%B1n%C4%B1%20g%C3%B6r%C3%BCyoruz

Smith, J. A. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health psychology review*, *5*(1), 9-27.

Telli, S. G., & Altun, D. (2023). Türkiye'de deprem sonrası çevrimiçi öğrenmenin vazgeçilmezliği. *üniversite araştırmaları dergisi*, *6*(2), 125-136.

Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları Ölçeği-Öğretmen Formunun Geliştirilmesi

Selim Günay
Çukurova Üniversitesi

Mükerrem Akbulut Taş
Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Küreselleşme, savaş ve ekonomik sebeplerle birlikte yerel ve global ölçekte bireysel ve toplu demografik hareketlilikler gözlemlenmektedir. Bu hareketlilikler sınırlı eğitim-öğretim materyali, eğitimde teknolojiyi kullanmakta karşılaşılan maddi zorluklar, okulda ve evde yetersiz fiziki şartlar, yetersiz beslenme ve ailelerin eğitim anlamında yeterince bilinçli olmaması gibi sosyo-ekonomik açıdan birtakım adaletsizlikleri de beraberinde getirmektedir. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde görev yapan okul yöneticileri, okulun, çevrenin ve öğrencilerin sahip oldukları dezavantajı azaltmak veya ortadan kaldırmak ve sahip olunan kısıtlı imkânları eşit şekilde dağıtmak için farklı projeler ve politikalar üreterek mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar. Dezavantajlı grupların ve azınlıkların desteklenmesinde okul yöneticilerinin sahip oldukları misyon eğitimde sosyal adalet liderliğinin, nitelik ve nicelik anlamında akademik çalışmaların odağı haline gelmesinde etkili olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin sergilemiş olduğu sosyal adalet liderliği davranışlarının, öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sunduğu ve okul bağlılıklarını görece artıran bir etmen olduğu saptanmıştır (Özdemir, 2017). Bu doğrultuda okullarda sosyal adalet liderliği uygulamalarında okul müdürlerinin rolü oldukça önemlidir. Theoharis (2007) sosyal adalet liderlerini "cinsiyet, ırk, köken, engel durumu gibi sebeplerden dolayı eskiden beri dışlanmış ve halen de dışlanan grupların yanında yer alan ve bunu liderliklerinin odağına alan kişiler" olarak tanımlamaktadır. Sosyal adalet liderliği davranışının eğitim örgütlerinde nasıl algılandığının ortaya konulması, okullarda bu davranışı etkileyen değişkenlerin belirlenmesi eğitim örgütleri için önem arz etmektedir (Dikmen, 2012). Türkiye'de sosyal adalet liderliği ile ilgili ölçek geliştirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. (Özdemir ve Kütküt, 2015; Bozkurt, 2017; Özdemir ve Pektaş, 2017). Buna karşılık yurt içinde ve yurtdışında yapılan ölçek geliştirme çalışmalarında dezavantajlı bölgelerde görev yapan okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının incelenmesine dair herhangi bir ölçek geliştirme çalışmasına ulaşılamamıştır. Bu çalışmanın amacı da Sosyo-Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Bölgelerde Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışlarını sergileyip sergilemediklerine dair geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Bu araştırma, bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Çalışmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ili Bağcılar ilçesinde resmi okullarda görev yapan 243 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırmada ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak alanyazın taraması yapılmıştır. Sonrasında madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu kapsam ve görünüş geçerliliği için alanında uzman 2 profesör, 2 doçent, 2 doktor öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü alındıktan sonra 43 maddelik ölçme aracı ile pilot uygulama yapılmıştır.Veri analizinde SPSS 26 programı kullanılmış, açımlayıcı faktör analizi yöntemi kullanılarak yapı geçerliliği test edilmiş ve faktör yapısının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi birbiriyle ilişkili fazla sayıda değişkenden daha az sayıda gizil yapı oluşturmayı amaçlayan çok değişkenli istatiksel bir yöntemdir (Henson ve Roberts, 2006). Her veri için AFA uygulanmaması başka bir ifade ile örneklem büyüklüğünün test edilmesi ve veriden elde edilen korelasyon matrisinin ise AFA için uygun olması gerekir. Bundan ötürü öncelikle Bartlettt küresellik testi ile Kaiser Meyer Olkin (KMO) değerlerine bakılmıştır. KMO değeri için 0.60'dan büyük ise örneklem büyüklüğü AFA için yeterli ve Bartlett küresellik testi ise anlamlıysa korelasyon matrisi birim matris değil ve veri AFA için uygundur (Büyüköztürk, 2002). Sosyal adalet liderliği davranış ölçeği için KMO değeri 0.965 olup örneklem büyüklüğü yeterlidir. Bartlett küresellik testi sonucuna göre veri matrisi faktör analizi için uygundur ve istatiksel olarak anlamlıdır ($X2$ =7075.294, sd=406, p=.000). SADÖ toplam ile SALÖ ölçekleri arasında ölçüt geçerliliği Pearson korelasyon yöntemi ile elde edilmiştir. İki ölçek genel puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.91 olarak saptanmış olup ölçüt geçerliliği yüksektir denilebilir. Yapılan analizler sonucunda madde sayısı 29 düşmüş ve Destek, Eleştirel Bilinç ve paydaş katılımı olmak üzere 3 boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Güvenirlik Cronbach alfa katsayısı kullanılarak elde edilmiştir. Tüm ölçek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.97 olup alt boyutlarda Paydaş desteği için 0.95, eleştirel bilinç için 0.95 ve katılım için 0.93 olarak elde edilmiştir. Elde edilen güvenirlik katsayıları 0.70 üzerinde olduğundan hem ölçek hem de tüm alt boyutları açısından geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğu belirtilebilir. Sonuç olarak 29 maddelik ve üç faktörlü olarak elde edilen Sosyal Adalet Liderliği Davranış nihai ölçeğinin yapı geçerliği ve ölçüt geçerliğinin sağlanmış olduğu belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Toplumsal anlamda ortaya çıkan her gelişmenin eğitim kurumuna doğrudan ya da dolaylı olarak etkileri gözlemlenmektedir. Özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan bölgelerde görev yapan okul yöneticilerinin karşılaştıkları maddi zorluklar, yetersiz eğitim- öğretim araçları, ailelerin okula karşı olumsuz tutumları gibi birçok sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlarla baş etmesi beklenen okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği rolleri değişimin ve dönüşümün öncüleri olma anlamında önem taşımaktadır. Okul müdürlerinin, liderlik uygulamalarının değişim ve yenilikleri uygulamadaki önemine vurgu yaptığı çalışmasında Balkar (2015) okul müdürlerinin simetrik ve asimetrik okul kültürünün oluşmasında etkin ve etkili oldukları, yenilik ve gelişmelerin okula transferi konusunda önemli bir role sahip olduklarını belirtmiştir. Yapılan bu çalışma neticesinde okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileyip sergilemediklerine dair bir çıkarım yapılarak okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği çalışmalarına dair politikalar ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal adalet, Sosyal adalet liderliği, Sosyo-ekonomik açıdan dezavantaj

Kaynakça

Balkar, B. (2015). Examining the cultural leadership behaviors of school principals within the context of symmetric and asymmetric school culture. I*nternational Journal of Science Culture and Sport, 3*(12), 274–274. doi: 10.14486/ijscs389

Bozkurt, B. (2017). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(3), 721-732. doi: 10.21547/jss.300050

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı . Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi , 32 (32) , 470-483 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10365/126871

Dikmen, B. (2012). *Liderlik kuramları ve dönüştürücü liderlik kuramının çalışanların örgütsel bağlılık algıları üzerindeki etkisine yönelik uygulamalı bir araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Henson, R. K. & Roberts, J. K. (2006). Exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement, 66*(3), 393-416.

Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191), 267-281.

Özdemir, M. & Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeğinin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD), *16*(3), 201-218.

Özdemir, M., & Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliğinin ölçeği – Öğretmen formu'nun geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *14*(40), 111–127.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, *43*(2), 221–258.

Lise Öğrencilerinin Küresel Yeterliliklerinin Göçmenlere Yönelik Tutumlarına Etkisi

Şerife Özlem Koç — MEB

Ekber Tomul — Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Göç olgusu insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanlar yüzyıllardır doğal afetler, çevre sorunları, devletler arası savaş, etnik ve sivil çatışmalar, baskıcı otoriteler ve devrimci rejimler gibi farklı nedenlerden dolayı yer değiştirmekte, vatanlarını terk edip başka ülkelere yerleşmektedirler. Bazen gönüllü bazen de zorunlu olarak yapılan bu yer değiştirmeler farklı isimlerle adlandırılmaktadır.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR), 2019 yılında yayınladığı Global Trends raporunda son 10 yılda en az 100 milyon insanın evini zorunlu olarak terk ettiğini, bunların bir kısmının gittiği ülkeden de ayrılıp üçüncü bir ülkeye göç ettiğini belirtmiştir ve yine bu rapora göre Türkiye, ülke sınırı dışından gelen, çoğunluğu Suriyeli olan 3,9 milyon mülteciye ev sahipliği yapmakta ve dünyada en çok mülteci kabul eden ülke durumundadır (UNHRC, 2019, s. 6-9). Uluslararası Göç Örgütü (IOM) (2022) Dünya göç raporuna göre ise Türkiye farklı ülkelerden gelen yaklaşık 5 milyon göçmene ev sahipliği yaparken, başta Almanya, Fransa ve Hollanda gibi çeşitli ülkelere 2 milyon 650 bin civarında da göç vermiştir. İnsanların yaptığı bu uluslararası yer değişmeler, göç, göçmen, geçici koruma, ikincil koruma, mülteci, şartlı mülteci, sığınmacı, yabancı gibi farklı şekillerde adlandırıp, farklı haklara sahip olmalarına neden olmuştur. Bu çalışmada, insanların hangi nedenle yer değiştirdikleri yada bu nedene bağlı olarak yerleştikleri ülkede hangi haklara sahip oldukları gözetilmeksizin, Türkiye'ye ülke dışından gelerek yerleşen herkes "göçmen" olarak adlandırılacaktır.

Kitlesel insani hareketlilikler ile birlikte "yerel/ev sahibi toplum" ile ülkeye hangi nedenle ve ne şekilde gelirlerse gelsinler, "yeni gelenler" arasında bir arada nasıl yaşanacağı konusu kaçınılmaz olarak gündeme gelmektedir. Bilinmeyene karşı gelişen korku yada önyargılar neticesinde oluşan Zenofobi terimiyle ifade edilen yabancı düşmanlığı, kişilerin topluluğa, topluma veya ulusal kimliğe yabancı oldukları veya dışarıdan geldikleri düşünüldüğü için kişileri reddeden, dışlayan ve sık sık kötüleyen tavırlar, önyargılar ve davranışlar şeklinde tanımlanabilir (Göç Terimleri Sözlüğü). "Uyum" kavramının temel motivasyonu bir araya gelen toplumun farklı kesimleri/grupları arasında olası sosyal, ekonomik, siyasal sorun ve çatışmaların yaşanmamasını ya da en az seviyede yaşanmasını sağlamak; mümkünse, oluşan toplumsal çeşitliliğin topluma katkılarını artırmayı sağlamaktır. Uluslararası literatürde "social cohesion" olarak kullanılan bu kavramın Türkçe literatürdeki karşılığı çoğunlukla "sosyal uyum", bazen de "sosyal bütünleşme" olarak karşımıza çıkmaktadır (Erdoğan,2020, s. 12). Göçmenler, özellikle de düzenli ve nitelikli göçmenler, yaşadıkları ülkeye birer "katma değer" olarak algılanırken; mülteciler/sığınmacılar bir sorun ve risk unsuru olarak görülmekte ve devlet politikaları da buna göre belirlenmektedir. Bu bağlamda, büyük sayılardaki mülteciler için uyum politikaları konusunda da planlamalar ve uygulamaların oldukça sınırlı olduğu açıktır (Erdoğan,2020, s.18).

Erdoğan'ın (2020) yaptığı çalışmaya göre uyum "kendiliğinden, isteyerek ya da zorunlu olarak bir araya gelen toplulukların, çoğulculuğun kabul gördüğü ortak bir aidiyet zemininde karşılıklı kabul ve saygı çerçevesinde huzur içinde bir arada olabildiği duygu ve yaşam biçimi" olarak anlaşılmaktadır. Bunun sonucunda da karışımıza Küresel Yetkinlik terimi çıkmaktadır (s.17).

Hunter'e (2004) göre küresel olarak yetkin bir kişi diğerleriyle empati kurabilen, onaylayan, yabancı dil yeterliliğine sahip, görev performansı olan kişilerdir (s.21). Yaptığı çalışma neticesinde Küresel Yeterliliği şöyle tanımlar: Küresel yeterlilik, "başkalarının kültürel normlarını ve beklentilerini aktif olarak anlamaya çalışırken açık fikirli olmak ve bu kazanılan bilgiyi kendi çevresi dışında etkileşim kurmak, iletişim kurmak ve etkili bir şekilde çalışmak için kullanmaktır." (Hunter, 2004, s.81) Bir diğer çalışmada küresel yetkinlik, insanların dünyayı başka bir gözle görmelerini ve farklı fikirleri, bakış açılarını, değerlerini takdir etmelerini sağlayan beceriler toplamı olarak adlandırılmaktadır (Schleicher, 2017 akt. Akarsu, K & Özdemir, M, 2021, s.6).Toplumun tüm katmanlarını kapsayan köklü ve hızlı değişikliklerin gerçekleştiği günümüz dünyasında, bu değişim dalgası eğitim alanında da dönüştürücü bir etki göstermektedir. Eğitim sistemleri, öğrencilerin bütüncül gelişim ihtiyaçlarına yönelik bilgi, beceri ve tutum konusunda yoğun bir yeniden değerlendirme süreci içindedir. Bu süreçte OECD tarafından PISA 2018 kapsamında küresel yeterlik alanına ilk defa yer verilmesi de bu konudaki uluslararası eğilimin bir göstergesidir (TEDMEM,s.2). OECD Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), zorunlu eğitimlerini tamamlamak üzere olan 15 yaşındaki öğrencilerin, modern toplumlara tam katılım için gerekli olan bilgi ve becerileri değerlendirir. 1997'de başlatılan üç yılda bir yapılan değerlendirme, okuma, matematik ve fen gibi temel okul konularına odaklanmaktadır. Bu değerlendirmeye ilki 2018 yılından itibaren olmak üzere Küresel Yeterlik değerlendirmesi de dahil edilmiştir. (OECD, 2019, s.3). PISA 2018 raporuna göre Küresel yetkinlik; bilgi ve akıl yürütme, kültürlerarası bağlamlarda iletişim, bakış açısı edinme, çatışma çözümü ve uyarlanabilirlik, farklı kültürel geçmişlerden olan insanlara karşı açıklık, kültürel farklılıklara karşı saygı ve küresel fikirlilik gibi bilişsel ve sosyo-duygusal becerileri içeren belirli bir temele dayanır (Piacentini, 2022).

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde göçmenlere karşı tutumların daha çok ortaokul seviyesinde yada üniversite düzeyinde yapıldığını göstermektedir. 2018 yılından itibaren PISA değerlendirmelerine dahil edilen Küresel Yeterlilik değerlendirmelerine Türkiye katılmamış, Türkiye'deki 15 yaş öğrencilerinin Küresel Yeterlilik düzeyleri üzerinde çalışılmamıştır. Son yıllarda göçmenlerin sayısının hızla artmış olması ve geleceğin yetişkinleri lise öğrencilerinin göçmenlere yönelik tutumlarının değerlendirilmemiş olması bu araştırmayı gerekli kılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma lise öğrencilerinin küresel yeterliliklerinin göçmenlere yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçladığından nicel araştırma olan ilişkisel tarama modeldedir. Araştırmanın evrenini Samsun İli İlkadım İlçesi'nde bulunan ve örgün eğitim veren farklı türdeki liseler oluşturmakta ve 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı içinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Samsun İli İlkadım İlçesi'nde bulunan farklı lise türlerinde örgün eğitim gören öğrencilerle sınırlıdır. Evreni oluşturan Emine-Ahmet Yeni Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Samsun Anadolu İmam Hatip Lisesi, Atatürk Anadolu Lisesi, Samsun Şehit İlhan Hamlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Samsun İbrahim Tanrıverdi Sosyal Bilimler Lisesi, Samsun Gülizar-Hasan Yılmaz Spor Lisesi, Samsun İlkadım Güzel Sanatlar Lisesi, Aziz Atik Fen Lisesi, Özel Samsun Final Akademi Anadolu Lisesi, Özel Samsun Final Akademi Fen Lisesi'nde yaklaşık olarak toplam 5200 öğrenci öğrenim görmekte ve bu liselerde 9,10,11 ve 12 sınıflarda öğrenim gören yaklaşık 1050 öğrenciden veri toplanmıştır. Uygulama bütün liselerde yapılmış, her liseden birer 9. 10., 11., ve 12. sınıf kura yöntemiyle seçilerek uygulanmıştır.

Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla 2018 yılında PISA'da uygulanan Küresel Yeterlik Değerlendirme ölçeği geliştirilerek "Lise öğrencilerinin Küresel Yeterliliklerinin Göçmenlere Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte ayrıca öğrencinin sınıfı, cinsiyeti, eğitim aldığı okul türüyle ilgili sorulara da yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen veriler analiz edilerek lise öğrencilerinin küresel yeterliliklerinin göçmenlere yönelik tutumlarına etkisinin ortaya konulması beklenmektedir. Çalışmada uygulama ve veri toplama süreci tamamlanmış olup, verilerin analizi devam etmektedir. Lise öğrencilerinin kültürlerarası iletişim farkındalıkları ve küresel fikirlilik düzeylerinin göçmenlere yönelik tutumlarını etkilemesi beklenmektedir. Bu öğrencilerin diğer kültürden olan insanlara karşı saygı duymalarının ve küresel sorunlarla ilgili farkındalıklarının ve öz yeterliliklerinin göçmenlere karşı tutumlarını etkileyeceği ön görülmektedir. Lise öğrencilerinin küresel yeterliliklerinin yanı sıra, iletişim halinde oldukları ya da yaşadıkları çevrede göçmenlerin olması, yurt dışında yaşayan akrabalarının bulunması gibi faktörlerle, ailelerinin sosyo-ekonomik durumları, eğitim düzeyleri ile kendilerinin sınıf, cinsiyet ve eğitim gördükleri okul türünün de göçmenlere yönelik tutumlarını etkilemesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Göçmen, Küresel Yeterlilik, Lise Öğrencileri

Kaynakça

Akarsu, C. K. &Özdemir, M. (2021) Küresel Yetkinlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması OPUS © *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches ISSN:2528-9527 E-ISSN: 2528-9535* DOI: 10.26466/opus.861584 https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1510949.

Erdoğan, M. (2020) *Suriyeliler Barometresi 2019:Suriyelilerle Uyum İçinde Yaşamın Çerçevesi*. Ankara: Orion Kitapevi

Hunter, D. W. (2004) *Knowledge, Skills, Attitudes, and Experiences Necessary to Become Globally Competent* (Doktora Tezi) https://docplayer.net/47369150-Knowledge-skills-attitudes-and-experiences-necessary-to-become-globally-competent-william-d-hunter.html

IOM (2022) *World Migration Report 2022* https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/

OECD (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA*. Paris:OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b25efab8-en

Piacentini, M. *PISA Global Competence Assessment* [power point sunumu]. https://www.oecd.org/education/school/4B-Piacentini.pdf

TEDMEM (Tarihsiz) *Küresel Yeterlilik* https://tedmem.org/download/kuresel-yeterlik?wpdmdl=3176&refresh=6343e942cd94d1665395010

Uluslararası Göç (IOM) Hukuku Göç Terimleri Sözlüğü No 31 İkinci Baskı (Tarihsiz) https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf

UNHRC (2019) *Global Trends Forced Displacement in 2019* https://www.unhcr.org/be/wp-content/uploads/sites/46/2020/07/Global-Trends-Report-2019.pdf

Okul yöneticilerinin özel yetenekli öğrencilere yönelik sosyal adalet liderliği davranışlarının incelenmesi

Çiğdem Şahin

MEB

Problem Durumu

Toplumsal yaşamdaki kaynak ve fırsatlara erişimleri kontrol etme üzerine verilen alan mücadelesinin en yoğun geçtiği yerlerden birisi de eğitimdir (Aktay, 2016). Ülkemizde Milli Eğitim kapsamında üstün zekâlı öğrenciler geç tanılanmakta ve özel eğitimlere geç başlanmaktadır. Türkiye üstün zekâlıların eğitimi alanında politikalar üretmektedir, ancak bu politikalar etkisiz kalmakta ve uzun süreli olmamaktadır (Altıntaş ve İlgün, 2016; Sak, Ayas, Sezerel, Öpengin, Özdemir ve Gürbüz, 2015). Bu sebeple ülkemizde özellikle ekonomik açıdan iyi durumda olan aileler, üstün zekânın ve özel yeteneklerin geliştirilmesi konusunda daha avantajlı olup, maddi güçleri ile farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim olanaklarına ulaşabilmektedirler. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan aileler ve çocukları ise hem eğitim farkındalık açısından hem de eğitim olanaklarına ulaşma açısından iki kere dezavantajlıdır. Çelik Şahin (2021) tarafından yapılan araştırmada BİLSEM'lerde adaletsizlik duygusunun hakim olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenler, yöneticilerinin tarafsız ve adil olması beklentisindedir. Pozitif çalışma ortamının ve yönetici seçme sürecinde liyakat eksikliğinin mevcut olduğu tespit edilmiştir. BİLSEM'lerin fiziki durumlarının ve öğretimsel materyallerin yetersiz olduğu bulgular arasındadır. Öğretmen ve yöneticilerin rehberliğe, süreç odaklı bir denetime ihtiyaçları bulunmaktadır. Denetim sürecinde nesnel ölçütler, şeffaflık, geri bildirim ve standart ölçme araçları bulunmamaktadır ve bu durum denetimin etkiliğini engellemektedir. Özel yetenekliler eğitiminde bir çok zorluğun ve problemin mevcut olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu öğrencilerin sosyal adalet kapsamında dezavantajlı olduğu düşünülmektedir. Okul müdürleri tarafından sergilenen sosyal adalet davranışlarının, öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkıda bulunarak okul bağlılığını artırdığı belirlenmiştir (Özdemir, 2017). Benzer bir çalışma yapan Murray (2009) dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesinin onların okula aidiyet duygusunu artırdığını ifade etmektedir. Bell'e göre (1997) Sosyal adaletin amacı toplum üyelerinin ihtiyaçlarını karşılamak ve toplumdaki tüm grupların tam ve eşit katılımını gerçekleştirebilmektir. Sosyal adaleti sağlamış toplumlarda kaynakların dağılımı eşit ve tüm toplum üyeleri fiziksel ve psikolojik olarak güvendedir. Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre (1973) eğitimde fırsat eşitliğine dikkat çekmektedir. 2023 yılına kadar yapılmış araştırmalar incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilere yönelik sosyal adalet uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmaların çok kısıtlı olduğu ulusal alanyazında ise hiç mevcut olmadığı tespit edilmiştir. Tespit edilen bu problem, araştırmanın çıkış noktasıdır.

Yöntem

Özel yetenekli lise öğrencilerine yönelik olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği becerilerini ölçmeyi hedefleyen bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmaktadır. Tarama modeli, geçmişte ya da hala var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2015). Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılı Bahar döneminde Adana ilindeki Bilim ve Sanat Merkezleri'ne devam eden lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Özdemir ve Kütküt (2015) tarafından geliştirilen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (SALÖ) kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan bu araştırmanın sonucunda, özel yetenekli öğrencilere yönelik okul yöneticilerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışları tespit edilecektir. Eğitimde eşitlik ilkesi kapsamında, sosyal adalet liderliği uygulamalarının hangi düzeyde olduğunun tespit edilmesi, bu öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması için önem arz etmektedir. Eşit eğitimden kasıt üstün zekâlı ve yetenekli bir çocuğun ihtiyaç duyduğu öğrenme fırsatına sahip olabilmesidir. Eşit eğitim aynı zamanda; her çocuğun kendi zekâsını ve yeteneğini en üst düzeye çıkarabilmesi ve bu zeka ve yeteneği kullanmak için uygun ortamlar bulabilmesi anlamına gelir. Bu fırsat herkese eşit koşullarda sunulmalıdır (Hotaman, 2010). Bu ortamların oluşturulması, özel yetenekli öğrencilerin başarısını, aidiyet duygusunu ve gelişimlerini olumlu etkileyeceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticileri, sosyal adalet liderliği, özel yetenekli öğrenciler, üstün zekalılar eğitimi

Kaynakça

Aktay, Y. (2016). Pierre Bourdieu ve bir Maxwell cini olarak okul [Pierre Bourdieu and school as a Maxwell ghost]. In G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı & Ü. Tatlıcan (Ed.), Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi (pp. 473–499). İstanbul, Turkey: İletişim Publications.

Altıntaş, E. ve İlgün, Ş. (2016). Öğretmenlerin üstün zekalı öğrencilerin eğitimine yönelik düşünce ve önerileri. Turkish Studies, 11(14), 895-914. doi: http://dx.doi.org/10.7827/Turkish Studies.9901

Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), Teaching For Diversity and Social Justice (1st ed., pp. 3– 15). London: Routledge.

Çelik Şahin, Ç. (2021). Educational Management And Supervision in the Gifted Education in Turkey: The Needs and Swot Analysis . Scientific Educational Studies , 5 (2) , 233-258 . DOI: 10.31798/ses.1031611

Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel.

MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, "1739 Sayılı Kanun", Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran, 1973.

Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. The Journal of Early Adolescence, 29(3), 376-404. doi:10.1177/0272431608322940

Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 42(191), 267-281. doi:10.15390/EB.2017.6281.

Özdemir, M., & Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeği'nin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3), 201-2018.

Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Gürbüz, S. D. (2015). Gifted and Talented Education in Turkey: Critics and Prospects/Türkiye'de Üstün Yeteneklilerin Egitiminin Elestirel Bir Degerlendirmesi. Türk Üstün Zekâ ve Egitim Dergisi, 5(2), 110.

Yükseköğretimde Uluslararası uygunluk ve akreditasyon

Tamer Sarı

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Ulusal ve uluslararası etkileşim ve iş birliğinin özellikle bilimsel araştırmalar ve iş dünyası bakımından kaçınılmaz olması, yükseköğretim kurumlarının uluslararası düzeyde tanınan kaliteli eğitim vermesinin önemi de artmaktadır. Yükseköğretimde üretilen bilgi ve insan gücünün dünya standartlarına uygunluğu ve akredite olması, öğrencilerin küresel standartlarda bir eğitim almalarını sağlamak ve öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve fikirlerin dünya çapında hareketliliğine ve değişimine izin vermek için kritik öneme sahiptir. Akreditasyon, bir yükseköğretim kurumunun veya programının akreditasyon otoriteleri tarafından belirlenen belirli standartları ve kriterleri karşılayıp karşılamadığını belirleme süreci olarak tanımlanabilir. Yükseköğretim kurumlarının uluslararası uygunluk sağlaması ve akreditasyon kabulü almış olmaları hem öğrencilere hem de işverenlere akredite bir kurumdan alınan diplomanın uluslararası tanınırlığı bakımından güvence sağlarlar. Ayrıca, akreditasyon, yükseköğretim kurumlarının güncel, ilgili ve yüksek kalitede eğitim sağlama konusunda sorumluklarının farkında olmaları sağlar (Council for Higher Education Accreditation, 2021; European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2021). Yararlarının yanı sıra, akreditasyonun alınması ve sürdürülmesi kurumlar için zaman ve maliyet ve iş yükü bakımından zorlayıcı olabilir (Andreani, M., v.d. 2020). Bu araştırmada, yükseköğretimde uluslararası uygunluk ve akreditasyonun önemi, yükseköğretim kurumlarının akreditasyon alma ve sürdürmede karşılaştıkları sorunlar ve akreditasyonun öğrenciler, yükseköğretim kurumları ve toplum için sağladığı fırsatlar incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmada, nitel yöntemlerden bibliyometrik analiz ve doküman analizi oluşan çoklu yöntem uygulanmıştır. Bibliyometrik analiz, çalışmanın ilk aşamasında Yükseköğretimde Uluslararası uygunluk ve akreditasyon temalı araştırmalara yönelik bulgular elde etmek için kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz, özellikle ampirik katkılara yapılan vurgunun hacimli, parçalı ve tartışmalı araştırma akışları ürettiği bir dönemde bilim haritalaması için uygundur (Aria ve Cuccurullo, 2017). Bibliyometrik analiz, herhangi bir yayının, yazarın veya atıf yapılan yazarın diğer yayınlar ve yazarlarla olan bağlantısını görsel haritalar aracılığıyla ortaya koyan bir içerik analizi yöntemidir (Zupic & Cater, 2015). Bu amaçla Web of Science (WoS) veri tabanı çıktı, yayılım, iş birliği ve etki konularında veri sağlar; bu sayede bilimsel araştırma çıktılarına ilişkin veriler kullanılarak bibliyometrik analiz yapmak mümkündür (De-Bakker vd., 2005).

Araştırmanın ikinci aşamasında ise doküman analizinden yararlanılmıştır. Nitel bir yöntem olarak doküman analizi, dokümanları keşfederek, seçerek, değerlendirerek (anlamlandırarak) ve içlerinde depolanan verileri sentezleyerek dokümanları gözden geçirmeye ve değerlendirmeye yönelik sistematik bir süreci içerir (Kutsyuruba, 2023).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yükseköğretimde Uluslararası uygunluk ve akreditasyon araştırmaları WoS veri tabanından The Center for World University Rankings (CWUR) listesinde ilk elli sırada yer alan Yükseköğretim kurumlarının ülkelere ve Türkiye merkezli yapılan çalışmalar filtrelenerek elde edilen verilerle bibliometrik analiz uygulanacak ve analizler sonucunda yayınların yıllara göre dağılımı, araştırılan konuların temaları ve temaların zaman içinde gösterdikleri eğilimleri belirlenerek araştırmacıların ülkelere göre uluslararası uygunluk ve akreditasyon kavramlarına yaklaşımları belirlenmeye çelışılacaktır. Ayrıca araştırmanın ikinci aşamasında bibliometrik bulgulara göre alanda en etkili yayınlar belirlenerek doküman analizi yapılacak ve Uluslararası uygunluk ve akreditasyon araştırmalarında elde edilen bulgulara göre yükseköğretim kurumlarının kalite ve standart sağlama konusunda karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, uluslararası uygunluk, akreditasyon

Kaynakça

Andreani, M., Russo, D., Salini, S. & Turri M. (2020) Shadows over accreditation in higher education: some quantitative evidence. *High Education* 79, 691–709. https://doi.org/10.1007/s10734-019-00432-1

Aria, Massimo & Cuccurullo, Corrado, (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis, *Journal of Informetrics*, *Elsevier*, vol. 11(4), pages 959-975. https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007

Council for Higher Education Accreditation (CHEA). (2023). *Accreditation in the United States*. https://www.chea.org/news-council-higher-education-accreditation-spring-2023

De-Bakker, F. G. A., Groenewegen, P., & Den-Hond, F. A. (2005). A bibliometric analysis of 30 years of research and theory on corporate social responsibility and corporate social performance. *Business & Society*, 44(3), 283–317.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2023). About us. https://www.enqa.eu/about-enqa/

Kutsyuruba, B. (2023). Document Analysis. In: Okoko, J.M., Tunison, S., Walker, K.D. (eds) Varieties of Qualitative Research Methods. Springer Texts in Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04394-9_23

Göçmen Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Veli Görüşleri

Duygu Toker Poyraz

MEB

Problem Durumu

İnsanların yaşamlarına devam edebilmeleri için gereken bazı temel ihtiyaçları vardır. Beslenme, barınma, güvenlik ihtiyaçlarının karşılanamadığı durumlarda insan hayatı tehlikeye girebilir. Yaşadıkları yerlerde salgın hastalıklar, savaşlar, kıtlıklar, siyasi ve sosyal krizlerle karşı karşıya gelen insanlar yüzyıllardır bireysel ya da kitlesel halde bölgelerini terk ederek başka bölgelere, ülkelere taşınmışlardır. (Bülbül ve Köse, 2010)

2011 yılında Suriye'de başlayan iç karışıklıklar sonrasında Türkiye sınırlarını komşu ülke vatandaşlarına açmış, geçen 11 yıl içerisinde ülke çok büyük bir göçmen nüfusa sahip olmuştur. TC. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığının Mayıs 2022 verilerine göre Türkiye'de "geçici koruma" koruma kapsamındaki Suriyeli sayısı 3.762.889 kişi olup, ülkede bulunan 5.013.631 yabancı uyruklu kişi içerisindeki en kalabalık grubu oluşturmaktadırlar. Bu kadar büyük bir göçmen nüfusa ev sahipliği yapmak pek çok sorunu da beraberinde getirmiştir. Göçmenlerin sağlık, beslenme, barınma gibi ihtiyaçlarının giderilmesi veya hiç olmazsa azaltılması için gereken çalışmalar yapılmaktadır. (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022)

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı verilerine göre geçici koruma altında bulunan yabancı uyruklu çocuk nüfusu 1.124.353'tür. Bu nüfusun 417.546'sını ilkokul çağındaki çocuklar oluşturmaktadır (MEB, 2022). Bu çocukların eğitim süreçlerine dahil edilmeleri noktasında yasal adımlar atılmış olsa da bu adımlar tüm çocukların eğitime erişimi konusunda yeterli olamamıştır. MEB verilerine göre; İlkokul çağında bulunan göçmen çocukların %65'ini teşkil eden 688.694'ü Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda eğitim görmekte, %35'i ise hala eğitimden uzaktır (MEB, 2022).

Göçmen çocukların eğitimi, onların sadece akademik yönden başarılı olması için değil öncelikle yeni dahil oldukları topluma kabul ve uyumlarının sağlanmasında son derece gerekli bir süreçtir (Koçak ve Gündüz, 2016). Öğrenim çağındaki göçmen öğrencilerin bu ihtiyaçlarının giderilmesi yalnızca okullarda yürütülen faaliyetlerle sağlanamamaktadır. Bu sürecin sağlıklı işleyebilmesinde pek çok etken rol oynar. Göçmen çocukların dışlanmamaları, toplumsal uyum sorunu yaşamamaları, iki halkın birbirine güven içinde bir arada yaşaması ve bu çocukların okul sistemine dahil olmaları için sadece göçle gelen bireylerin değil, yerel halkın da bu sorumluluğu alması gerekmektedir (Elsiveyden, 2021). Yerel halkın ve göçmenlerin birbirleri hakkındaki olumsuz tutum ve davranışları aynı okuldaki göçmen ve Türk çocukların ilişkilerini şekillendirebilmektedir (Koşar ve Aslan, 2020). İki tarafın çocuklarının okullarda bir araya gelerek sosyal uyum içinde bulunabilmesi için okulların üstlerine düşen görevleri yerine getirmesi kadar ailelerin de kendi üstlerine düşen sorumlulukların yerine getirmesi olmazsa olmaz bir gerekliliktir (Aydoğan, 2020). Bu nedenle iki veli grubunun da ön yargılarını bir tarafa bırakarak birbirlerini tanımaya, anlamaya, kaynaşmaya çalışmaları ve birbirlerine karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri çok önemlidir.

Bu kapsamda yapılan bu çalışmada ilkokulda eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin Türk ve yabancı uyruklu velilerin görüşlerini kendi bakış açılarıyla ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmada, temel nitel araştırma kullanılmıştır. Veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Yöneltilen soruların cevabını bulma ve görüşme esnasında ek bilgi ile karşılaşabilme ihtimalleri göz önüne alınarak Türk ve göçmen veliler için ayrı sorularla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Denizli İli, Tavas İlçe merkezinde bulunan 3 ilkokulun, sınıflarında göçmen öğrenciler bulunan 10' u Türk, 10'u göçmen olmak üzere toplamda 20 öğrenci velisi oluşturmaktadır.

Görüşmeler araştırmaya katılan göçmen velilerden Türkmen uyruklu olan 5 velinin kendisi ile yapılmış, Arap kökenli 5 veli ile yapılan görüşmeler ise tercüman bir veli aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Velilerle yapılan görüşmeler sonrasında ulaşılan veriler yazılı olarak kaydedilmiş, toplanan verilerin analizinde kavramsal ilişki ve sonuçları açıklamayabilmek için içerik analizi kullanılmıştır (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda, göçmen öğrencilerin okula uyumlarının ve akademik başarılarının önündeki en büyük engelin dil ve iletişim konusunda yaşanan sıkıntılar olduğu belirlenmiştir. Ülkeye gelen Suriyeli göçmenlerin Arap ve Türkmen kökenli olmaları, dil ve iletişim konusunda sıkıntı yaşayıp yaşamamaları konusunda önemli bir etmen olduğu görülmüştür. Geldikleri ülkede kendi aileleri içerisinde Türkmence konuşan Türkmen kökenli göçmen veliler çocuklarının okula kolaylıkla uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir. Ana dilleri Arapça olan, aile içinde kendi dillerini konuşmaya devam eden Arap kökenli Suriyeli veliler ise çocuklarının okula uyumda ve derslerde zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

Araştırmada göçmen öğrencilere yönelik olumlu ve olumsuz algılarla ilgili olarak ülkede son yıllarda yaşanan ekonomik sıkıntılar, güvenliği ve toplumsal hayatı, değerlerimizi olumsuz etkileyen ve sebebi göçmenler olarak medyada gösterilen olaylar sonrasında Türk ailelerin bugüne kadar hoşgörüyle yaklaştıkları, yardımcı olmaya çalıştıkları göçmenlerin varlığını, bir tehdit olarak gördükleri ve artık ülkelerinde istemedikleri görülmektedir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre göçmenler; geldikleri ilk andan itibaren uyum süreçlerini kolaylaştırmak için kendilerine Türk aileler tarafından yeterli destek verilmediğini, çocuklarının sınıflarındaki Türk ailelerle okul giriş ve çıkışlarında selamlaşmak dışında bir temaslarının olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırma sonunda her iki veli grubunun yaşanan tüm sıkıntılara rağmen göçmen çocukların çoğunluğunun eğitim ve okula uyum sağladıklarını düşündükleri ortaya konmuştur.

Bu noktadan hareketle iki tarafın beklentilerini gerçekleştirmek için bir araya gelmesi, göçmen öğrencilerin gerek akademik başarılarının gerekse topluma uyumlarının sağlanması açısından elzemdir. Çözüme yönelik adımlar atıldığında uyum sürecinde yaşanan sorunların azalacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma Doç. Dr. Funda Nayir'in danışmanlığında yürütülen tezsiz yüksek lisans projesinden özetlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Göçmen öğrenciler, uyum sorunları

Kaynakça

Akın, M. Bozbaş, G. (2020). Suriye'den Türkiye'ye göçün sosyolojik sonuçları: Suriyeli göçmenler üzerine uygulamalı bir saha araştırması. *Liberal Düşünce Dergisi, 25 (97), 47- 65. DOI: 10.36484/liberal.692459*

Anis, R. (2019). *Devlet ilkokullarında eğitim gören Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Arslan Ü. ve Ergül, (2021). Mülteci Öğrencilerin Eğitimlerinde Yaşadıkları Sorunlar: Öğretmenlerin Perspektifinden Bir Delphi Çalışması *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 54, 1-31 [2022]

Bozan, İ. (2014). *Türkiye'de iç göç hareketleri ve göçün eğitim üzerindeki etkisi: Bir durum çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya,Bucak, 2021

Çakmak, H.(2021) *Suriyeli öğrencilere yönelik algının kaynakları: Türk öğretmen, öğrenci ve veliler.*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İstanbul Bilgi Üniversitesi, Çocuk Çalışmaları Birimi. (2015) *Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu. Araştırma raporu. İstanbul.*

Dilek, B. S. (2018). *Suriyeli Göçü.* Ankara, Kripto yayınevi,

Ekici, H.(2019). Türk toplumunda Suriyelilere yönelik algılanan tehditler ve çözüm önerileri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, Yıl; 19 (44): 2148-9424*

Elsiveyden, H. (2021). *Veli görüşlerine göre ilkokula giden Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları zorluklar ve çözüm önerileri (Kilis ili örneği)* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Erdoğan, M. (2017) *Suriyeliler Barometresi: Suriyelilerle uyum içinde yaşamın çerçevesi* İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları

Gökmen, H. (2020)*Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu sorunu (Bursa Yıldırım ilçesi örneği)*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Keskin, M. ve Yükselir, C. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili haberlerde Suriyeli öğrenciler: Bir söylem analizi çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19(2), 555-568. DOI: 10.17240/aibuefd.2019.1

Koşar, S., Aslan, F., (2020) İlkokul ve Ortaokula Devam Eden Göçmen Çocukların Eğitim Sorunlarına Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı: 9/4 2020 s. 1799-1831,

Kuzu Jafari, K., Tonğa, N., ve Kışla, H. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Uygulamaları. Academy Journal of Educational Sciences.

Levent, F. ve Çayak, S. (2017). *Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri.* Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(27), 21-46.

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı. (2020). *Türkiye'deki Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Rapor.* Ankara

Özbek, D., Özdaş, F., Kavan, N., (2021). Beden eğitimi dersi öğretmenlerinin göçmen öğrencilere ilişkin görüşlerinin incelenmesi [Özel Sayı]. *Milli Eğitim Dergisi*, 50, 785-806.

Özden, Ş., (2021) Suriyeli Sığınmacılarla Dayanışma(ma) Pratikleri https://kontrastdergi.com/senay-ozden-suriyeli-siginmacilarla-dayanismama-pratikleri-45-sayi/ sayfasından erişilmiştir.

Saklan, E., Karakütük K. (2021) Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Yıl; 8(1): 51-76" Araştırma Makalesi / doi: 10.17860/mersinefd.975386

TDK. (2022), https://www.tdk.gov.tr/tdk/, Erişim Tarihi:18.03.2022.

Uluslararası Göç Örgütü (IOM) *Göç Terimleri Sözlüğü*, 2. Baskı, sf. 36

Yiğit, A., Şanlı, E., Gökalp, M. (2021) *Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri,* OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi 40(1), 471-496. doi: 10.7822/omuefd.856750

Yiğit, A., Şanlı, E., & Gökalp, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(1), 471- 496. DOI: 10.7822/omuefd.85675

Zembat, R., Çelik, B., Yıldırım, M., Kılıçkaya, A. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin "Göçmen Çocuk" metaforlarının belirlemesi.* II. Uluslararası Çocuk Koruma Kongresi, 11-13 Kasım, Ankara

Ortaöğretim Öğrencilerinin Ve Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları

Erdem Özdemir
MEB

Asiye Şengül Avşar
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Problem Durumu

* Bu çalışma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Eğitim insanlığın var oluşundan bu yana süregelen bir süreçtir. Toplumların gelişmişlik düzeylerinin ölçülmesinde kullanılan önemli göstergelerdendir. Eğitim hem bireye hem topluma değer katmaktadır. Adaletli toplum, yüksek refah seviyesi, sanayi kalkınma hamleleri, yeni teknolojik buluşlar, tarımsal üretkenlik, çevre bilincine sahip nesiller eğitim ile sağlanabilmektedir. Bütün gelişmişlik göstergelerinin merkezinde eğitim yer almaktadır. Eğitimin kalitesini artırmak için eğitim ortamlarındaki sorunların en aza indirilerek eğitim ortamına yönelik algının olumlu yönde artırılması gerekmektedir. Eğitim ortamlarının iklimini paydaşların ortaya koydukları davranışlar etkilemektedir. Öğrenciler de bu paydaşlardan olup davranışlarıyla okul ikliminin olumlu veya olumsuz algılanmasına neden olabilmektedir.

Öğrenci merkezli eğitimin verimliliği okulda ve sınıfta öğretmenin öğrenciye iyi rehberlik yapabilmesi ile sağlanabilmektedir. Öğretmenler öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine katkı sunabilmek için çaba göstermektedirler. Bu çabalarının başarıya ulaşabilmesi için okullarda algıladıkları iklimin olumlu olması gerekmektedir. Ayrıca gelişimlerine katkı sunmak için okulda bir araya geldikleri öğrencilerin de odak noktalarının eğitim öğretim olması gerekmektedir. Öğrencilerin akranlarının davranış bozuklukları ile mücadele etmek zorunda kalması hatta akranları tarafında zorbalığa maruz kalmaları okul iklimi algılarını olumsuz etkilemekte ve okula karşı ilgilerini azaltmaktadır.

Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde, yönetici ve öğretmen davranışlarının okul iklimi algısı üzerinde nasıl bir değişime neden olduğu birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak öğrenci davranışlarının okul iklimi algısında değişim oluşturup oluşturmadığı yeterli düzeyde araştırılmamıştır. Bu araştırmalar genel algı düzeyini değil, öğretmen ve öğrencilerinin kendi okullarındaki durumlarına yönelik algı düzeylerini belirlemek üzere yapılmıştır. Ayrıca okul iklimi ile ilgili var olan ölçeklerde öğrenci davranışları alt boyut olarak ele alınmış, öğrenci davranışlarının merkeze alındığı bir ölçeğe rastlanmamıştır.

Literatür incelendiğinde genellikle ortaokul öğrencilerinin, zorbalık eğilimleri, saldırganlık düzeyleri ve okul iklimi algılarının araştırıldığı görülmektedir. Ortaöğretimde öğrenci davranışlarının okul iklimi algısını nasıl değiştirdiğine yönelik çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Araştırmalar genel olarak istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğunun belirlenmesi üzerinde yoğunlaşmıştır. Okul iklimi algısının incelenmesi için yapılan çalışmalar ise daha çok yönetici ve öğretmenlerin davranışları üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin eğitimin merkezinde konumlandırıldığı sistemde, ortaöğretimde okul iklimi algısını etkileyen öğrenci davranışlarının belirlenmesi için sadece öğrenci davranışlarıyla okul iklimi algısının incelendiği ölçeğe rastlanmamıştır. Öğrenci davranışlarının okul iklimi algısını nasıl değiştirdiği yönünde yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Ayrıca hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin, öğrencilerin davranış problemleri ve bu problemlerin okul iklimi bağlamında birlikte araştırıldığı bir çalışmayla da karşılaşılmamıştır. Bu gerekçelere dayanarak ortaöğretim öğrencilerinin davranışlarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin okul ikilim algısını ne yönde değiştirdiğinin belirlenmesi gerekli görülmüştür.

Yöntem

Bu araştırma ortaöğretim öğrenci ve öğretmenlerinin okul iklimini olumsuz etkileyen öğrenci davranışlarına yönelik algılarının belirlenmesini amaçlayan tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelindeki araştırmalar, evrenin özelliklerini nicel yolla betimleyen araştırmalardır (Creswell ve Creswell, 2018). Araştırmanın genel amacı doğrultusunda öncelikle araştırma amacına uygun olarak öğrencilerin öğrenci davranışlarına yönelik okul iklimi algısını belirlemek için bir ölçme aracı (ölçek) geliştirme çalışması yapılmıştır. Araştırmada geliştirilen ölçekten elde edilen puanların demografik değişklere göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediği; parametrik testlerin varsayımları sağlanmışsa; t-testi, ANOVA sağlanmadığı durumlarda ise Mann-Withney U ve Kruskal Walis H testleri ile belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci davranışlarına yönelik okul iklimi algıları, geliştirilen anket aracılığıyla ortaya konmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda hem açımlayı hem de doğrulayıcı faktör analizleriyle geçerliğine kanıtlar sunulan "Okul İklimi Algısı Öğrenci Ölçeği (OİAÖÖ)'nin ön geliştirme aşaması tamamlanmıştır. Geçerli ve güvenilir sonuçlar veren OİAÖÖ puanlarının demografik değişkenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre ölçeğin tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğrencilerin okul iklimi algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelendiği araştırmalarda, kız öğrencilerin okul iklimini erkek öğrencilere göre olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Koth, Bradshaw ve Leaf, 2008; Mitchell, Bradshow ve Leaf, 2010).

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine yönelik algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre ölçeğn tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin okul iklimi algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonuca ulaşılmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okul iklimi algılarının azaldığı sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Doğan, 2012; Wang ve Dishion, 2012; Way, Reddy ve Rhodes, 2007).

Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algılarının sınıf tekrarı değişkenine göre istatistiksel olarak okul güvenliği alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Diğer boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yapılan araştırmalarda okul iklimi algısı ile akademik başarı arasında doğrusal yönlü sonuçlar elde edilmiştir (Osher, Spier, Kendziora, 2009; Özdemir, 2002; Rapti, 2013). Diğer bir ifadeyle, öğrenciler olumlu algıya sahip oldukça akademik başarılarının yükseldiği ifade edilmiştir.

Öğrencilerin okul iklimi algıları disiplin cezası alıp almama durumuna göre incelenmiş, tüm boyutlarda okul iklimi algısının disiplin cezası alma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Öğrencilerin okul iklimi algıları, anne eğitim düzeyine göre incelenmiştir. Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul iklimi algıları okul güvenliği alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okul iklimi algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Doğan, 2011).

Öğrencilerin okul iklimi algıları, baba eğitim düzeyine göre incelenmiştir. Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul iklimi algıları tüm alt boyutlarda anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okul iklimini olumlu algılama düzeyleri arttığı yönünde sonuçlara ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Doğan, 2011). Ayrıca baba eğitim düzeyi artıkça öğrencilerin okul iklimi algılarının negatif yönde değiştiği sonucuna ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Bugay vd., 2020).

Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin öğrenci davranışlarına yönelik okul iklimi algısının incelenmesi için yapılan anket sonuçlarına göre öğretmenlerin okul iklimi algısında olumsuz öğrenci davranışlarından daha çok olumlu öğrenci davranışlarının betimlediği görülmüştür. Öğrencilerin olumlu davranışlarının öğretmenlerin okul iklimi algısına pozitif yönde katkı sağladığı söylenebilir. Sönmez (2016) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okul iklimi algısını samimiyet alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Kadın öğretmenlerin samimiyet alt boyutunda erkek öğretmenlere göre okul iklimi algıları daha yüksek çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul, Okul İklimi, Öğrenci Davranışları

Kaynakça

Bugay Sökmez, A., Çok, F. ve Avcı, D. (2020). Lise öğrencilerinin okul iklimi algısının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53 (2), 665-692.

Creswell, J.W. ve Creswell, J.D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches.* London: SAGE Pub.

Doğan, S. (2001). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylere mensup ergenlik çağındaki kız ve erkeklerin saldırgan davranışlarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp

Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp

Doğan, S. (2012). Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları. *Journal of Social Sciences,* 5 (10), 55-92.

Koth, C. W., Bradshaw, C. P. ve Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104.

Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. ve Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271-279.

Osher, D., Spier, E., Kendziora, K. & Cai, C. (2009). *Improving academic achievement through improving school climate and student connectedness.* In Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Özdemir, A. (2002). Sağlıklı okul ikliminin çeşitli görünümleri ve öğrenci başarısı. Kastamonu Eğitim Dergisi, 10 (1), 39-46.

Rapti, D. (2013). School climate as an important component in school effectiveness. *Academicus International Scientific Journal,* 4 (08), 110-125.

Sönmez, E. (2016). *Öğretmenlerin okul iklimi algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi: Bir meta analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp

Wang, M. T. ve Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 40-53.

Way, N., Reddy, R. ve Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(34), 194-213.

Salgın Döneminde Öğrenci Olmak: Ortaokul Öğrencilerinin Bakış Açısından Bir Değerlendirme

Aslı Yeşil
Mersin Üniversitesi

Ayşe Balcı Karaboğa
Mersin Üniversitesi

Problem Durumu

Dünyada yaşanan Covid-19 salgın sürecinin sağlık, ekonomi, eğitim gibi farklı alanlarda farklı boyutlarda etkileri görülmektedir. 2019 sonlarında ortaya çıkan ve kısa sürede tüm dünyaya yayılarak çok sayıda kişinin ölmesine neden olan Covid-19 virüsü için Dünya Sağlık Örgütü tarafından Mart 2020'den itibaren salgın ilan edildi. Covid-19 salgını nedeni ile sağlık, ekonomi ve sosyal birçok alanda sıkıntı yaşanmak ile birlikte eğitimde de problemler ortaya çıktığı bilinmektedir. Tarihsel süreç içinde salgın hastalıkların toplumsal yaşamı önemli derecede etkilediği ve hiçbir zaman salgın sonrasının salgın öncesi gibi olmadığı bilinmektedir (Görgülü Arı ve Hayır Kanat, 2020). Bunun yansıra tarihte görülen tüm insanlığın yaşadığı bunalım ve krizlerin toplumda yeni arayışlar ortaya çıkardığı ve bu arayışlar sonucunda büyük dönüşümler yaşandığı belirtilmektedir (Karakaş, 2020). Bu nedenle Covid-19 salgını sonrası oluşacak durum yeni dünya düzeni olarak ifade edilmektedir.

Salgın ilan edilmesinden sonra tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de hızlı bir şekilde uzaktan eğitime geçildi. Küresel boyutta kriz yaşanmasına sebep olan salgın, uzaktan eğitim uygulamalarını vazgeçilmez temel öğrenme kaynağı olarak gündeme getirdi (Can, 2020). Covid-19 görülmeye başlandığı günden itibaren sadece sağlık sisteminde değil tüm sosyal sistemlerde dengeler bozulduğundan, salgın sonrasında yeni normaller ile yaşanacağı öngörülmektedir (Karakaş, 2020). Uzaktan eğitimin de salgın sonrası süreçte yeni normalin bir parçası olarak geleneksel eğitime desteğinin güçlenerek devam edeceği yapılan çalışmalar sonucunda ortaya konulmuştur. Bu açıdan salgın döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim yaşantılarını araştırmak önem kazanmaktadır.

Öğreten ve öğrenenin birbirinden farklı ortamlarda bulunduğu eğitim şekli uzaktan eğitim olarak bilinmektedir. Alan yazında uzaktan eğitim ile ilgili çok sayıda tanım olmakla birlikte teknolojinin sağladığı bir öğrenme modeli olması ve öğrenme sürecini zaman ve mekânın ötesine taşıması tanımların hepsinin ortak noktası olarak görülmektedir (Demir, 2014). Falowo (2007) uzaktan eğitimin yeni bir kavram olmamakla birlikte; endüstriyel toplumdan, bilgi ve iletişim temelli topluma geçişte önem kazandığını belirtmektedir. Başlangıç tarihi kesin olarak bilinmemekle birlikte ilk uzaktan eğitimin mektup ile yapıldığı ve 1700'lü yıllara dayandığı ile ilgili bilgiler bulunmaktadır (Kılınç, 2015; Özüçelik, 2019). Uzaktan eğitimin 1960'lı yıllardan itibaren yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Adıyaman, 2002; Altun, 2020). Öğrenen ve öğretenin fiziksel olarak birbirinden uzakta olduğu bu eğitim biçimi, geçmişten günümüze kadar farklı şekillerde uygulanarak teknolojinin gelişmesine paralel olarak evrilmiştir. Özüçelik (2019) teknoloji ve eğitimin paralel olarak ilerlemesi sonucunda eğitim teknolojileri ile mekânların dışına çıkarak, sanal âlemde uzaktan eğitimin gündeme geldiğini ifade etmektedir.

Uzaktan eğitimde günümüzde gelinen durum çevrimiçi karşılıklı etkileşime dayalı öğrenme ortamları şeklinde devam etmektedir. Moore (1997) uzaktan eğitimi; öğrenci ve öğretmenin, özel öğrenme ve öğretme strateji ve tekniklerinin olduğu eğitimin bir alt kümesi olarak kabul etmektedir. Ayrıca öğrenme–öğretme süreçlerinde öğrenenlerin çok önemli bir role sahip olduğu ve öğrenme sorumluluğunu alması gerektiğini de belirtmektedir (Moore, 1997). Moore ve Thompson (1990) uzaktan eğitimde öğretmenlerin çeşitli alanlarda uzmanlık geliştirmesi gerekliliğini ve uzaktan eğitimin planlanmasının oldukça önemli olduğunu ifade etmektedirler. Bu uzmanlık alanlarını elektronik ders materyalleri geliştirmek, geri bildirime ve ölçme değerlendirmeye yönelik araçlar tasarlamak şeklinde belirtmektedirler.

Uzaktan eğitimin öğrencilere esnek çalışma ortamları sunmakla birlikte eğitimin etkililiği için bireysel öğrenme biçimlerinin önemli olduğu ve bu konunun araştırılması gerektiği bilinmektedir (Ateş ve Altun, 2008). Falowo (2007) uzaktan eğitim uygulamalarındaki bariyerler arasında teknolojik yetersizlikler yanında, öğrenci motivasyon eksikliğini de belirtmektedir. Kendi öğrenmelerinden sorumlu olan öğrencilerin öğrenmelerini kontrol altında tutabilecek özdenetime sahip olmaları gerekmektedir. Uzaktan eğitim ile birlikte okulun eğitim dışındaki rollerinin önemi de ortaya çıkmaktadır (Anderson, 2020). Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmada pandemi döneminde ev ve ailenin tek sosyal yaşam olduğu süreçte, uzaktan eğitim alan öğrencilerin süreç ile ilgili olumlu ve olumsuz yaşantıları belirlenmiştir.

Tekdal (2014) geçmiş yıllarda yapılan araştırmalarda uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim karşılaştırıldığında "anlamlı fark yok" şeklinde elde edilen sonuçların, internet teknolojilerinin gelişmesi ile değiştiğini ifade etmektedir. Gerçekleştirdiği meta-analiz çalışmasında uzaktan eğitimin küçük ölçüde de olsa yüz yüze eğitimden daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Gelecek yıllarda bu farkın olumlu yönde artacağını ifade etmektedir. Ayrıca içerik, öğrenci özellikleri, öğretim yöntemi gibi farklı değişkenler bakımından uzaktan eğitimin incelenmesi gerektiğini de belirtmektedir.

Dikmen ve Bahçeci (2020) yükseköğretimde uzaktan eğitime uyum ile ilgili çalışmaları sonucunda Covid-19 pandemisi ile birlikte sosyal mesafenin sağlanabilmesi için mekânsızlaşma denilen bir kavramın ortaya çıktığını belirtmektedirler. Kürtüncü ve Kurt (2020) üniversite

öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında uzaktan eğitimde oluşabilecek sorunları alt yapı yetersizliği, imkân kısıtlılığı, sınav kaygısı, salgının getirdiği duygu durum şeklinde sıralamaktadırlar. Ekici (2003) uzaktan eğitim ile ilgili çalışmasında öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenmesi gerektiği üzerinde durmaktadır.

Akpolat (2020) öğrencilerin bir sosyal grup içinde etkileşimde bulunarak kendilerini tanıyabileceklerini ifade etmektedir. Metaforlar aracılığı ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin uzaktan eğitimi etkileşimsiz ve sanal olarak tanımladığını ve kendilerini ortaya koyamadıklarını belirtmektedir. Bozkurt (2020) da metaforlar aracılığı ile gerçekleştirdiği çalışmasında, psikolojik uzaklığın yetersizlik duygusu oluşturduğunu ifade etmektedir. Salgın döneminde uzaktan eğitimin öğrenciler tarafından bir zorunluluk olarak görülmesini de dışsal motivasyon olarak açıklamaktadır.

Erol ve Erol (2020) salgın döneminde ilkokul öğrencileri ve velileri ile gerçekleştirdiği görüşmelerde her iki grubun da kaygılı ve korkulu hissettikleri sonucunu ortaya koymaktadır. Kara (2020) gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin gün içinde pandemiye ilişkin en çok hissettikleri duygunun üzüntü ve huzursuzluk olduğunu belirtmektedir. Koçbeker (2020) 3. sınıf ve 10. sınıf iki öğrenci ile öğrencilerin pandemi sürecindeki yaşantılarını değerlendirmektedir. Çalışma sonucunda her iki öğrencinin de sosyalleşme açısından yüz yüze okul ortamını tercih ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin derse yönelik ilgi, katılım ve motivasyonlarını arttırmak için yapılması gerekenlerin belirlenmesi sürecinde öğrenci görüşlerine başvurulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Karataş (2020) LGS ve YKS öğrencisi olan iki öğrenci ile gerçekleştirdiği online çalışma sonucunda, pandemi sürecinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin farklı gruplar üzerinden araştırılmasını önermektedir. Bu çerçeveden hareketle gerçekleştireceğimiz bu çalışmada, salgın dönemindeki uzaktan eğitimi öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirerek öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesine katkı sunmak hedeflenmiştir. Bu kapsamda, bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin salgın döneminde uzaktan eğitim öğrencilik yaşantılarının, erişim koşulları, akademik başarı, motivasyon ve sosyalleşme koşulları açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Ortaokul öğrencilerinin salgın döneminde öğrencilik yaşantıları nasıldır?

Ortaokul öğrencilerinin salgın döneminde uzaktan eğitime erişim konusundaki koşulları nasıldır?

Ortaokul öğrencilerinin salgın dönemindeki akademik başarıları ile ilgili görüşleri nelerdir?

Ortaokul öğrencilerinin salgın dönemindeki sosyalleşme yaşantıları nasıldır?

Ortaokul öğrencilerinin salgın döneminde öğrenci olarak motivasyonları nasıldır?

Ortaokul öğrencilerinin salgın döneminde uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Ortaokul öğrencilerine göre salgın döneminde uygulanan uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla, sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde derinlemesine ve bütüncül olarak anlamayı ve araştırmayı olanaklı kılan nitel (kalitatif) araştırma yaklaşımı izlenmiştir (Creswell, 2013, Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma deseni olarak ise nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında katılımcılar tarafından deneyimlenmiş durumlar araştırılmaktadır (Onat Kocabıyık, 2016). Günlük yaşam içindeki durumların ayrıntıları ve altında yatan sebepler olgubilim ile ortaya çıkarılabilmektedir (Balcı, 2016). Bu araştırma ile covid-19 salgını sürecinde ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim yaşantıları erişim koşulları, akademik başarı, motivasyon ve sosyalleşme koşulları açısından ele alınmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Yaşanılan çevrede algılar, yönelimler, durumlar şeklinde karşılaşılan olguları; katılımcıların deneyimleri ile derinlemesine açıklamak için olgubilim ve amaçlı örnekleme kullanılmaktadır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir.

Olgubilim çalışma grubu belirlenirken genellikle amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmektedir. Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde ölçüt olarak veri zenginliğinin sağlaması tercih edilmiştir. Çalışma grubunun 2021 – 2022 eğitim öğretim yılı içerisinde MERSİN/Silifke ilçesinde yer alan bir kamu ortaokulundaki 8. sınıf öğrencisi olan 48 kişiden oluşması planlanmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyet dağılımı kız-erkek eşit dağılım olacak şekilde tercih edilmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma konusunun özelliği dikkate alınarak nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yüz yüze görüşme yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Görüşme yöntemi nitel araştırmalarda temel veri toplama yöntemlerinden biridir. Nitel araştırmalarda sık kullanılan görüşme yöntemi katılımcıların ilgi, görüş, tutum ve davranışlarını anlamaya çalışmak amacıyla kullanılmakta, böylece araştırmacıya daha derinlemesine bilgiye ulaşabilme konusunda esneklik ve sözel olmayan davranışları gözlemleyebilme fırsatı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Odak grup görüşmesi grup dinamiği ile konu üzerinde farklı görüşleri açığa çıkarmaya olanak sağlamaktadır (Balcı, 2016; Glesne, 2015). Benzer deneyimler üzerine farklı bakış açılarını belirlemek hedeflendiğinden odak grup görüşmelerinin yapılmasına karar verilmiştir. Görüşme formu araştırmanın amacının açıklandığı kısa bir giriş bölümü ve 6 sondaj sorusu içermektedir. Sorular araştırma probleminin alt boyutlarına paralel olacak şekilde oluşturulmuştur. Bu alt boyutlar öğrencilerin uzaktan eğitim durumları, sosyalleşme, motivasyon ve akademik başarı hakkındaki düşünceleri şeklindedir. Yargılayıcı ve yönlendirici sorular içermemektedir. Odak grup görüşmesi, her oturumun 8'er öğrenciden oluştuğu 6 oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde belirlenen katılımcılarla ön görüşme yapılarak, çalışmanın kapsamı ve amacı açıklanmıştır. Elde edilecek verinin sadece araştırmacılar tarafından bu çalışma kapsamında kullanılacağı, verilerin birey olarak değil grup olarak değerlendirileceği, araştırmacıların katılımcı isimlerini çalışmadaki paylaşımlarında kod isimle yapacağı ve katılımcı kimliğini belirtecek herhangi bir bilginin paylaşılmayacağı konusunda bilgi verilmiştir. Gönüllü olan öğrencilerin velisinden izin belgesi alınmıştır.

Araştırmacılar tarafından alınan görüşme notları ve görüşmelere ilişkin kayıtlar öncelikle katılımcılara çeşitli kod numaraları verildikten ve katılımcıların ya da görüşme esnasında adı geçen kişilerin kimliğini belirleyici ibareler gizlendikten sonra analiz sürecine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri toplama süreci sonunda elde edilen nitel veri, başlıca örüntüleri belirleme, kodlama ve kategorilere ayırma işlemlerini içeren "içerik analizi" tekniği ile analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İçerik analizinde temel olarak verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması aşamaları izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Analiz sürecinde öncelikle kaydedilen görüşmeler incelenmiştir. Daha sonra veri birçok defa gözden geçirilerek, ilgili alanyazın, araştırma soruları ve görüşme formundaki sorular da dikkate alınarak tema ve kategoriler oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Salgın nedeniyle uzaktan eğitim alan öğrenciler arasında teknolojik açıdan eşitsizlik yaşandığı, yapılan araştırmalar sonucuna göre alanyazında yer almaktadır. Bu araştırma sonucunda da öğrencilerin teknolojik sıkıntılar yaşadığı ortaya konulmuştur. Aynı zamanda öğrenciler, okuldan uzak oldukları için güdülenme eksiklikleri yaşadıklarını ve uzaktan eğitimde sosyal paylaşımın olmamasının psikolojilerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları en önemli sorunlar arasında teknoloji kaynaklı sorunlar, dersler ile ilgili sorunlar, öğrenme ile ilgili bireysel sorunların yer aldığı görülmüştür. Öğrenciler tarafından uzaktan eğitimin en önemli dezavantajının aktif derse katılım sağlayamamak ve derslerin verimli olmaması olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun sosyalleşme kategorisinde olumsuz algılara sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uzaktan eğitim sistemlerinin tasarlanması, eğitim sistemine entegrasyonu ve uygulanması sürecinde alınacak kararlarda sosyalleşme kategorisindeki olumsuz algıların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Covid 19, Odak Grup Görüşmesi, Uzaktan Eğitim

Kaynakça

[1].Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 1(1), 1303-6521.

[2].Akpolat, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 497-527.

[3].Altun, E. (2020). *Eğitmenlerin uzaktan eğitime yönelik pedagojik yeterliliklerinin uzaktan eğitim ders videoları ile incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

[4].Anderson, J. (2020). *Brave New World The coronavirus pandemic is reshaping education*. https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/, web adresinden 20 Nisan 2020'de edinilmiştir.

[5].Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.

[6].Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma,* Ankara: Pegem Akademi.

[7].Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.

[8].Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.

[9].Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Bütün, M. ve Demir, S. B.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

[10].Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 39, 203-211.

[11].Dikmen, S. ve Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78-98.

[12].Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 48-55.

[13].Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Journal of Higher Education (Turkey),* 10(2), 125–133.

[14].Erol, M. ve Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkokul öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529-551.

[15].Falowo, R.O. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. AACE Journal, 15(3), 315-338.

[16].Görgülü Arı, A. ve Hayır Kanat, M. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl University The Journal of Social Sciences Institute, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 459-492.

[17].Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ersoy, A. ve Yalçınoğlu, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.

[18].Kara, Y. (2020). Pandemi sürecindeki öğrenci deneyimleri: Bakırköy ilçesi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 165-176.

[19].Karakaş, M. (2020). Covid-19 salgınının çok boyutlu sosyolojisi ve yeni normal meselesi. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 40(1), 541–573.

[20].Karataş, Z. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinin LGS ve YKS hazırlık sürecinde olan çocuk ve ergenlerin psikolojilerine yansımalarının incelenmesi. B. Gençdoğan (Ed.). *Pandemi döneminde çocuk ve ergen psikolojisi* (Birinci Baskı) içinde (s.54-74). Ankara: Türkiye Klinikleri.

[21].Kılınç, M. (2015). *Uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

[22].Koçbeker. B. N. (2020). Pandemide öğrenci olmak. *International congress of research and practice in education* (119-125). Ankara: Çizgi Kitabevi.

[23].Kürtüncü, M. ve Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.

[24].Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), Theoretical principles of distance education. (pp. 22-38). New York: Routledge. http://www.unioldenburg.de/zef/cde/support/readings/moore93.pdf sayfasından erişilmiştir.

[25].Moore, M. G. & Thompson, M. M. (1990). The effects of distance learning: a summary of literature (Research Monograph No. 2). University Park, PA: American Center for the Study of Distance Education.

[26].Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.

[27].Özüçelik, E. (2019). *Uzaktan eğitim sistemlerinin kullanımı Uludağ Üniversitesi örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Üstün Yetenekli Çocuklar ve Akademik Başarı: Mit ve Gerçekler

Bahar Yakut Özek

MEB

Problem Durumu

Üstün yetenekli çocuklar, onları akranlarından ayıran bilişsel yeteneklere sahiptirler. Fakat sergiledikleri üst biliş, onların akademik olarak da başarılı olacağını göstermez. Birçok çalışma, üstün yetenekli çocukların akademik başarılarının standart başarı grafiklerinin altında olduğuna işaret etmektedir (Clevenger, 2022; Sanchez ve Blanc, 2023; Whitmore, 1980). Bir çocuğun hem üstün yetenekli olması hem de akademik başarısının beklenen standartların altında olması şaşırtıcı ve olağandışı bir durum olarak görülmektedir (McCoach ve Siegle, 2003). Çünkü üstün yetenekli çocukların üstün akademik başarı gösterecekleri kanısı popüler bir mittir. Bu mit üstün yetenekli çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimine olumsuz etki ettiği gibi akademik başarısızlıklarına neden olan faktörleri farketme ve anlama konusunda da sürece ket vurmaktadır. Bu araştırmada üstün yetenekli çocukların başarılı olacağı mitine karşın başarısız olabilecekleri/akademik gelişimleri ve başarıları ile ilgili gerçekleri ele alacak, öğretmenlerin ve ailelerinin de onların gelişimini nasıl desteklemesi gerektiğine yönelik bir keşif rehberi sunacaktır.

Üstün Yetenekli Çocuk Kimdir?

Üstün yetenekli çocuklar zekaları, yaratıcı düşünmeleri, hızlı öğrenme potansiyelleri ve karmaşık problemleri çözme becerileri ile akranlarına göre farklılık gösterirler. Üstün yetenekli çocuklar ile ilgili yüksek zeka ve yaratıcılık gibi alanlarda olağanüstü yeteneklere sahip olduklarına yönelik ortak bir kanı söz konusu olsa da üstün yetenekli çocukların tanımlanması ve özellikleri konusunda farklı tanımlamalar ve yaklaşımlar mevcuttur (Dabrowski, 1964; Gardner, 1983; Renzulli, 1978):

> ***Renzulli'nin Üstün Yetenek Üçlemesi:*** Renzulli'nin modelinde üstün yeteneklilik yüksek zeka, yaratıcılık ve görev bağlılığı faktörlerinin birleşimi ile tanımlanır. Modeldeki bu üç faktörden herhangi birinin üstün olması, çocuğun üstün yetenekli olarak tanımlanması için yeterlidir.
>
> ***Dabrowski'nin Overexcitabilities (Aşırı uyarılabilirlik) Modeli:*** Bu modele göre üstün yetenekli çocuklar, diğer çocuklara nispeten duygularını dana yoğun yaşar ve daha yoğun duygusal tepkiler verirler. Dabrowski, bu yoğunluğun bu çocukların duyusal ve zihinsel gelişimlerinin üst düzeyde olması nedeniyle duyusal görme alanlarının ortalama zekaya sahip insanlara göre daha geniş olması, bu nedenle de görülerinin sonucunda daha yoğun duygusal tepkiler yansıttıklarını ileri sürmektedir.
>
> ***Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı:*** Gardner'a göre, insan zekası farklı alanlarda ortaya çıkabilir. Bir bireyin üstün yetenekli olması da bu farklı alanlardan birinde diğer bireylere kıyasla daha belirgin şekilde üst performans göstermesi ile tanımlanabilir.

Bu tanımların yanısıra üstün yetenekli çocukların hızlı öğrenme, problem çözme becerileri, merak, yüksek özgüven, bağımsız karakteristik özellikler, yüksek farkındalık, yüksek hassasiyet ve duyarlılık gibi özellikler ile de benzerlik gösterdiği bilinmektedir (Colangelo ve ark., 2004; Cross ve Frary, 1989; Piechowski ve Thoma, 1987; Silverman, 1993). Dolayısıyla üstün yetenekli çocukların tanımı ve özellikleri konusunda farklı yaklaşımlar olsa da bu çocukların üstün zeka gösterdikleri ve yaratıcılık ile ilgili alanlarda olağanüstü yeteneklere sahip oldukları konusunda ortak bir kanı söz konusudur.

Üstün Yetenekli Çocuğun Bilişsel Süreci

Üstün yetenekli çocukların bilişsel süreçleri de akranlarına göre farklılık göstermektedir. Rimfeld ve arkadaşları (2016), yaptıkları araştırmada üstün yetenekli çocukların akranlarına göre daha yüksek hafıza kapasitesine sahip oldukları, bilgiyi daha hızlı ve derinlemesine işleyebildiklerine yönelik bulgulara ulaşmışlardır. Dahası birçok araştırmada, üstün yetenekli çocukların daha yüksek analitik düşünme, sentez yapma ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğu, karmaşık problemleri daha kolay çözebildikleri ve çözümlerinde de daha yaratıcı oldukları görülmektedir (Assouline vd., 2015; Gagne, 2015; Liu vd., 2019; Lü vd., 2016; Winner, 2000).

Üstün yetenekli çocukların akranlarına göre yüksek zeka potansiyeline sahip olmalarının avantajları kadar dezavantajları da bulunmaktadır. Bazı araştırmalar bu çocukların üstün zekalarından kaynaklı mükemmeliyetçilik, sabırsızlık, odaklanamama ve detaylara yeterince dikkat etmeme gibi olumsuz özellikler de gösterebileceklerine dikkat çekmektedir (Cross ve Coleman, 2015; Gross, 2010; Webb vd., 2007). Bu çocukların çok yüksek beklentilere sahip olduğundan, kaygı ve yaşadıkları stresin de aynı oranda yüksek olabileceği bu durumun da bilişsel performanslarını olumsuz etkiyebileceği bilinmektedir (Neihart vd., 2002; Terman vd., 2018).

Yöntem

'Üstün Yetenekli Çocuklar Başarılıdır' Miti

"Üstün yetenekli çocuklar başarılıdır" miti, üstün yetenekli çocukların mutlak başarılı olacağı varsayımına dayanmaktadır. Varsayımdan öteye geçmeyen bu genelleme oldukça yanlış bir yargıdır. Üstün yetenekli çocuklar akranlarına göre farklı gelişim özellikleri gösterirler (Subotnik, Olszewski-Kubilius ve Worrell, 2011). Fakat başarıları onların kişiliklerinden, ilgi alanlarına, yetiştikleri aileden, karşılaştıkları fırsatlara kadar birçok etkene bağlı olarak değişiklik gösterebilir (Dweck, 2006).

Üstün yetenekli çocuklar yüksek zeka, üst bilişsel beceriler ve hızlı öğrenme yetenekleri ile tanınmaktadır. Fakat bu özellikler tek başına akademik başarı için yeterli değildir. Başarı aynı zamanda özdisiplin, motivasyon, tutku, iyi iletişim becerileri, duygusal zeka ve uygun eğitim ile de ilişkilidir (Dweck, 2006). Başka bir deyişle bu çocuklar üstün yeteneklere sahip olabilirler fakat her çocuk gibi eğitim ve fırsatlara erişim konusunda kısıtlılık yaşamamaları gerekmektedir. Ayrıca bu çocukların bazıları, akranlarına göre gelişimlerinin farklılıklarından dolayı da sosyal ve duygusal sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu durum da çocukların özgüvenini ve akademik başarılarını olumsuz yönde

etkileyebilmektedir (Gross, 2004). Bunun gibi birçok farklı etken bu çocukların akademik başarısının yüksek olacağına yönelik inanışı/kanıyı çürütmektedir.

'Üstün Yetenekli Çocuklar Başarılıdır' Mitine Yönelik Gerçekler

"Üstün yetenekli çocuklar başarılıdır" mitine karşın bu çocukların akademik başarısızlarına yönelik gerçekler şu şekildedir: Eşzamasız gelişim, eş zamansız gelişimin yanı sıra üstün yetenekli çocukların duygusal ve sosyal gelişimleri, öğrenme güçlükleri, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) gibi etkenler de bu çocukların akademik başarılarına olumsuz etkide bulunmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma, üstün yetenekli çocukların akademik başarılarının standart beklentilerin altında olabileceği gerçeğine dikkat çekmektedir. Üstün yetenekli çocukların üstün yetenekli çocukların başarılı olacakları mitinin yanıltıcı olduğu ve bu mitin, bu çocukların gelişimine olumsuz etki edebileceği belirtilmektedir. Bu nedenle, öğretmenler ve ailelerin, üstün yetenekli çocukların gelişimine bütüncül bir yaklaşım benimsemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Araştırma, bu konuda rehberlik sağlayarak, üstün yetenekli çocukların gelişimini destekleyici stratejiler sunacaktır.

Üstün yetenekli çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için birçok strateji mevcuttur. Bazıları şunlardır:

1. Bireyselleştirilmiş öğrenme: Üstün yetenekli çocukların öğrenme tarzı ve hızı farklı olabilir. Bireyselleştirilmiş öğrenme programları, öğrencilerin kendi hızında öğrenmelerine ve ilgi alanlarına göre özelleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunar.
2. İlgi odaklı öğrenme: Üstün yetenekli çocukların ilgi alanlarına yönelik öğrenme, onların motivasyonunu artırabilir ve öğrenme deneyimlerini daha keyifli hale getirebilir.
3. Zorlayıcı dersler: Üstün yetenekli çocuklar, daha zorlu ve karmaşık öğrenme deneyimleri arayabilirler. Bu nedenle, öğretmenlerin onları zorlayacak dersler sunması, onların potansiyellerini tam olarak kullanmalarını sağlayabilir.
4. Akranlarla etkileşim: Üstün yetenekli çocuklar, akranlarıyla etkileşimde bulunarak farklı perspektifler kazanabilirler. Bu nedenle, onları yaşıtlarıyla bir araya getirecek programlar düzenlemek önemlidir.
5. Duygusal destek: Üstün yetenekli çocuklar, diğer çocuklarla karşılaştırıldığında daha yalnız hissedebilirler. Bu nedenle, duygusal destek programları, çocukların kendilerini daha rahat ve güvende hissetmelerine yardımcı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekli çocuk, üstün çocukların eğitimi, akademik başarı, mit, gerçekler.

Kaynakça

Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (2015). A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students. University of Iowa.

Clevenger, L. (2022). Gifted Student Burnout. *Senior Honors Theses*. 1198. https://digitalcommons.liberty.edu/honors/1198

Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. (2004). A nation deceived: How schools hold back America's brightest students (Vol. 2). University of Iowa.

Cross, T. L., & Coleman, L. J. (2015). Gifted children and stress. In Handbook of stress in the occupations (pp. 597-611). Edward Elgar Publishing.

Cross, T. L., & Frary, R. B. (1989). The social adjustment of gifted children. Review of Educational Research, 59(3), 227-261.

Dabrowski, K. (1964). Positive disintegration. Little, Brown and Company.

Dweck, C. (2006). Mindset: The New Psychology of Success. Random House.

Gagné, F. (2015). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, & F. Gagné (Eds.), The psychology of high abilities (pp. 29-42). Springer.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books.

Gross, M. U. M. (2004). Exceptionally Gifted Children (2nd Ed.). Routledge Falmer.

Gross, M. U. (2010). Exceptionally and profoundly gifted students: An understudied population. In S. I. Pfeiffer (Ed.), Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices (pp. 105-120). Springer.

Liu, D., Chen, Y., & Luo, Y. (2019). Exploring the relationship between creativity and academic achievement in gifted and nongifted students. Creativity Research Journal, 31(4), 463-469.

Lü, W., Chen, J., & Liu, Y. (2016). Giftedness and creativity: Guidelines for theory, research, and practice. Journal of Psychological Science, 39(6), 1376-1380.

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. Gifted child quarterly, 47(2), 144-154.

Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (2002). The social and emotional development of gifted children: What do we know? Waco, TX: Prufrock Press.

Piechowski, M. M., & Thoma, S. J. (1987). Some of the people all of the time: Implications of a study of highly creative women. Roeper Review, 10(1), 12-18.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. Phi Delta Kappan, 60(3), 180-184.

Rimfeld, K., Ayorech, Z., Dale, P. S., Kovas, Y., & Plomin, R. (2016). Genetics affects choice of academic subjects as well as achievement. Scientific reports, 6(1), 1-7.

Sanchez, C., & Blanc, N. (2023). Abstract Graphic Creativity, Feelings about School, and Engagement in the School Environment: What Are the Interindividual Differences between Gifted and Non-Gifted Children?. *Journal of Intelligence*, *11*(1), 2.

Silverman, L. K. (1993). Counseling the gifted and talented. Denver, CO: Love Publishing.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. ve Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. Psychological Science in the Public Interest, 12(1), 3-54.

Gagné, F. (2015). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, & F. Gagné (Eds.), The psychology of high abilities (pp. 29-42). Springer.

Terman, L. M., & Oden, M. H. (2018). The gifted child grows up: Twenty-five years' follow-up of a superior group. Stanford University Press.

Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2007). Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders (2nd ed.). Great Potential Press.

Whitmore, J. R. (1980). Giftedness, conflict, and underachievement. Boston: Allyn and Bacon.

Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. American Psychologist, 55(1), 159-169.

Öğretmen Adayları Çokkültürlü Eğitime Hazır mı?

Ayşegül Ilıkkan
Pamukkale Üniversitesi

Arzu Üyümaz
Pamukkale Üniversitesi

Merve Gülçin Arıkan
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Her insan bir kültürel bağlam içerisinde dünyaya gelmekte ve yaşadığı dünyayı içinde bulunduğu kültürel bağlamın sunduğu referanslarla anlamlandırmaktadır (Karataş,2020). Kültür, sayısız tanımı yapılan bir kavramdır. Kongar (1996), insanoğlunun ürettiği her ürünü, değeri kuralı bir kültür ögesi olarak tanımlamaktadır. İnsanoğlunun tarihin başlangıcından bugüne değin ortaya koyduğu tüm ürünleri, değerleri kapsayan birleştirici bir kavram olarak değerlendirebiliriz. Kültür ve kültüre ait değerler insan davranışlarını etkilemekte, her kültür kendi çerçevesinden bir dünya görüşü ortaya koymaktadır.

Bugün dünyanın hemen her yerinde farklı kültürlerin bir arada yaşamakta ve ülkeleri çokkültürlü toplumların oluşturduğunu görmekteyiz. Ülkemiz de tarih boyunca farklı medeniyetlere ev sahipliği yapmış; 7 bölge, 81 vilayetiyle çeşitli kültürleri barındıran çokkültürlü bir yapıya sahiptir. "Çokkültürlülük; ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutları içeren çok yönlü bir kavramdır" (Tiedt ve Tiedt, 2005; APA, 2002; Akt. Demir, 2012, 1455). Çokkültürlülük kavramı ve bu kavram etrafında yapılan tartışmalar mevcut eğitim sistemlerinin tartışılması ve yeni eğitim politikaları geliştirilmesine sebep olmaktadır (Kılıç ve Polat, 2013). Toplumların üretmiş olduğu kültürel değerlerin sonraki nesillere aktarılması ve yaşatılması ise eğitim yoluyla mümkün olmaktadır (Aslan, 2001).Eğitim hem kültürel değerleri yeni nesillere aktarmada hem de yeni kültürel değerler oluşturmada önemli ve değerli bir araçtır (Senemoğlu 2013).

Çokkültürlü eğitimin amacını Kostova (2005) , farklı kültürlere ait olan değer ve davranışları anıma, anlama, saygılı olma gibi davranışları benimsemiş hoşgörü sahibi birey yetiştirmek olduğunu ifade eder. Hohensee ve diğerleri (1992) ise önyargı ve ayrıştırma olan yerlerde bireylere bunlarla mücadele etme kabiliyeti kazandırmak olarak tanımlamıştır. Buradan hareketle eğitim sistemlerinin çokkültürlü yapıya uygun olarak revize edilmesi ve eğitimin en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ilkelerini benimsemiş bireyler olarak yetiştirilmesi önem kazanmaktadır. Nitekim çokkültürlü bir toplumda yaşayan öğretmenlerin de çokkültürlü eğitimi gerçekleştirecek yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. 21. yüzyıl öğretmenlerinin sahip olması gereken özelliklerin çokkültürlülük algısına ve öğretmenin farklı yaşam şekillerine hoşgörü-tolerans-esneklik, herkesin eşit haklara sahip olması, ayrımcılığa karşı güçlü bir duruş vb. gibi demokratik tutumlara sahip olmasıdır (Spiecker ve Steutel (2001) akt. Tutkun ve Aksoyalp, 2010).

Türk Eğitim Sistemi içerisinde din, dil, inanç, etnik kimlik, sosyo ekonomik düzey, engellilik vb. farklı durumlara sahip öğrenciler bulunmaktadır (Kocakaya ve Kotluk, 2018). Her yıl binlerce öğretmen ataması yapılmakta ve bu öğretmenler kendi kültürlerinden farklı belki de ilk defa gittikleri bölgelerde görev yapmaktadırlar. Öğretmen adaylarının hem kendi kültürlerini benimseyip iç görü geliştirmeleri, hem de farklı kültürlerle etkileşimde farkındalık, bilgi ve becerilerini geliştirmeleri çokkültürlü eğitimin gerçekleşebilmesi için elzemdir. Bu çalışmada da eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile ilgili bilgi ve düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adayları çokkültürlü eğitime dair öğrenimleri boyunca bir ders aldılar mı?

Yöntem

Araştırma da nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji çalışması yöntemi kullanılacaktır. Çalışmanın araştırma grubunu eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Ülkemizde yapılan çokkültürlülük ve kültürler arası eğitim konu başlıklarında literatür kapsamlı bir şekilde taranmış ve tarama sonucunda elde edilen bilgiler görüşme sorularının hazırlanmasında yol gösterici olmuştur. Görüşmeler yüz yüze yapılmış elde edilen veriler içerik analizi ile deşifre edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında çokkültürlü eğitim ile ilgili öğretmen adaylarının farkındalık düzeyleri ve konuya yaklaşımları ortaya konulmaya çalışılacaktır. Konu ile ilgili kavram yanılgıları olup olmadığı araştırılacaktır. Çokkültürlü eğitim konusunda bilgi ve eğitim eksiklikleri ortaya konulacaktır. Eğitim fakültelerinin son sınıfında okuyan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler devam etmektedir. Bu konuda ülkemizde yapılan çalışmalar son yıllarda artış göstermektedir. Türkiye de öğretmenlerin öğrenme öğretme süreçleri, öğrenci- öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkilerini düzenleme de çokkültürlü bakış açısını benimsemesinin ve bu yöndeki çalışmaların artırılması gerektiği düşünülmektedir. Araştırma sürecinde şu ana kadar elde edilen bulgular öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile ilgi bilgi ve farkındalıklarının beklenen düzeyden düşük olduğunu göstermektedir. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının eğitimindeki bu eksikliğe dikkat çekilmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, öğretmen, eğitim fakültesi, öğretmen eğitimi

Kaynakça

APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists.

Aslan, K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 16-30.

Demir, S. (2012). Çokkültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,7(4),s.1454-1475.

Hohensee, B. J., Derman-Sparks. L. (1992). Implementing an Anti-Bias Curriculum in Early Childhood Classrooms. ERIC Digest. 17 Aralık 2004, ERIC Database

Karataş,K. (2020). Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagojinin Eğitime Yansımaları

Kongar, E. (1996). Kültür ve bilim insanının sorumluluğu. Yıldız Teknik Üniversitesi açılış dersi. [Online]:http://www.kongar.org/makaleler/mak_kulb.php

Kostova, S.Ç. (2005), Çokkültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği "İnterkulrturno Vazpitanie". Editör: Prof. Dr. Lyuben Dimitrov, Teoriya na Vazpitanieto, İzdatelstvo "Veda Slovena - JG", Sofiya, 2005, s. 389-42

Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2018a). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 749-789.

Polat, İ. & Kılıç, E. (2013). Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri . Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 10 (1) , 352-372 .

Spiecker, B., Steutel, J. (2001). "Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands. International Journal of Educational Research, 35,s.293-304.

Tiedt, P. L., Tiedt, I. M. (2005). Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information and Resources. (2nd ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Tutkun, Ö.F., Aksoyalp,Y. (2010). 21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 24 , s.361-370

Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Yapılan Etkinliklerin Öğrencilerin Eğitsel Gelişimlerine Katkısı

Halil Karadaş — Mardin Artuklu Üniversitesi

Izzeddin Ceylan — MEB

Problem Durumu

Bu araştırmada özel yetenekli öğrenciler için Bilim ve Sanat merkezlerinde (BİLSEM) yapılan etkinliklerinin akademik başarı üzerindeki katkısına ilişkin paydaş görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. BİLSEM'ler özel yetenekli çocukların okul sonrası eğitim aldıkları kurumlardır. Ayrıca buralar özel yetenekli bireylerin yeteneklerini hızla keşfetmek, geliştirmek ve topluma katkıda bulunmalarını sağlamak için kurulmuştur. BİLSEM'lere ilişkin hizmet alanları ve toplumun bakış açısı önemlidir. Bu sebeple bu çalışmada BİLSEM'lerde okuyan öğrencilerin görüşleri ele alınmıştır.

BİLSEM'de eğitim alan özel yetenekli çocuklar kimdir? Özellikle yaşıtlarından gelişimsel ve bireysel özellikler ve akademik başarı açısından önemli ölçüde farklılık gösteren bu sebepten dolayı da özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerdir (Ataman, 2003,187). Aynı zamanda gördükleri eğitim noktasında da özel yetenekli ve üstün zekâlı bu öğrencilerin yaşıtlarından farklı bir eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir (Karataş ve Saricam, 2016,10).Bu bağlamda özel yetenekli çocuklar yeteneklerini artırmak için özel eğitim ve faaliyetlere gereksinim duydukları için onlara eğitim ve öğretim anlamında çeşitli yöntemler ve güncel eğitim uygulamaları yapılmaktadır (Koç, 2016,10).

Bu araştırma Bilsem etkinliklerinin akademik başarıya etkisine ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir. BİLSEM'lere ilişkin yapılan çalışmalar genelde ilkokul ve ortaokul düzeyinde yürütülmekte olup; lise düzeyinde sınırlı sayıda araştırma mevcuttur. Ayrıca yürütülen araştırmaların büyük bir kısmı nicel çalışmalardan oluşmaktadır. Bu araştırmada ise ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılmakta olup, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni ile oluşturulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın verileri nitel yöntemlerle toplanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim(fenomenoloji) ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda yaygın olarak tercih edilen görüşme yöntemiyle elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim gören 7 kişiden oluşmaktadır. Bu anlamda çalışma grubunun amaçlı örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Ayrıca öğrencilerin BİLSEM'in avantaj ve dezavantajlarıyla ilgili görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla kodlamalar yapılmıştır. Bu bağlamda Ö1 birinci ve Ö2 ikinci katılımcı öğrenciyi ifade etmektedir, gibi.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tablo 1. Geçici Bulgulara İlişkin Temalar ve Kodlar

		Tema	Kod
Bilsem'in Yönleri	**Olumlu**	Uygulamalı Eğitim	Bilsem'de dersler bizzat uygulamalı… Böylece öğrenme daha kalıcı oluyor başarı da artıyor(Ö2)
		Yeteneğe Yönelik Eğitim	Yetenekli olan gençlerin daha başlarda böyle bir eğitim ile destek görmesi gençlerimizin bilim ve sanat alanlarında çalışmalar ve yenilikler ortaya çıkarmasına zemin hazırlıyor(Ö1), …Mesela önce sınavda senin yeteneklerini ölçüyorlar sonra ona yönelik ders veriyorlar bu durum çok güzel bir şey…(Ö2).
		Proje Tabanlı Eğitim	Arkadaşlarım proje hazırlamak ve rapor yazmak konusunda çok tıkanırken ben bilsem sayesinde birçok arkadaşımın proje raporunu yazmasında yardımcı oluyorum(Ö2).
		Sınav Kaysının Olmaması	…okul stresini atmak, sınav kaygısının olmaması gibi…(Ö1)
		Ulaşım Sorunu	İlçede oturduğumuz için ulaşım sorunu yaşıyorduk(Ö2).
Bilsem'in Yönleri	**Olumsuz**	Okul Çıkışı Olması	…okuldan sonra olmasından dolayı birikmiş yorgunlukla Bilsem'e gitmek verimi düşürüyor(Ö3).
		Geç Saatlerde Eğitim	Ama geç saatlere sarkan eğitim öğrenciyi biraz yoruyor(Ö1)

Tablo 1 incelendiğinde geçici bulgulara göre, Bilsem'in olumlu yönü ve avantajlarına ilişkin, *uygulamalı eğitim vermesi, yeteneğe yönelik çalışmalar yapılması,proje tabanlı eğitim ve sınav kaygısının olmaması* temaları elde edilmiştir.

Temalarla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

Uygulamalı eğitim: "*Bilsem'de dersler bizzat uygulamalı… Böylece öğrenme daha kalıcı oluyor başarı da artıyor*" (Ö2).

Yeteneğe Yönelik Eğitim: "*Yetenekli olan gençlerin daha başlarda böyle bir eğitim ile destek görmesi gençlerimizin bilim ve sanat alanlarında çalışmalar ve yenilikler ortaya çıkarmasına zemin hazırlıyor*" (Ö1), "*…Mesela önce sınavda senin yeteneklerini ölçüyorlar sonra ona yönelik ders veriyorlar bu durum çok güzel bir şey…" (*Ö2).

Proje Tabanlı Eğitim: *"Arkadaşlarım proje hazırlamak ve rapor yazmak konusunda çok tıkanırken ben bilsem sayesinde birçok arkadaşımın proje raporunu yazmasında yardımcı oluyorum"*(Ö2).

Sınav Kaysının Olmaması: *"… sınav kaygısının olmaması gibi birçok avantajı var."*(Ö1).

Bilsem 'in olumsuz yönlerine ilişkin ise *ulaşım sorunu, okul çıkışı olması ve geç saatlerde eğitim* verilmesi olarak görülmüştür.

Temalarla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ulaşım Sorunu:*"İlçede oturduğumuz için ulaşım sorunu yaşıyorduk*" (Ö2).

Okul Çıkışı Olması: *"…okuldan sonra olmasından dolayı birikmiş yorgunlukla Bilsem'e gitmek verimi düşürüyor"*(Ö3).

Geç Saatlerde Eğitim: *"Ama geç saatlere sarkan eğitim öğrenciyi biraz yoruyor"* (Ö1).

Araştırma nihayete erdirilmemmiş hala devam etmektedir. Elde edilen geçici bulgular ışığında paydaşların bilsem eğitiminin ulusal ve yerel yönetim tarafından daha çok desteklenmesi gerektiğini, bu konuda bilsem öğrencilerinin Bilsem'e ulaşmaları hususunda karşılaştıkları güçlüklerin ortadan kaldırılması için ulusal ve yerel bazda desteklerin yapılması şeklinde önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Bilsem, Özel Yetenekli Öğrenci, Üstün Yetenekli Öğrenci

Kaynakça

Ataman, A. (2003). Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklar (Ed: A. Ataman). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. (s.173-195). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

BİLSEM Yönergesi, (2016). TC Millî Eğitim Bakanlığı Bilim Ve Sanat Merkezleri Yönergesi, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden 21.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

Gökdere, M. Ayvacı, H. Ş. ve Küçük, M. (2004) Üstün Yetenekli Çocukların Karsılastıkları Temel Problemler. Çağdaş egitim aylık egitimögretim dergisi, 29 (313), 23-32.

Karabulut, R. (2010). Türkiye'de özel yetenekliler eğitiminin tarihi süreci. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karataş, Y., ve Saricam, H. (2016). Therelationshipbetween moral maturityand sense andbehaviors of responsibility in giftedchildren. Global Journal of PsychologyResearch: New TrendsandIssues, 6(1), 10-19. https://doi.org/10.18844/gjpr.v6i1.491.

Koç, İ. (2016). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenci velilerinin bilim ve sanat merkezi'yle ilgili görüşleri: Bir BİLSEM örneği. Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 3(3), 1-10.

MEB, (2013). Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017 https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf adresinden 21.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

Sarı, H. ve Öğülmüş, K. (2014). Bilim ve Sanat Merkezlerinde(BİLSEM) Karşılaşılan Sorunların Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi(UTEB), Yıl:2 Sayı:2

Sezginsoy, B. (2007). Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uğurlu, R. (2022). Bilsem Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Türkiye'deki Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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

Güney Kore ve Singapur Eğitim Sistemlerinin Sosyal ve Ekonomik Politikalar Bağlamında Değerlendirilmesi

Emi̇ne Saklan

Tokat Gazi̇osmanpaşa Üni̇versi̇tesi̇

Problem Durumu

Dünya genelinde eğitim alanında hızlı değişimlere tanık olunmaktadır. Dünya eğitim sistemleri öğrenci merkezli tasarımlara ve pedagojilere doğru kaymakta ve eğitim sistemlerinin karmaşık yapısı ülkelerin tarihsel, bağlamsal ve kültürel boyutlarından etkilenmektedir (Lee, Hung ve Teh, 2016). Geçmişte orta öğretim düzeyi ekonomik başarıyı sağlayabilirken, gelişmiş ve gelişmekte olan ulusların ekonomik ilerlemeleri giderek daha yüksek eğitim seviyelerine ve daha uzmanlaşmış mesleki eğitime bağlı hale gelmiştir. Bu bağlamda ülkeler sosyal ve ekonomik kaynaklarından daha iyi yararlanmak ve eğitim sistemlerini geliştirmek için çeşitli reformlar yapmaktadırlar (OECD, 2021). Bu çalışmada, son yıllarda endüstrileşme ve bilgi, iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle öne çıkan Güney Kore ve Singapur'un sergilemiş oldukları ekonomik kalkınmanın eğitimle ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır. Güney Kore ve Singapur eğitim sistemlerinin son yıllarda ortaya koydukları başarı, sosyal ve ekonomik politikalarının bir sonucu olarak da değerlendirilebilmektedir. Her iki ülkenin de eğitim sistemi ülkelerin ekonomik başarısında temel itici güçlerden biri olarak görülmektedir.

Yöntem

Araştırmada bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri, metin ve imgesel verilere dayanmakta ve özgün ve farklı desenlere sahip olmalarıyla öne çıkmaktadırlar (Creswell, 2016). Araştırmanın verileri, nitel araştırma yaklaşımıyla doküman analizi yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Doküman analizi araştırmacının belli bir konu hakkında bilgi toplamak, bilgi ve belgeleri sistematik olarak incelemek ve analiz etmek için kullandığı bir yöntemdir. Söz konusu belgeler yazılı materyaller, resimler, videolar, ses kayıtları ya da diğer elektronik kaynaklar olabilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Doküman analizi sürecinde araştırma sorularından yola çıkılmış ve kitaplar, akademik dergilerde yayınlanmış makaleler gibi bilimsel kaynakların yanısıra Eurydice ve OECD gibi uluslararası kuruluşların yayınlarından yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Güney Kore ekonomisi, 1980'li yıllardan sonra büyük ölçüde büyüme ve ilerleme göstermiş ve yaşam standartlarını yükseltmiştir. Bu gelişme ile birlikte dünyanın ilk on ekonomisi arasına girmeyi başarmıştır (Aytekin ve Tertemiz, 2018). Güney Kore dünyadaki en yüksek Ar-Ge harcama oranlarından birine sahip olması ve inovasyona olan sıkı bağlılığı ile öne çıkmaktadır. Aynı zamanda PISA performansı ve yükseköğretim düzeyinde mezuniyet oranlarının da gösterdiği gibi, bilim ve teknolojiye güçlü bir ilgisi olan yüksek eğitimli bir işgücüne sahip olduğu söylenebilir (OECD, 2009). Singapur öğretmen merkezli (merkezi) uygulamalar yoluyla yüksek akademik başarıları dengelemekte ve sorgulamaya dayalı, öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla da yirmi birinci yüzyıl becerilerini geliştirmek için sistem reformları yapmaktadır (Lee, Hung ve Teh, 2016).

Singapur Eğitim Sisteminin, Singapur'un Birleşik Krallık'tan kendi kendini yönetme statüsü kazandığı 1950'lerin sonlarından bu yana geçirdiği dönüşüm önemlidir. 1950'ler ve 1960'lar boyunca Singapur'un kaygısı, yetenekli işçiler ve daha düşük işsizlik ile bir ekonomi geliştirmek olmuştur. Hayatta kalma aşaması olarak adlandırılan aşamada (1959-1978), her çocuğun temel okuryazarlık ve aritmetik becerilerinin ortak bir müfredat aracılığıyla geliştirilmesi amaçlanmıştır (Mourshed vd., 2010). Singapur bağımsızlığını kazanması ile birlikte ekonomik altyapısını ve ulus olarak inşasını eğitimde gerçekleştirdiği reformlar ile yapmıştır. Singapur'un insan sermayesini artırma girişimi ekonomik büyümesini sürdürebilmesi açısından oldukça gerekli görülmüştür (Şirin ve Vatanartıran, 2014). 1966'da kabul edilen iki dillilik politikası eğitim sisteminin temel bir yönü haline gelmiş ve öğrencilerin farklı ırklardan insanlarla etkileşime girebilmelerini, küresel ekonomiyle ilgili olabilmelerini ve yine de onların kültürel mirasına bağlı kalmalarını sağlamıştır (Ministry of Education Singapur, 2022).

Hem Güney Kore hem de Singapur eğitime büyük yatırımlar yapmışlardır ve bu yatırımlar, eğitim sistemi başarılarının bir anahtarı olarak görülmektedir. Singapur ve Güney Kore, milli gelirlerinin yüksek bir oranını eğitime harcamaktadır. Singapur'da milli bütçenin yaklaşık % 20'si eğitime ayrılmaktadır. Güney Kore'de de benzer şekilde eğitim harcamaları ülke bütçesinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır (OECD, 2020).

Her iki ülke de öğretmenlerin seçiminde ve eğitiminde yüksek standartlar belirlemişlerdir. Öğretmenler, nitelikli ve deneyimli kişiler arasından seçilmekte ve eğitimleri boyunca desteklenmektedirler. Bunun yanı sıra öğretim programlarını dünya standartlarına uygun olarak belirleyerek

öğrencilerin kapsamlı bir şekilde eğitim almasını sağlamaktadırlar. Bu sayede iki ülke de öğrencilerin gelecekteki iş piyasasına uygun beceriler kazanmalarını sağlamayı kolaylaştırmışlardır. Her iki ülke eğitim sisteminin başarı odaklı ve rekabeti önceleyen bir yapıda olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğrenciler, sınavlara hazırlanmak için ekstra dersler, özel okullar ve özel dersler gibi birçok ek destek sunan bir sistemle karşı karşıyadırlar (Levent ve Gökkaya, 2014; Levent ve Yazıcı, 2014).

Çok kültürlü, çok dilli bileşimi nedeniyle Singapur'un başarılarının benzersiz olduğunu sistemler arası düzeyde kabul etmek önemlidir. Singapur, tarihe ve toplum düzeyine gömülü baskın felsefelerin üniversiteye kabul için temel kriter olarak akademik başarıları vurguladığı Güney Kore, Hong Kong, Japonya, Şangay ve Tayvan gibi en iyi performans gösteren Doğu Asya sistemlerine benzemektedir (Zeng, 1996, akt. Lee, Hung ve Teh, 2016).

Singapur ve Güney Kore'deki öğrenciler, yüksek standartlarda sınavlara girmektedirler. Bu durum, öğrencilerin öğrenme ve başarı için yüksek bir motivasyon düzeyine sahip olmalarını sağlamakta ve sınavlara hazırlanmaları için disiplinli bir çalışma alışkanlığı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Sonuç olarak, Güney Kore ve Singapur'un başarılı eğitim sistemleri, sosyal ve ekonomik politikalarının bir sonucu olarak da değerlendirilebilir. Eğitime yatırım yapmak, yüksek standartlar belirlemek, öğrencilere yüksek sınav standartları uygulamak ve toplumsal eşitliği artırmak, bu ülkelerin eğitim sistemi başarısının temelini oluşturan önemli faktörlerdir.

Anahtar Kelimeler: Güney Kore, Singapur, Eğitim Sistemi

Kaynakça

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (Çev. Ed.: S.B. Demir & M. Bütün) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Erdoğdu, M. (2003). Beşerî Sermayenin İktisadi Kalkınmadaki Önemi: Güney Kore Deneyiminden Türkiye İçin Dersler, (s.1), ODTÜ Sosyal Bilimler Kongresi Tebliği, İstanbul.

Lee, S. S., Hung, D., & Teh, L. W. (2016). An ecological view of conceptualising change in the Singapore education system. *Educational Research for Policy and Practice, 15,* 55-70.

Levent, F. & Gökkaya, Z. (2014). Education policies underlying South Korea's economic success. *Journal Plus Education, 10*(1), 275-291.

Levent, F., & Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 39*(39), 121-143.

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

Ministry of Education, Singapore. (2022). *Essential statistics digest, 2022*. https://www.moe.gov.sg/-/media/files/about-us/education-statistics-digest-2022.ashx

Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *Education: How the world's most improved school systems keep getting better.* London: McKinsey & Company.

OECD (2009). *OECD Reviews of Innovation Policy: Korea.* https://www.oecd.org/sti/inno/oecdreviewsofinnovationpolicykorea.htm

OECD (2020). *Country reports for Singapore.* https://gpseducation.oecd.org/CountryReports?primaryCountry=SGP

OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing: Paris. https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en.

Şirin, S. R., & Vatanartıran, S. (2014). *PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri.* İstanbul: TÜSİAD Yayınları.

Tertemiz, N., & Koç Aytekin, G. (2018). Pisa sonuçlarının 2003-2015 eğitim sistemi ve ekonomik göstergeler kapsamında incelenmesi: Türkiye ve Güney Kore örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 103-128.

Eğitim Hakkı ve Politikaları: Ülkeler Arası Karşılaştırma

Gizem Hatipoğlu

Dokuz Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumların gelişebilmesi için eğitim şarttır. Eğitim özgürlüğü ve akademik özgürlüğün çeşitli yönleri dahil olmak üzere eğitim hakkı, çağdaş insan hakları hukukunun önemli bir parçasını oluşturur. Eğitim hakkı genel olarak kültürel bir hak olarak görülse de diğer insan haklarıyla da ilişkilidir.

Eğitim, insan haklarının kullanılmasının ön koşuludur. Bilgi edinme, ifade, toplanma ve örgütlenme özgürlüğü, seçme ve seçilme hakkı veya kamu hizmetlerine eşit erişim gibi birçok medeni ve siyasi haktan yararlanılması, okuryazarlık da dahil olmak üzere en azından asgari düzeyde bir eğitime bağlıdır. Benzer şekilde, iş seçme hakkı, eşit işe eşit ücret alma hakkı, sendika kurma hakkı, kültürel yaşama katılma hakkı, bilimsel ilerlemenin nimetlerinden yararlanma hakkı gibi birçok ekonomik, sosyal ve kültürel haklar, kapasite bazında yüksek öğrenim görme, ancak asgari eğitim düzeyine ulaşıldıktan sonra anlamlı bir şekilde uygulanabilir. Eğitim, insan haklarını güçlendirmeyi amaçlar. Eğitimin amaç ve hedefleri ilgili tarihi, siyasi, kültürel, dini veya ulusal bağlama göre değişebilse de, mevcut uluslararası hukukta hoşgörü ve insan haklarına saygının eğitimli insanların önemli özellikleri olması gerektiği konusunda artan bir fikir birliği vardır. Örneğin, Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesine (CESCR) taraf 143 Devlet, eğitimin insan kişiliğinin ve onur duygusunun tam gelişimine yönelik olması ve insan haklarına ve temel özgürlükler saygıyı güçlendirmesi gerektiği konusunda hemfikirdir. Eğitim, insan haklarını geliştirmenin önemli bir aracıdır. İnsan haklarına hoşgörü ve saygı, yalnızca eğitimin önemli bir amacı değil, aynı zamanda her düzeyde insan hakları eğitimi, evrensel bir insan hakları kültürü yaratmanın en önemli aracıdır. 1993 Dünya İnsan Hakları Konferansı'na katılan 171 hükümet, insan hakları ve karşılıklı hoşgörü konusunda artan farkındalığı teşvik etmek için tüm devletleri ve kurumları insan haklarını, insancıl hukuku, demokrasiyi ve hukukun üstünlüğünü örgün ve yaygın ortamlardaki tüm öğrenim kurumlarının müfredatı konu olarak dahil etmeye çağrısında bulunmuştur (Nowak, 2001). Eğitim hakkı ise temel bir insan hakkı olarak devletlerin katkısını zorunlu kılan sosyal bir hak olarak görülmektedir. Diğer bir ifadeyle eğitim hakkı, her bireyin doğuştan sahip olduğu ve devletler tarafından eşit biçimde sunulması gereken bir hak olarak görülmektedir.

Eğitimde ilerleme ve başarı sağlayabilmek için hükümet tarafından birtakım düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Bu düzenlemeler eğitim sistemine yön verir. Bu düzenlemelere eğitim politikaları adı verilmektedir. Şişman (2013)'ın da belirttiği gibi toplum tarihinde, ulus devletlerinin gelişmesinde eğitim politikaları önem kazanmıştır. Eğitim bir politika konusu olarak ele alınmış ve belirli amaçlar hedeflenerek izlenecek yollar politika kapsamına alınmıştır. Politikalar bir konudaki karar ve uygulamalara rehberlik eden planlar olarak tanımlanabilir. Araştırmanın amacı, politika yaklaşımları ve sonuçlarındaki benzerlikleri ve farklılıkları vurgulayarak, farklı ülke ve bölgelerde eğitim haklarına ilişkin karşılaştırmalı çalışmalar yapmaktır. Araştırmaya; OECD eğitim başarı sırasına göre Asya kıtasından Singapur, Avrupa kıtasından Finlandiya, Uzak Doğu ülkelerinden Güney Kore ve Türkiye dahil edilmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, verileri birbiri ardına, kodlara ve kategorilere dayalı olarak sunarak sonuçlar elde etmeyi sağlar (Merriam, 2015). Araştırmada verilerin toplanmasında doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma için veri olarak kabul edilen dokümanlar, betimsel olarak incelenerek, geliştirilen çerçeveye göre çalışılarak alt kategorilere göre sınıflandırılarak düzenlenmiştir. Daha sonra farklı ülkelerdeki eğitim hakkı ile ilgili yer alan politikalar, yaklaşımlar ve çıktılar karşılaştırılarak benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiş ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türk eğitim politikalarını yapılandırırken Singapur, Güney Kore ve Finlandiya gibi eğitimde çok başarılı olan ülkelerin eğitim politikaları sistemimize farklı bakış açıları ve yeni vizyoner fikirler ile Türkiye'deki eğitim hakkı konusunun tekrar yorumlanmasında yol gösterebileceği düşünülerek böyle bir araştırma yapılmak istenmiştir. Eğitim sistemi başarılı görülen ülkelerde yer alan eğitim hakkı politikaları incelenerek Türkiye ile benzerlik ve farklılıklarının ortaya konması amaçlanmıştır. Bu ülkelere ait kanunlar gözetilerek, eğitim hakkı ile ilgili benzer ve farklı uygulamalar karşılaştırılmıştır. Araştırma kapsamında farklı ülke ve bölgelerdeki eğitim hakları politikalarına genel bakış, ulusal ve bölgesel

farklılıklar ve benzerlikler, eğitim hakkı politikalarında uluslararası sözleşmelerin ve eğitim hakkı politikalarında kültürel değerlerin rolleri incelenerek yorumlanmıştır**.**

Anahtar Kelimeler: eğitim hakkı, politika, PISA

Kaynakça

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Minister of Education of Singapore, Education System, 2023. Erişim Tarihi: 09.05.2023 https://www.moe.gov.sg/education/education-system

Minister of Education of Singapore, Education System, 2023. Erişim Tarihi: 09.05.2023 https://www.moe.gov.sg/admissions/direct-admissions/dsa-sec/overview#what-is-dsa-sec

Minister of Education of Singapore, Education System, 2023. Erişim Tarihi: 09.05.2023 https://www.moe.gov.sg/education/preschool

Minister of Education of Singapore, Education System, 2023. Erişim Tarihi: 09.05.2023 https://www.moe.gov.sg/education/secondary

Minister of Education of Singapore, Education System, 2023. Erişim Tarihi: 09.05.2023 https://www.moe.gov.sg/education/secondary/from-secondary-to-post-secondary

Minister of Education of Singapore, Education System, 2023. Erişim Tarihi: 09.05.2023 https://www.moe.gov.sg/education/pre-university

Minister of Education of Singapore, Education System, 2023. Erişim Tarihi: 09.05.2023 https://www.moe.gov.sg/education/education-system/compulsory-education

Minister of Education of Singapore, 2023. Desired Outcomes of Education. Erişim Tarihi: 09.05.2023 https://www.moe.gov.sg/education/education-system/desired-outcomes-of-education

Minister of Education of Singapore,, 2023. Erişim Tarihi: 09.05.2023 https://www.moe.gov.sg/about

Minister of Education of Korean, 2023. Erişim Tarihi: 09.05.2023 http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=040101&s=english

Minister of Education of Korean, 2023. Framework Act on Education. Erişim Tarihi: 09.05.2023 http://www.moleg.go.kr/english/korLawEng?pstSeq=52143

Minister of Education of Korean, 2023. Education System, Overview. Erişim Tarihi: 09.05.2023 http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020101&s=english

Minister of Education of Korean, 2023. Education System, Education Administration. Erişim Tarihi: 09.05.2023 http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020108&s=english

Minister of Education of Korean, 2023. Education System, Primary Education. Erişim Tarihi: 09.05.2023 http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020102&s=english

Minister of Education of Korean, 2023. Education System, Secondary Education. Erişim Tarihi: 09.05.2023 http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020103&s=english

Minister of Education of Korean, 2023. Education System, Higher Education. Erişim Tarihi: 09.05.2023 http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020105&s=english

NCEE, 2023. South Korea: Instructional Systems. Erişim Tarihi: 09.05.2023 http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-instructional-systems/

Nowak, M. (2001). "14. The Right to Education". In *Economic, Social and Cultural Rights*. Leiden, The Netherlands: Brill Nijhoff. doi: https://doi.org/10.1163/9789047433866_018

Şişman, M. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.Yıldırım, A., &

Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel arastirma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Okul yöneticileri ve öğretmen algılarına göre nitelikli öğretmenlerin özelliklerinin incelenmesi

Serdar Alan
Mardin Artuklu Üniversitesi

Engin Iş
Mardin Artuklu Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitimde nitelik, günümüzde en önemli ve güncel konulardan birisidir. Nitelik; öğretmen, öğrenci, eğitim ve öğretim programı, fiziksel olanaklar, araç-gereçler, eğitim politikaları ve uygulamaları gibi çok farklı boyutlardan etkilenmektedir. Bütün bu boyutlar arasında en önemli unsur öğretmendir. Etkili bir eğitim ve etkili bir okuldan söz etmek için öncelikle öğretmenlerin etkili olması gerekmektedir. Bu araştırmada, okul yöneticileri ve öğretmen algılarına göre nitelikli öğretmenlerin özelliklerinin ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada, okul yöneticileri ve öğretmen algılarına göre nitelikli öğretmenlerin özelliklerinin ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimleyici(descriptive) örnek olay deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve şimşek,2021). Bu araştırma çalışma gurubu 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında ilkokul ve ortaokulda MEB'e bağlı devlet okullarında çalışan öğretmen ve okul idarecilerine oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden "maksimum çeşitlilik" örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Mardin'de görev yapan 6 ortaokul öğretmeni ve 4 sınıf olmak üzere 10 öğretmen ve 4 ilkokul yöneticisi, 3 ortaokul yöneticisi ve 3 ilkokul/ortaokul yöneticisi olmak üzere toplam 10 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Bu araştırma veriler İlkokul ve ortaokulda çalışan öğretmen ve okul idarecilerine nitelikli öğretmen özelliklerine ilişkin görüşlerine ve deneyimlerine ulaşmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir (Ekiz,2017). Görüşmeler eğitim ve öğretim faaliyetlerini aksatmamak için her katılımcı ile 10 dakika görüşülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada katılımcı öğretmenler nitelikli öğretmenin kişisel özelliklerine ilişkin en çok sabırlı olmanın (%15.38) ile yeniliklere açık olması, iletişim becerisinin iyi olması, sevecen olması ve adaletli olması(%10.25) önemli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin sahip olunması gereken özelliklerinin en az olarak, "ahlaklı olması ve diksiyonun iyi olması" gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı şekilde okul yöneticileri, nitelikli öğretmenin kişisel özelliklerine ilişkin en çok adaletli olması, iletişim becerilerinin iyi olması, sabırlı olması ve yeniliklere açık olması (%15) gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı okul yöneticileri sahip olunması gereken özelliklerinin en az olarak, "Merhametli olması, Dürüst olmalı, Özverili olması, Hoşgörülü olması ve Duyarlı olması" gerektiğini belirtmeleri dikkat çekicidir. Öğretmenlere göre en önemli nitelikli öğretmen özelliği sabırlı olmak iken okul yöneticilerin göre adaletli olması, iletişim becerilerinin iyi olması, sabırlı olması ve yeniliklere açık olması en önemli kişisel nitelik olarak belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul yöneticisi, Öğretmen nitelikleri, Mesleki yeterlilik

Kaynakça

Bakioğlu,A;(2020). Karşılaştırmalı eğitim yönetimi PISA'da Başarılı Ülkelerin Eğitim Sistemleri. Ankara : Nobel yayıncılık

Dilekman,M(2010) ETKİLİ EĞİTİM İÇİN ETKİLİ ÖĞRETMENLİK. Atatürk Üniversitesi Sosyal bilimler enstitüsü Dergisi,12(2),213-221 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/2822/38074

Duke, D. L.,& Stiggins, R. J. (1986). Teacher Evaluation: Five Keys to Growth. NEA Publications Order Department, Academic Building, Sawmill Road, PO Box 509, West Haven, CT 06516 (Order No. 1536-3-00; $6.95 prepaid; shipping and handling charges will be added on billed orders).

Eyicil,N,S. *Ortaokul kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf içi etkili öğretmenlik davranışlarının değerlendirilmesi.* Kahramanmaraş : Kahramanmaraş sütçü imam üniversitesi Sosyal bilimler enstitüsü Eğitim bilimleri ana bilim dalı , yayımlanmamış yüksek lisans tezi,2011

Gümüşeli, A.İ. (2014). Eğitim ve Öğretim Yönetimi. Ankara, Pegem A Yayınları

İş, E. (2021). Okul Müdürlerinin Okul Temelli Denetim Yaklaşımlarının Öğretmen deneyimlerine Dayalı Olarak İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması. Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.

McEwan, E.K. (2018). Etkili okul yöneticilerin 10 özelliği. Ankara: Pegem Akademi

Özkan,M ve Arslantaş,H,İ(2013) *Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması.* Trakya üniversitesi sosyal bilimler dergisi : 15(1),(311-330)

Solmaz,K. *Eğitim kurumlarında çalışan kadın yöneticilerin karşılaştıkları cam tavan sendromu.*Mardin:Artuklu Üniversitesi Lisansüstü eğitim enstitüsü Eğitim bilimleri anabilim dalı,yayımlanmamış yüksek lisans tezi,2022

Şerbet, T Olcay Özdemir. *Okul müdürleri ve Öğretmenlerin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları (Zeytinburnu-Bakırköy örneği).* İstanbul : Yıldız teknik üniversitesi Sosyal bilimler enstitüsü Eğitim bilimleri anabilim dalı Eğitim yönetimi ve denetimi ,yayımlanmamış yüksek lisans tezi,2012

Farklılıkların Yönetimine İlişkin Öğretmen Algılarında Cinsiyet: Bir Meta Analiz Çalışması

Aydan Ordu

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Örgütlerdeki iş gücü farklılıkları yaş, cinsiyet, etnik köken, zihinsel / fiziksel yetenek ve özellikler, ırk, cinsel yönelimden oluşan birincil farklılıklar; iletişim stili, eğitim, aile durumu, askerlik tecrübesi, örgütsel rol ve kademe, din, ana dil, coğrafi konum, gelir, iş deneyimi, çalışma stili şeklinde sayılabilen ikincil farklılıklar olarak gruplandırılabilir. Farklılıkların yönetimi örgütlerin tüm bu farklı özellikleri yönetirken, performanslarına bir fark katacak şekilde planlama, örgütleme, yönlendirme ve destekleme süreci olarak tanımlanabilir. (Hubbard, 2004). Bu süreçte örgütler farklılıklara sahip bireylerin farklılıklarına karşı saygılı ve duyarlı hareket etmeli, cinsiyet, dil, din, ırk, etnik köken, kişilik ve siyasi görüşlere saygı duyarak onları olduğu gibi kabul etmeli ve bu farklılıklardan yararlanmalıdır (Sherpa, 2020). Günümüzün rekabet ortamında örgütler istenilen nitelik ve çıktıyı elde edebilmenin, çalışanların sıkı bir şekilde denetiminden ziyade onların bilgi ve becerilerinden kaynaklandığını görmektedir. Örgütler farklı geçmiş ve yeteneklere sahip bireyleri işe almak ve örgütte tutabilmek için sistematik ve planlı olarak farklılıkların yönetimi sürecini yönetirler (Bassett-Jones, 2005).

Farklılıkların yönetimine ilişkin Türkiye'de eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde bunların bir kısmında cinsiyet anlamlı bir farklılık yaratırken (Balay, Kaya ve Geçdoğan Yılmaz, 2014; Ekinci, 2014; Genç, 2017; Özkan, 2020) bir kısmında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Aslan, 2015; Küçük, 2018; Memduhoğlu, 2007; Temel, 2020; Yerlikaya, 2017). Alan yazın incelendiğinde bu konuda yapılan bir meta analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin okullarındaki farklılıkların yönetimine yönelik algılarının onların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmada farklılıkların yönetimine yönelik öğretmen algılarını cinsiyet değişkeni açısından ele alan çalışmalara yönelik meta analiz yapılmıştır. Veriler toplanırken yök tez merkezi, Google akademik ve dergi parktan "diversity management", "farklılıkların yönetimi", "farklılıkları yönetme", "farklılıkları yönetmek" şeklinde aramalar yapılmıştır. Google akademikte arama Türkçe sayfalarda yapılmıştır. Bulunan çalışmalar arasından tekrar edenler çıkarılmıştır. Ardından eğitim öğretim kategorisine giren çalışmalar seçilmiştir. Kullanılan ölçütler çalışmanın örnekleminin öğretmenler, yöneticiler ya da öğretmen ve yöneticilerin toplamından oluşması; çalışmada Balay ve Sağlam (2004) tarafından geliştirilen ya da Balay ve Sağlam (2004) tarafından geliştirilip Memduhoğlu (2007) tarafından yeniden düzenlenen Farklılık Yönetimi Ölçeği'nin kullanılması ve ölçekten boyut bazında puan alınması; cinsiyet değişkeninin ele alınması; çalışmanın yüksek lisans ya da doktora tezi ya da makale olması; makaleye dönüştürülen tezlerin tez olarak alınması; çalışmada t değeri, aritmetik ortalama, standart sapma ve örneklem büyüklüğü değerlerinin yer almış olması; çalışmanın yazım dilinin Türkçe olması ve ulaşılabilir/ erişime açık olmasıdır. Bu ölçütler doğrultusunda 8'i tez, 2'si makale toplam 10 çalışma meta analize dahil edilmiştir. Meta analizler farklılıkların yönetiminin üç boyutu (bireysel tutumlar ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar, yönetsel uygulamalar ve politikalar) için ayrı ayrı yapılmıştır. Verilerin analizinde Jamovi Programı kullanılmıştır. Standartlaştırılmamış aritmetik ortalama farkına dayalı yapılan meta analizde rastgele etkiler modeli kullanılmış ve orman grafiği ile sonuçlar incelenmiştir. Yayın yanlılığının belirlenmesinde ise Egger regresyon testi, Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu istatistiği ve Huni grafiğine bakılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde "bireysel tutumlar ve davranışlar", "örgütsel değerler ve normlar", "yönetsel uygulamalar ve politikalar" dan oluşan farklılıkların yönetiminin üç boyutunda da Egger regresyon testi, Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu istatistiği ve Huni grafiğine göre yayın yanlılığının olmadığı tespit edilmiştir. Nitekim üç boyutta da Egger regresyon testi sonuçları anlamlı çıkmamıştır ($p>0.05$). Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu istatistiğine göre p değerleri de 0.05'ten büyük çıkmıştır, bu durum yayın yanlılığı olmadığı anlamına gelmektedir. Üç boyuttaki huni grafiklerinde de çalışmaların büyük bir kısmının %95 güven aralığının içinde olduğu görülmektedir Her üç boyutta da Cochran'ın Q testine göre sonuçlar heterojen çıktığı için rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Birleştirilmiş etki büyüklüğü değerleri ise cinsiyet değişkeninin farklılıkların yönetiminin tüm boyutlarına ilişkin öğretmen algılarında bir etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Farklılıkların yönetimi, cinsiyet, meta analiz

Kaynakça

Aslan, B. (2020). *Yönetici ve öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi* (Batman il örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.

Balay, R., Kaya, A., & Geçdoğan Yılmaz, R. (2014). Eğitim yöneticilerinin hizmetkâr liderlik yeterlikleri ile farklılıkları yönetme becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 229-249.

Balay, R., & Sağlam, M. (2004). Eğitimde farklılıkların yönetimi ölçeğinin uygulanabilirliği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(8), 31-46.

Bassett-Jones, N. (2005). The paradox of diversity management, creativity and innovation. *Creativity and innovation management*, *14*(2), 169-175.

Ekinci, C. Ş. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerin ilk ve ortaokullarda farklılıkların yönetimi konusundaki görüşlerinin değerlendirmesi (Gaziantep ili Şehitkamil ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.

Genç, N. Ö. (2017). *İlkokullarda görev yapan yöneticilerin öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme durumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Hubbard, E. E. (2004). *The manager's pocket guide to diversity management*. Human Resource Development.

Küçük, M. (2018). *İmam hatip ortaokullarında farklılıkların yönetimine dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye'de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Özkan, F. (2020). *Farklılıkların yönetimi ile bilgi paylaşımı arasındaki ilişki: Ünye'deki milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda yapılan bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Giresun.

Sherpa, D. (2020). Diversity Management in classroom: Exploration of teacher's role. *Patan Pragya*, *7*(1), 279-288.

Temel, D. (2020). *Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Yerlikaya, S. (2017). *Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi ile öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme yeterlikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

İnternet Tabanlı Uygulamaların Okul Yönetimine Etkisi Üzerine Fenomenolojik Bir Araştırma

Abdullah Balıkçı

istanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Problem Durumu

Teknoloji etkisini hayatın her alanında göstermektedir. Okulun da bu etkiyi hissetmesi kaçınılmaz olmaktadır. Okulun yönetimle birlikte değerlendirildiği okul yönetiminde internet tabanlı uygulamalar gittikçe yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Örgütsel yaşamın vazgeçilmez bir unsuru haline gelmektedir. Bu durumu Appelbaum (1997) teknolojinin sosyal boyutu olmasıyla açıklamaktadır. Bu noktada yapılması gerekeni Mariani (2019) teknoloji ile sosyal yaşam arasında bir denge kurulması gerektiği şeklinde belirtmektedir. Okul yöneticileri teknolojiden çeşitli amaçlardan dolayı kullanmaktadır. Yönetimsel işler (Makewa, Meremo, Role & Role, 2013; öğretimsel çalışmalara katkı sağlama (Kızıltepe-Ayhan, 2017); gelişim, planlama ve denetim çalışmaları (Baykara, 2018) bu amaçlar arasında gösterilmektedir. Belirtilen kullanım amaçları internetin okul yönetiminde artan ve vazgeçilmez bir şekilde kullanıldığını göstermektedir (Berry & Marx, 2010).

Konuya ilişkin alanyazın tarandığında teknolojinin eğitimle ağırlıklı olarak liderlik-öğrenci başarı açısından ele alındığı görülmektedir (Aktaş, 2018; Baykara, 2018; Prokopiadou, 2011; Weng & Tang, 2014). Bunun yanında internet tabanlı okul yönetimiyle ilgili bazı uygulamaları içeren araştırmalar olmasına karşın (Akın, 2016; Gökalp, 2018; İbil, 2012) bütüncül bir bakış açısıyla konunun ele alınmadığı görülmektedir. Ayrıca Appelbaum'un (1997) belirtiği teknolojinin okul yönetimi bağlamında sosyal boyutuna dikkat çeken araştırmaların olmayışı araştırmacının dikkatini çekmektedir. Belirtilen gerekçeler Türk Eğitim sistemi içinde okul yönetiminde kullanılan internet tabanlı uygulamalrın okul yönetimi açısından anlaşılmasını gerekli hale getirmektedir. Bu araştırmanın amacı internet tabanlı olarak okul yönetiminde kullanılan uygulamalrın okul yönetimine etkisini anlamaktır.

Yöntem

Bu araştırmada okul yöneticilerinin deneyimlerinden hareketle görüşlerini derinlemesine inceleyebilmek için nitel araştırma yönteminden yararlanacaktır. Creswell (2016) nitel araştırmayı, katılımcıların bakış açısından görüşlerin derinlemesine ve sistematik bir şekilde aktarılması yöntemi olarak değerlendirmektedir. Araştırmacı, bu araştırmada ayrıca katılımcıların konuyla ilgili tecrübelerine dayalı olarak araştırma yapacağı için fenomenolojik deseni tercih edecektir. Christensen, vd. (2015) fenomenolojiyi katılımcıların deneyimlerini ortaya koymaya dayalı bir nitel araştırma desen olarak tasvir etmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu resmi okullarda görev yapan oniki okul yöneticisi oluşturacaktır. Araştırmaya farklı okul türlerinden katılımcılar tercih edilecektir. Araştırmada çeşitli ortamlarda gözlemlenmiş ve araştırma konusu paylaşılmış olan okul yöneticileri dikkate alınacağı için kolay ulaşılabilir durum örneklemesi; teknolojik uygulamaların öncesi ve sonrasını deneyimleyen okul yöneticilerinin görüş ve önerileri dikkate alınacağı için ölçüt örneklemeden faydalanılacaktır. Miles & Huberman (2015, s. 28), kolay ulaşılabilir örneklemenin zaman, para ve esneklik açısından; Yıldırım & Şimşek, (2011, s. 112) ölçüt örneklemenin önceden ortaya konmuş ölçütler dikkate alınarak tercih edildiğini belirtmektedir. Veriler, oluşturulan görüşme formu yoluyla toplanacaktır. Verilerin toplanmasında herhangi bir kayıp yaşanmaması için ses kayıt cihazından yararlanılacaktır. Verilerden konuya ilişkin olanlar araştırma raporuna yansıtılacaktır. Verilerin analizinde katılımcıların görüşlerinin araştırmaya yansıtılması amaçlandığı için betimsel analiz tekniğinden yararlanılacaktır. Betimsel analiz tekniği katılımcıların görüşlerinin araştırmada anlamlı bir şekilde dâhil edilmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011**, s. 224).** Araştırmada katılımcıların gerçek isimleri kullanılmayacaktır. Araştırmanın geçerlik-güvenirliği açısından Christensen, vd. (2015, s. 405), belirttiği stratejilerin beş tanesinden yararlanılacaktır. Bunlar i) Veri çeşitlemesi, ii) Dış denetim, iii) Doğrudan alıntı, iv) Akran değerlendirmesi, v) Yansıtıcı düşünme. Araştırmacının okul yöneticiliği yapmış olması ve dolayısıyla teknolojik uygulamaları kullanmış olması araştırma verilerini daha iyi algılamasına ve yorumlamasına katkı sunacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik desen kullanılarak yapılacak araştırmayla günümüzde etkisini her alanda artıran internet tabanlı uygulamaların okul yönetimiyle etkileşimi ortaya konacaktır. Okul yönetiminde çeşitli amaçlarla internet tabanlı kullanılan resmi uygulamaların –e-okul, MEBBİS vb.-; bunun yanında resmi olmayan internet tabanlı uygulamaların –whatsApp vb.- okul yönetimine ve yöneticisine etkisi anlaşılacaktır. İnternet tabanlı ne tür araçların hangi amaçlara yönelik kullanıldığı araştırılacaktır. Ayrıca internet tabanlı kullanılan bu uygulamaların okul yönetiminin yapısını nasıl ve ne yönde etkilediği ortaya konacaktır. Uygulamalar arasında ayırım olup olmadığı ve bunların

okul yönetimi içinde öneminin nasıl olduğu anlaşılacaktır. Uygulamaların etkinliği konusunda okul yöneticilerinin sahip olduğu ve olması gereken özellikler sorgulanacak ve bu konudaki yaşananlardan hareketle önerilerde bulunulacaktır. Araştırmacılar açısından okul yönetiminin bu boyutuna dikkat çekilerek farklı türde ve yöndeki araştırmalara katkı sunulacaktır. Eğitim politikaları yapanlara okul yönetiminde internet kullanımının ve bu alanda yapılan çalışmaların etkisini anlamalarına katkı sunulacaktır. Araştırmanın sunulmasıyla sonuçlardan konuyla ilgili araştırma yapanlar haberdar edilecektir.

Anahtar Kelimeler: İnternet Tabanlı Uygulamalar, Okul Yönetimi, Fenomenoloji

Kaynakça

Akın, U. (2016). Innovation efforts in education and school administration: Views of Turkish school administrators. *Eurasian Journal of Educational Research*, *63*, 243- 260. http://dx.doi.org/ 10.14689/ejer.2016.63.14

Aktaş, N. (2016). *Ortaöğretim kurumları okul yöneticilerinin teknoloji liderlik rollerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Appelbaum, S. H. (1997). Socio-technical systems theory: An intervention strategy for organizational development. *Management Decision*, *35*(6), 452–463.

Baykara, M. (2018). *Devlet ve özel ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri (İstanbul ili, Bahçelievler ilçesi örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Berry, J. E., & Marx, G. (2010). Adapting to the pedagogy of technology in educational administration. *Scholar-Practitioner Quarterly, 4*(3), 245-255.

Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2015a). *Nitel ve karma yöntem araştırmaları* (M. Sever, Çev.), (A. Aypay, Çev. Ed.) *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (s. 400-433) içinde. Ankara: Anı.

Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma tasarımı. A. Budak ve İ. Budak, (Çev.), M. Bütün ve S. B. Demir, (Çev. Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* (s. 42-68) içinde. Ankara: Siyasal.

Gökalp, H. (2018). *MEBBİS uygulamasının işlevselliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

İbil, H. (2012). *E-okul sistemi uygulaması hakkında okul yöneticilerinin görüşleri***.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kızıltepe-Ayhan, H. (2017). *Eğitim yöneticilerinin teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri ile ingilizce derslerinde teknoloji kullanımı arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Makewa, L., Meremo, J., Role, E., & Role, J. (2013). ICT in secondary school administration in rural southern Kenya: An educator's eye on its importance and use. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT), 9*(2), 48-63.

Mariani, S. (2019). Coordination in Socio-technical Systems: Where are we now? Where do we go next? *Science of Computer Programming, 184, 1-15.* https://doi.org/10.1016/j.scico.2019.102317

Miles, M. B., & Huberman A. M. (2015). *Veri toplamaya odaklanmak ve veri toplamayı sınırlamak: anlamlı bir başlangıç* (D. Örücü, Çev.), (S. Akbaba Altun, A. Ersoy, Çev. Ed.) *Nitel veri analizi* (s. 16-39) içinde. Ankara: PegemA.

Prokopiadou, G. (2011). Using information and communication technologies in school administration: Researching Greek kindergarten schools*. Educational Management Administration & Leadership, 40*(3), 305–327. doi: 10.1177/1741143212436953.

Weng, C. H., & Tang, Y. (2014). The relationship between technology leadership strategies and effectiveness of school administration: an empirical study. *Computer & Education, 76,* 91-107.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Ailesi Mevsimlik Tarım İşçisi Olan Öğrenciler ile Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinden Beklentileri

Tuğçe Ekici Gülşah Sarıkaya Artemiz Menekşe

MEB MEB MEB

Problem Durumu

Türkiye Cumhuriyeti Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı 2008 yılında mevsimlik gezici ve geçici tarım işçiliğini "en kötü biçimdeki çocuk işçiliği" biçimlerinden biri olarak tanımlamıştır. Yapılan araştırmalarda ailesi tarım işçisi olan öğrencilerin okula düzenli devam edemedikleri için okula, sınıfı ve derslere uyum sağlamada zorlandıkları, öğretim süreçlerinde yeteri kadar bulunamadıkları için kazanmaları gereken birçok bilgi ve beceriyi edinemedikleri ve yoğun öğrenme kayıpları yaşadıkları görülmektedir (Şimşek ve Koruk, 2009). Öğrencilerin sürekli devamsızlık yapmaları sadece öğrenciyi değil esasen tüm okulu etkilemektedir. Hatta bu durumlarda okula devam eden diğer öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyon kaybı yaşamaları olası bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (ILO, 2006; Kalkınma Atölyesi, 2012). Söz konusu öğrencilerin okul devamsızlıklarının önlenmesi, öğrenme kayıplarının giderilmesi ve öğretmen-öğrenci motivasyonun sağlanması hususunda okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Çünkü okul yöneticileri, öğretmenleri motive etmede, okulun amaç ve hedeflerini gerçekleştirmede, her öğrencinin eğitim-öğretim sürecinden en üst düzeyde yararlanmasını, gizil potansiyelini ortaya çıkarmasını sağlayan kapsayıcı okul kültürünün oluşmasında birinci derecede sorumlu kişi/kişilerdir (Korkmaz, 2005). Nitekim Açıkalın'a (1998) göre gelir durumu iyi, öğretmen potansiyeli yüksek ve fiziki şartları elverişli bir okul başarısız bir yönetici tarafından yönetilirse başarısız bir okula dönüşüp düşük performans gösterebilir; gelir durumu ve öğretmen potansiyeli kısıtlı, fiziki şartları elverişsiz bir okul ise nitelikli bir yönetici tarafından yönetilirse büyük başarılar gösterebilir. Bu süreçte öğretmenlerin okul yönetimi ile uyumlu olması, yönetim tarafından desteklenmesi büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yöneticilerden beklentilerinin neler olduğunun tespiti, hem yöneticilerin performansı ve davranışları açısından hem de öğretmenlerin performansları açısından önemlidir. Dezavantajlı öğrenci gruplarının yoğun bulunduğu okullarda ise öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentilerinin nicelik ve nitelik bakımından değişiklik gösterdiği bilinmektedir. Bu nedenle araştırmada ailesi mevsimlik tarım işçisi öğrenciler ile çalışan sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim faaliyetlerini daha etkili ve nitelikli yapabilmeleri için okul yöneticilerinden beklentilerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine göre oluşturulmuştur. Güncel bir konu olan ailesi mevsimlik tarım işçisi öğrenciler ve bu öğrenciler ile çalışan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların çözümünde okul yöneticilerinden beklentilerini odak alan bu araştırma, sınırlı bölgede bu durumlara ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koyarak bu görüşler üzerinden sonuç ve önerilerin sıralanmasını hedeflemektedir. Araştırmanın katılımcı grubunun belirlenmesinde nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış, ailesi tarım işçisi öğrenciye sahip olma ölçütü göz önünde bulundurulmuştur.

Gönüllülük ilkesi gereğince katılımcı öğretmenler belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Eskişehir Seyitgazi ilçesinde taşıma merkezi durumundaki iki ilkokulda görev yapmakta olan 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında belirlenen alt probleme ilişkin veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir.

Görüşme formu hazırlanırken ayrıntılı bir şekilde alan yazın incelemesi yapılmış, uzman görüşü alınarak nihai görüşme formu elde edilmiştir. 2 sınıf öğretmeni ile görüşme formunda bulunan soruların anlaşılırlığını denemek amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda görüşme formunda yer alan soruların açık, net ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilen bireysel görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi içerik analizi ile yapılmıştır. Veriler analiz edilirken öncelikle ses kayıtları yazıya dökülmüş ve konuşmaların veri metnine dönüştürülmesi sağlanmış, elde edilen veriler araştırma soruları doğrultusunda kodlanmıştır. Uygulama sonucu ortaya çıkan kodlar arasındaki ortak yönler tespit edilmiş ve bu kodlar belirli kategoriler altında bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada analiz çalışmalarına devam edilmektedir. Araştırma sayesinde ailesi mevsimlik tarım işçisi öğrenciler ile çalışan sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlara dikkat çekilecek ve bu sorunların giderilmesinde sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinden beklentileri tespit edilecektir. Kapsayıcı okul kültürünün oluşmasında sahada görev yapan öğretmenlerin görüş ve önerilerine ayrıntılı bir biçimde yer verilecek, araştırmada ulaşılan sonuçlar ile okul yönetimi kalite standartlarının belirlenmesinde yol haritası çizilecektir. Dezavantajlı öğrenci gruplarının eğitim öğretim faaliyetlerinden akranları ile aynı ölçüde yararlanmasını sağlayacak eğitimsel tutum ve yaklaşımlara yer verilecek, bu süreçte okul yönetimine düşen görevler öğretmenlerin bakış açısıyla analiz edilecektir. Ayrıca araştırmada söz konusu alanda yapılacak yeni bilimsel araştırmalara ışık tutacak fikirlere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrenciler, Okul Yönetimi, Öğretmen Beklentileri

Kaynakça

Açıkalın, A. (1998). Okul Yöneticiliği. 4. Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2008). *Çocuk İşçiliğinin Önlenmesi İçin Zamana Bağlı Politika ve Program Çerçevesi*. Ankara.

ILO (2006). Statistical Information and Monitoring Programme on Child Labor (SIMPOC); Global Child Labor 2000 to 2004. Geneva: ILO.

Kalkınma Atölyesi. (2012). Mevsimlik Tarım İşçiliği ve Çocuklar Sorun Analizi ve Politika Önerileri. Ankara.

Korkmaz, M. (2005). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar-Çözümler ve Öneriler. GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3), 237-252.

Şimşek Z., Koruk, İ. (2009). İhmal Edilen Bir Grup: Şanlıurfa İl Merkezinde Göçebe Mevsimlik Tarım İşçilerinin Çocukları. *Çalışma Ortamı Dergisi.* Sayı:105, s. 7-9.

Yükseköğretim Öncesi Kalite Güvence Sistemi Örneği : ADES

Selda Yıldırım

MEB

Problem Durumu

Eğitimde kalite, özellikle yükseköğretim öncesinde nitelikli okul, etkili okul, proje okulu ile ifade edilirken, yükseköğretimde Bologna süreci takip edilmektedir. Kalite güvencesi sistemi, bir kurumun belirli bir kalite standardını karşıladığı belirleyebilmek amacıyla bir takım ölçütlere göre izlenmesi ve değerlendirilmesini kapsayan süreçten oluşmaktadır (Özer ve diğerleri, 2011). Yükseköğretim Kurumları Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği (YÖKAK) 2015 yılında yayınlanmış olup, yükseköğretim kurumlarının kalite geliştirme çalışmalarını yapılandırmak, sürdürebilmek ve üniversitelerin kalite güvence sistemine uygun hale getirmeyi amaçlamaktadır (Taşçı & Lapçin,2023) (Ayvaz ve diğerleri, 2016; Taş ve diğerleri, 2022; YÖKAK, 2021).

YÖK ,Bologna sürecinin bir sonucu olarak İç ve dış kalite güvence sistemi oluşturmak için temel prensipleri ortaya koymuştur. Bu nedenle, YÖK Kalite Güvence sistemini oluşturmuş ve Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonunun (ADEK) kurulmasına karar vermiştir. ADEK, YÖK adına iç değerlendirme yapmakta ve her sene YÖK' e değerlendirme yapılan üniversitenin durumunu rapor etmektedir (YÖKAK, 2021).

Ülkemizde eğitim alanında yükseköğretim kurum ya da programının kalite standartlarına uygunluğunu ve kalite süreçlerinin tam olarak yerine getirilmesini sağlayan işlemleri içermektedir. Üç bölüme ayrılan kalite güvence sistemi İç ve dış değerlendirme; dış değerlendiricilerin onayı ve izlenmesini içermektedir. (Ayvaz ve diğerleri,2016)

İç değerlendirme; Bir yükseköğretim kurumunun, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin kalitesinin ve kurumsal kalite geliştirme çalışmalarının, ilgili yükseköğretim kurumunun görevlendireceği değerlendiriciler tarafından değerlendirilmesi şeklinde tanımlanmıştır. Bu amaçla her bir yükseköğretim kurumu kendi içinde akademik değerlendirme ve kalite gelişimi komisyonu oluşturmuştur. Bu komisyon; 9-18 arasında değişen üye sayısı ile üyeleri arasında bir rektör yardımcısı, bir dekan, bir enstitü müdürü, bir yüksekokul ve meslek yüksekokulu müdür ve öğrenci temsilcisinin bulunduğu bir komisyondur. Komisyon, İç değerlendirme yaparken yüksek öğretim kurumunun misyonunu, vizyonunu ve stratejik hedeflere ulaşma durumunu, mali kaynakların etkin ve verimli kullanılmasını, eğitim öğretim süreçlerini, ders programlarını ve ders yüklerini, öğrenci katılımını ve memnuniyetini, akademisyenlerin kurumsal çalışmalara katılımını ve memnuniyetini akademik alt yapı hizmetlerini, Ar-ge faaliyetlerini, toplum hizmetlerini, yaşam boyu eğitim faaliyetlerini inceler ve değerlendirir(YÖK,2021).

Dış değerlendirme; Kalite Değerlendirme Tescil Belgesine sahip bağımsız kuruluşlar tarafından yürütülen değerlendirme sürecine denilmektedir. Akreditasyon, bir dış değerlendirici kuruluşun bir alanda belirlenmiş standartların bir yükseköğretim kurumunun ya da programının karşılayıp karşılamadığını ölçen değerlendirme sürecidir (Ayvaz, Kuşakçı & Borat,2016) .

Akreditasyon işlemi, bir eğitim kurumunun sahip olduğu standartları asgari düzeyde sağladığını gösterir (Peker, 1996) . Akreditasyonun amaçları; söz konusu kurumun belirli standartlara ve kriterlere uygunluğun belirlenmesi, eğitim ve öğretim programlarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik rehberlik edilmesi, eğitimin sürekli iyileştirilmesine yönelik örgüt kültürünün oluşturulması şeklinde özetlenebilir (Özçiçek & Karaca, 2019). Akreditasyon ile akademik kalitedeki şeffaflık, hesap verilebilirlik ve niteliğin sağlanması ve iç ve dış değerlendirme ile sürekli iyileştirilme ve gelişime katkı sağlanması amaçlanmaktadır (Kılıçaslan, 2020). Gönüllü bir süreç olan akreditasyon aslında kurumun ya da programın daha nitelikli olmasına neden olmaktadır.

YÖK tarafından belirli programlar ve kurumlar için yetkilendirilen kuruluşlar yükseköğretim kurumunu akredite etmekte ve izlemektedir. (Ayvaz ve diğerleri, 2016)

Sadece yükseköğretim kurumlarında değil, yükseköğretim öncesi eğitim kurumlarında da etkin, verimli, şeffaf, hesap verilebilir bir yönetim anlayışına doğru gidilmektedir. Bu kapsamda eğitim kurumlarının misyon ve vizyonlarıyla ilişkili yönetim süreçlerini, kalite güvencesi sistemi ile okulları izleme ve iyileştirme ve geliştirme çabalarını içeren bir öz değerlendirme sistemi yapılmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki eğitimde kalite güvence sistemini uzun süredir yaparken, diğer eğitim kurumlarında öz değerlendirme sistemine yeni yeni geçmektedir.(MEB,2023)

Bu amaçla Ankara Okul Öz Değerlendirme Sistemi geliştirilmiştir. Söz konusu sistemin başlıca amaçları

1-)Okulların sundukları hizmetlerin kalitesini ve verimliliğini artırmak;

2-)İzleme yoluyla okullardaki gelişimi ölçmek;

3-)Katılımı ve şeffaflığı artırarak kurum/okulun hesap verilebilirliğini sağlamak;

4-)Öğretmen, yöneticilerin ispata dayalı verilerle değerlendirebilmek;

5-)Okul/kurumlardaki eksikliklerin ya da beklentinin altında kalan bazı hizmetlerin yeniden gözden geçirilmesini sağlamaktır(MEB,2023).

Bu sistem İl ,ilçe ve okul/kurumlar bir takım yükümlülükler getirmektedir.

İl miili eğitim müdürlüklerinin sorumlulukları;

Ankara Okul Öz değerlendirme Sistemi'nin (ADES) planlama ve koordinasyonunu sağlamak, Öz değerlendirme ölçütlerini ve taahhütnameyi ANKBİS'e(Ankara bilişim sistemi) yüklemek, Okul/kurumlar tarafından ANKBİS'e yüklenen öz değerlendirme formlarını değerlendirip

sonuçlarını İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bildirmek, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Değerlendirme Komisyonu kurmak ve bu komisyonun okul/kurum saha ziyaretlerini gerçekleştirmesini sağlamak, İl genelinde yıl sonunda son değerlendirmeyi yapmak ve rapor haline getirmek ve onaylamaktır.

İlçe miili eğitim müdürlüklerinin sorumlulukları;

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Değerlendirme Komisyonu oluşturmak, (İlçe Milli Eğitim Müdürü başkanlığında, Strateji Geliştirme Şubesi Müdürü, iki okul müdürü, ilçeden sorumlu il Ar-Ge personeli)

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Değerlendirme Komisyonunca puanı 0-74 olan okulların hepsine, puanı 75-100 arasında olan okulların ise ADES takvimine göre en az %60'ına saha ziyareti yapmaktır.

Okul/Kurumların Sorumlulukları ise;

Öncelikle Okul Değerlendirme Komisyonu oluşturmaktır (Okul müdürü başkanlığında okul aile birliği başkanı, bir müdür yardımcısı ve iki öğretmen bulunacak).Bu komisyonun görevi; ANKBİS'te(Ankara Bilişim Sistemi) yer alan taahhütnameyi onaylamak, bu taahhütnamenin ıslak imzalı bir örneğinin PDF formatında taratıp *ozdegerlendirme06@gmail.com* adresine göndermek ve ANKBİS'te yer alan öz değerlendirme formunu doldurmak, ADES dosyası oluşturmaktır.

Bu sistemde en büyük görev okullarındır. Okullar yaptıkları faaliyetleri belgelendirip, sisteme yüklemektedirler. Bu belgeler bir dosya halinde okullarda saklanmakta ve saha ziyaretlerinde yetkililere gösterilmektedir. Bu sistem yükseköğretimdeki YÖKAK Rehberi"ne göre Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu(ADEK)'e benzemektedir. Bu çalışmanın amacı, liselerde kalite güvence sistemi olarak değerlendirebilecek olan ADES(ANKARA OKUL ÖZ DEĞERLENDİRME SİSTEMİ)'in kalite güvence sistemine uygunluğunu tartışmaktır. ADES ilkokul, ortaokul e liseleri kapsamaktadır fakat bu çalışma sadece liselerdeki Öz değerlendirme sistemi incelenecektir.

Araştırmanın problemi

1-)ADES nedir ve kalite açısından hangi kriterleri içermektedir?

2-)ADES, Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (ADEK)'e hangi yönlerden benzemektedir?

3-)ADES Kalite güvence sistemine uygun mudur?

Yöntem

Çalışma okulların kalitesini artırmayı amaçlayan bir sistem olan ADES'i tanıtmaktır. Çalışma durum çalışması olup, bu bağlamda dokuman incelemesi(ADES uygulama kılavuzu, uygulama takvimi ve uygulama formları) yapılmış ve ADES'in kalite güvence sistemine uygunluğu tartışılmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi

ADES(ANKARA OKUL ÖZ DEĞERLENDİRME SİSTEMİ) uygulama kılavuzu ve formları Ankara İl milli eğitim müdürlüğü sitesinden indirilmiştir.

ADES ilkokul, ortaokul ve liselerde verilen hizmetlerin kalite ve hizmetini artırmak amacı ile oluşturulmuş bir sistemdir. Bu sistem, Üniversitelerde Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği "ne göre kurulan Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (ADEK) sistemine benzemektedir. Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Süreci, Stratejik Planlama Süreci, Kurumsal Değerlendirme Süreci, Periyodik İyileştirme ve İzleme Süreci olarak sınıflandırılmıştır(YÖKAK, 2021).

ADEK, YÖK adına iç değerlendirmeyi izlemekte ve YÖK' e her yıl üniversitenin durumunu raporlamaktadır. Benzer durum ADES' de vardır. Her yıl okullar belirlenen kriterler doğrultusunda ANKBİS 'e etkinlikleri içeren belge, doküman, fotoğraflar yüklemektedir ve bu belgeler belirli dosyalarda saklanmaktadır. İl,ilçe milli eğitim Müdürlükleri değerlendirme komisyonu oluşturup, bu belgeleri inceleyerek ve gerektiğinde saha ziyaretleri yaparak okullara puan vermektedir.

Değerlendirmede formunda okulların alabileceği puanlar ;(MEB,2023)

0 – 49 "Yetersiz"

50 – 74 "Geliştirilmeli"

75 – 89 "İyi"

90 – 100 "Çok İyi" şeklinde belirlenmiştir.

70'in altında not alan okullara eksiklerini tamamlanması için zaman verilip tekrar kontrol edilmektedir.

Öz değerlendirme formunda eğitim, öğretimde kalite ; proje ve yarışmalar; fiziki alt yapı ve yönetim ve organizasyon olmak üzere 4 başlık yar almaktadır. Her başlık altında birçok alt başlık yer almakta ve bu başlıklar belirli puana sahip olup, bunların belgelenmesi istenmektedir. Bu formda eğitim öğretim hizmetleri 30 puan ve proje yarışmalar 25 puan, Fiziki alt yapı 25 puan ve yönetim kısmı 20 puan olarak puanlanmıştır.

Eğitim ve Öğretimde kalite başlığı altında; Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Belirlenmesine ve Takip Edilmesine Yönelik Çalışmaların Yapılması, Etkileşimli Web 2.0 Araçlarının Kullanımının Aktif Olarak Sağlanması, Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Eğitim Gören Öğrenci Oranı, Okul Rehberlik Faaliyetlerinin Yapılması, Okul Düzeyinde Öğrencilere Yönelik Sosyal, Kültürel ve Sportif Faaliyetlerin Planlanması Ve Öğrenci Katılım Oranı, Velilere Yönelik Sosyal, Kültürel ve Sportif Faaliyetlerin Planlanması, Faaliyet Sayısı, Mesleki Gelişim Kapsamında Öğretmenlere Yönelik Düzenlenen Seminer, Konferans vb. Faaliyet Sayısı, Açılan Ders Dışı Eğitim Çalışması (Egzersiz) İçin Onay Alınan Öğrencilerin Toplam Öğrenci Sayısına Oranı gibi alt başlıklar içermektedir.

Proje ve yarışmalar başlığı altında; TÜBİTAK Ortaöğretim Öğrencileri Arası Proje Yarışmasına (2204-A) Katılım Durumu, e-twinning ve Teknofest , Resim, Şiir, Kompozisyon, Müzik, Slogan vb gibi faaliyet ve yarışmalara Katılım Durumunu içermektedir.

Fiziki altyapı alt başlığı altında; okul mekanların güvenliği, binanın boya, badana durumu, öğretmenler odası ve idare odalarının durumu vb.alt başlıklar içermektedir.

Yönetim ve organizasyon başlığı altında; Stratejik Yönetim Anlayışı, Okul Aile Birliğinin Okul Yönetim Süreçlerine Katılımı, vb. alt başlıklar içermektedir.

ANKBİS'e yüklenen belgeler ve dokümanlara dış değerlendiriciler (İl,ilçe milli eğitim müdürlüklerince belirlenen komisyonlar) tarafından puan verilmekte ve saha ziyaretleri ile okullar izlenmektedir.

Kalite güvence sistemi iç ve dış değerlendirme ve dış değerlendiricilerin onayı kısmını içermektedir. İl ve ilçe değerlendirme komisyonlarını iç değerlendirici olarak düşünülebilir. Bu durum yükseköğretimdeki ADEK sistemine benzemektedir. Çünkü burada okulların faaliyetleri değerlendirilmekte ve puanlanmaktadır.

ADES ile ADEK benzerlikleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

ADES	ADEK
İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde kurulan komisyonlar	Akademik değerlendirme ve kalite gelişimi komisyonu
Eğitim öğretimde kalite	Eğitim, öğretim süreçleri, ders programları ve yükleri, öğrenci katılımı ve memnuniyeti, vb.
Proje ve yarışmalar	Ar-ge faaliyetleri
Fiziki alt yapı	Akademik alt yapı hizmetleri
Yönetim ve organizasyon (Stratejik Yönetim Anlayışı)	Yüksek öğretim kurumunun misyon, vizyon ve stratejik hedefleri

Burada eksik olan kalite değerlendirme sistemine sahip bağımsız bir dış değerlendiricinin olmaması ve bu değerlendiricinin onayı ve izleme sürecinin bulunmamasıdır. Tüm bunlara rağmen ADES'in kalite güvence sistemine uygun olduğu söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak ADES Ankara Milli eğitim müdürlüğü tarafından hazırlanmış ve 2021-2022 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya sokulmuştur. Okulların daha nitelikli ve kaliteli olması amacıyla birçok ölçüt gündeme getirilmiş ve okulların iyileştirilmesi geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu sistem Ankara'daki tüm lise, ortaokul ve ilkokulları içermektedir. Kalite güvence sistemi olarak isimlendirilebilecek bir sistemdir. ADES anlaşıldığı üzere daha çok iç değerlendirme(öz değerlendirme) kısmını içermektedir. Yükseköğretim kurumlarındaki ADEK benzeri bir sistemin ADES de oluşturulduğu söylenebilir. İç değerlendirme il ve ilçe müdürlükleri tarafından kurulan komisyonların değerlendirmesi olarak düşünülebilir. Puanlama Akreditasyon sitemine benzemektedir. Çünkü hem okullara puan verilmekte hem de saha ziyaretleri yapılmaktadır. Bu sistemde eksik olan bağımsız bir dış değerlendiricidir. Bağımsız bir dış değerlendirici yükseköğretim kurumlarındaki gibi iç değerlendiriciler ile birlikte iç değerlendirme sürecini birlikte yürütebilir ve onay verip, kurumu/okulu periyodik olarak(yılda biri)izleyebilir.

Yükseköğretim öncesi Kalite güvence sisteminin olması okullara daha kaliteli bir duruma getirecektir. Ankara gibi diğer şehirlerde de benzer bir sistemin olması okulları daha nitelikli bir hale getirecektir. ADES geliştirilebilecek bir sistemdir. Dış değerlendiriciler için bağımsız kuruluşların olmaması bu sistemin bir eksiğidir. Yükseköğretim kurumları için var olan bağımsız kuruluşlar lise, ortaokul ve ilkokullar için de değerlendirme yapabilir. Bu yolla okullar çok daha kaliteli olabilir. Her şeye rağmen bu tür bir değerlendirme süreci eksikleri olsa da oldukça önemlidir ve mutlaka geliştirilmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından mesleki eğitimde uzun süredir kalite güvence sistemini uygulanmakta ve mesleki eğitim kurumlarına tescil belgesi verilmektedir. Milli eğitim Bakanlığı'nın 12 Mart 2022 tarihli haberinde okullarda(meslek liseleri hariç) kalite güvence sistemini aktif hâle getirmek için yeni bir teftiş sistemi kurulduğu bilgisi yer almaktadır (MEB,2023). Yükseköğretimdeki sistemin benzeri yükseköğretim öncesi kurum/okullarda kurulması da sevindirici bir gelişme olup, en kısa sürede sisteme dâhil olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: ADES, Öz değerlendirme , Eğitim öğretimde kalite, Fiziki alt yapı, yönetim ve organizasyon

Kaynakça

Ayvaz, B., Kuşakçı, A. O., & Borat, O. (2016). Kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri. *Yeni Türkiye*, *88*, 1-8.

Hesapçıoğlu, M. (2006). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *23*(23), 143-160.

Kılıçaslan, Ç. (2020). Yükseköğretimde akreditasyon. *Peyzaj*, *2020*(Özel Sayı), 10-18.

Özçiçek, Y., & Karaca, A. (2019). Yükseköğretim kurumlarında kalite ve akreditasyon: Mühendislik Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 3(1), 114–149. https://dergipark.org.tr/tr/pub/fuuiibfdergi/issue/46079/580174

Özer, M., Gür, B. S., & Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye Yükseköğretimi için Strateik Tercihler. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1(2), 59–65. https://doi.org/10.5961/jhes.2011.009

Peker,Ö., "Eğitimde Kalite ve Akreditasyon" .Amme İdaresi Dergisi,1996 /29/4(Ankara),s.19-39.

Taş, İ. E., Durgun, S., & Gözükara, M. A. (2022). Kurum iç değerlendirme raporlarının (KİDR) üniversitelerde kalite yönetim sürecine katkısı: KSÜ kurumsal geri bildirim raporu üzerinden değerlendirme. Içinde Beşeri ve Sosyal Bilimlerden Seçkin Araştırmalar (Sayı January, ss. 1–36).

Taşci, D., & Lapçin, H. T. (2023). Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Sistemi: Kurumsal Akreditasyon Raporları Üzerinden Bir Değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *24*(1), 1-16.

MEB, 2023. Erişim: 1 Mayıs 2023, https://www.meb.gov.tr/mebden-egitimde-kalite-icin-dev-adim-egitimde-kalite-guvence-sistemi-kuruldu/haber/2

MEB, 2023. Erişim: 1 Mayıs 2023, http://ankara.meb.gov.tr/www/ankara-okul-degerlendirme-sistemi-ades-hayata-geciriliyor/icerik/1909

YÖK, 2015. Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği. Resmî Gazete Sayı: 29423, Tarih: 23 Temmuz 201

YÖK, 2023 Erişim: 1 Mayıs 2023, https://uluslararasi.yok.gov.tr/kalite-guvencesi

YÖKAK. (2020). 2019 yılı Akreditasyon Kuruluşları Genel Değerlendirme Raporu.

YÖKAK. (2021). 2020 Yükseköğretim değerlendirme ve kalite güvencesi durum raporu https://portal.yokak.gov.tr/makale/kalite-guvence-sistemi-nedir/

Öğretmenlerin Meslek Etiği Algıları

Sevgi Taşkın

MEB

Problem Durumu

Eğitim örgütlerinin en önemli aktörleri olan öğretmenler, mesleki roller ve artan beklentiler doğrultusunda, üstlendikleri sorumluluklar günden güne değişmektedir (Yetişken, 2005). Öğretmenlerin eğitim sürecindeki stratejik konumda olması, sergilediği mesleki etik davranışlarla değer kazanmakta, öğrencinin ve okulun öğretimsel niteliğini de artırmaktadır (Saban, 2008). Öğretmenlik mesleği, toplumsal değerlerin önem kazandığı, ilke ve kurallar çerçevesinde bir meslek olup eğitim hizmeti gibi çok büyük sorumluluklar üstlenmiş olan kamu görevlileridir (Yayla, 2005). Aynı zamanda öğretmenlik mesleği, uzmanlık alan bilgilerinin aktarılmasını kapsayan bir süreç olmaktan ziyade, öğrencilere toplumun önem verdiği değerlerin kazandırılması ile onların istenilen özelliklere sahip bireyler olmasını hedefleyen bir meslektir (Toprakçı, Bozpolat ve Buldur, 2010). Bu noktada bir öğretmenden sadece sergilediği mesleki yeterlilikleri değil aynı zamanda tutum ve davranışları ile de rol model olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Pieper'da (1999) öğretmenlerin, sahip olduğu mesleki etik değerleri ve ortaya koyduğu özellikleri ile örnek alınan ideal bir kişilik olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin tutum ve davranışları ile benimsediği mesleki ilkeler, öğretmenlik meslek etiğini oluşturmaktadır (Şentürk, 2009). Öğretmenlik mesleği ile etik kavramı birbirlerini kapsayan iki kavram olarak görülebilir. Toplumu şekillendiren öğretmenlerin, eğitsel ve öğretimsel faaliyetlerinin uygulamalarında, öğretmenlik meslek etiği sınırlar çerçevesinde yerine getirmesi gerekmektedir (Erdem ve Şimşek, 2013). Eğitsel ve öğretimsel faaliyetler sırasında etik, belirleyici rol üstlenmektedir (Çetin, 2006). Kuçuradi (1988) ise her mesleğin belirli etik kurallarının olduğu ve çalışanların bu mesleki etik kurallarına uygun davranış sergilemeleri gerektiğini belirtmektedir.

Etik, bir toplumda ya da bir kültürde bir takım etkilerle kabul görmüş davranış modellerini ifade etmektedir (Gözütok, 1999). Etik kavramı, toplumca kabul edilmiş bir dizi kural, ilke ya da davranış ve birtakım değerler kümesi olarak belirtilmektedir (Maxwell, 2017). Meslek etiği ise, mesleği yürütenler tarafından uyulması gereken uygun ve doğru kabul edilen, evrensel ilkeleri kapsayan bir takım davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Strike, 1990). Bu evrensel ilkeler bir anlamda meslek etiğinin kapsamını belirlemektedir. Öğretmenlerin, meslek etiğine uygun olan ortak ilke, kural, tutum ve davranışlar çerçevesinde, mesleki faaliyetlerini yerine getirdiği sürece, mesleğinde daha etkili olduğu ifade edilmektedir. Seghedin'de (2014) öğretmenlerin, öğretimsel etkinliklerde öğrencilerle bire bir etkileşim halinde olmasından dolayı mesleki sorumluluklarını etik ilke ve kuralları uygulayarak sürdürmesi gerektiğini belirtmektedir. Aynı zamanda meslek etiği, öğretmenlerin, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, öğrenci ile iletişim esasları, öğretim faaliyetlerinde uygulanacak davranış standartları, okul ortamında işbirliği ve etkileşim türünün şekillenmesini de kapsamaktadır (Banks, 2003). Öğretmenlik meslek etik standartlarının belirlenmesi, toplumun öğretmene olan güvenini, saygısını artırdığı gibi öğretmenlik mesleğinin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için yol gösterici olarak görev yapmaktadır (Abbott, 1988). Bir bakıma öğretmenlik mesleğinde uyulması gereken etik ilke ve kurallar bütünü öğretmenlerin, okulda tüm paydaşlarla olan iletişiminde aykırı davranışlar sergilemesini engellemektedir (Vongalis-Macrow, 2007). Aslında öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirirken birlikte uyguladıkları mesleki etik standartlar, mesleğin olmazsa olmaz prensipleri olarak görülmektedir (Özbek, 2003). Öğretmenlik mesleğinde öğretmenler tarafından ortaklaşa belirlenen etik ölçütler, kurallar ve ilkeler, mesleki faaliyetlerinde uyguladıklarında, mesleğin kalite düzeyini artırdığı gibi mesleki yetkinliklerini daha profesyonel sürdürebilme imkânı da tanıdığı ifade edilmektedir (Campbell, 2008).

Eğitim örgütlerinin insan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı kurumlar olan okullarda, belirli davranış kalıplarını uygulayarak, mesleki idealler bütününü oluşturması beklenen bir durumdur (Saban, 2008). Okullarda öğretim süreçlerinde görev alan, eğitim ortamı, öğrenen ve öğreten üçlüsünün belirli ilkeler doğrultusunda sürdürdüğü iletişim sayesinde, öğrenci ve okulun etkili bir akademik başarıya ulaşabildiği vurgulanmaktadır (Strike, 1990). Ayrıca öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklere göre sıradan bir meslek olmaması nedeniyle, öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını meslek etiği çerçevesinde, bilişsel ve duyuşsal becerilerini ortaya koyması gereklidir (Şentürk, 2009). Daha geniş bakış açısı ile baktığımızda öğretmenlerin, okul içerisinde gerçekleştireceği bütün etkinlik ve öğretim faaliyetlerinin yerli yerinde yapılması, mesleki çalışmalara dair neyin yapılacağı veya yapılamayacağına hâkim olması, mesleğinde hangi özelliklere sahip olunacağı ya da olunamayacağı bilgisi meslek etiğinin çerçevesini oluşturmaktadır (Erdem ve Şimşek, 2013). Bu yüzden öğretmenler toplum için istenen bireyleri yetiştirirken, insan haklarına önemseyen ve insanlara değer veren, yasalara uygun davranışlar sergileyen, kendisinde görülen eksik ve hatalı davranışları düzeltebilen, öğrenci ve meslektaşlarına karşı güven verici bir karaktere sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Yaman, Mermer ve Mutlugil, 2009).

Bu bağlamda eğitim örgütlerinin başarılı çıktıları elde etmesi öncelikle öğretmenlik mesleğini seven, iyi yetişmiş nitelikli alan ve meslek etiği bilgisine sahip, bulunduğu ortamda rol model olan öğretmenlerle mümkün olmaktadır (Bursalıoğlu, 2013). Bir başka ifade ile öğretimsel faaliyetlerin verimliliği, toplumun beklentileri doğrultusunda bireylerin yetiştirilmesi, etik değerleri benimseyen öğretmenlere bağlı olduğu söylenebilir. Bu gerçekten hareketle öğretmenlerin, meslek etiği ilke ve değerlerin neler olduğu, nasıl uygulanması gerektiği ve kapsadığı etik sınırların incelenmesi önem kazanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin sergilediği tutum ve davranışları ile meslek etiği düzeyinin belirlenmesi ve meslek etiğine uyan öğretmen davranışlarının neler olduğuna ilişkin görüşlerini tespit edilmesidir.

Yöntem

Bu araştırmada öğretmenlerin, etik öğretmen özellikleri ile öğretmenlik meslek etiği algılarına ilişkin katılımcıların görüşlerinin bütüncül bir şekilde yansıtılması amaçlandığından nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalardır. Araştırma verilerinin elde edilmesi için öğretmenlerin meslek etiği davranışlarına ilişkin alan yazın taraması yapılarak görüşme soruları için kavramsal çerçeve belirlenmiş ve araştırma amacına uygun olarak katılımcılara görüşmelerde sorulacak yarı-yapılandırılmış form hazırlanmıştır. Hazırlanan formun iç geçerliliğinin sağlanması amacıyla

alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşü alınmış olup, çalışma grubu dışından beş öğretmen ile soruların açıklığı ve anlaşılırlığı yapılan ön çalışmayla sınanmıştır. Bu görüşler doğrultusunda son şekli verilen sorular katılımcılara uygulanmıştır. Gönüllü öğretmenlerden form aracılığıyla toplanan veriler betimsel ve içerik analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri çözümlenirken, etik olarak kimlikleri belli olmaması için K1, K2.. K20 şeklinde kodlamalar yapılarak gösterilmiştir. Öğretmenlerin benzer ve farklı görüşleri tablolarda görüş sıklıkları doğrultusunda oluşturulan temalar altında gösterilmiş, ayrıca doğrudan görüşlerine yer verilerek oluşturulan kodlar desteklenmiştir (Ekiz, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, öğretmenlerin meslek etiği algılarına yönelik görüşlerini belirlemek ve eğitim örgütlerinde bu konu hakkında farkındalıkların artırılmasını sağlamak amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları sonucunda önceden belirlenen 5 tema (Yıldırım ve Şimşek, 2011) altında katılımcı görüşlerine göre kodlar ortaya çıkarılmıştır. Bu temalar en çok görüş bildirilen temadan en aza göre şekillenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre oluşturulan öğretmenlik meslek etiği kodlarına göre; kamu yararını gözetmek, adil ve eşit tutum sergilemek ve meslektaşları ile güven odaklı ilişkiler kurmak, yardımsever işbirliğine açık ve mesleki gelişimlerine önem veren, öğrencilerine ve meslektaşlarına karşı hoşgörülü davranan, mesleki görev ve sorumluluklarını hiçbir telkine yer vermeden kendiliğinden yerine getirmek gibi davranışlar göstermesi beklenmektedir. Ayrıca araştırmaya göre öğretmenlerin sahip olması gereken meslek etiği ilkeleri arasında adalet, eşitlik, tarafsızlık, dürüstlük, güvenirlik gibi tüm dünyada geçerli olan evrensel değerlerin ön plana çıktığı dikkat çekmektedir. Fakat bazı öğretmenlerin belirtilen meslek etiği ilkelerini uygulamakta sıkıntı yaşayarak aykırı davranışlar gösterebildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin, derse giriş çıkışlara dikkat etmeme, bireysel ilişkilerde özensiz bir dil kullanma, mesleki değerleri gözetmeden duyarsız davranma, görev ve sorumluluklarını zamanında yapmama, öğretim faaliyetlerini geçiştirme, kurum içerisinde asli görevlerini görmezden gelerek öğretmenliği gelir kapısı olarak görme gibi öğretmenlik meslek etiğinde olmayan aykırı davranışlarda bulunabildikleri de söylenebilir. Alanyazında öğretmen meslek etiği ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, genel olarak etik üzerinde durulduğu, ancak uygulamada öğretmenlik mesleğini şekillendiren yasal zemine dayalı etik bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin etik davranışları (Gözütok, 1999); öğretmen adaylarının etik olmayan davranışları ve bu davranışlara yönelten nedenler (Pelit ve Güçer, 2006); eğitim ve etik kavramlarının analizi (Yayla, 2005); öğretmenin etik andı (Şahan, 2007) gibi çalışmalar olduğu bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Etik, Öğretmen

Kaynakça

Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labour.* Chicago: University of Chicago Press.

Banks, S. (2003). From oaths to rulebooks: A critical examination of codes of ethics for the social professions. *European Journal of Social Work, 6*(2), 133–144.

Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Campbell, E. (2008). Preparing ethical professionals as a challenge for teacher education. In K. Tirri (Ed.), *Educating moral sensibilities in urban schools* (3-18). Rotterdam: Sense Publishers.

Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 28-37.

Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(15), 185-203.

Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32*(1–2), 83–99.

Kuçuradi, İ. (1988). *Etik.* Ankara: Meteksan Yayınları.

Maxwell, B. (2017). Codes of professional conduct and ethics education for future teachers. *Philosophical Inquiry in Education, 24*(4), 323–347.

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

Özbek, O. (2003). *Beden eğitimi öğretmenlerinin meslekî etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pelit E. ve Güçer, E. (2006). Ticaret ve Turizm Meslek Dersi Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgi etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışlara yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 95-119.

Pieper, A.(1999). *Etiğe giriş.* (V. Atayman ve G. Sezer Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Saban, A. (2008). *Okula ilişkin metaforlar.* Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 5(5), 459-496. Seçkin Yayıncılık.

Seghedin, E. (2014). From the teachers professional ethics to the personal professional responsibility. *Acta Didactica Napocensia 4*(7) 13-22.

Strike, K. (1990). Teaching ethics to teachers: What the curriculum should be about. *Teaching and Teacher Education, 6*(1), 47–53.

Şahan, G. (2007). *Öğretmenlik etik andı.* 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007, 379-382, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Şentürk, C. (2009). Öğretmenlik mesleğinde etik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 10* (111), 25-31.

Toprakçı, E., Bozpolat, E. ve Buldur, S. (2010). Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 35-50.

Vongalis-Macrow, A. (2007). Teachers' ethic: Education international and the forging of professional unity. *Journal of Educational Controversy, 2*(2), 1–13.

Yaman, E., Mermer, E. Ç. ve Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi, 7*(17), 93-108.

Yayla, A. (2005). Eğitim kavramının etik açıdan analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Dergisi, 2*(1), 51-62.

Yetişken, H. (2005). Meslek normlarının etik imkân ve sınırları. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 22*(1), 73-78.

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

Relations of Turkish and Immigrant Students in Higher Education

Zeynep Umur Erkuş
Fırat Üniversitesi

Halil Karadaş
Mardin Artuklu Üniversitesi

Problem Durumu

The Republic of Türkiye, is a country that receives immigration due to its geographical location and historical background as well as its recent political policies. For this reason, the issue of immigrant students in educational institutions, which is an important social institution in the regulation and management of changing social conditions with migration, is a research topic that does not lose its importance and currency. As in every education level, there are many immigrant students at associate, undergraduate and graduate levels in higher education. In some of the studies in the literature on immigrant students in higher education, the number of immigrants at higher education level and the policies and practices in the process of their inclusion in higher education were analysed (Altunbaş, 2020; Aydın, 2021; Güngör ve Sosyal, 2021). Some researchers working on immigrants, on the other hand, have examined the problems and adaptation of immigrant students to higher education in various subjects by directly seeking the opinions of immigrant students (Bimay, 2021; Çam, 2021; Gül ve Şaşman-Kaylı, 2020). The subject of most of the studies in the literature is Syrian immigrants, who outnumber immigrants from other nationalities. Among the related studies, the number of studies that refer to the opinions of Turkish students, who are an important factor in the adjustment of immigrants to higher education as the dominant group in society, is limited (Taşdemir-Yiğitoğlu ve Kıray-Vural, 2019; Yanbolluoğlu, 2018). In addition, the number of studies that deal with the problems of immigrants in university life on a theoretical basis beyond current policies and practices is also limited (Taşdemir-Yiğitoğlu ve Kıray-Vural, 2019; Yanbolluoğlu, 2018; Yılmaz, 2021). For this reason, conducting a research that describes the issue of immigrant students in higher education from the perspective of Turkish students as the dominant group in the university system and discusses this issue in the context of various theories that examine the relations between groups theoretically will contribute to the literature.

The purpose of this research is to describe the relations between Turkish and immigrant students in higher education according to their own views.

Yöntem

This study is basic qualitative research. Basic qualitative research refers to qualitative research that is conducted in accordance with the nature of qualitative research, without specializing in any qualitative research design such as phenomenology, case study, embedded theory (Merriam, 2013).

The study group of this research consists of 14 Turkish and 10 Immigrant students who voluntarily agreed to participate in the research, among Turkish and immigrant students studying at an undergraduate level in a higher education institution in Southeastern Anatolia, where immigrants from different nationalities are located.

Research data collected from personal interviews through a semi-structured interview form created by the researchers. One of the researchers prepared the interview form depending on the relevant literature, and the other examined it. In addition, we consulted about the questions an expert who has studies on immigrant students. We also evaluated the questions in the semi-structured interview form based on pre-application interviews with an immigrant and a Turkish student. We used the content analysis to analyses the data.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The data obtained through face-to-face interviews for this research have reached saturation. So the data collection is completed. The data is analysed by content analysis method with the help of Nvivo program. However, the analysis has not yet reached the required maturity. The preliminary findings of the study show that the relations of Turkish and immigrant students with each other generally develop in a positive way, and in some cases, various problems are experienced. Immigrant students stated that they did not socialize in the lessons due to language differences, they were hesitant to tell their teachers and friends about the points they could not understand about the lesson, they communicated with their friends by correspondence more, and Turkish students did not completely accept immigrant students and excluded them. Turkish students in general; They stated that immigrant students only talk among themselves and that their reluctance to communicate

with Turkish students prevents them from learning Turkish and that's why they are unsuccessful in the lessons. In addition, some Turkish students stated that immigrants do not have the right to study higher education because these people were unfairly taken to the department they studied because they did not take the YKS exam given by the Republic of Türkiye Student Selection and Placement Center (ÖSYM) compared to local students, and this situation is unfair. On the other hand, some Turkish students stated that even the immigrant students' winning the Foreign Student Examination (YÖS) is a great miracle because they have passed through unequal conditions and thus, immigrant students are in a disadvantageous position.

Anahtar Kelimeler: Migration, immigrant students, higher education

Kaynakça

Altunbaş, A. (2020). Türkiye'de Yaşayan Göçmenlerin Üniversite Eğitiminden Memnuniyetlerinin Konya'daki Suriyeli Öğrenciler Örneği Üzerinden Değerlendirilmesi . *Üniversite Araştırmaları Dergisi , 3* (2) , 64-74 . DOI: 10.32329/uad.772646.

Aydın, M. S. (2021). Sığınmacıların Yükseköğretim Hizmetlerine Erişimi: Mardin Artuklu Üniversitesi Örneği . *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 12* (3) , 762-774 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/gumus/issue/65088/856237.

Güngör, H. & Soysal, T. (2021). Türk Yükseköğretiminde Suriyeli Mülteciler . *Milli Eğitim Dergisi , Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi ,* 1245-1264 . DOI: 10.37669/milliegitim.960083.

Bimay, M. (2021). Yükseköğretimde Okuyan Suriyelilerin Eğitim Sorunları ve Beklentileri: Trc3 Bölgesi (Mardin, Batman, Siirt, Şırnak) Üniversiteleri Örneği . *Milli Eğitim Dergisi , Türkiye'de Ve Dünyada Göçmen Eğitimi* , 895-923 . DOI: 10.37669/milliegitim.960170.

Çam, Y. (2021*). Osmaniye Korkut Ata Üniversitesinde eğitim gören Suriyeli öğrencilerin yaşadığı ekonomik ve sosyal sorunlar üzerine bir araştırma.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gül, M. & Şaşman-Kaylı, D. (2020). Türkiye'deki Suriyeli üniversite öğrencilerinde sosyal dışlanma algısı üzerine nitel bir araştırma . *Toplum ve Sosyal Hizmet , 31* (3) , 985-1007 . DOI: 10.33417/tsh.688774.

Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S.Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Orijinal eserin yayın tarihi 2009)

Taşdemir Yiğitoğlu, G. & Kıray Vural, B. (2019). Toplumun Sığınmacı Bireylerle İlgili Sosyal Mesafe ve Kaygı Durumlarının Belirlenmesi . *OPUS International Journal of Society Researches , 11* (18) , 1941-1969 . DOI: 10.26466/opus.545074.

Yanbolluoğlu, Ö. (2018). *Suriyeli mültecilere yönelik duygular ve algılanan sosyal mesafede, gruplararası pozitif ve negatif temas, sosyal baskınlık yönelimi, gruplararası tehdit ve gruplararası kaygının rolü.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, İ.H. (2021). Türkiye'deki Suriyeli çocukların okula uyumu. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öğretmenlerin Örgütsel Politika Algısının Meslektaşlarından Bilgi Saklama Davranışlarını Yordayıcılığı

Sedat Alev
MEB

Betül Balkar
Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Örgütsel ortamda kendi çıkarları doğrultusunda davranışlar sergileyen örgüt üyelerinin iş çevresini ne ölçüde anlamlandırdığına ilişkin öznel algılar olarak ifade edilen örgütsel politika algısı, bireylerin kendilerine hizmet eden davranışlarına atıfta bulunmaktadır (Çelik ve Üstüner, 2019). Algılanan örgütsel politikalar, bireylerin performanslarını ve bulundukları örgüte dair inançlarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Delle, 2013). Örgüt üyeleri, örgütsel politika algılarına bağlı olarak örgütsel kaynakları korumaya ve mümkün olduğu kadarıyla kaynaklardan en iyi şekilde yararlanmaya çalışmaktadır (Çelik ve Üstüner, 2019). Örgütsel politikaların yüksek düzeyde algılanması, örgütsel ortamda istenmeyen bir durum olduğundan örgütsel politika algısı çalışanların örgüte yönelik olumlu davranışlarını engelleyen faktörlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır (Bukhari ve Kamal, 2015). Örgütsel politika algısının hem birey hem de örgüt düzeyindeki çıktılar üzerinde etkili bir unsur olduğu belirtilmektedir (Goodman vd., 2011; Rong ve Cao, 2015). Çalışma ortamındaki politika algısı, bireyler üzerinde daha düşük iş doyumu ve örgütsel bağlılık (Vigoda, 2000) ve düşük iş performansı (Chang vd., 2009) gibi olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Algılanan örgütsel politikanın ilişkili olduğu bir diğer kavram olan bilgi saklama (Dirik, 2019; Malik vd., 2019) "başkalarının talep ettiği bir bilginin bilinçli olarak gizlenmesi veya karşı tarafa aktarılmaması" (Connelly vd., 2012, s.65) olarak tanımlanmaktadır.

Algılanan örgütsel politika yüksek düzeyde olduğunda, bireyler çeşitli nedenlerle bilgi saklama davranışında bulunabilmektedir. Bireyler, öncelikle politik bir ortamda kendi çıkarlarını koruma amacıyla bilgi saklayabilmektedirler (Cui vd., 2016). Başka bir deyişle, kişisel olarak güvenmedikleri bireyler tarafından istismar edilmekten kendilerini korumaya çalıştıkları için bilgi saklama davranışında bulunmaktadırlar. İkinci olarak, bilginin bir güç kaynağı olduğu düşünüldüğünden politik avantaj elde etme amacıyla bilgi saklamaktadırlar (Malik vd., 2019). Son olarak, savunmacı bir davranış olarak sahip oldukları bilgiyi saklayabilmektedirler. Savunmacı davranışlar bağlamında, bireyler iyi niyetle paylaştıkları bilginin politik bir ortamda beklenmedik sorunlara yol açabileceğinden endişe edebilmekte (Cui vd., 2016) ve politika algısına bağlı olarak kendilerini korumak için savunmaya yönelik çeşitli taktikler kullanabilmektedirler (Ashforth ve Lee, 1990).

Mikro düzeyde politik yapılar olan okullar güç mücadelelerinin, çıkar çatışmalarının ve politik etkileşimin yaşandığı yerler arasında bulunmaktadır. Okul içerisindeki politik etkileşimlerin incelenmesi, okulun karmaşık yapısını anlamada ve yorumlamada yol gösterici olabilmektedir (Çelik ve Üstüner, 2019). Okul içindeki bilgi paylaşımı süreçleri de okulun karmaşık yapısını oluşturan süreçlerdendir. Okul ortamında bilgi paylaşımının teşvik edilmesi yoluyla okulların öğrenme kapasitelerinin artırılabilmesi için okulların örgütsel politikalarına yönelik öğretmen algılarının incelenmesi önem taşımaktadır. Örgütsel politika algısına bağlı olarak öğretmenler arasındaki bilgi paylaşımının azalabileceği ve bunun sonucunda okulların öğrenen örgüt yapılarının zayıflayabileceği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin örgütsel politika algısı ile bilgi saklama davranışları arasındaki bağın araştırılması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle araştırmada, öğretmenler tarafından okulda algılanan örgütsel politikanın öğretmenlerin bilgi saklama davranışları ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel politika algısı meslektaşlarından bilgi saklama davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
2. Öğretmenlerin örgüt odaklı politika algısı meslektaşlarından bilgi saklama davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
3. Öğretmenlerin birey odaklı politika algısı meslektaşlarından bilgi saklama davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmada, veriler Gaziantep il merkezindeki ortaokullarda görev yapan 318 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmanın verileri, Ferris ve Kacmar (1992) tarafından geliştirilen ve Çelik ve Üstüner (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Politika Algısı Ölçeği" ve Connelly ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen ve İspirli (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan "Bilgi Saklama Davranışı Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. "Örgütsel Politika Algısı Ölçeği" on altı madde ve iki alt boyuttan (örgüt odaklı politika algısı ve birey odaklı politika algısı) oluşmaktadır. Ölçek aracılığıyla örgütsel ortamda bireylerin birbirlerini etkilemelerinin yanı sıra çıkar elde etmeye ve karar sürecini etkilemeye ilişkin örgüt ve birey odaklı politik davranışları incelenmektedir. On iki madde ve üç alt boyuttan (bilmezden gelme, kaçınmacı davranma, mantığa büründürme) oluşan "Bilgi Saklama Davranışı Ölçeği", bireylerin çalışma ortamında başka bir kişi tarafından istenen bilgiyi kasıtlı olarak paylaşmamasına ilişkin davranışları içermektedir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 21.0 ve AMOS 23.0 programları kullanılmıştır. Analiz sürecinde ilgili alan yazın doğrultusunda oluşturulan iki model test edilmiştir. Birinci modelde,

örgütsel politika algısının öğretmenlerin bilgi saklama davranışlarını ne düzeyde yordadığı test edilmiştir. İkinci model ise örgütsel politikanın alt boyutları olan örgüt odaklı politika algısı ve birey odaklı politika algısının öğretmenlerin bilgi saklama davranışlarını yordayıcılığını test etmeye yönelik oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirliğine ilişkin hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ve geçerlik çalışması kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler, geçerlik ve güvenirliğin sağlandığını göstermiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel politikaya ve bilgi saklama davranışlarına yönelik algıları orta düzeydedir. Korelasyon analizinden elde edilen bulgular, örgütsel politika ve bilgi saklama değişkenleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkiye işaret etmektedir. Yol analizinde test edilen ilk modelde, örgütsel politika algısının öğretmenlerin bilgi saklama davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. İkinci modelde ise örgütsel politika algısı boyutlar halinde modele eklenmiş ve hem örgüt odaklı hem de birey odaklı politika algısının öğretmenlerin bilgi saklama davranışlarını yordadığı sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin örgütsel politika algılarındaki artışın bilgi saklama davranışlarını artırdığını göstermiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin okul ortamında bilgi saklama davranışlarını azaltmayı, bilgi paylaşımını geliştirmeyi ve sürdürmeyi hedefleyen okul yöneticileri, bilgi paylaşımına yönelik öğretmen davranışlarını yalnızca örgütsel düzeydeki ödüllerle (başarı belgesi, plaket vb.) artırmaya çalışmamalıdır. Aynı zamanda, öğretmenler arasındaki ilişki ve etkileşimin niteliğini geliştirmeye çalışarak iş birliğine dayalı ve güven odaklı bir okul kültürü oluşturmaya özen göstermelidir. İşbirlikçi ve güven odaklı bir okul kültüründe, öğretmenlerin bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşmaları ve meslektaşlarının bilgi ve becerilerinden yararlanmaları sonucunda bilgi paylaşımına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri de kolaylaşabilecektir. Bireysel ve örgütsel faktörlerin öğretmenlerin okullarındaki örgütsel politikaya ilişkin algıları ve meslektaşlarından bilgi saklamaya ilişkin davranışları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Örneğin, bireysel düzeyde bir faktör olan politik beceriler ile ilgili olarak, politik beceri düzeyi yüksek bireylerin çalışma ortamlarındaki politik davranışlardan daha az etkilendikleri belirlenmiştir (Bedi ve Schat, 2013). Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda, örgütsel politika algısı ve çalışma ortamında bilgi saklama arasındaki ilişkide bireysel ve örgütsel faktörlerin aracılık ve/veya düzenleyicilik rollerinin araştırılması faydalı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Politika Algısı, Bilgi Saklama Davranışı, Öğretmen

Kaynakça

Ashforth, B. E., & Lee, R. T. (1990). Defensive behavior in organizations: A preliminary model. *Human Relations*, *43*(7), 621–648.

Bedi, A., & Schat, A. C. (2013). Perceptions of organizational politics: A meta-analysis of its attitudinal, health, and behavioural consequences. *Canadian Psychology*, *54*(4), 246–259.

Bukhari, I., & Kamal, A. (2015). Relationship between perceived organizational politics and its negative outcomes: Moderating role of perceived organizational support. *Pakistan Journal of Psychological Research*, *30*(2), 271–288.

Chang, C. H., Rosen, C. C., & Levy, P. E. (2009). The relationship between perceptions of organizational politics and employee attitudes, strain, and behavior: A meta-analytic examination. *Academy of Management Journal*, *52*(4), 779–801. https://doi.org/10.5465/amj.2009.43670894

Connelly, C. E., Zweig, D., Webster, J., & Trougakos, J. P. (2012). Knowledge hiding in organizations. *Journal of Organizational Behavior*, *33*(1), 64–88. https://doi.org/10.1002/job.737

Cui, Y., Park, H. H., & Paik, Y. (2016). Individual and organizational antecedents of knowledge hiding behavior. *Korean Journal of Business Administration, 29*(8), 1215–1239.

Çelik, O. T., & Üstüner, M. (2019). Örgütsel politika algısı ölçeğinin okul örgütleri için Türkçe' ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science], 12*(1), 77–96. http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.425250

Delle, E. (2013). The influence of perception of organizational politics on employee job involvement and turnover intentions: Empirical evidence from Ghanaian organizations. *European Journal of Business and Management*, *5*(9), 151–160.

Dirik, D. (2019). Örgütsel adalet algısı ve bilgi saklama davranışı arasındaki ilişkilerde algılanan örgütsel politikanın rolü üzerine bir araştırma. *Turkish Studies, 14*(2), 295–312.

Goodman, J. M., Evans, W. R., & Carson, C. M. (2011). Organizational politics and stress: Perceived accountability as a coping mechanism. *The Journal of Business Inquiry*, *10*(1), 66–80.

İspirli, D. (2014). *Knowledge as an object of psychological ownership and knowledge hiding via territoriality among knowledge workers* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Malik, O. F., Shahzad, A., Raziq, M. M., Khan, M. M., Yusaf, S., & Khan, A. (2019). Perceptions of organizational politics, knowledge hiding, and employee creativity: The moderating role of professional commitment. *Personality and Individual Differences, 142*, 232–237.

Rong, Z., & Cao, G. (2015). A framework for research and practice: Relationship among perception of organizational politics, perceived organization support, organizational commitment and work engagements. *Open Journal of Business and Management*, *3*, 433–440. http://dx.doi.org/10.4236/ojbm.2015.34043

Vigoda, E. (2000). Organizational politics, job attitudes, and work outcomes: Exploration and implications for the public sector. *Journal of Vocational Behavior*, *57*(3), 326–347. https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1742

Okul Kültürü İle İlgili Çalışmaların Bibliyometrik Analizi

Turan Akman Erkılıç — Anadolu Üniversitesi
Engin Dilbaz — MEB

Problem Durumu

Örgüt kültürünün; bir örgütteki felsefelerin, ideolojilerin, değerlerin, varsayımların, inançların, normların, beklentilerin ve tutumların aynası olduğunu söylemek olanaklıdır. Örgüt kültürü, üyelerinin örgütle bağlantı kurmalarına yardımcı olan ortak değer ve değişkenlerdir (Özdemir, 1997). Örgütler bulundukları toplumun kültüründen etkilenirler ve aynı zamanda içlerindeki insanlar aracılığıyla toplumun kültürünü de etkilerler. (Yılmaz ve Oğuz, 2005). Eğitim örgütleri amaç, etkileyen-etkilenen değişken, yapı, işleyiş, iklim ve örgütsel kültür unsurları açısından diğer örgütlere göre bazı önemli farklılıklar gösterir. Bu farklılaşmanın önemli bir boyutu olarak okul kültürünün, okullarda yönetici ve çalışanları ortak davranış etrafında bir araya getiren en önemli faktör ve okulda görev yapan tüm personellerin sorumluluklarını ortaya çıkaran unsurlar olduğunu söylemek olanaklıdır. Güçlü bir okul kültürü tüm okul personelini, öğrencileri ve çevreyi okulu kabul etmeye, değerleri paylaşmaya ve başarının mutluluğunu birlikte yaşamaya teşvik eder (Hofstede, 1997). Bununla birlikte pozitif bir okul kültürü inşa etmek öğrenci motivasyonunu artırmada kritik bir öneme sahiptir. (Kaysılı, 2020; Şişman, 2014;). Bu önem bağlamında alan yazında okul kültürü kavramına ilişkin çalışmalar giderek artmakta ve çeşitlenmektedir. Konuya ilişkin bütüncül ve eklektik bir bakış yakalamak adına alanyazında giderek artan çalışmaların bibliyometrik analizinin yapılması gerekliliği bir sorun alanıdır.

Yöntem

Bu araştırmada; 2015-2020 yılları arasında okul kültürü ile ilgili yürütülmüş doktora tezlerinin bibliyometrik analizinin yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda YÖK Ulusal Tez Merkezinde yer alan tezler taratılmış ve sonuç olarak 23 tez araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada verilerin sınıflandırılması aşamasında araştırmacı tarafından oluşturulan bilgi formu kullanılmış ve veriler Kuckartz'ın (2014) beş aşamalı içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma kapsamına alınan tezler; *a)yıllara göre dağılım b)yöntem c)sonuç d)öneriler* boyutlarında incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda tezlerin büyük çoğunluğunun nicel paradigmaya dayandığı, bağıl olarak en çok kullanılan veri toplama aracının ölçek olduğu,yıllara göre dağılım bağlamında yıldan yıla büyük bir farklılaşmanın gözlenmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmaların sonuç ve önerileri sentezlendiğinde kural ve yönetmeliklerin okul kültürü üzerindeki baskısını azaltan çözümlere özellikle dikkat edilmesi, bireysel kültürü öne çıkaran uygulamaların da güçlendirilmesi gerektiği öne çıkmaktadır. Dönüşümcü liderlik stilini benimseyen okul yöneticilerinin okul kültürünün güçlenmesine katkı sağladığı bulgulanmıştır. Çalışmalarda karma yöntem araştırmalarının azlığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda yeni araştırmacılara keşfedici ve açımlayıcı desenlerde karma yöntem araştırmalarına yoğunlaşmaları önerilmektedir. Uygulamacılara yönelik olarak; okul kültürü çalışmalarının sistemsel ve stratejik bir yaklaşımla ele alınarak güçlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgüt, okul kültürü, bibliyometrik analiz

Kaynakça

Çelik, V. (2002). Okul Kültürü ve Yönetimi (3. Baskı). Ankara: Pegem

Hofstede, G. (1997). Cultures and Organizations. USA: McGraw-Hill

Kaysılı A. (2020). Okul Kültürünün Sosyal İnşası / Bir Eğitim Antropolojisi

Araştırması. Ankara: PEGEM Akademi

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. London: Sage.

Schein, E. H. (2011). Leadership and Organizational Culture. New York, NY: Wiley.

Özdemir, S. (1997). Eğitimde Örgütsel Yenileşme, Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, M. (2014). Örgütler ve Kültürler. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, K. Ve Oğuz, E. (2005). Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Fakülte Kültürüne İlişkin Algıları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 38(1), 101-122.

Mesleki Örgütlenmelerde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunların İncelenmesi: İdeal Sendika

Vedat Çakıoğlu Süleyman Özgan Mustafa Yüksel

MEB MEB MEB

Problem Durumu

Örgütlü yaşamın bir ürünü olan sendika, üyelerinin menfaatini güvence altına alan ve onların koşullarını iyileştirmek üzere oluşturulan bir yapıyı temsil etmektedir. Sendika, sadece işgücünü temsil eden bir grubu ifade etse de pek çok ülkede işverenden de söz edilen sosyal bir yapı şeklinde konumlanmıştır. Türkiye ve Fransa gibi ülkeler, iş gücünü oluşturan grup ve işverenlerden söz edilen grubun birlikte oluşturduğu bir sendikalaşma yapısına sahiptir. Kompoze yapıdaki bu sendikalaşma süreci üyeler açısından bazı sorunlara neden olmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki öğretmenlerin sendikalaşma sürecinde karşılaştığı sorunları incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ilgili alanyazın taranarak; örgütlenme ihtiyacının nedenleri, sendika seçme sürecini etkileyen faktörler, öğretmenlerin sendikadan beklentileri, mesleki örgütlenmenin önündeki engeller incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilgisinin nasıl artırılabileceği ve ideal sendika kavramı tartışılmıştır.

Yöntem

Alanyazında öğretmenlerle çalışılmış tüm sendika çalışmaları incelenmiş bulguları karşılaştırılarak tartışılmış ve betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırma yöntemi; incelenen varolan problemin mevcut durumunu ortaya koymak için kullanılan bir yöntemdir. Sendika ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarının derlenmesi özetlenmesi amaçlanmıştır. Sendika konusu güncelliğini koruyan bir yapıya sahiptir. Ayrıca çalışma diğer çalışmaların kategorilendirilmesi ve ideal sendika tartışması yönünden özgündür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kişi ve toplum açısından örgütlenmenin öneminin anlaşılması için, tüm bireylerin ve otoriteyi elinde bulunduranların bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi yönünde önlemler alınmalıdır. Ayrıca eğitim sektöründe yetkileri elinde bulunduranların da örgütlenmenin anlam ve önemini kavramaları, özellikle sendikal engellerin önünü açmaya çalışarak, yasal sivil girişimleri ve çağdaş sendikacılığın geliştirilmesi etkinliklerini desteklemeleri gerekmektedir.

Öğretmenler ve tüm eğitim çalışanları ile memur sendikaları arasında daha etkili iletişim ve bilgilenme-bilgilendirme kanallarının artırılması ve sendikaların kendi çalışanlarına dönük daha somut yararlarının ortaya çıkarılması için ilave etkinliklere ve çabalara yer verilmelidir.

Öğretmen meslek örgütü konumundaki sendikaların siyasi bakış açısıyla değerlendirilmesi yanlışından dönülmelidir. Siyasi bakış açısı farklılıkları sendikal bölünmüşlüğe yol açmakta bu da öğretmen örgütlerinin gücünü ve etkisini azaltmaktadır. Bu konuda sendikalar meslek örgütü çizgisinin dışına çıkmamalı, siyasi kulvardan rol çalma eğiliminde olmamalıdır. Öğretmen örgütleri siyasi olarak bölündüğünden her gelen iktidar kendisine yakın bir sendikayı kullanarak eğitim çalışanlarının haklarını göz ardı etmektedir. Yandaş ve taraftar sendikacılık anlayışı bir an önce terk edilmeli, bölünmüşlükten kurtarılmalıdır.

Tabela sendikası konumuna düşen, üye sayısı az olan sendikalaşma engellenmelidir. Buna göre kanuna bir üye kotası konmalıdır. Kamu sektörü dışında çalışan eğitim iş görenlerinin, özellikle MEB kadroları dışında çalışanların da sendikalaşmasının önü açılmalıdır. Bu uygulama hem çalışma koşularının iyileşmesinin hem de sendikalaşmanın yaygınlaşmasını sağlayacaktır.

Sadece hak arama örgütü olarak algılanan sendikacılığın, mesleğin ilke ve kurallarını koyan, üyelerine ceza ve ödül veren, kimlerin nasıl ve ne öğretmeni olacağını belirleyebilecek yeterliliğe sahip meslek örgütüne dönüştürülmesi yönünde hızlı ve işlevsel adımlar atılmalıdır. Kısaca öğretmen sendikalarının gerçek anlamda mesleki bir örgüte dönüşmesinin yolları araştırılmalıdır.

Örgütsel etkinliklere katılımın önündeki engellerinin azaltılması için, sendikalarla ilgili kanunun, gelişmiş ülkelerde uygulandığı düzeyde geliştirilmesi gerekir. Sendikaların amaç, yarar ve işlevlerinin her platformda topluma gerektiği kadar açıklanması, ilgili eğitim işkollarında çalışanların sosyal ve mesleksel sorunlarını daha çok paylaşarak gündeme taşımaları da sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki örgüt, sendika, öğretmen

Kaynakça

Acuner, A. M. (1994). *Öğretmen örgütlenmesine model önerisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Akar, H. &. Ersü, A. A. (2020). Eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11*(2), 50-67. https://doi.org/10.19160/ijer.730221

Akcan, E., Polat, S. & Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre sendikal faaliyetlerin okullara etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 1101-1119. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338811

Aksoy, B. & Günbayı, İ. (2016). Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerin sendikalarından beklentilerine ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilim Toplum, 14*(54), 10-49.

Aküzüm, C. (2016). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri kolundaki sendikalara ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (28), 225-245. https://doi.org/10.14582/DUZGEF.721

Arslan, C. & Ugurlu, C. T. (2021). Öğretmenlerin sendikal örgütlenmeye ilişkin tutumları ve sendikal örgütlenme nedenleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(7), 240-262. https://dergipark.org.tr/en/pub/mkuefder/issue/63331/852525

Atıcı, M. (2017). *Öğretmenlerin öğretmen örgütlerine (sendikalara) üye olmama nedenleri (Artvin ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Avcı, Y. E. (2021). Milli eğitim kararlarında sendikal etkiler: Memnuniyet ve kaygılar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(79), 1235-1247. https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/60801/861528

Aydın, R. & Soydan, M. (2021). Öğretmenlerin sendikal örgütlenmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 11*(1), 331-364. https://doi.org/10.23863/kalem.2021.194

Başaran, İ. E., (1991). *Örgütsel Davranış.* Kadıoğlu Matbaası.

Baysal, Ö. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki örgütlenme tutumları (Uşak ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Berkant, H. G. & Gül, M. (2017). Sendika üyesi öğretmenlerin sendikalara yönelik algıları ve sendikalardan beklentileri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 419-442. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/316110

Boyacı, H. (1994). *Öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilgilerinin düzeyi ve bu ilgi düzeyinin etkenleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Can, N. (2012). Öğretmenlerin örgütlenmeye aktif katılımının engelleri. *Turkish Journal of Education, 1*(1), 12-20. https://doi.org/10.19128/turje.181039

Çelik, İ., Suveydas, E. & Gürses, F. (2022). Kamu sendikacılığında sosyal medya kullanımı: Sendika-paydaş etkileşimi üzerine bir analiz. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 49*, 175-190. https://doi.org/10.30794/pausbed.1043282

Çılgın, T. & Sandıkçıoğlu, Ş. (2023). Sendikaların engelli bireylere yönelik sosyoekonomik politikaları: İngiltere, Kanada, Belçika ve Türkiye örnekleri. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 23*(1), 39-52. https://doi.org/10.30976/susead.1126176

Düzenli, F. & Demir, M. (2022). Türkiye'de sendika algısının kuşaklar üzerinden ölçülmesi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 83,* 393-421. https://doi.org/10.26650/jspc.2022.83.1182673

Erdoğan, Ç. & Güneş Karaman, H. (2016). Türkiye'deki eğitim sendikalarına yönelik bir inceleme: Amaçlar, beklentiler ve sorunlar. *Sakarya University Journal of Education, 6*(2), 123-140. https://doi.org/10.19126/suje.62122

Fidan, T. & Öztürk, İ. (2015). Sendika üyesi olan ve sendika üyesi olmayan öğretmenlerin eğitim sendikalarına bakışı ve beklentileri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 191-220.

Gökçe, E. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin öğretmen örgütlerine (sendikalara) üye olmama sebepleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

Gülmez, M. (1990). *Memurlar ve Sendikal Haklar*. İmge Kitabevi.

Kamalı, S. & Kıral, B. (2023). Eğitim örgütlerinde dışlanma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(1), 172-186. https://doi.org/10.33206/mjss.1170906

Karataş, S. (2015). Mesleki örgütlenmeler hakkında eğitim yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 6*(11), 3-22. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210399

Köybaşı, F., Ugurlu, C. T. & Arslan, C. (2016). Öğretmenlerin sendikal örgütlenmeye ilişkin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(27/3), 101-123. https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/24734/261542

Sarıca, S. (2023). Türkiye'de sendikalaşma oranı, ticari açıklık oranı ve kamu nihai tüketim harcamalarının işsizlik üzerine etkisi: Ekonometrik bir analiz. *Sosyoekonomi, 31*(56), 411-440. https://doi.org/10.17233/sosyoekonomi.2023.02.19

Taşdan, M. (2013). Eğitim işkolundaki sendikalara ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 231-265. https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/6010/80377

Tok, T. N. (1996). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Mesleki Örgütlenmeye İlişkin Görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Yasan, T. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin sendikalara ilişkin görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi: Malatya il merkezi örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(1), 271-293.

Yaşar, Ö. & Çalık, T. (2022). Eğitim sendikalarının 2023 eğitim vizyonuna ilişkin görüşleri. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 13-25. https://doi.org/10.47479/ihead.1066675

Göçmen Türk Öğrencilerin Akademik Başarısının CHAID Analizi ile İncelenmesi: Almanya Örneği

Osman Barutcu
Pamukkale Üniversitesi

Funda Nayir
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

OECD programı kapsamındaki Uluslararası Öğrenci Değerlendirme (PISA) testleri gibi uluslararası karşılaştırmalı testlerin politika yapıcılar, medya ve kamuoyu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Feniger & Lefstein, 2014). Bunun en önemli sebebi ise Pisa sınavının amacıdır. Pisa sınavının amacı belirli öğrencilerin bilgi ve becerini ölçmek değil bir evrenin bilgi veya becerilerini değerlendirmektir (OECD, 2009, s. 94). Pisa sınav sonuçlarının değerlendirmeleri yapılırken daha çok aynı eğitim sistemi içinde yer alan öğrenciler birbirleri ile yani ülkeler birbirleri ile kıyaslanarak sıralama yapılmaktadır. Her öğrencinin zekâ ve yetenekleri bakımından birbirinden farklı olması yanında etnik, dini veya başka özelliklerden dolayı da birbirlerinden çok ayrışabilmektedirler (Kostava, 2009). Bu ayrışma sonucunda göçmen öğrencilerin ayrımcılığa maruz kalması eğitim hayatlarını olumsuz etkilediği gibi bazı diğer ayırıcı kültür özellikleri de olumlu etkisini sürdürmektedir. Örneğin uzak doğulu aileler çocuklarının eğitimine hangi ülkede eğitim gördüklerinden bağımsız olarak daha fazla önem vermekteler ve gölge eğitim sürecine daha fazla para ayırmaktalar (Byun & Park, 2012). Almanya'da eğitim gören Türk göçmen öğrencilerin sahip oldukları Türk toplumuna özgü özellikleri Almanya'da aldıkları eğitimlerine olumsuz etki etmektedir (Güllüpınar, 2010). Bu makalenin amacı her bir ülkeyi ayrı bir grup olarak skor sıralaması yapmak yerine, Almanya eğitim sisteminde öğrenim gören ikinci nesil Türk göçmen öğrencilerini farklı bir grup olarak ele alıp bu öğrencilerin sınav skorlarının eğitim aldıkları ülkede göçmen olmayan Alman öğrencilerin ve Türkiye'de eğitim alan Türk öğrencilerin sınav skorları ile kıyaslamaktır.

Yöntem

Araştırmada OECD'nin resmî sitesinde paylaşılan Pisa 2018 çalışmasına ait veriler https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/ adresinden indirilmiştir. İndirilen veri setinde filtreleme işlemi yapılarak Almanya'da göçmen olan Türk öğrenciler, Almanya'daki Alman öğrenciler ve Türkiye'de eğitim gören Türk öğrenciler veri setinde bırakılmış diğer veriler silinmiştir. Almanya'daki Türk öğrencileri göçmen evreni olarak almamızın sebebi sayılarının diğer çoğu ülkedeki Türk göçmen öğrencilere göre daha fazla olmasıdır. Pisa veri setinde matematik okur yazarlığı PVMATH olarak kodlanmış 10 farklı puandan, fen okur yazarlığı PVSCIE olarak kodlanmış 10 farklı puandan ve okur yazarlık PVREAD olarak kodlanmış 10 farklı puandan oluşmaktadır. Her bir test grubu için bu puanların ortalaması alınarak öğrencilerin ortalama puanları hesaplanmıştır. Her bir test başarı puanlarının ortalaması kesme puanı olarak belirlenip ortalama altında olanlar başarı olarak "0" üstünde olanlar başarı olarak "1" olacak şekilde gruplanmıştır. CHAID analizinde bağımlı değişkenin kategorik değişken olması gerektiği için test skorları gruplanmıştır. Almanya'da eğitim gören Alman öğrenciler "0", Almanya'da eğitim gören Türk göçmen öğrenciler "1" ve Türkiye'de eğitim gören Türk öğrenciler "2" olarak "Turk" değişken ismi altında kodlanmış. Analizde başarı durumu bağımlı değişken, "Turk", Göçmenlik Statüsü", "Hangi eğitim sisteminde öğrenim gördüğü", "Kendi doğduğu ülke", "Annesinin doğduğu ülke" ve "Babasının doğduğu ülke" değişkenleri ise bağımsız değişken olarak karar ağacı analizine dahil edilmiştir. Nicel araştırmaların analizinde kullanılan çoğu istatistiksel analizlerde karşılanması gereken varsayımların Chaid analizinde karşılanmasına gerek yoktur (Alpar, 2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematik başarısını sınıflandırmak için "Turk", Göçmenlik Statüsü", "Hangi eğitim sisteminde öğrenim gördüğü", "Kendi doğduğu ülke", "Annesinin doğduğu ülke" ve "Babasının doğduğu ülke" bağımsız değişkenleri üzerinden yapılan analiz sonucunda sadece "Türk" bağımsız değişkeninin analize dahil edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Kendisi ve ebeveynleri Alman olup Almanya'da eğitim gören öğrencilerin kendisi veya ebeveynlerinden en az birisi Türkiye doğumlu olanlardan hem Almanya'da hem de Türkiye'de eğitim görenlerden farklı sınıflandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Türk olan öğrencilerin hangi ülkede eğitim aldığından bağımsız olarak birlikte sınıflandırıldığı tespit edilmiştir. Alman olan öğrencilerin başarı durumlarının ortalaması Türk öğrencilerin başarı durumlarının ortalamasından yüksek bulunmuştur.

Okuma başarısını sınıflandırmak için "Turk", Göçmenlik Statüsü", "Hangi eğitim sisteminde öğrenim gördüğü", "Kendi doğduğu ülke", "Annesinin doğduğu ülke" ve "Babasının doğduğu ülke" bağımsız değişkenleri üzerinden yapılan analiz sonucunda sadece "Türk" bağımsız değişkeninin analize dahil edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Kendisi ve ebeveynleri Alman olup Almanya'da eğitim gören öğrencilerin kendisi veya ebeveynlerinden en az birisi Türkiye doğumlu olanlardan hem Almanya'da hem de Türkiye'de eğitim görenlerden farklı sınıflandığı

bulgusuna ulaşılmıştır. Türk olan öğrencilerin hangi ülkede eğitim aldığından bağımsız olarak birlikte sınıflandırıldığı tespit edilmiştir. Alman olan öğrencilerin başarı durumlarının ortalaması Türk öğrencilerin başarı durumlarının ortalamasından yüksek bulunmuştur.

Fen başarısını sınıflandırmak için "Turk", Göçmenlik Statüsü", "Hangi eğitim sisteminde öğrenim gördüğü", "Kendi doğduğu ülke", "Annesinin doğduğu ülke" ve "Babasının doğduğu ülke" bağımsız değişkenleri üzerinden yapılan analiz sonucunda sadece "Türk" bağımsız değişkeninin analize dahil edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Kendisi ve ebeveynleri Alman olup Almanya'da eğitim gören öğrencilerin, kendisi veya ebeveynlerinden en az birisi Türkiye doğumlu olanlardan Almanya'da eğitim gören öğrencilerin ve Türkiye'de eğitim gören Türk öğrencilerin birbirinden farklı şekilde sınıflandırıldığı tespit edilmiştir. Alman olan öğrencilerin başarı durumlarının ortalaması hem Almanya'da eğitim gören Türk öğrencilerin başarı durumlarının ortalamasından hem de Türkiye'de eğitim gören Türk öğrencilerin başarı durumlarının ortalamasından yüksek bulunmuştur. Türkiye'de eğitim gören Türk öğrencilerin başarı durumlarının ortalaması Almanya'da eğitim gören Türk öğrencilerin başarı durumlarının ortalamasından yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Pisa, Göçmenlik, Karar ağacı, Göçmen öğrenci

Kaynakça

Alpar, R. (2011). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Byun, S.-y., & Park, H. (2012). The Academic Success of East Asian American Youth: The Role of Shadow Education. *American Sociological Association, 85*(1), s. 40-60.

Feniger, Y., & Lefstein, A. (2014). How not to reason with PISA data: an ironic investigation. *Journal of Education Policy, 29*(6), s. 845-855.

Güllüpınar, F. (2010). Almanya'da Türk göçmenlerin çocuklarının bölünmüş kaderleri ve eğitimdeki başarısızlıklarının yapısal nedenleri: entegrasyon aşağı mı yukarı mı? *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 8*(31), s. 65-87.

Kostava, S. Ç. (2009). Çokkültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği. (E. Atasoy, Dü.) *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, s. 217-230.

OECD. (2009). *PISA Data Analysis Manual: SPSS, Second Edition.* OECD Publishing.

Ortaokul Öğrencilerinin İçinde Bulundukları Dezavantajlı Durumların Eğitime Etkisini Azaltmada Öğretmen Rolleri

Ismail Tetik

MEB

Problem Durumu

İnsan, doğası gereği sosyal bir varlıktır ve toplum içerisinde diğer insanlarla birlikte yaşaması gerektirmektedir. Toplum içerisinde varlığını sürdüren insanlar, yaşam koşullarında farklılıklar olduğu için aynı imkânlara sahip değillerdir. Bu farklılıklar çoğu zaman, insanların eşit şekilde kaynaklara ulaşmasına engel olabilmektedir. Bu engeller sebebiyle ihtiyaç duydukları kaynaklara ulaşamayan birey ya da gruplar, toplum içinde dezavantajlı durumda olan bireyleri veya grupları oluşturmaktadır. Dezavantajlı durumda olan birey veya gruplar, toplumdan kendilerini soyutlaştırarak kendilerini ötekileştirebilmektedir. Dezavantajlı durum, sosyal, ekonomik, kültürel olarak kendini gösterebilmekte ve birçok ölçüte göre farklı anlamlar içerebilmektedir. Bu dezavantajlı birey ve gruplar, yaşadıkları toplum içerisinde ekonomik, kültürel ve sosyal kaynaklar bakımından toplumdaki diğer birey veya gruplara göre kaynaklara erişimde eksik kalan birey ve gruplar olarak tanımlanabilmektedir. Bu dezavantajlı bireylerin ve grupların dezavantajlı durumları toplumdan topluma farklılık gösterebilmektedir.

Dezavantajlı olmak sadece yoksulluk, etnik farklılık, cinsiyet olarak tanımlanamaz. Bunun yanı sıra sorumluluk, öz saygı, eğitim hakkı, sağlık hizmetlerinden yararlanma, bilgi edinme, kamu desteğinden faydalanma vb. gibi durumlarda dezavantajlar içerisinde bulunmaktadır. Dezavantajlı olmayı, bireyin ihtiyacı olan gereksinimlere ulaşamaması olarak da açıklayabiliriz. Gruplar, çeşitli dezavantajlardan dolayı karşılaştıkları bazı sorunları kolaylıkla aşılabiliyorken bazı sorunların çözümünde öz-yeterlilik seviyeleri öne çıkmaktadır. Genellikle öz-yeterlilikle ilgili dezavantajların giderilmesinin temelinde bağımsızlık, karar verme, öz-saygı, kamu desteği, eğitim gibi durumların yattığı görülmektedir. Bu sorunların çözümü ve dezavantajların giderilmesi noktasında beceri kazanma bakımından eğitimin gerekliliğinin ön plana çıktığı söylenebilir.

Sınıf içerisinde öğretmenler birçok farklı dezavantajlı durumlarla karşı karşıya kalabilirler. Bu dezavantajlı gruplar veya bireyler arasında madde bağımlısı olan çocuklar, suça karışmış çocuklar ve ekonomik sıkıntı ile başa çıkmaya çalışan çocuklar olabilmektedir. Bu durumlarla karşılaşma olasılığı yüksek olduğundan öğretmenlerin dezavantajlı çocukların durumlarını tespit etme ve yönetme konusunda eğitimli olmaları son derece önemlidir. Sonuçta öğretmenler sınıf içerisinde öğrencileri en iyi tanıyanlardır. Bu çocuklar genellikle akademik olarak başarısı düşük, dalgın, yorgun ve devamsızlık yapan öğrencilerdir. Bu öğrencilerin okul ve sınıf içi durumlarını düzeltmede ve akademik başarılarını artırmada öğretmene büyük görevler düşmektedir (Gülcan, 2021). Öğretmenlerin bu alandaki gelişimlerini tamamlamaları için gerek hizmete başlamadan önce gerekse hizmet içi eğitimler verilmelidir. Dezavantajlı grupların ve bireylerin dezavantaj durumlarının eğitim sürecine etkisini azaltmada öğretmen rollerinin katkısını ortaya çıkarmakta ilgililere kaynaklık edebileceği inancıyla bu araştırma sürecine başlanmıştır.

Ortaokul öğrencileri, birçok dezavantajlı durumla karşı karşıya kalmaktadır. Maddi imkansızlıklar, aile içi sorunlar, öğrenme güçlükleri, dil bariyerleri, şiddet ve zorbalık olayları gibi faktörler öğrencilerin eğitim fırsatlarından yararlanmalarını zorlaştırmaktadır. Bu dezavantajlı durumlar, öğrencilerin okula devam etme isteğini ve motivasyonunu azaltmakta, ders başarısını olumsuz etkilemekte ve gelecekleri hakkındaki umutlarını sarsmaktadır. Öğretmenlerin rolü bu noktada büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin dezavantajlı durumlarının farkında olarak, bu durumların eğitime etkilerini azaltmak için çeşitli önlemler almalıdır. Örneğin, maddi sıkıntı yaşayan öğrenciler için öğretmenler burs programlarına, sosyal yardım kuruluşlarına ve diğer kaynaklara başvurarak yardımcı olabilirler. Aile içi sorunları olan öğrenciler için, öğretmenler okul psikologları ve sosyal hizmet uzmanları ile iş birliği yaparak aileleri ile iletişim kurabilirler.

Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için, öğretmenler alternatif öğrenme yöntemleri, bireysel destek, rehberlik hizmetleri ve özel eğitim programları gibi kaynakları kullanarak öğrencilere uygun bir öğrenme ortamı sağlayabilirler. Dil bariyeri yaşayan öğrenciler için, öğretmenler ek dil eğitimi kaynaklarına başvurarak öğrencilere destek sağlayabilirler. Şiddet ve zorbalık olaylarına karşı ise, öğretmenler okul yönetimi ve güvenlik personeli ile iş birliği yaparak öğrencilerin güvenliği için gerekli önlemleri alabilirler. Öğrencilerin dezavantajlı durumlarının eğitim üzerindeki etkileri, öğrencilerin okul başarısı ve motivasyonunun yanı sıra, öğrencilerin okula devam oranlarını ve okuldan atılma oranlarını da etkilemektedir.

Örneğin, maddi sıkıntı yaşayan öğrencilerin okula devam etme oranı düşük olabilir çünkü aileleri onları çalıştırmak için okuldan çıkarmak isteyebilir. Benzer şekilde, şiddet ve taciz olaylarına maruz kalan öğrenciler, okula devam etmekten vazgeçebilirler çünkü kendilerini güvende hissetmezler. Bu nedenle, öğretmenlerin dezavantajlı durumdaki öğrencilerin eğitim başarısını artırmak için aldıkları önlemler sadece akademik başarıyı artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin okula devam etme oranlarını da artırır. Öğretmenler, dezavantajlı durumdaki öğrencilerin okula düzenli olarak devam etmelerini sağlamak için onları motive etmeli, güvende hissetmelerini sağlamalı ve onlara bir destek sistemine ihtiyaç duymadıklarını hissettirmelidir.

Dezavantajlı durumdaki öğrencilerin eğitime olan etkisini azaltmak için öğretmenlerin rolü, yalnızca öğrencilerin akademik başarılarına odaklanmakla sınırlı değildir. Aynı zamanda, öğretmenlerin, öğrencilerin duygusal, sosyal ve kişisel gelişimlerini desteklemeleri de önemlidir. Örneğin, bir öğrenci, aile içi şiddet yaşıyor olabilir ve bu nedenle, okulda davranış problemleri yaşayabilir. Bu öğrenci, akademik olarak yetenekli olmasına rağmen, kendine güvensiz, mutsuz ve yalnız hissedebilir. Bu durumda, öğretmenler, bu öğrenciye bireysel destek sağlayarak, okulda kendisini güvende hissetmesini, sosyal becerilerini geliştirmesini ve kendine güvenini arttırmasını sağlamalıdırlar. Benzer şekilde, bir öğrenci, kültürel farklılıklar nedeniyle ayrımcılığa maruz kalabilir ve bu nedenle, okulda kendisini yalnız hissedebilir.

Öğretmenler, bu öğrenciye, kendi kültürüne saygı gösteren, farklı kültürler hakkında anlayışlı ve bilinçli olan bir sınıf ortamı sağlayarak, öğrencinin kendine güvenini arttırabilirler. Sonuç olarak, öğretmenlerin, dezavantajlı durumdaki öğrencilerin sadece akademik ihtiyaçlarına değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve kişisel ihtiyaçlarına da odaklanarak eğitim stratejileri geliştirmeleri, bu öğrencilerin eğitime olan etkisini azaltabilir ve onların başarılarını artırabilir. Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin karşılaştığı dezavantajlı durumların eğitim üzerindeki etkilerini

ve öğretmenlerin bu durumlara karşı aldığı önlemleri ele alarak, öğretmenlerin dezavantajlı durumdaki öğrencilerin eğitim başarısını artırmada ne kadar önemli bir rol oynadıklarını vurgulayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Yapılan bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin içinde bulundukları dezavantajlı durumların eğitime etkisini azaltmada öğretmen rollerinin neler olduğunu ve bu dezavantajlı durumların ortadan kaldırılmasında öğretmenlerin neler yapabileceklerine ilişkin çözüm önerileri sunmaktır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki sorular sorulmuş ve sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrenciler arasında daha çok hangi dezavantajlar gözlenmektedir? Bu dezavantajlar okula, sınıfa ve derslere nasıl yansımaktadır?
2. Öğrencilerin dezavantajlarını ortadan kaldırmak için ne tür önlemler alıyorsunuz?
3. Öğrencilerin dezavantajlı durumlarını ve bu durumların yol açtığı sorunları gidermede öğretmen rolleri sizce nelerdir? Hangi çalışmalar etkili sonuçlar verebilir?
4. Dezavantajlı öğrencilerinin akranları arasında sosyal yönden gelişmesini sağlamada öğretmenler neler yapabilir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, doğal ortamında bireyin tutum ve davranışlarını birçok yönüyle anlamayı amaçlayan, birden fazla yöntemin kullanılabildiği bir araştırma yöntemi olduğu söylenebilir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre nitel araştırma; doğal ortamında yüz yüze yapılan görüşme sırasında yapılan gözlem sonucunda olayları ve davranışları gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya koyan ve sürecin nitel olarak izlenebildiği bir araştırma tekniği olarak tanımlamıştır. Başka bir ifadeyle gerçekliğin kişiden kişiye değiştiği, araştırmacıların yaptıkları farklı yorumlar doğrultusunda konuların yeniden anlamlandırıldığı bir araştırma yöntemi olduğu söylenebilir. Araştırmada yöntemi fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji; hayatımızda var olduğunu bildiğimiz fakat ayrıntısını araştırmadığımız durumların derinlemesine ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ile ilgilenen araştırma yöntemidir. Sosyal hayat içerisinde devamlı olarak karşılaştığımız olaylar ve olgular sürekli olarak farklı durum ve şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre fenomenoloji her gün karşılaştığımız ve bize yabancı olmayan fakat tam olarak anlamlandıramadığımız olgu, olay ve durumları ayrıntılı olarak araştırmayı öngören bir araştırma inceleme yöntemidir.

Çalışma Grubu

Araştırma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yıllarında Düzce ilinin Merkez ilçesinin Musababa köyünde bulunan Musababa Ortaokulunda görev yapan 1 müdür yardımcısı ve 9 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunda bulunan müdür yardımcısı ve öğretmenler araştırmaya katılmadan önce araştırmanın konusu ve amacı hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmişlerdir. Çalışma grubuna yapılan görüşmelerde gizlilik esasının gözetileceği ve korunacağı ile ilgili güvence verilmiştir. Ayrıca araştırma görüşmelerinin gönüllülük esasına göre yapılacağı söylenmiş ve gönüllü olanlarla çalışma yapılmıştır. Araştırma ölçeği olarak yarı yapılandırılmış görüşme ölçeği kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada dezavantajlı öğrencilerin çoğunlukta olduğu düşünülen, 2022-2023 öğretim yılında bir köy okulunda görev yapan farklı branş ve cinsiyetteki idareci ve öğretmenlerden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yapılan bu araştırmada verileri toplamada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme aşamasında ortaokul öğretmenleriyle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 2022-2023 öğretim yılında Düzce İli merkez ilçesinde bulunan Musababa Ortaokulu öğretmenlerinden araştırmaya katkı sağlamak isteyen öğretmenlerle yapılmıştır. Çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen etik ilkelere titizlikle uyulmuştur. Katılımcıların hukuksal haklarını korumak ve özgür iradelerine saygı göstermek amacıyla gönüllülük esası ilkesine uyulmuştur. Araştırma sürecinde izin almak suretiyle katılımcıların ses kaydı alınmış ve notlar tutulmuştur. Araştırma için sağlanan mekânlar, imkânlar ve cihazlar amaç dışı kullanılmamış; kişi ve kurumlardan temin edilen veri ve bilgiler, izin verildiği ölçüde ve şekilde kullanılmış, bu bilgilerin gizliliğine azami riayet edilmiş ve bilgiler hassasiyetle korunmuştur. Araştırma sürecinde katılımcılar hiçbir şekilde yönlendirilmemiş ve araştırmacı yansızlığı azami derecede korumuştur. Tüm araştırma verileri emin ve kolay ulaşılabilir bir biçimde arşivlenmiş, araştırma verileri güvenirliği ve geçerliği saptanmış araçlarla elde edilmiştir. Çalışma etiği ve ahlaki açıdan uygun olmayacağı düşüncesiyle, katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış; yönetici isimleri Y1, öğretmen isimleri Ö1, Ö2, …. Ö9 şeklinde kodlanmıştır. Yaklaşık 20 ila 30 dakika süren görüşmeler, okulda belirlenmiş olan bir odada gerçekleştirilmiştir. Görüşmede katılımcıların sorular için verdikleri yanıtların içeriği analiz edilerek birbirine benzeyen cevapların kategorize edildiği betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitimdeki başarının artması ve dezavantajlı öğrencilerin dezavantajlarının eğitime etkisini azaltmada en büyük görevi öğretmenlere düşmektedir. Bunun için öğretmenlerin iyi bir eğitim alarak mesleğe başlamaları önemlidir. Bu eğitim içerisinde pedagojik eğitim kadar rehberlik etme, gözlem yapma, güven duygusu verecek iletişim becerisine sahip olma gibi eğitimleri tamamlamaları önemlidir. Ayrıca değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmak için de kendilerini her koşulda geliştirmeleri kaçınılmaz hale gelmektedir. Değişen dünya içerisinde savaş, baskı, zulüm ve ekonomik nedenlerle dışarıdan gelen göçlerin olması öğretmenin bu çocukların dezavantajını ortadan kaldırmada önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Değişen dünya içerisinde teknolojinin hızla gelişmesi ve bu durumdan öğrencilerin haberdar edilmesi de öğretmenin gelişmelere ayak uydurmalarını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenin öğretimi gerçekleştirme rolü olduğu kadar anne-baba rolü, rehberlik etme rolü, liderlik rolü, model olma rolü ve adaleti sağlama rolü bulunduğu yapılan bu araştırmada da ortaya konmuştur. Okul ortamında öğrencileri arasında oluşabilecek sosyoekonomik dezavantajlar başta olmak üzere yaşanabilecek sosyal, psikolojik ve kültürel çatışmalar, aile

sorunlarının çocuğa yansıması, çocuğun içerisinde bulunduğu durumlardan dolayı çevresi ile yaşayabileceği iletişimi yönetmek bu dezavantajları asgari düzeye indirgemek öğretmene çeşitli roller yüklemektedir. Yapılan bu araştırma okul ortamında yaşanan dezavantajlı durumların giderilmesinde öğretmen rollerinin her birinin önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde eşitsizlik, Eğitim, öğretmen rolleri, dezavantajlı öğrenci

Kaynakça

Gülcan, M.G. (2021). *Çocuk işçiliği ve eğitim: Öğretmen el kitabı.* Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. Erişim Tarihi: 02/04/2023. Erişim Adresi: https://www.csgb.gov.tr/media/19084/cocuk_isciligi_elkitabi.pdf adresinden alınmıştır.

Gülmez, G.M. (2022*). Öğretmen rolleri ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın aday öğretmenlere önerdiği filmlerde öne çıkan öğretmen rolleri*. Yüksek lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Karakan, B. (2018). *Türkiye'de sosyal dışlanma ve dezavantajlı gruplar: Engeliler üzerine tanımlayıcı bir çalışma.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özcan, K. Balyer, A. Ve Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 532-547.

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

İlkokul ve Ortaokullarda Öğrencilerin Okul Müdürü Algısının Resimler Üzerinden Analizi

Önder Varol

MEB

Problem Durumu

Okul müdürü, bir okulun lideridir ve öğrencilerin eğitim hayatında önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin okul müdürüne dair algıları, okul atmosferini etkileyebilir ve öğrencilerin okula olan bağlılığı ve motivasyonu üzerinde de etkili olabilir. Okul müdürünün liderlik rolü, öğrencilerin okul yaşamlarındaki başarılarını etkilemektedir. Okul müdürü, öğrencilerin eğitim hayatı boyunca karşılaştıkları zorluklarda onları destekleyen, öğrencilerin gelişimlerini takip eden ve öğrencilerin potansiyellerini maksimize etmek için çaba gösteren bir figürdür. Bu nedenle, öğrencilerin okul müdürüne dair algıları, okulun genel atmosferi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Eğer öğrenciler okul müdürünü pozitif bir figür olarak görürlerse, okulda daha mutlu ve motive olmuş hissedebilirler. Ayrıca, öğrencilerin okul müdürüne dair olumsuz algıları, okulda disiplin sorunları gibi negatif sonuçlara da yol açabilir.

Örneğin, öğrenciler, okul müdürlerinin etkili iletişim, adil yönetim, öğretmenlerle iş birliği ve öğrenci katılımı konularında başarılı olup olmadıklarına bakabilirler. Eğer öğrenciler okul müdürünü sıcak, samimi ve yakın hissettiren bir kişi olarak görürlerse, öğrenciler okulda daha olumlu bir deneyim yaşarlar ve okula daha bağlı hissederler. Ayrıca, okul müdürü, okulun öğrenciler tarafından algılanan bir simgesidir. Okul müdürünün liderlik tarzı, değerleri ve davranışları, öğrencilerin okulun kimliği ve kültürü hakkında fikir sahibi olmalarına yardımcı olabilir. Öğrenciler, okul müdürünün okulun misyonunu, vizyonunu ve hedeflerini benimsemesi durumunda okulun daha başarılı olduğunu düşünebilirler. Bu nedenle, öğrencilerin okul müdürüne dair algılarının doğru bir şekilde anlaşılması ve geliştirilmesi, okulun genel başarısı için kritik önem taşır. Okul müdürlerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığına dair farkındalık, okul yönetimi tarafından alınacak kararları etkileyebilir. Ayrıca, öğrencilerin okul müdürüne dair olumlu algıları, okulun öğrenciler tarafından tercih edilmesine ve daha iyi bir öğrenci topluluğunun çekilmesine yardımcı olabilir.

Okul müdürünün imajının, çocukların bilincindeki imgesi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu kabul edilmektedir. Öğrenciler, okul müdürlerini güvenilir, saygın ve liderlik nitelikleri olan bir figür olarak algılamak isterler. Okul müdürleri, öğrencilerin okuldaki başarılarının yanı sıra, güvenliği, disiplini ve sosyal uyumu sağlamakla da sorumludurlar. Öğrenciler, okul müdürlerinin tutumlarını ve davranışlarını takip ederek, kendilerine yönelik tutum ve davranışlarının da okul yönetimince onaylandığını hissederler. Bu nedenle, okul müdürlerinin, öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını da dikkate alarak hareket etmesi ve onların fikirlerine önem vermesi önemlidir. Ayrıca, okul müdürleri, öğrencilerin başarısını teşvik etmek ve öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmelerini sağlamak için, öğrenci katılımını da teşvik etmelidirler.

Öğrenciler, okul müdürlerine karşı tutumlarını, okul müdürlerinin davranışlarına göre şekillendirirler. Eğer okul müdürü, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ciddiye alır ve onlara karşı anlayışlı davranırsa, öğrencilerin okul müdürüne karşı pozitif bir tutum geliştirmeleri daha olasıdır. Ayrıca, okul müdürlerinin, öğrencilerle ilişkilerinde hoşgörülü, açık fikirli ve empatik olması, öğrencilerin okulda başarılı olma motivasyonlarını da artırabilir. Sonuç olarak, okul müdürlerinin öğrenciler tarafından algılanması, öğrencilerin okula bağlılığı, motivasyonu ve başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Okul müdürleri, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak ve öğrenci merkezli yaklaşım benimsemek için, çocukların bilincindeki imajlarını ve algılarını dikkate almalıdırlar. Okul müdürleri, öğrencilerin okulda başarılı olmalarına, kendilerini güvende hissetmelerine ve gelişimlerine katkıda bulunacak liderlik özelliklerini sergilemelidirler.

Eğer okul müdürü, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ciddiye alır ve onlara karşı anlayışlı davranırsa, öğrencilerin okul müdürüne karşı pozitif bir tutum geliştirmeleri daha olasıdır. Ayrıca, okul müdürlerinin, öğrencilerle ilişkilerinde hoşgörülü, açık fikirli ve empatik olması, öğrencilerin okulda başarılı olma motivasyonlarını da artırabilir. Sonuç olarak, okul müdürlerinin öğrenciler tarafından algılanması, öğrencilerin okula bağlılığı, motivasyonu ve başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Okul müdürleri, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak ve öğrenci merkezli yaklaşım benimsemek için, çocukların bilincindeki imajlarını ve algılarını dikkate almalıdırlar. Okul müdürleri, öğrencilerin okulda başarılı olmalarına, kendilerini güvende hissetmelerine ve gelişimlerine katkıda bulunacak liderlik özelliklerini sergilemelidirler.

Bu nedenle, bu araştırma, öğrencilerin okul müdürüne dair algılarını anlamak ve geliştirmek, okul atmosferinin iyileştirilmesine ve öğrencilerin okula olan bağlılıklarının artırılmasına yardımcı olabilir. Okul müdürleri, öğrencilerin okulda pozitif bir deneyim yaşamaları için önemli bir faktördür ve bu tez çalışması, okul müdürlerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığına dair farkındalığı artırabilir. Günümüzde, okul müdürlerinin öğrenci bağlılığı ve motivasyonunu artırmak için, öğrencilerin okul müdürüne dair algılarının ve imajının anlaşılması ve yönetilmesi önemlidir. Ancak, özellikle ilkokul ve ortaokul düzeyinde, öğrencilerin okul müdürüne dair algıları resimler aracılığıyla ifade edilebilir. Okul müdürüne dair resimlerin analizi, öğrencilerin okul müdürüne dair algılarının anlaşılmasında ve okul atmosferinin geliştirilmesinde önemli bir araç olabilir. Bu bağlamda, ilkokul ve ortaokullara göre öğrencilerin okul müdürüne dair algıları arasındaki farklılıkların belirlenmesi ve yönetilmesi, öğrencilerin eğitim hayatında başarılı olmalarını sağlayabilir

Yöntem

Fenomenoloji Deseni, nitel araştırma yöntemlerinden biridir. Bu desen, bir fenomeni, yani insan deneyimini, anlamaya odaklanır. Bu deneyim, bireyin kendi dünyasında nasıl algıladığına, hissettiğine ve yaşadığına dayanır. Bu nedenle, Fenomenoloji Deseni, araştırmacıların katılımcıların kendilerini ifade etmelerine ve dünyalarını nasıl gördüklerini anlamalarına yardımcı olur. Bu desen, katılımcıların deneyimlerini açıklamaları için açık uçlu soruların kullanıldığı yarı yapılandırılmış görüşmeleri içerir. Veriler, bu görüşmelerden alınan katılımcıların sözlü ifadeleri, notları ve belki de resimler veya diğer materyaller gibi katılımcıların fenomeni anlatmalarına yardımcı olan materyaller aracılığıyla elde edilir. Bu araştırmada Fenomenoloji Deseni tercih edilmesinin nedeni, öğrencilerin okul müdürüne dair algıları ve imajlarını anlamak ve bu algıların farklı yaş, cinsiyet, okul türüne göre nasıl değiştiğini belirlemektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Düzce ilindeki farklı ilkokul ve ortaokullardan seçilen öğrencilerden oluşacaktır. Öğrencilerin seçilmesinde okul büyüklüğü, okulun bulunduğu yerleşim yeri, okulun bulunduğu çevrenin gelişmişlik düzeyi, devlet okulu-özel okul türü, sınıf düzeyi ve cinsiyet faktörleri dikkate alınacak ve bu bağlamda maksimum çeşitlilik örneklemine uygun bir grup oluşturulacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın katılımcıları Düzce'deki ilkokul ve ortaokullardan seçilecektir. Veriler, katılımcıların okul müdürü hakkındaki algılarını ifade etmeleri için resim çizdirme yöntemiyle toplanacaktır. Araştırmacılar, katılımcılara "Okul müdürünün nasıl biri olduğunu düşünüyorsunuz?" şeklinde açık uçlu bir soru yönelteceklerdir. Katılımcılardan, bu soruyu yanıtlamak için bir resim çizmeleri istenecektir. Veriler, resimlerin yanı sıra katılımcıların çizimlerini açıklamaları için verdiği sözlü ifadeler de kaydedilerek toplanacaktır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilecektir. Resimler ve açıklamalar, araştırmacılar tarafından kodlanacak ve çeşitli temalar altında gruplandırılacaktır. Bu temalar, katılımcıların okul müdürü hakkındaki algıları ve imajlarına ilişkin farklı kategorileri içerebilir, örneğin liderlik, otorite, samimiyet vb. Kodlama süreci tamamlandıktan sonra, araştırmacılar temalar arasındaki ilişkileri ve benzerlikleri inceleyeceklerdir. Sonuçlar, araştırmanın amacına ve hipotezine göre yorumlanacak ve raporlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, çocukların okul müdürüne dair algıları ve imajları incelenerek, bu algı ve imajların okul atmosferine etkisi üzerinde durulacaktır. Araştırmanın sonuçları, farklı yaş grupları, cinsiyetler ve okul türleri arasında okul müdürüne dair algı farklılıklarının olduğunu gösterebilir. Ayrıca, liderlik biçimleri ile okul müdürü imajı arasında bir bağlantı olabileceği öngörülebilir. Araştırmanın sonuçları, okul yöneticileri ve eğitimciler için önemli ipuçları sunabilir ve okul müdürlerinin liderlik ve yönetim stratejileri üzerinde etkili olabilir. Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin öğrenciler üzerindeki etkileri hakkında daha fazla bilgi sağlayarak, eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesinde bir rehberlik kaynağı olarak kullanılabilir. Öğrencilerin okul müdürüne dair algısı ve imajı ile ilgili bilgi sahibi olmak, okul yöneticilerinin öğrencilerin motivasyonu ve okula bağlılığı gibi faktörler üzerinde daha etkili bir şekilde çalışmalarına yardımcı olabilir.

Elde edilebilecek muhtemel sonuçlara ilişkin olarak şunlar tahmin edilebilir:

- Okul müdürüne dair olumlu imajlar çizen resimlerin daha sık tercih edilebileceği görülebilir. Bu da okul müdürlerinin öğrenciler tarafından sevildiği ve güvenilir bulunduğunu gösterebilir.
- Okul müdürüne dair olumsuz imajlar çizen resimlerin daha az tercih edilmesi durumunda, okul müdürüne karşı önyargıların ve olumsuz algıların azalmış olabileceği sonucu çıkarılabilir.
- Okul türüne, cinsiyete ve yaşa göre farklılık gösteren okul müdürü algısının, genel olarak olumlu ya da olumsuz olduğu tespit edilebilir.
- Liderlik biçimiyle ilgili olarak, öğrencilerin demokratik, otoriter ya da karışık liderlik tarzına ilişkin resimleri tercih etme durumları incelenebilir. Buna bağlı olarak, okul müdürlerinin liderlik tarzının öğrencilerin okul algısını nasıl etkilediği konusunda daha detaylı bir analiz yapılabilir.
- Verilerin içerik analizi sonucunda, öğrencilerin okul müdürüne ilişkin algılarının ne tür özelliklerle bağlantılı olduğu, hangi unsurların öğrencilerin okul müdürüne dair imajını olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği belirlenebilir. Bu sonuçlar, okul yöneticilerine, okul müdürü algısının şekillenmesinde önemli bir rol oynayan faktörleri anlamalarına ve bu faktörleri dikkate alarak daha etkili bir liderlik sergilemelerine yardımcı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, İmge, Okul Müdürü

Kaynakça

Akan, D. ve Yarım, M.A., (2019). İlkokul öğrencilerinin okul ve okul müdürü kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 223-233.

Arslan, P. (2020). Okul kavramına ilişkin metaforlar. Uluslararası *Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 1-14.

Ertürk, R. (2021). İlkokul öğrencilerinin okul kavramına yönelik algıları: Metafor çalışması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(25), 774-788.

Karademir, H. (2008). İlköğretim okullarında okul müdürlerine ait iletişimin öğrenciler tarafından algı düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Yalçın, M. ve Erginer, A. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürü algılarına ilişkin yaptıkları çizimler. *Eğitim ve Bilim,* 39(171), 270-285.

Yavuzer, H. (1997). Resimleriyle Çocuk. İstanbul: Remzi.

Problem Durumu

Öğretmen yetiştirme programları eğitim programları içerisinde ayrı bir yere sahiptir (Akdemir, 2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarının başlangıcı Cumhuriyet öncesi döneme uzanmaktadır (Gurol vd., 2018). 1980 sonrasında tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de toplumsal, ekonomik ve politik değişimler eşliğinde öğretmenlerden beklentiler farklılaşmış ve dolayısıyla öğretmen yetiştirmede de değişikliğe ihtiyaç duyulmuştur (Polat, 2013). Bu sebeple 1982 yılında öğretmen yetiştirme görevi öğretmen okullarından alınarak eğitim fakültelerine verilmiştir {Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007). 1997 yılı itibariyle ise öğretmen ihtiyacı sebebiyle öğretmen olabilme hakkı eğitim fakültesi dışındaki fakültelerin mezunlarına da tanınmıştır. Bu durum öğretmenlik mesleğini toplumda daha cazip hale getirmekle beraber Yüksek Öğretim Kurulu'nu eğitim fakültesi mezunları haricindekilere pedagojik formasyon eğitimini nasıl sağlayacağına dair çözümler bulmaya yöneltmiştir. Pedagojik formasyon eğitimi ile öğretmen adaylarının temel pedagojik bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Pedagojik formasyon eğitiminin ilk uygulaması 1998-1999 eğitim öğretim yılında tezsiz yüksek lisans programının yürürlüğe girmesiyle başlamıştır (Ada ve Baysal, 2013). 2010 yılında ise bu program kaldırılarak "Pedagojik Formasyon Sertifika Programı" adıyla yeni bir uygulamaya geçilmiş ve belirlenmiş kriterleri karşılayan tüm fakülte öğrencileri ve mezunlarına eğitim alma imkânı tanınmıştır. 2014 yılında YÖK tarafından alınan karar ile 92 üniversitede pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı açılmıştır. 2018 yılında ise, pedagojik formasyon eğitimi alacak öğretmen adaylarının 2010 yılı öncesindeki gibi lisans eğitimlerini tamamlamaları gerektiğine dair yeni bir düzenleme yapılmıştır (Turan, 2021). 27.09.2021 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul toplantısında YÖK tarafından izin verilen üniversitelerce uygulanacak "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Çerçeve Usul ve Esaslar" görüşülerek uygun bulunmuştur. Bu kararlara göre ilgili lisans programlarından mezun olan ve senatoca belirlenecek şartları taşıyan adaylar, en az 2 yarıyıl süresiyle toplamda 30 krediden oluşan 8 teorik dersi ve "Öğretmenlik Uygulaması"nı başarıyla tamamladıkları takdirde sertifikayı almaya hak kazanmaktadırlar. Bu sertifika programı halen yürürlükte olmakla birlikte Yükseköğretim Genel Kurulu'nun 29.12.2022 tarihli kararı ile, 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılına mahsus olmak üzere öğretmen yetiştiren fakülteler dışında formasyon eğitimi alınabilen alanlarda öğrenim gören öğrencilerin de programdan yararlanmalarına yönelik bir düzenleme getirilmiş ve üniversitelerde uygulanmaya başlanmıştır. Yıllar içinde uygulamaların ihtiyaçlara ve taleplere paralel olarak sürekli farklılaşması, getirdiği iyileşmelerle birlikte istikrarsızlıklara ve birçok sorunun yaşanmasına da yol açmıştır. Bu sebeple bu çalışmada, Türkiye'de uygulanmakta olan pedagojik formasyon eğitiminin gelişiminin ve programın yıllar içerisindeki değişiminin incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Pedagojik formasyon sertifika programının tarihçesinin incelendiği bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi; yazılı belgelerin içeriğinin titizlikle ve sistematik olarak analiz edilmesi için kullanılan bir yöntemdir (Merriam, 2018). Bu çalışmanın verilerini pedagojik formasyon programları ile ilgili yayınlanmış olan yönetmelik, yönerge, uygulama esasları gibi yazılı materyaller oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılarak ulaşılan sonuçlar değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının gelişimi ve değişimi kronolojik bir bakış açısıyla değerlendirilerek güçlü ve zayıf yönleri ortaya koyulacaktır. Türkiye'de öğretmenlik mesleğine olan yüksek talebin, bazı branşlarda öğretmen ihtiyacının dengeli şekilde karşılanamamasının ve öğretmen yetiştirme politikasındaki değişimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkan pedagojik formasyon eğitiminin sistemli bir şekilde yürütülmesi gereklidir. Bu sertifika programının sisteme getirdiği olumlu katkılar olduğu gibi programın bazı sorunları ve eleştirilen yönleri de bulunmaktadır. Bu sorunların çözülmesi için YÖK ve MEB'in iş birliği ile öğretmen yetiştirme politikalarını istihdam ihtiyacına göre yapılandırması beklenmektedir. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının içerdiği dersler, kimlerin bu eğitimden yararlanabileceği, kontenjanların belirlenmesi gibi konuların titizlikle değerlendirilerek belli standartlara sahip olması öğretmen niteliğinin korunması ve artırılması için önemli ve gereklidir.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik formasyon, Öğretmen yetiştirme, Öğretmen adayları

Kaynakça

Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2013). Pedagojik-androgojik formasyon ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme. Pegem Akademi.

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(12), 15-28.

Gurol, M., Türkan, A. ve Som, İ. (2018). Pedagojik formasyon sertifika programının değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17(65), 103-122.

Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, 3. Basımdan Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Polat, S. (2013). Pedagojik formasyon sertifika programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. E-uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(2), 48-60.

Turan, R. (2021). Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirmede uygulanan pedagojik formasyon programları üzerine bir inceleme (1979-2021). International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 7(47), 2572-2587.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK], (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf

Hafta içi uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarının güçlü ve zayıf yönlerinin öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi.

Tuncay Altuntaş — MEB

Hülya Kasapoğlu Tankutay — Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye'de eğitim sistemi Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar birtakım değişiklikler geçirmiştir. Genel olarak bu değişimler sonucu gün geçtikçe sınav odaklı bir eğitim anlayışının hayatımıza yerleştiği söylenebilir. Dolayısıyla öğretimin niteliği hem öğrenciler hem de eğitimin tüm diğer paydaşları tarafından sınav sonucuna odaklı olarak değerlendirilmekte ve bu doğrultuda okullarda verilen eğitimin yetersiz kalacağını düşünen öğrenci ve aileler açısından ilave eğitim ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyacı özellikle 1980'li yıllardan sonra ortaya çıkan dershaneler büyük ölçüde karşılamıştır. Ancak yakın dönemde dershanelerin kapatılmasıyla bu noktada ortaya çıkabilecek boşluğu kapatabilmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından destekleme ve yetiştirme kursları açılmıştır. Kurslar güz, bahar ve yaz dönemi olmak üzere üç dönem şeklinde planlanmış ve ücretsiz bir şekilde öğrencilerin faydalanması sağlanmıştır. Her zaman, her yerde, herkese eğitim düsturuyla yola çıkılarak eğitimin önündeki tüm engeller kaldırılmıştır ve eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlanmaya çalışılmıştır. Asıl amacı öğrenciler arasında fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak olan DYK, sadece maddi durumu iyi olanların faydalanabildiği özel eğitim kurumları olan dershanelerin yerini almak üzere uygulamaya konmuştur. Türkiye'de ilk olarak 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak amacıyla uygulamaya konulan ve dershaneye gidemeyen birçok öğrencinin faydalanabildiği eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları, birçok araştırmaya, süreci değerlendirme fırsatı tanımaktadır. Süreci yakından takip etme fırsatı olan ve sürecin yürütücüsü konumundaki öğretmenlerin görüş ve önerileri, ilk elden görüş alınması noktasında önemlidir. Bu araştırma kapsamında MEB'e bağlı ortaokul ve liselerde hafta içi uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarının güçlü ve zayıf yönlerinin öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi amaçlanmıştır.Yapılan bu araştırmanın hem uygulayıcılara hem politika yapıcılara hem de alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada, konunun derinlemesine incelenebilmesi ve bütüncül olarak değerlendirilmesine imkân sağlayan nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ili Araklı ilçesinde MEB'e bağlı 4 ortaokul ve 4 lisede görev yapmakta olan ölçüt örneklem yöntemiyle farklı branşlardan seçilmiş 10'u kadın, 15'i erkek olmak üzere toplam 25 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutularak incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada hafta içi uygulanan DYK'nin güçlü yönlerine ilişkin görüşlerde akademik alanda konuların pekiştirilmesi, tekrarı ve eksik öğrenmelerin giderilmesi açısından verimli olduğu, öğrencilerin derse katılımını, motivasyonunu ve akademik başarısını arttırdığı, normal okul derslerinde müfredatın yetiştirilemediği, kazanımların istenilen seviyelerde aktarılamadığı, özellikle sınavla alım yapan üst eğitim kurumları için yapılan merkezi sınavlara hazırlık sürecinin normal eğitim sürecinde yetiştirilemediği ulaşılan genel sonuçlar arasındadır. Bu sebeple destekleme ve yetiştirme kurslarının birçok öğretmen tarafından gerekli ve faydalı bulunduğu ulaşılan diğer sonuçlar arasındadır. Hafta içi uygulanan DYK'nin zayıf yönlerine ilişkin görüşlerde devamsızlık, yorgunluk, ilgisizlik sonucunda kursların kapatılması en çok frekansa sahip bulgular olmuştur. Hafta içi DYK'de ortaya çıkan devamsızlık, yorgunluk ve buna bağlı motivasyon kaybının çözümü adına DYK'nin hafta sonuna kaydırılması öneri olarak getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK), Liselere Geçiş Sistemi (LGS), kurs, ortaöğretime geçiş

Kaynakça

Aküzüm, C. & Saraçoğlu, M. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Turkish Journal of Educational Studies, 5 (2), 97-121. DOI: 10.33907/turkjes.423152

Biber, A.Ç., Tuna, Abdulkadir, Polat, A.C., Altınok, F. ve Küçükoğlu, U. (2017). Ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına dair öğrenci görüşleri. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (23), 103-119. • Bozbayındır, F., & Kara, M., (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education, 7*(2), 336-349.

Çakıoğlu, V. & Ergen, H. (2022). Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (13), 51-69. DOI: 10.21733/ibad.1099537

Demir-Başaran, S. ve Narinalp-Yıldız, N. (2017). Türkiye'de ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen görüşleri. International Journal Of Eurasia Social Sciences, 8(29), 1152-1173.

Dönmez, İ., Gürbüz, S. & Tekçe, M. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak fırsat eşitliği açısından değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi (ESTÜDAM Eğitim Dergisi), 3*(2), 45-58.

Gök, R. & Şekerci, R. (2017). Yetiştirme Kurslarının Halk Eğitimi Merkezlerine Devredilmesine İlişkin Paydaş Görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0 (44), 276-296. DOI: 10.21764/maeuefd.296643

Göksu, İ., & Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/214863. İncirci, A., İlğan, A., Sırem, Ö., Bozkurt, S. (2017). "Ortaöğretim Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğrenci Görüşleri" *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Yıl: 2017 Sayı: 42 Sayfa: 50-68.

Kazak, E. & Keskin, A. (2020). Hafta İçi Uygulanan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğrenci Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çalışma. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9 (3), 820-844. DOI: 10.30703/cije.654250

Keskin, A. & Kazak, E. (2021). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Hafta İçi ve Hafta Sonu Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (42), 98-121. DOI: 10.33418/ataunikkefd.816431

Kozikoğlu, İ. & Özcanlı, N. (2020). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (30), 280-305. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/59091/663839

Kurnaz, H. ve Kasırga, D. (2021). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(3), 708-725.

Nartgün, Ş. S. & Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22*(4), 537-564. doi: 10.14527/kuey.2016.021

Özoğlu, M. (2011). Özel dershaneler: Gölge eğitim sistemiyle yüzleşmek. *SETA Analiz Dergisi, 36*, 4-26.

Saracalıoğlu, A. S., Gündoğdu, K., Baydilek, N., Uça, S. (2014).*"* Türkiye, Güney Kore Ve Japonya'da Dershanecilik Sisteminin İncelenmesi", *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [Taed]* 51, Erzurum 2014, 431-447.

Sarıca, R. (2018). "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) Yönelik Öğretmen Görüşleri", *Milli Eğitim*, Cilt: 48, Sayı: 221, 91-122.

Timur, S., Kahraman, S., Timur, B. & İşseven, A. (2020). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri. Trakya Eğitim Dergisi, 10 (1), 194-206. DOI: 10.24315/tred.566362

Topcu, İ. & Ersoy, M. (2019). MEB Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Öğretmen Görüşleri Kapsamında Değerlendirilmesi / Teachers' Views on the Supportive and Training Courses in Turkish Education System. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10(3), 61-75 . DOI: 10.19160/ijer.645227

Türküresin, E., H., (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi; Kütahya İli Örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9* (2), 73-85.

Uğurlu, F. ve Aylar, F. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen öz algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 28-43.

Ünsal, S. & Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(2), 87-118. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/222177

Etik İklim Temalı Uluslararası Makalelerin Bibliyometrik Analizi

Saadet Kuru Çetin
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Yeşim Yıldırım
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde etik iklim giderek önem kazanan bir konu haline gelmiştir. Çeşitli anlamlarda kullanılan Türkçe' ye Fransızca *éthique* kelimesinden geçmiş, Yunanca "ethos (ήθικός)" sözcüğünden türetilen "karakter" anlamına gelen Etik, insanların oluşturduğu toplumsal ve bireysel ilişkilerin temelinde olan kuralları, doğru yanlış veya iyi kötü olarak ahlaksal çerçeveden değerlendiren felsefe disiplini olarak tanımlanabilir (Kuçuradi, 2006) . Etik iklim, insanların etik değerleri ve örgüt kültürünün ürettiği atmosferi ifade etmektedir. Bu iklim çalışanın verimini, tutumlarını ve kararlarını etkilemekte dolayısıyla genel performansa da yansımaktadır. İnsanların çalışma ahlakı, etik iklim sayesinde var olmaktadır. Kişinin çevresindeki algılarla ortaya çıkan ve örgütlerdeki uygulamaların ahlaki sonuçlarını gösteren etik iklim, doğruya yönelik olan ortak algıyı yansıtmaktadır.

Araştırmacıların örgütsel performans için gerekli olan etik iklimin önemine vurgu yapması konu ile ilgili araştırma ve yayınların artmasına neden olmuştur. Bu gibi durumlarda bibliyometrik analiz, literatürdeki eğilimleri, en etkili yazarları, en sık kullanılan kelimeleri, en çok atıf yapılan makaleleri ve diğer önemli verileri belirleyerek bu alandaki araştırmaları belirlemede ve yürütmede önemli bir araç olabilir. Bu çalışma, etik iklim araştırmasının yönünü belirlemeyi ve bibliyometrik analiz ile uygulanabilir stratejilere zemin hazırlamak ve araştırmacılara katkı sağlamak amaçlamaktadır. Bu kapsamda yapılan uluslararası çalışmaların üretkenlik ve eğilimlerini belirlemeye yönelik araştırma soruları aşağıda verilmiştir.

1. Etik iklim temalı uluslararası makalelerin araştırma eğilimleri nelerdir?
2. Etik iklim konusunda en çok yayın yaparak katkı sağlayan yazarlar hangileridir?
3. Etik iklim konusunda en çok makale yayınlayan dergiler hangileridir?
4. Etik iklim konusunda taranan makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
5. Etik iklim konusunda toplamda en çok atıf alarak katkı sağlayan yazarlar hangileridir?

Soruların amacı, etik iklim konusunun önem kazandığı dönemleri ön plana çıkarmak, bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara niteliksel bir bakış açısı sağlamak ve araştırmacılara yol göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Yöntem

Etik iklim kavramı ile ilgili yayın çıktılarını ve araştırma eğilimlerini incelemek için nicel araştırma yöntemi, tarama yöntemi ve bibliyometrik yöntem kullanılmıştır. Bibliyometrik yöntem, araştırması yapılan ampirik katkıların sayısı ve önemi, alanın ayrışan ve farklılaşan dönemlerinin belirlenmesi ve bilim haritasının oluşturulması için oldukça uygundur (Aria ve Cuccurullo, 2017). Bibliyometrik; yazar, alıntı yapılan yazar ve yayın ile başka yayınlar ve farklı yazarlar arasındaki bağı gösteren bir içerik analizi yöntemidir. Bu yöntem araştırmacıların çalışmalarını diğer bilim adamlarının ürettiği bibliyografik değerlere dayandırıp fikirlerini yazı ve iş birliği ile ifade etmelerine olanak sunmaktadır. Bu veriler toplanıp analiz edildiğinde sosyal ağları, güncel ilgi alanları ve alanın yapısına dair düşünceler ortaya konabilmektedir (Zupic ve Cater, 2015). Bibliyometrik yöntem tanımlayıcı ve değerlendirici nitelikte olabilmektedir. Tanımlayıcı niteliğinde, konu hakkında genel durumuna ilişkin bilgi edinirken değerlendirici niteliğinde bir makalenin, yazarın atıf alması hakkında bilgi edinebilmektedir. Bundan dolayı, araştırmacılar belirli bir zamanda yayınlanmış makale sayısını belirlemek için ve kendisinden sonra yapılan çalışmaları ne derece etkilediğini ortaya koymak için atıf analizi yaparak değerlendirmesini yapabilmektedir (McBurney ve Novak, 2002, s. 109). Bununla birlikte bibliyometrik yöntem ile yapılan çalışmalarda genellikle büyük veri kümeleri ile çalışıldığı için araştırmacıya geniş bir bakış açısı sunar ve yapı hakkında fikir verir. (Hallinger, 2019, s. 212).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular

Bu bölümde ilk olarak etik iklim konulu araştırmaların yayın çıktıları, kaynaklar, bu konuda en üretken bilim insanları, en ilgili kurumlar, en çok atıf yapılan yayınlar, makalelerin ortak atıf analizi, kaynak dergilerin incelenmesi, anahtar kelimeler ve son olarak yayın ve alıntılar açısından gelişimi ve araştırma eğilimleri sunulmaktadır.

Etik iklim konusunda yapılan çalışmaların üretkenlik ve eğilimlerini belirlemeye yönelik veriler uluslararası dergileri kapsayan ve ücretsiz olarak erişilebilen Web of Science (WoS) Core Collection veri tabanından alınmıştır. Arama ölçütü, arama anahtar kelimesi olarak "ethical climate" temasıyla İngilizce yazılmış belgeleri alacak şekilde ayarlanmıştır. Tarama yapılarak 1999 yılında 2021 yılı sonuna kadar olan farklı kaynaklarda yayınlanmış yayınlara ulaşılmıştır. Taramadan sonra 500'den fazla veri kaydına ulaşılmış bu sebeple iki bölüm şeklinde dışarı aktarılıp sonrasında birleştirilmiştir. Son olarak analiz yapmak için R Studio aracılığıyla Biblioshiny'ye aktarılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın amacına tam anlamıyla ulaşabilmesi adına etik iklim temalı uluslararası yayınların günümüz imkanlarıyla birleştirme yapmanın veri kaybına neden olacağı dikkate alınarak kapsam ve analiz imkanları bakımından sadece WoS veri tabanından alınması araştırmanın sınırlılığı olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etik İklim, Bibliyometrik Analizi

Kaynakça

Aria, M., ve Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive Science mapping analysis. *Journal of Informetrics, 11*(4), 959-975. Doi: 10.1016/j.joi.2017.08.007.

Hallinger, P. ve Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research,* 89*(3),* 335-369.

Kuçuradi, İ. (2006). Etik ilkeler ve hukukun temel ilkeleri olarak insan hakları.

McBurney, M. K. ve Novak, P. L. (2002). What is bibliometrics and why should you care? *Proceedings. IEEE International Professional Communication Conference* (pp. 108-114). Portland, OR, USA, 17-20 September 2002. https://ieeexplore.ieee.org/document/1049094

Zupic, I. ve Cater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods,* 18(3), 429-472.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Engelleyen Faktörlerin Yapay Sinir Ağları Yöntemiyle İncelenmesi

Bahriye Yeşim Demir
Pamukkale Üniversitesi

Funda Nayir
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitimin sisteminin niteliklerini arttırmak adına tüm dünyadaki gelişmelerin takip edilmesi ve bu doğrultuda yeniliklerin hayata geçirilmesinin önemli olduğu savı kabul edilebilir. Bu konuda Aydın (2007) çağdaş ve bilimsel gelişmelerin eğitim sistemine uyarlanmasının önemine değinmiştir. Türkiye'de egemen olan geleneksel ve otokratik eğitim sisteminin çağın beklentilerine cevap verebilecek bir yapıdan uzak olduğunu belirtmiştirler. Bu doğrultuda toplam kalite yönetiminin (TKY) önemine ve bu sorunların çözümünde önemli bir araç olabileceğine vurgu yapmışlardır. Mergen (1993) TKY'yi en basit anlamda müşterinin ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanması için kurulması gereken bir yönetim sistemi olarak tanımlamıştır. Toplam kalite yönetiminin eğitime yansımalarında ise, Dahlgaard vd. (1995) toplam kalite eğitimini, tüm çalışanların ve öğrencilerin aktif olarak katıldığı, sürekli iyileşmeler yolu ile artan müşteri memnuniyeti ile karakterize edilen bir eğitim kültürü olarak açıklamışlardır. Toplam kalite yönetiminin (TKY) beş temel ilkesini; liderlik, müşteriye ve çalışana odaklanma, sürekli iyileştirme, herkesin katılımı ve gerçeklere/verilere odaklanmak olarak tanımlamaktadırlar. Bu araştırmada toplam kalite ilkelerinden müşteri ve çalışana odaklanma ilkesinde, öğretmenlere odaklanılmış ve onların mesleki gelişimlerini engelleyen faktörlerin üzerinde çalışılmıştır. Ertuğ (2019) Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önündeki engellerin belirlenmesi ve bunlar için çözüm yollarının sunulması, eğitimin niteliğinin geliştirilebilmesi için büyük önem arz ettiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, TKY'nin sürekli iyileştirme ve verilere odaklanma maddeleri de referans olarak alınmış ve TALIS (Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi) 2008 ve 2018 verileri kullanılarak veriye odaklanma ilkesine, bu verilerin yapay sinir ağları ile modellenerek 2024 sonuçlarının öngörülmesi ve bu doğrultuda iyileştirme önerilerinin sunulması ise sürekli iyileştirme ilkesine karşılık gelebileceği düşünülmüştür.

TALIS 2008' de öğretmenlere mesleki gelişimlerine engel olabilecek konular sunularak bunların hangi düzeyde engel oluşturduğu sorulmuştur. Engel olabilecek unsurlar, ön gerekliliklere sahip olmama, mesleki gelişim faaliyetlerinin çok pahalı olması, yeterli işveren veya kurum desteğinin olmaması, mesleki gelişim faaliyetlerinin çalışma programlarıyla çakışması, ailevi sorumluluklar nedeniyle vaktin olmaması, sunulan uygun bir mesleki gelişim faaliyetinin olmaması ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaya özendirici unsurların olmaması şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlere kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılıyorum ve katılmıyorum şeklinde cevap seçenekleri sunulmuştur. Araştırma verileri incelendiğinde Türkiye'deki öğretmenlerin, sunulan uygun bir mesleki gelişim faaliyetinin olmaması TALIS ortalamasının üzerindeyken, mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaya özendirici unsurların olmaması TALIS ortalamasının altında seyretmiştir. (OECD 2009)

TALIS 2018 araştırmasında da öğretmenlere mesleki gelişimlerine engel olabilecek konular sunulmuş ve aynı unsunlar incelenmiştir. 2018 verileri incelendiğinde ise sunulan uygun bir mesleki gelişim faaliyetinin olmaması ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılmayı özendirici unsurların olmaması maddeleri tüm karşılaştırma gruplarının içinde en fazla Türkiye'deki öğretmenler tarafından katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde işaretlenmiştir (MEB ÖYGM, 2020). Araştırma bulgularındaki dikkat çekici bir diğer veri ise araştırmadaki engelleyici etmenler arasında bulunan "ön gerekliliklere sahip olmama" 2008 raporunda TALIS ortalamasının üzerinde iken 2018 raporunda ise ortalamanın altına kalmıştır.

Bu araştırmanın amacı, eğitimin niteliğini geliştirebilmek adına öğretmenlerin mesleki gelişimini engelleyen faktörlerin belirlenmesi ve bunlara çözüm yollarının sunulmasıdır. Bu doğrultuda 2008 ve 2018 TALIS verilerinin yapay sinir ağları modeliyle incelenmesi ve 2024 TALIS araştırma sonuçlarını ön görerek toplam kalite eğitiminin ilkelerinden olan sürekli iyileşme prensibini destekleyici öneriler sunabilmektir.

Yöntem

Bu çalışmada veri seti olarak 2008 ve 2018 TALIS sonuçları/raporları kullanılacaktır. Yapılacak olan araştırmada, 2024 TALIS sonuçlarının öngörülebilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda verilerin analizinde veri madenciliği modeline başvurulacaktır. Veri madenciliği; tanımlayıcı ve tahmin edici modeller olarak ikiye ayrılmıştır. Bu çalışmada kullanılacak olan tahmin edici modeller; elde olan verilerden hareketle bir model geliştirilmesi ve bu modelden yararlanılarak sonuçları bilinmeyen veriler için sonuç değerlerinin tahmin edilmesini amaçlamaktadır. Tahmin edici modeller; sınıflandırma ve istatiksel tahmin modelleri olmak üzere iki başlık altında incelemek mümkündür (Gürsoy, 2009). Bu araştırma için sınıflandırma modelinden, yapay sinir ağları modeli tercih edilmiştir. Öztemel (2003), yapay sinir ağlarını; "örneklerden elde ettikleri bilgiler ile kendi deneyimlerini oluşturan ve daha sonra benzer konularda benzer kararlar verebilen bilgisayar sistemleri" olarak tanımlamaktadır. Bu

araştırmada 2008 ve 2018 verileri girdi seti olarak kullanılarak ve oluşturulacak model ile 2024 sonuçlarına karşılık gelebilecek bir çıktı seti belirlenmeye çalışılacağından dolayı, yapay sinir ağları modeli araştırmanın amacına uygunluk göstermektedir. Cemaloğlu ve Duykuluoğlu (2019), yaptıkları araştırmada da yapay sinir ağları modelinin güçlü bir kestirim modeli sunduğunu ve değişkenlerin varyansını açıklama oranının oldukça yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple 2024 TALIS sonuçlarının öngörülebilmesi için, bu çalışmada yapay sinir ağları modeli kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın beklenen sonuçlarında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkileyen faktörlerin TALIS 2008 ve 2018 verileri ile benzerlik göstermesi beklenmektedir. Verilerin, yapay sinir ağları modeli ile analiz edilerek 2024 sonuçlarının güçlü bir şekilde tahmin edilebileceği varsayılmaktadır. Bu varsayımların, öğretmenlerin mesleki gelişimini engelleyen faktörlerin deşifre edilmesinde büyük öneme sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu kestrim modelinin sonuçlarında öğretmenlerin mesleki gelişimine engel oluşturabilecek faktörlerin, uygun bir mesleki gelişim faaliyetinin olmaması ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılmayı özendirici unsurların olmaması başlıkları altında karşımıza çıkabilme ihtimalleri yüksektir. Toplam kalite eğitiminin ilkelerinden olan sürekli iyileşme ilkesi dikkate alındığında, 2024 yılında yapılacak olan TALIS anketi öncesi, eğitimin sisteminin niteliğinin iyileştirilmesine olanak sağlayacak öneri ve tavsiyelerde bulunabilinir.

Anahtar Kelimeler: TALIS, mesleki gelişim, öğretmen, yapay sinir ağlar

Kaynakça

Aydın, A. (2007). Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması İlköğretim Okulları Örneği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(17), 1-19.

Cemaloğlu N. ve Duykuluoğlu A., (2019) "Regresyon Analizinin Alternatifi Olarak Yapay Sinir Ağları: SPSS Tabanlı Örnek Uygulama" *EJERCongress 2019 Bildiri Kitabı,* https://drive.google.com/file/d/1t2iCM1-HmwpUdbuza9XZs8RqDakZH4mJ/view (11.05.2023)

Dahlgaard, J. J., Kristensen, K., ve Kanji, G. K. (1995). Total quality management and education. *Total Quality Management*, *6*(5), 445-456.

Ertuğ, C. A. N. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *7*(4), 1618-1650.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2020). *TALIS 2018 Öğretmen ve Okul Yöneticileri Yanıtları Analizi,* https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/10142823_TALIS_RAPORU-.pdf sayfasından erişilmiştir.

Mergen, E. (1993). Toplam kalite yönetimi. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 25-33.

OECD (2009). *First Results From TALIS.* https://www.oecd.org/education/school/44978960.pdf sayfasından erişilmiştir.

Öztemel, E. (2003). Yapay Sinir Ağları. *PapatyaYayıncılık, İstanbul*.

Şimşek Gürsoy, U. T. (2009). Veri Madenciliği ve Bilgi Keşfi. Birinci Baskı, *Pegem Akademi, Ankara.*

Eğitim Kurumlarında Örgütsel Sinizmin Boyutları

Mehmet Erdoğan
Pamukkale Üniversitesi

Nurseli Altınmakas
Pamukkale Üniversitesi

Fatma Çobanoğlu
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin örgüt içinde gösterdikleri sinizm davranış türlerini ve boyutlarını incelemektir. Sinizm, Antik felsefede gerçek erdeme erişmeyi savunan, yapay ihtiyaçlardan arınarak Aristotelesçi okulun çileci hayat görüşünü paylaşan bir kavramdır. Popüler felsefeye göre ise sinik birey, gerçekleri cesurca söyleyen bir töre tanımaz olarak nitelendirilir. Sinik bireyin alaycı tavrı, durumun hassasiyetini göz önünde bulundurmaksızın en önemli özelliği olarak görülür. Sinizm kavramının kökeni Atinalı Antisthenes'e dayanmaktadır. Antisthenes, antik Yunan'da kurulan Kynikler (Kinikler) adlı yaşam tarzı ve düşünce okuluna mensuptur. O, her türlü mal ve mülkiyete, aileye ve devlete karşı çıkmaktadır ve bireysel mutluluğun ve bağımsızlığın ancak çilecilikle mümkün olduğunu savunmaktadır (Tanrıöğen, 2022). Sinikler, bireylerin kendi mutluluğunun, hiçbir şeye veya kimseye bağlı olmadan sadece kendileri tarafından belirlenebileceğine inanırlar. Bu felsefeye göre, din, devlet ve aile gibi kurumlar gereksizdir ve açık bir şekilde eleştirilmelidir (Dean ve ark., 1998). Modern zamanda ise sinikler, ahlaki değerlere uyma ve bazı erdemleri benimsemenin yararlı olmadığına inanırlar. Bu nedenle, başkalarından beklenti yerine, kendilerini korumaya yönelik bir savunma mekanizması geliştirirler (Anderson ve Bateman, 1997). Sinizm bireyin yaşadığı olumsuz deneyimler sonucunda, eleştirel bir bakış açısı kazanması durumudur (Karaoğlu ve İnce, 2012). Başka bir ifadeyle, sinik bireyler yaşadıkları olumsuz deneyimleri duygusal bir yalıtıma dönüştürerek (apati), kendilerini korumaya almak ve yeniden yaralanmaktan kaçınmak için savunmaya geçmektedirler. Sinikler, insan doğasının kötü olduğunu ve insanların başkalarını sömürdüğünü, yalan söylediğini, bencil ve tutarsız olduğunu düşünürler. Örgütsel sinizm ise çalışanların örgüte karşı negatif düşünceleri, kötü niyetleri, olumsuz duyguları ve davranışlarıdır. Örgütün beklentileri ile çalışanların beklentileri çatıştığında, çalışanlar örgüte ait hissetmezler ve yabancılaşırlar. Bu yabancılaşmanın bir türü de örgütsel sinizmdir. Örgütsel sinizmin olduğu yerde, çalışanlar örgüte karşı öfke ve nefret duyabilirler ve örgütün uygulamalarının eşitlik, adalet ve içtenlikten yoksun olduğunu algılayabilirler. (Tanrıöğen, 2022). Günümüzde, özellikle güvensiz ve menfaatlerin önde olduğu kurumsal ortamlarda, çalışanların sinik davranışları artmaktadır (Twenge ve ark., 2004). Örgütsel sinizm, çalışanları tükenmişliğe sürükleyerek örgüte karşı mesafeli olmalarına neden olacağı düşünülmektedir.. Sinik çalışanlar, değişimle karşılaştıklarında otoriteye güvensizlik duyabilirler, örgüt içi iletişim ve talimatları önemsemezler, yöneticileri olumsuz eleştirirler ve değişime karşı direnç göstererek bir engel oluşturabilirler. Bu araştırmanın eğitim örgütlerindeki öğretmenlerin yönelim gösterdikleri sinik davranış durumlarını analiz etmek ve okul yöneticileri başta olmak üzere eğitim süreçlerine, politika yapıcılara ve eğitim araştırmacılarına çıkarımlar yaparak, yol gösterici olması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin örgütsel sinizm ile ilgili düşüncelerini ortaya koymayı amaçlayan nitel bir araştırmadır. Araştırma durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Güncel bir konuyu kendi yaşam iöeriğinde paylaşan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasında kesin sınırların bulunmadığı, birden fazla yanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yin,1984). Araştırmada katılımcılar 2022/2023 eğitim öğretim yılında Manisa ve Uşak ilinde görev yapmakta olan lise öğretmenleridir. Beş katılımcı ile görüşme yapılımş ve alınan cevaplar doyma noktasına ulaşıncaya görüşmeler yapılmaya devam edilecektir.Veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi ile yüz yüze yapılmaktadır. Kullanılan görüşme soruları literatür araştırmalarından yola çıkarak oluşturulmuştur. Araştırma soruları uzman görüşü ile revize edilerek donüştürülmüştür. Araştırma soruları aşağıdaki gibidir ;

1. Okulunuzda gerçekleştirilmek istenen hedefler ile bu hedeflere yönelik uygulamaları aralarındaki tutarlılık yönünden değerlendirir misiniz?
2. Okul yönetiminin çalışma sistemini nasıl buluyorsunuz? Örnekleyerek açıklar mısınız?
3. Okulunuzda değişime nasıl bakılmaktadır? Değişim yönetimi süreci nasıl yürütülmektedir?
4. Okulunuzda karar alma süreçleri nasıl yönetilmektedir?
5. Çalıştığınız okullarda daha çok hangi duyguları hissederseniz?

Baskın olarak hissettiğiniz duygular nelerdir?

Bu (olumlu\ olumsuz) duyguları hissetmenize neden olan faktörler nelerdir?

Genellikle hangi durumlar karşısında bu duyguları hissetmektesiniz, açıklar mısınız?

6. Okulunuzla ilgili olumlu \ olumsuz durumları genellikle iş yerinizdeki meslektaşlarınızla mı yoksa okul dışından arkadaşlarınız ve ailenizle paylaşmayı tercih edersiniz? Nedenlerini açıklar mısınız?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kalagan ve Aksu (2010) araştırmasında medeni durum, kıdem süresi, araştırma görevlisi olmaktan memnuniyet ve çalıştığı kurumdan ayrılma niyeti değişkenlerinde örgütsel sinizm istatistiksel olarak farklı bulunmuştur. Arabacı (2010) ise 217 katılımcıdan veri toplayarak yaptığı araştırmasında eğitim müfettişlerinin düşük düzeyde duyarsızlaşma, orta düzeyde örgütsel sinizm yaşadıklarını ve iş doyum düzeyleri konusunda kararsız olduklarını ortaya koydu. Ayrıca maarif müfettişlerinin iş doyumları ile duyarsızlaşma ve örgütsel sinizm düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Duyarsızlaşma ve örgütsel sinizm iş doyumunu anlamlı bir şekilde yordamıştır. Mete (2013) tarafından yapılan araştırmada fakülte yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının akademisyenlerin örgütsel sinizm davranışları üzerinde negatif ve tutarlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Algılanan etik liderlik davranışının örgütsel sinizmin önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Mevcut araştırmada örgütsel sinizm bireyler üzerinde yarattığı etkilerin ne boyutta olduğu, bireyleri sinik davranışa iten örgütsel, bireysel faktörlerin detaylı sonuçlarına ulaşılması amaçlanmaktadır. Nitel bir çalışma yapılacağı için örgütsel sinizmin nedenleri ve sonuçlarının bireyler ve örgüt üzerindeki etkilerini tespit etmek amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: sinizm, örgütsel sinizm, eğitim, okul

Kaynakça

Anderson, L., & Bateman, T. (1997). Cynicism in the workplace : Some causes and effects. *Journal of organizational behaviour*, 18, 449-469.

Dean , J., Brandes , P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of management rewiew*, 341-352.

Ekşi, H., Arıcan , T., & Yaman , K. (2016). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Riskli Davranışlarının Yordayıcısı Olarak Sosyal Görünüş Kaygısı ve Mükemmeliyetçilik. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 17, Sayı 2, Ağustos 2016, Sayfa 527-545.

Gençtanırım K., D., & Ergene, T. (2017). Türk Ergenlerde Riskli Davranışların Yordanması . *Ted Mem Eğitim ve Bilim* , Cilt 42 (2017) Sayı 189 137-152.

Kalagan, G., & Güzeller , C. (2010). The Organizational Cynicism Levels of the Teachers. *Pamukkale Unıversıtesı Egıtım Fakultesı Dergısı-Pamukkale Unıversıty Journal Of Educatıon*, 83-97.

Karacaoğlu, K., & İnce , F. (2012). Brandes, Dharwadkar ve Dean'in örgütsel sinizm ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması *Business and Economic Research Journal* , 3,77-92.

Mete, Y. (2013). Relationship Between Organizational Cynicism And Ethical Leadership Behaviour: AStudy At Higher Education. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 476-483.

Talu , E., & Gümüş, G. (2020). Ergenlerde Akran Baskısı ve Riskli Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sobiad*, 1-10.

Tanrıöğen, Z. (2022). Örgütsel Sinizm. E. Erol, & A. Aypay içinde, *Örgütsel Davranış Karanlık Taraf* (s. 107-123). Ankara: Nobel .

Twenge , J., Zhang, L., & Im , C. (2004). Its beyond y control : A cross temporal meta-analysis of increasing externality in locus of control, 1960-2002 . *Personality and social Psychology Review*, 8, 308-319.

Yin, R. K. (2014). Case study research: Design and methods. (5. baskı). Sage Publication.

Öğretmen Algılarına Göre Öğrencilerde İyilikseverlik Değeri Değişimi: Fenomenolojik Yaklaşım

Seniye Fulya Kabar — Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Hamit Özen — Eskişehir Osman Gazi Ünversitesi
Ilknur Şentürk — Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Sosyal değişim, içinde yaşadığımız dünyada kültürün, davranışın, sosyal kurumların ve sosyal yapının zaman içinde dönüşümünü ifade eder. Bu olgu aracılığıyla toplumlarda demografik, teknolojik, ekonomik, eşitsizliklerin yeniden üretimi gibi birçok alanda değişim gözlenmektedir. Türkiye uzun süreden beri bu değişimi yaşamaktadır fakat gözlenen bu değişim dünyada yaşananlardan biraz daha farklıdır. Türkiye bazı konularda ileriye, bazı konularda geriye doğru değişim yaşamaktadır. Hatta bazen ileriye doğru olan gelişim geriye dönerken geriye doğru yaşanan değişimler hızla ileriye doğru yön değiştirebilmektedir (Eğilmez, 2014). Sözü edilen değişimlerden en fazla etkilenen toplumsal dinamiklerin başında değerler gelmektedir. Toplumların ve bireylerin davranışlarını ve kararlarını belirleyen en önemli nitelik toplumsal ve bireysel değerlerdir çünkü değerler sistemi toplumların erdem arayışının yol göstericisidir (Schwartz, 1992). Değerlerde değişimin birçok alana etkisi olmasına rağmen hassas etkilerinden birisi de insanların hissiyat ve eylem şekilleri üzerindeki etkisidir. "Katı olan her şey buharlaşır" sözü değerler başta olmak üzere inançlardan ideolojilere kadar her şeyin gelip geçiciliğine, hemen tüketileceğine işaret ederek yeni bir yaşam türüne göndermede bulunmaktadır. Bu yeni yaşam türünde; değer odaklı- istikrara dayalı gündelik bir yaşam duygusal uyarımların dışlandığı, her şeyden bıkmış ruh halinde insanların üretildiği değerlerden bağımsız gerçek ötesi bir yaşama dönmektedir (Yazıcı, 2013). Değerler eğitiminin verildiği kurumların başında aile ve okul gelmektedir. Bu araştırma bireyin içinde yaşadığı toplumda kendisine yakın olan kişilerin esenliğini koruması ve güçlendirmesi olarak tanımlanan (Schwartz, 1992) iyilikseverlik değerini araştırmaktadır. Buna ilave olarak Türk toplumunun deneyimlediği değişimin iyilikseverlik değerine olan yansımasını okullarda birey yetiştiren öğretmenlerin algılarına göre belirlemek, geçmiş ve gelecek kıyaslaması yaparak derinlemesine ortaya çıkarmaktır. Bu kıyaslama bize geçmişle şimdi arasındaki değer değişimini belirleyerek geleceğe dair durum-ötesi hedefler koymamıza fırsat verecektir. Öğretmen algılarına göre değer değişimlerini ortaya çıkarmak için Schwartz Değerler Envanterinden kuramsal yol gösterici olarak faydalanılmıştır. Bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayırt eden en önemli özellik geçmişle anı kıyaslayan boylamsal bulgular ortaya çıkarmasıdır.

Yöntem

Bu çalışma toplumdaki sosyal yapıda meydana gelen değişim ve gelişmelerin geleceğin nesillerini oluşturacak öğrencilerdeki iyilik değeri değişimleri ortaya çıkarmak ve bu değişimlerin öğrencilerin yaşantıları üzerindeki etkisini keşfetmek olduğundan dolayı nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma; materyallerin, durumların, olayların veya ilişkilerin niteliklerini ortaya çıkartmayı amaçlamaktadır (Freankel, 2006). Nitel araştırmalar, belli bir duruma yönelik ayrıntılı ve derinlemesine değerlendirme yapmak amacıyla çalışmalarda tercih edilmektedir (Cresswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2008; Yin, 2003; Woodside, 2010). Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olan fenomenolojiden (olgu bilim) yararlanılmıştır. Fenomenoloji, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Creswell, 2007). Bu çalışmanın katılımcıları ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. İlk teknik ölçüt örneklemedir. Ölçüt örneklem için Bursa ili ve merkez ilçelerde ortaöğretim kurumlarında görev yapıyor olmak, en az 15 yıldır öğretmen olarak çalışıyor olmak ve çalışma için gönüllü olmak şartları aranmıştır. Nitel çalışmalarda fenomenlerin daha iyi belirlenebilmesi açısından probleme farkında olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum seviyede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ayrıca katılımcıların farklı okul türlerinden, farklı pozisyondan, farklı merkez ilçe ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasından seçilmesi maksimum çeşitlilik olarak kabul edilmiştir. Buna göre araştırmanın grubu 2022-2023 öğretim yılında Bursa Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ve merkez ilçe ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşturmaktadır. Veriler, öğretmen ve yöneticilerin görüş ve deneyimlerinin derinlemesine incelenebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırma sorularına uygun olarak öncelikle literatür taraması yapılarak araştırmacı tarafından görüşme soruları oluşturulmuş ve öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla demografik bilgi de eklenmiştir. Hazırlanan görüşme soruları için Eğitim Yönetimi alanında doktora yapmış iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşlerinden hemen sonra görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Görüşme soruları, 15 ana sorudan oluşmaktadır. Katılımcılardan randevu alınarak yüz yüze görüşmeler kaydedilerek ortalama 20 ile 25 dakikada tamamlanmıştır. Tamamlanan görüşmeler dikkatli bir şekilde deşifre edilmiş, içerik analizi yapılmak üzere MAXQDA 2020 programına aktarılmıştır. Aktarılan bilgiler eleştirel kuramsal perspektif göz önüne alınarak analiz edilecek böylelikle kategoriler ve temalara ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu okul türlerine göre öğrencilerin rekabet ettikleri alanların değişmekte olduğunu söylemektedirler. Bu değişimin öğrencilerin aileleri, arkadaşları, öğretmenleri ve okul yönetimi ile olan ilişkilerini etkilediği belirlenmiştir. Bu bağlamda geçmişe kıyasla öğrencilerin okulda öğretmenler ve okul yöneticileriyle daha rahat bir iletişime girip çözüm üretme mekanizmalarının bir parçası oldukları bulgular arasındadır fakat bu sonucun öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sakin, anlayışlı ve hoşgörülü tavırlarının etkili olduğu okul iklimlerinde geçerli olduğu söylenebilir. Bunun yanında katılımcı öğretmenler, geçmişe göre günümüzdeki öğrencilerin daha bireysel, bencil ve menfaatçi olduklarını, menfaatleri doğrultusunda çıkarlarına ulaşmak için daha pragmatist davranış sergilediklerini belirtmişlerdir. Yine katılımcı öğretmenler tarafından günümüz öğrencilerinin toplumun kültürel kalıplarına, normlarına karşı bağlılığı zayıflamışken otoriteye itaat duygularında düşüş olduğu söylenmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine göre; geçmişe kıyasla günümüzde öğrenci devamsızlıklarının kontrolsüz bir şekilde çığırından çıkması, kötü alışkanlıklarla ilgili olumsuzlukların daha çok hissedilmesi hem öğrencilerin, ailelerin ve öğretmenlerin hem de okul yönetiminin stres yükünü arttırdığı görülmektedir. Çalışmanın önemli sonuçlarından birisi özellikle meslek lisesi öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarından oluştuğudur. Bu kapsamda öğretmen algılarına göre meslek lisesi öğrencilerinin özellikle yardımseverlik duygusuna sahip olduğu tespit edilmiştir. Fakat bu öğrencilerin iyi oluş halleri konusunda öğretmenler olumsuz değerlendirmeler yapmaktadırlar. Bu durumun yansıması olarak öğretmenler meslek lisesi öğrencilerini, küfürlü, argo konuşan, kavgacı özelliklere sahip, disiplin problemleri yaşayan, derslerine çalışmayan, ödevlerini zamanında yapmayan akademik başarısı düşük öğrenci olarak tanımlamışlardır. Bunların yanı sıra katılımcılar öğrencilerin; sosyal medya ve interneti bağımlılık düzeyinde yoğun kullandıkları, yaşamda üreten değil tüketen bireyler olduklarına dair vurgu yapmışlardır. Bununla beraber öğrencilerin ödev anlayışına yönelik bir yaşamdan ziyade, sorgulanmayı reddeden bir yaşam biçimini tercih ettikleri görülmektedir. Buna ilave olarak katılımcı öğretmenler öğrencilerin günlerini serbestçe ve özgürce yaşamaktan yana olan, arzuladıkları yaşam tarzının maddi açıdan güç ve değer açısından haz elde etmek amaçlı yaşam biçimini benimsediklerini yönünde görüş bildirmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenler, okul türlerine göre öğrencilerin değer odaklarının birbirlerinden farklı olduğunu ancak pek çok öğrencinin gelecek hayatını şekillendirmede etkisi olan üniversite sınavının öğrenciler üzerinde yoğun bir kaygı ve stres oluşturduğunu ve bundan dolayı da öğrencilerin mutsuz olduklarını ifade etmişlerdir. Son olarak değişen ekonomik koşulların her bir sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencileri şiddeti farklı olsa da etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu durumda parçalanmış aile sayısının arttığı ve çocuklarda olumsuz etkilerinin görüldüğü anlaşılmaktadır. Sosyo-ekonomik düzeydeki bu değişimin ve yarattığı kaygı düzeyinin öğrencilerde yeme bozukluklarına sebep olduğu, uyku düzenlerindeki değişimin yaşamlarını olumsuz etkilediği konusunda görüş belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Değerler eğitimi, İyilikseverlik, Öğretmen yetiştirme, Fenomenoloji

Kaynakça

Cresswell, J. (2012). *Educational research*. Pearson Education.

Eğilmez, M. (2014, Mart 16). Türkiye'deki değişimin sosyo-ekonomik analizi. *https://www.mahfiegilmez.com/2014/03/turkiyedeki-degisimin-sosyo-ekonomik.html* adlı siteden 14 Mayıs 2023 tarihinde alınmıştır.

Freankel, J. R. and Waller, N.E. (2006). *How to desing and evaluate research education.* McGraw-Hill International Edition.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. Sage Publication.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.

Woodside, A. (2010). *Case study research: theory, methods, practice.* Emerald Group Publishing Limited

Yazıcı, M. (2013). Toplumsal değişim ve sosyal değerler. *Turkish Studies--International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 8(8),1489-1501

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Yin, R. K. (2003). Case study research. Sage.

Evidence-Based Education Policies & Knowledge Governance in Times of Emergencies: The Case of Kahramanmaraş Earthquakes

Müge Bakioğlu

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Problem Durumu

Education systems have a multi-level governance structure and are complex systems. Therefore, effective and strategic governance is an essential component of the education policies in order for education systems to serve their raison d'être, and due to the very nature of education systems, they require data-driven planning and policy-making with a special focus on knowledge governance.

Disasters and emergencies pose a challenging series of contingencies in education governance, creating a variety of needs and demands, including additional financial allocations, human resources management, and further capacity-building efforts. Under these circumstances, the key role of ministries of education and their provincial organizations in the child protection system comes to the fore in the short term, and the key role in ensuring uninterrupted access to the right to education in the medium and long term. In order to play these key roles effectively, there are two fundamental prerequisites for decisions to be made and policies to be adopted in response to needs and demands. The first is that the current tools and mechanisms for analyzing the situation, assessing needs and monitoring disasters and emergencies should be identified in advance at all levels of governance, and the second is that these tools and mechanisms should be reorganized specifically for the disaster or emergency and put into practice immediately. In other words, collecting and producing data and information adequate to the situation, mobilizing them with strategic thinking, and proposing a holistic knowledge governance framework are necessary for strategic education governance in times of emergencies.

Yöntem

This research, which is a policy analysis study, has a qualitative design. In this context, the decisions and policies of the Ministry of National Education in the first three months following the Kahramanmaraş earthquakes are systematically reviewed. Then, the basic assumptions, data and information on which the decisions were based, the needs/demand/policy formulations, the policy-making process, and the policy outputs and outcomes will be examined and the interrelationships among them will be analyzed. As a result of this analysis, deficiencies in strategic governance, especially knowledge governance, will be identified. Based on the principles and best-practices of strategic governance, this will provide an enabling framework for strengthening current tools and mechanisms for strategic governance of education in times of emergencies.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The anticipated / preliminary findings of the research will be as follows:

- The Ministry of National Education does not have a coherent and viable strategic planning and management framework for the continuation of education and the provision of services required for child protection in times of disasters and emergencies.
- The current tools and mechanisms for situation analysis, needs assessment, and monitoring are not adequate for crisis and disaster management.
- These deficiencies are an impediment to the development of appropriate and responsive policies and decision-making. Under these constraints, decisions and policies are adopted that do not respond to, or overlook and contradict, the needs and requirements of the field and the contingencies.

Anahtar Kelimeler: Education policy, crisis-resilient education systems, education in crisis, education in emergencies, knowledge governance, strategic governance.

Kaynakça

Aktaş Salman, U., Arık, B. M., Gencer, E. G., Tunca E., Kesbiç, K., Korlu, Ö. ve Akay, S. S. (2023, 14 Mart). 6 şubat 2023 tarihli Kahramanmaraş merkezli depremlerin eğitime etkileri bilgi notu - 1. Eğitim Reformu Girişimi. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/ 2023/03/6Subat2023TarihliKahramanmarasMerkezliDepremlerinEgitimeEtkileri_BilgiNotu_1.pdf

OECD (2019b). Strategic education governance: Project plan and organisational framework. Mayıs 2021, https://www.oecd.org/education/ceri/SEG-Project-Plan-org-framework.pdf

Demirtaş, H. (2000). Kriz yönetimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 353 - 373.

Fazekas, M. and T. Burns (2012), "Exploring the Complex Interaction Between Governance and Knowledge in Education"*, OECD Education Working Papers*, No. 67, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcx2l340-en.

Dalkir, K. (2023). *Knowledge Management in Theory and Practice*. (4th edn). The MIT Press.

Ioannidou, A. (2010), "Educational monitoring and reporting as governance instruments for evidence-based education policy", Karin Amos, S. (Ed.) *International Educational Governance* (*International Perspectives on Education and Society, Vol. 12*), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 155-172. https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2010)0000012011

Korlu, Ö., Bakioğlu, M. ve Gencer, E. G. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Eğitim yönetişimi ve finansmanı. *Eğitim Reformu Girişimi.*

Lange, B., & Alexiadou, N. (2007). New Forms of European Union Governance in the Education Sector? A Preliminary Analysis of the Open Method of Coordination. *European Educational Research Journal*, *6*(4), 321–335. https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.4.321

MacEwen, L.; Choudhuri, S.; Bird, L. 2010. 'Education sector planning: Working to mitigate the risk of violent conflict'. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2011. Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190707e.pdf

Pacheco EM, Parrott E, Oktari RS, Joffe H. (2022). How schools can aid children's resilience in disastersettings: The contribution of place attachment, sense of place and social representations theories.

Front Psychol. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1004022. PMID: 36172233; PMCID: PMC9512072.

Peek, L. (2008). Children and Disasters: Understanding Vulnerability, Developing Capacities, and

Promoting Resilience. Children, Youth and Environments, 18 (1), 1-29. Published by: University of Cincinnati Stable URL: https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.18.1.0001

Sarı, E. & Sarı, B. (2020). KRİZ ZAMANLARINDA EĞİTİM YÖNETİMİ: COVID-19 ÖRNEĞİ . Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama , 3 (2) , 49-63 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/56102/742188

Scheerens, J, Glas, C., Thomas, S. (2006). Educational Evaluation, Assessment and Monitoring: A Systematic Approach. Educational Evaluation, Assessment and Monitoring: A Systematic Approach. 1-437. 10.4324/9780203971055.

Resmi ve Özel Ortaokullarda Hesap Verebilirliğe İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri: Bursa İli Örneği

Hale Gönenç
Bursa Uludağ Üniversitesi

Şükrü Ada
Bursa Uludağ Üniversitesi

Problem Durumu

Rasyonel ve katılımcı yönetimin (iyi yönetişimin) önemli alt öğelerinden biri de hesap verilebilirliktir. Kamu yönetimi uygulamalarında "hesap verebilirlik" olduğu söylenebilir (Eryılmaz & Biricikoğlu, 2011). Kavram olarak hesap verebilirlik, örgütteki bir iş görenin veya grubun, yerine getirdiği iş ve işlemlerden, başka bir kişi ya da gruba yaptığı işi anlatması veya sorulara uygun cevaplar vermesi şeklinde ifade edilebilir (Hughes, 2003, s. 237; Kluvers & Tippett, 2010, s. 46-47; Romzek & Dubnick, 2000, s. 382–395). Kamu yönetimi anlayışında 1990'lardan sonra öncelikler, kamusal hizmetlerde niteliğin arttırılması, birey odaklılık ve birey katılımlı, açıklık, hesap verebilirlik ve performans gibi konular yer almaya başlanmıştır. (Eryılmaz, 2008, s. 22). Bilişim çağı ve buna bağlı olarak bilgi toplumunun oluşmasıyla gelişen güncel tartışmalarda, vatandaşlara hizmet veren kamu kurumları, verimin azalması, etkililik konusundaki kaygılar ve ağır işleyiş gibi eleştirilerle yüz yüze kalmaktadır (Erdağ, 2013). Bu nedenle ekonomik olarak birbiriyle mücadele eden ülkelerin birçoğunda bu durum tartışılan konuların başında gelmektedir. Bu ülkelerde her türden kamu kurumlarında olduğu gibi, eğitime yapılan yatırımlarının karşılığı olarak okullarının etkililiği de sorgulanır duruma gelmiş ve okulların ürünlerinin niteliğini öğrenebilmenin bir yolunun da hesap verebilirlik kavramı ile mümkün olduğu düşünülmüştür.

Örgütsel anlamda hesap verebilirliğin çok önemli olması, bu kavramın kurumsal etkililik kavramıyla yakından ilişkili olarak değerlendirilmesinden kaynaklanmaktadır (Hoy & Miskel, 2015). Hesap verebilirlik, görevi gereği gerçekleştirilen bir çalışmanın baştan ortaya konulan ölçütlere uygun olarak yapıldığını gösterme ve gerçekleştirilen işlerin sonuçlarını dürüst ve şeffaf olarak raporlama zorunluluğunu anlatmaktadır (UNDP, 2008).

Resmi ve özel kurumlarda yetkiyi elinde bulunduranların iş görenlerin beklenildiği biçimde davranışta bulunup bulunmadıklarını gözleyebilmek için "hesap verme" araçları geliştirilmiştir (Sözen, 2005, s. 89). Eğitim alanında da hesap verebilirliğe ilişkin farklı gelişmişlik düzeylerine sahip çoğu ülkede artan bir ilgi görülmektedir. Bu toplumlarda ön plana çıkarılan bir konu olarak değerlendirilen eğitim örgütlerindeki hesap verebilirlik durumuyla ilgili çokça çalışmalar yapılmakta; siyasal ve yasal düzenlemeler yapılıp uygulanmaktadır (Bülbül, 2011, s. 6). Bu çalışmada da Resmi ve özel ortaokullarda hesap verebilirliğe ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri nedir ve bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir? Sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Bursa ilinde resmi ve özel ortaokullarda hesap verebilirliğe ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada betimsel yöntem, tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2018–2019 eğitim öğretim yılında Bursa il merkezindeki resmi ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Veri Toplama Aracı olarak; Özen (2015)'in geliştirdiği "Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği" veri toplama aracı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin hesap verebilirlik benimseme düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda eğitim hakkı, fırsat eşitliği ve kaynak kullanımı boyutlarında kadınların daha yüksek bir benimseme düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç, katılımcıların hizmet içi eğitim almaları hesap verebilirliği benimseme ve uygulama üzerinde herhangi bir farka sebep olmamaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin hesap verebilirlik benimseme düzeylerinin alınan hizmet içi eğitim faaliyetlerine bağlı olarak değişip değişmediğinin incelenmesi sonucunda söz konusu durumun anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmüştür. Araştırma sonucunda resmi ve özel okullarda görev yapan katılımcıların hesap verebilirliğe ilişkin benimseme ve uygulanabilir bulmaya yönelik görüşlerinin yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını arttırma boyutunda anlamlı bir farklılık meydana getirdiği görülmektedir. Bu farkın özel okullarda çalışan katılımcıların lehine olduğu göze çarpmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hesap verebilirlik, öğretmen, yönetici, resmi okul, özel okul.

Kaynakça

Altun, S. A. (2019). Eğitim yönetiminde hesap verebilirlik. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Ed.). *Eğitim yönetimi* içinde (s. 355-367). Ankara: Pegem Akademi.

Aydoğdu E., Koçak E., & Turan S. (2012). Öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 3*(5), 117-148.

Aypay A., & Türkoğlu M. (2015). Özel okul öğretmenlerinin öğretmen hesap verebilirliğine dair düşünceleri. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi, 4*(1), 7-32.

Bakioğlu, A., & Salduz, E. (2014). Öğretmenlerin hesap verebilirliklerini öğrencilerin akademik başarısı açısından değerlendirmeleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 40* (40), 13-29.

Balcı, A. (2003). *Kamu yönetiminde hesap verebilirlik anlayışı, kamu yönetiminde çağdaş yaklaşımlar-sorunlar, tartışmalar, çözüm önerileri, modeller, Dünya ve Türkiye yansımaları.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Bülbül, M. (2011). *Türk milli eğitim sisteminde hesap verebilirlik.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dubnick, M. J., & Frederickson, H. G. (2009). Accountable agents: Federal performance measurement and third-party government. *Journal of Public Administration Research and Theory, The State of Agents: A Special Issue,* 143- 159.

Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdağ, C. (2013). *Okullarda hesap verebilirlik politikaları:Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Ertan-Kantos, Z. E. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Eryılmaz, B., & Biricikoğlu, H. (2011). Kamu yönetiminde hesap verilebilirlik ve etik. *İş Ahlakı Dergisi*, 19-45.

Fraine, B. D., Van Damme, J., & Onghena, P. (2002). Accountability of schools and teachers: What should be taken into account? *European Educational Research Journal, 1*(3), 403-428.

Gediklioğlu T., & Kalman M. (2014). Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(2), 115-128.

Hughes, O. E. (2003). *Public management and administration: An introduction.* USA: Palgrave Macmillan.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kluvers, R. V., & Tippett, J. (2010). Mechanisms of accountability in local government: An exploratory study. *International Journal of Business and Management, 5*(7), 46–53.

Özen, F. (2015). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, Hüseyin Hüsnü Tekışık Özel Sayısı, 2(7), 189-223.

Romzek, B. S., & Dubnick, M. J. (2000). Accountability. In J. M. Shafritz (Ed.). *Defining public admimistration* (pp. 382–395). Colorado: Westview Press.

Sözen, S. (2005). *Teori ve uygulamada yeni kamu yönetimi.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

UNDP (2008). The UNDP accountability system. http://web.undp.org/execbrd/pdf/dp0816Rev1.pdf

Asrın Felaketi Sürecinde Deprem Bölgesinde Açılan Kursların Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Nuray Özge Sağbaş	Mikail Eren	Gülhan Toy Numanoğlu	Nazire Güven Davarcı
MEB	MEB	MEB	MEB

Problem Durumu

Bir deprem, yerin derinliklerinde kısa süreli meydana gelen yerkabuğu titreşimlerini ifade eder (AKÜ, 2023; Çavuş ve Balçın, 2020; İşçi, 2008). Ülkemizde 6 Şubat 2023 04.17'de Kahramanmaraş Pazarcık merkezli meydana gelen 7.7 ve ardından 7.6 şiddetindeki deprem sonucunda Kahramanmaraş, Adana, Diyarbakır, Gaziantep, Malatya, Adıyaman, Şanlıurfa, Hatay, Osmaniye ve Kilis'te (AFAD, 2023) toplamda 77 Bin 717 bina ya yıkılmış ya da yıkılacak/ oturulamayacak duruma gelmiştir. Depremden etkilenen 10 ilde ise 50.500 vatandaşımız hayatını kaybetmiştir (TRTHABER, 2023). 10 ildeki toplam nüfus 13.5 milyon olmakla birlikte nüfusun tamamı bu depremden etkilenmiş ve depremzede vatandaşlarımızın istemeleri durumunda aileleri ile birlikte talep ettikleri illere nakilleri gerçekleştirilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı bu süreçte deprem bölgesi olan 10 yönelik olarak;

- Gıda,
- Çadır,
- Giysi,
- Kırtasiye ürünleri,
- Psikosoyal destek,
- Hastane sınıfı uygulaması,
- Temizlik ve hijyen ürünü temini,
- Hayat boyu öğrenme destek ve koordinasyon merkezleri,
- Eğitim sınıfları kurarak eğitim ve kurs desteği sağlamaya yönelik pek çok çalışma yapmıştır (MEB, 2023a). 64 farklı noktada oluşturulan hayat boyu öğrenme destek ve koordinasyon merkezlerinde *39 bin 736 kursiyerimiz çeşitli alanlarda kurslara katılım sağlamıştır (MEB, 2023b).*

Yöntem

Bu araştırmada, Şubat 2023 yılında 10 ilde yaşanan asrın felaketi sonucunda öğrencilere ve velilere yönelik açılan kursların etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla deprem felaketinin yaşandığı illerden biri olan Hatay ilinden Mersin iline gelen vatandaşlarımızla araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formundaki sorular yöneltilerek nitel araştırma yaklaşımına dayalı olgu bilim temel alınmıştır. Çalışma örnekleminin belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemine başvurulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Şubat 2023 yılında 10 ilde yaşanan asrın felaketi sonucunda öğrencilere ve velilere yönelik açılan kursların etkililiğini belirlemenin amaçlandığı bu araştırmada (i) kursiyerlerin kendilerini geliştirmek için kurslara katılım sağladığı, (ii) başta bilgisayar işletmenliği kurslarına katılım sağladığı, (iii) yeni arkadaşlıklar edinme noktasında kursların beşeri katkı sağladığı, (iv) deprem süreci sonrasında rahat ve huzurlu hissetmeye katkı sağladığı, (v) kurs sonunda edindiği becerileri iş bulma sürecinde değerlendireceklerini, (vi) açılması durumunda yabancı dil kurlarına katılım sağlamayı istediklerini, (vii) kurslarda herhengi bir eksiklik bulunmadığını, (viii)deprem anında yaşanılan duygunun korku ve endişe olduğunu, (ix) kendini güvende hissetmemeye yönelik duygular yaşadıklarını, deprem anında çök kapan tutun hareketi yaparak hayatta kaldıklarını, (x) deprem sürecinde yerel yönetimlerin ellerinden geleni yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: deprem, kurs, etkililik

Kaynakça

AFAD, (2023). https://deprem.afad.gov.tr/last-earthquakes (15.05.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır).

Afyon Kocatepe Üniversitesi (AKÜ) Deprem Uygulama ve Araştırma Merkezi, (2023). Depremlerin oluşumu ve türleri. https://deprem.aku.edu.tr/depremlerin-olusumu-ve-turleri/ (15.05.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır).

Çavuş, R., ve Balçın, M. D. (2020). Deprem eğitim merkezi gezisinin ortaokul öğrencilerinin depreme yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(2), 55-72.

İşçi, C. (2008). Deprem nedir, nasıl korunuruz? Yaşar Üniveristesi E- Dergisi, 3(9), 959-983.

MEB, (2023a). https://www.meb.gov.tr/meb-deprem-yaralarini-sarmak-icin-tum-birimleriyle-seferberlik-halinde/haber/29161/tr (26.02.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır).

MEB, (2023b). https://www.meb.gov.tr/deprem-bolgesindeki-halk-egitimi-kurslarina-39-bin-736-vatandas-katildi/haber/29382/tr (15.05.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır).

Öztürk, M. K. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının deprem deneyimleri üzerine bir araştırma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(1), 308-319 .

TRTHABER, (2023). https://www.trthaber.com/haber/gundem/bakan-soylu-depremlerde-50-bin-500-kisi- hayatini-kaybetti-760670.html (15.05.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır).

https://kriterdergi.com/dosya-deprem-ve-afet-yonetimi/depremin-urettigi-bireysel-ve-toplumsal-psikolojiler (15.05.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır).

Temel Eğitim Kurumlarında Okul Bazlı Bütçe Uygulamasının Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi

Burcu Türkkaş Anasiz
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Ceyda Türkkaş
MEB

Problem Durumu

Yerel özerk okullar (locally-autonomous schools), kendi kendini yöneten okullar (self managing schools), katılımcı yönetim (participatory decision making/management), yerinden yönetim (decentralisation) ve ortak karar alma (shared decision - making); okul merkezli yönetim için kullanılan kavramlardan bazılarıdır (Eksi ve Kaya, 2011). Okulun yerinden yönetimi anlayışında tüm planlama ve yönetim süreçlerinde okullar karar verici durumundadır (Karakütük, Özbal, Ulutaş, 2019). Yerinden yönetim uygulama örneklerinde okullar kaynaklarını bulma konusunda önemli oranda söz sahibidir. Başka bir ifadeyle okul merkezli yönetim uygulamasında okul kendi kaynaklarını oluşturmakta ve aynı zamanda kendi ihtiyaçları doğrultusunda kullanabilmektedir.

Okul merkezli yönetim uygulamaları, okulların kendi ihtiyaçları ve uygulamaları doğrultusunda planlama yapmalarını sağlamaktadır. Bu durum ekonomik kaynaklara okulların kendilerinin karar verdiğini belirtmektedir. Okul merkezli yönetim anlayışı beraberinde okul bazlı bütçe kavramını ortaya çıkarmıştır (Karakütük, Özbal, Ulutaş, 2019).

Okul bazlı bütçe (OBB), bir tür merkezi gücün okula dağıtılması anlamına gelmektedir (Wohlstetter ve Kirk, 1995). Okulun kendi ihtiyaçlarını belirlemesi ve gereksinim duyduğu yönde harcama yapmaya karar verebilmesi okulun gelişimi açısından önemli görünmektedir ve eğitim eşitsizliğinin azaltılması yönünde bir adımdır. OBB, temel eğitim kurumlarında farklı faaliyet ve programlara kaynak ayırmak için kullanılan bir anahtar yönetim aracıdır.

Türkiye'de de OBB kavramı son zamanlarda sıklıkla duyulmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının 2019-2023 yılı Stratejik Planı'nda okul bazlı bütçe sistemine benzer bir yapının varlığından söz edilmektedir. Aynı zamanda bütçe ile plan bağını kuran farklı bir finansman modeline geçileceğine dair öngörüler sunulmaktadır (MEB, 2019). Daha önceki yıllarda örneğin 2017 yılında bir genelge ile OBB sürecinin bir tür uygulanması başlatılmıştır. Ancak bu süreçte uygulama, Temel Eğitim Genel Müdürlüğünce "tüketime yönelik mal ve malzeme alımları" ile sınırlı kalmıştır. Benzer şekilde 2022-2023 eğitim-öğretim yılı başlangıcında okulların kendi ihtiyaçlarını kendilerinin karşılayabilmesini sağlamak için "okul bütçesi" projesi uygulamaya koyulmuş ve ihtiyacı olan okullara toplam 5,5 milyar lira bütçe gönderildiği belirtilmiştir (MEB, 2022). Bu sayede okulların temizlik, kırtasiye, onarım ve donatım ihtiyaçlarının yerinden karşılanması amaçlanmıştır. Ancak tüm bu uygulamalara rağmen okul bazlı bütçe süreçlerinin tam olarak işletilmemesi söz konusudur. Nitekim Özbal'ın (2017) araştırmasında temel eğitim kurumlarına görece bir ödenek ayrılsa da, harcama yetkisi ve harcama esnekliği konularında sorunlar yaşandığı ifade edilmektedir. OBB tartışmalarıyla ilgili olarak alanyazında farklı araştırmalara rastlanmıştır (Kavak, Ekinci ve Gökçe, 1997; Karakütük, 2007; Hosgörür ve Aslan, 2014; Karakütük, Özbal, Ulutaş, 2019) Ancak OBB'nin süreçlerinin tam olarak kavranabilmesi amacıyla bu araştırmaların alanyazında daha fazla yer bulması, OBB'nin etkililiğinin ve süreçte yaşanan sorunların detaylı biçimde tartışılması gerekmektedir..

Bütçeleme sürecini yönetmekten ve bütçeyi uygulamaktan sorumlu oldukları için OBB, okul yöneticilerinin görüşleri kapsamında incelenip değerlendirilebilir. Bu araştırma, temel eğitim kurumlarında OBB uygulamasını incelemeyi ve okul yöneticilerinin OBB sürecine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmada bu temel amaç doğrultusunda şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda temel eğitim kurumlarında OBB'nin etkililiğini değerlendirmek,
- Okul yöneticilerinin OBB'yi uygulamada karşılaştıkları zorlukları belirlemek,
- Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda temel eğitim kurumlarında OBB sürecini iyileştirmenin yollarını önermektir.

Yöntem

Bu araştırmada, temel eğitim kurumlarında OBB sürecini araştırmak için nitel yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmada temel eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin OBB konusundaki görüşleri, deneyimleri ve OBB konusunda karşılaştıkları sorunlar ve önerileri incelenmiştir. Nitel veriler 35 okul yöneticisiyle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu Isparta ili Eğirdir ilçesi temel eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticilerin oluşmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken herhangi bir örneklem alma yoluna gidilmemiş, Isparta ili Eğirdir ilçesi temel eğitim kurumlarında görev yapan toplamda 42 okul yöneticisinin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak bu okul yöneticilerinden 7 kişi görüşmeyi çeşitli gerekçelerle kabul etmemiştir. Bu nedenle görüşmeler 35 okul yöneticisiyle yürütülmüştür. Bu yöneticilerden 18'i müdür, 10'u müdür yardımcısı, 7'si ise müdür yetkilli öğretmendir. Çalışma grubundaki okul yöneticilerinden 10'u ortaokul, 8'i ilkokul, 7'si ilkokul (birleştirilmiş sınıflar), 6'sı ilkokul- ortaokul (birlikte), 3'ü okul öncesi eğitim kurumunda görev yapmaktadır. Bu yöneticilerin 19'u 0-5 yıl, 12'si 6-10 yıl, 1'i 11-15 yıl, 3'ü 16 yıl ve üzerinde yöneticilik yapmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Temel Eğitim Kurumlarında OBB'ye İlişkin Yönetici Görüşleri' başlıklı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan form için alanyazından ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Görüşme formu oluşturulduktan sonra üç alan uzmanından görüş alınmış ve önerilen düzenlemeler doğrultusunda forma son biçimi verilmiştir. Oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile iki okul yöneticisiyle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler sonucunda görüşmelerin daha akıcı olması ve verinin daha detaylı elde edilebilmesi için soruların sırasıyla ilgili değişiklikler yapılmıştır. Pilot görüşmelerde elde edilen veriler analize dahil edilmiştir.

Araştırmanın verileri, 2022- 2023 eğitim öğretim yılı ocak ayı başlangıcında toplanmaya başlanmıştır. Okul yöneticileri araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Görüşmeler sonlandıktan sonra verilerin dökümleri yapılmıştır. Dökümler yapıldıktan sonra bir okul yöneticisinden katılımcı teyidi alınarak verinin güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın verileri içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Bunun için veri önce küçük parçalara ayrılarak kodlar oluşturulmuş, daha sonra kodlardan alt temalara ve temalara ulaşılmıştır. Kodlama süreci veriler doygunluğa ulaşıncaya kadar tekrar edilmiştir. Kodlama süreci tamamlandıktan sonra bir alan uzmanından verileri kod, alt tema ve tema şeklinde yeniden kodlaması istenmiştir. Bu şekilde verilerin çözümlenmesi tamamlanmıştır. Ayrıca araştırmada sıklıkla alıntılara yer verilmiş ve temalar örneklendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada temel eğitim kurumlarında OBB'nin etkililiği ve okul yöneticilerinin bütçeleme sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma verileri incelendiğinde; okul yöneticilerinin harcama öncesi ihtiyaçların belirlenmesi noktasında acil eksiklikleri birincil derecede önemsedikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin okullarında çalışan personelin görüşlerine önem verdikleri anlaşılmaktadır. Görüşme yapılan okul yöneticilerinin tamamının OBB ile ilgili olumlu görüşe sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak ihtiyaçların birebir okul tarafından karşılanmasının daha doğru, amaca uygun ve hızlı harcama yapılmasını sağladığının ifade edildiği görülmüştür. Bunun yanında araştırmada okul yöneticilerinin OBB ile ilgili çeşitli sorunlar da yaşadıkları ortaya konulmuştur. Bu sorunların başında okul yöneticilerinin süreç ile ilgili deneyim eksikliklerinden kaynaklanan yazılı ve dijital süreçlerin takibinde ve işleyişe hakimiyette zorlanmaları gelmektedir. Okul yöneticileri tarafından harcamalara ilişkin resmi prosedür ve yazılı süreçlerde bazı güçlüklerle karşılaşıldığı, ödeneklerin kullanımı ile ilgili esnekliğe ve bilgilendirmeye ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Ayrıca okul yöneticileri tarafından gönderilen ödeneklerin kısmen yetersiz bulunduğu ifade edilmiştir. Araştırmanın bu bulguları çeşitli araştırmaların (Kavak ve diğerleri, 1997; Karakütük ve Özbal, 2019; Karakütük, Özbal, Ulutaş, 2019; Balkar, Öztuzcu Küçükbere, Akşab, 2019) sonuçları ile örtüşmektedir. Bu noktada okul yöneticileri çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerin başında; harcama işlemlerinde kullanılan yazılı ve teknolojik sistemlerin kolaylaştırılması, takvim dâhilinde planlı ve düzenli ödenek gönderilmesi, ödenek miktarlarının arttırılması ve harcama işlemlerinde esneklik gibi önerilerde bulunulmuştur. Okul yöneticilerince ifade edilen benzer önerilere farklı araştırmalarda da yer verilmiştir (Williamson ve Snow, 2013; Balkar, Öztuzcu Küçükbere, Akşab, 2019).

Bu araştırma, temel eğitim kurumlarında OBB'yi incelemeyi ve okul yöneticilerinin bütçeleme sürecine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışma, OBB'nin etkililiği, kullanılabilirliği ve okul yöneticilerinin bütçeyi uygulamada karşılaştıkları zorluklar hakkında bulgular sunmaktadır. Ayrıca çalışmada OBB'nin kullanımında yaşanan engellerin ortadan kaldırılabilmesi için okul yöneticilerinin kendi önerilerine ilişkin bulgulara da yer verilmektedir. Bu bağlamda, temel eğitim kurumlarında OBB için gerekli olan ihtiyaçların okul paydaşlarınca (okul yöneticisi, öğretmenler, okul aile birliği, öğrenciler vb.) belirlenmesi gerektiği, okul iyileştirme süreçlerinde önemli olan OBB'nin teknolojik altyapısının ve yeterliliğin geliştirilmesi gerektiği önerilebilir. Ayrıca OBB'nin içeriği, nasıl kullanılması gerektiği, OBB ile ilgili teknolojik sistemlerin yönetimi gibi konularda okul yöneticilerine eğitimler düzenlenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: okul yöneticileri, okul bazlı bütçe, okul geliştirme

Kaynakça

Balkar, B., Öztuzcu Küçükbere, R., ve Akşab, Ş. (2019). Okul bazlı bütçeleme (OBB) uygulamasının okul geliştirme işlevi açısından değerlendirilmesi. Journal of Theoretical Educational Science, 12(2), 727-756.

Eksi, H. ve Kaya, M. (2011). Okul merkezli yönetim sistemine ilişkin öğretmen görüşleri, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 33, 45-60.

Hosgörür V. ve Arslan İ. (2014). Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu (Yatağan İlçesi Örneği), Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (1), 91-102.

Karakütük, K ve Özdoğan Özbal, E. (2019). Eğitim Yöneticilerinin Yaşadıkları Sorunlar İle Sorun Çözmede Kullandıkları Teknikler. Milli Eğitim Dergisi, 48 (223), 33-60.

Karakütük, K., Özbal, E. Ö., ve Ulutaş, P. (2019). Okul temelli bütçenin hazırlanmasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 48(1), 455-481.

Kavak, Y., Ekinci, E., ve Gökçe, F. (1997). İlköğretimde kaynak arayışları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 3(3), 309-320.

MEB (2019). Millî Eğitim Bakanlığı 2019–2023 Stratejik Plan. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/21161923_MEB_2019-2023_Stratejik_Plani.pdf adresinden 14 Mayıs 2023 tarihinde alınmıştır.

MEB (2022). Bakan Özer, TBMM plan ve bütçe komiisyonunda 2023 yılı eğitim bütçesine ilişkin sunum yaptı. https://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-tbmm-plan-ve-butce-komisyonunda-2023-yili-egitim-butcesine-iliskin-sunum-yapti/haber/28055/tr adresinden 14 Mayıs 2023 tarihinde alınmıştır.

Özdoğan Özbal, E. (2017). Genel liselerde bütçe yönetimine ilişkin karşılaştırmalı bir çözümleme. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/84462 adresinden 14 Mayıs 2023 tarihinde erişilmiştir.

Williamson, A. L., ve Snow, D. (2013). Bridging theory and practice: The landscape of public management reforms in local school district budgeting. Public Performance and Management Review, 37(1), 154-187.

Wohlstetter, P., ve Kirk, A. (1995). School-based budgeting: Organizing for high performance. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Yükseköğretimde Sürekli Gelişim Ve Güvenirlik Algısı: Kalite Yönetimi, Akreditasyon Ve Kalite Kontrol Aracı Olarak Akademik Personel Ve Öğrenci Görüşlerinin Sürece Etkisi

Gürcan Demiroğları
Çağ Üniversitesi

Burcu Demirogları
Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Yüksek öğretimde akreditasyon; bir yüksek öğretim kurumunun ya da yüksek öğretim kurumu tarafından uygulanmakta olan herhangi bir programın, ulusal ve/veya uluslararası düzeyde belirli performans standartlarına (kalite, verimlilik, etkinlik ve saire) sahip olduğunu ortaya koymayı amaçlayan ve böylece yüksek öğretime talepte bulunanlar ve aynı zamanda kamuoyu nezdinde güven tesis etmeye yönelik bir sistemdir. Bu çalışmada yüksek öğretimde akreditasyon çeşitli yönleri ile inceleme konusu yapılmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılacaktır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bu evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir. Araştırmanın örneklemi basit tesadüfi bir örnekleminden oluşmaktadır. Toplanan veriler betimsel analiz kullanılarak veriler analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada detaylı olarak açıklandığı üzere yüksek öğretimde akreditasyon, bir yüksek öğretim kurumu ya da yüksek öğretim kurumu tarafından uygulanmakta olan herhangi bir programın akreditasyon kurumları tarafından belirlenen mükemmeliyet standartlarına ne derece uygun olduğunu ortaya koyan bir sistemdir. Akreditasyon, bir yüksek öğretim kurumunun ve/veya programının belirli bir düzeyde performansa, kaliteye ve dürüstlüğe (integrity) sahip olduğunu belgeleyen bir sürecin adıdır. Akreditasyon, hem öz1değerlendirmeyi ve hem de dış-değerlendirmeyi içeren bir gönüllü süreçtir. Akreditasyon, minimum standartlarda akademik kalitenin mevcut olduğu hususunda öğrenciler ve paydaşlara güven sağlayan bir hesap verme sorumluluğu aracıdır. Akreditasyonun en önemli sonucu, yüksek öğretim kurumunun ya da programının ülke içinde ve dışında tanınmasını (recognition) temin etmektir. Yüksek öğretim sektöründe yaşanan değişim trendleri (serbestleşme, özelleştirme, sınır1ötesi eğitim, akademik hareketlilik vs.) günümüzde akreditasyon sistemini gerekli kılmaktadır. Nispeten kurumsallaşma yönünde önemli mesafeler almış olan ABD uygulaması bu konuda diğer ülkeler için referans teşkil etmektedir. Avrupa Yüksek Eğitim Alanı'nda da akreditasyon uygulamaları yönünde çok ciddi çalışmalar yapılmaktadır. Sonuç olarak, akreditasyon kaliteli bir yüksek öğretim için ciddi yararlar sağlayacak bir sistemdir.

Anahtar Kelimeler: kalite yönetimi, akreditasyon, yükseköğretim

Kaynakça

Percy, G. & D. Styan, D. Galo, R. O'Donnell ve P. Woodward. (2003). Okulun Akreditasyonla Geliştirilmesi , Okul Değerlendirme ve Akreditasyon Rehberi, Yedinci Baskı, Uluslararası Okullar Konseyi, CIS Yayını.

Atwell, R. H. (1993). Accreditation: Putting Our House in Order. Washington, DC: American Council on Education.

Dickey, F.G. & Miller, J.W. (1972). A Current Perspective On Accreditation. Washington, DC: American Association for Higher Education.

YÖK, "Akreditasyon", http://www.yok.gov.tr.

Selden, W.K. & Porter, H.V. (1977). Accreditation: Its Purposes And Uses. Washington, DC: The Council on Postsecondary Accreditation

Kohler, J. (2003). "Quality Assurance, Accreditation, adn Recognition of Qualifications as Regulatory Mechanisms in the European Higher Education Area", Higher Education in Europe, vol XXVIII, No 3, October-2003.

Yükseköğretimde Holakrasi Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Merve Turpçu
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

İnayet Aydın
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde yükseköğretim kurumları olarak üniversiteler, üst düzey niteliklere sahip insan gücü yetiştirilmesi, bilimsel araştırma yapılması, bilimsel bilginin korunması, yayılması ve geliştirilmesi gibi işlevlerinin dışında toplumun ve insanlığın sorunlarına çözüm bulma işlevini de gerçekleştirmektedir. Üniversiteler, felsefi bir tartışma ortamında, aklı duygunun önüne alarak, bireylerin olayları görmeleri ve tartışmaları suretiyle ayırt edebilirliklerine olanak veren kurumlar olarak tanımlanmaktadır (Ortaş, 2004). Tarihsel açıdan bakıldığında ilk yükseköğretim kurumlarının milattan önceye dayandığı görülmektedir. Platon tarafından kurulan "Akademia", Aristoteles tarafından kurulan Lyseum ve Büyük İskender tarafından kurulan Museum tarihte bilinen ilk yükseköğretim kurumları olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2021; Günay, 2007). Üniversitelerin tarihsel süreç içerisinde çeşitli aşamalardan geçtikleri; bu aşamalardan geçerken ise bazı değişim ve dönüşümlere uğradıkları bilinmektedir. Türkiye'de bu sürecin temellerinin 18. ve 19.yüzyıllarda atıldığı; cumhuriyetin ilanıyla beraber yükseköğretimin ulusal ve küresel boyutta temsili için çeşitli yönetsel ve yapısal bir takım değişikliklere uğradığı görülmektedir (Baskan, 2001). Ancak bu değişimlerin çoğunlukla niceliksel olduğu; üniversitelerde nicelik artışının yanı sıra nitelik artışını da sağlamaya yönelik politikaların izlenmesi ve üniversitelerin araştırma, eğitim- öğretim ve hizmet sunumuna katılabilen özerk yapılara dönüştürülmesinin önemli olduğu da vurgulanmaktadır (Gül &Gül, 2015). Bu hususta Birnbaum (2004) üniversitelerin değişim çağındaki çevresel koşullara ayak uydurabilmesinin öğretim elemanlarının karar süreçlerine daha hızlı dahil edilmesi ile mümkün olabileceğini vurgulamaktadır. Bunun gibi ihtiyaçlarının farkında olan bir takım örgütler, 1980'li yıllardan itibaren yönetim kuramcıları Warren Bennis ve Henry Mintzberg tarafından ortaya konulan adhokrasi gibi alternatif yapılara yönelmeye başlamışlardır (Bernstein, Bunch, Canner & Lee, 2016). Nitekim eğitim kurumları da dahil olmak üzere pek çok örgütün de bu alternatif örgüt yapılarına geçiş yaptığı görülmektedir (Archer, Forrester-Wilson & Muirhead, 2016). Bu alternatif örgüt yapılarından biri de holakrasidir.

Holakrasi, çalışanların özerkliğini, yaratıcı problem çözme becerilerini arttırmayı, örgüt içi iletişimi, işbirliğini ve netliği geliştirmeyi amaçlayan modern çağ için geliştirilmiş bir yönetim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Holakrasi, çevik ve amaca uygun bir örgüt için gerçek dünyada test edilmiş bir "sosyal teknoloji" olup; örgütün yapılandırılışını, örgütteki kararların alınışını ve örgütsel gücün dağıtılışını kökten değiştirmektedir (Holacracy, 2022). Bir diğer tanıma göre holakrasi, tüm çalışanların örgütün büyümesine ve başarısına katılmasını sağlarken aynı zamanda bireysel hedeflerine odaklanmasını sağlayan bir öz-yönetim sistemi olarak ifade edilmektedir (Iyer, 2021). Diğer taraftan holakrasi, örgütler için çevik bir örgüt yapısı, takımlar ve bireyler için ise daha fazla özerklik ve eşsiz karar verme süreci sağlayan özelleştirilebilir bir öz-yönetim uygulaması olarak vurgulanmaktadır (HolacracyTM, 2022). Bu esnek yapıyla beraber üniversitelerde özgürlükçü ve adil bir çalışma ortamı oluşacağı, çok sesliliğin artacağı, rolleri doğrultusunda kendi kararlarını kendisi veren öğretim elemanlarının profesyonel becerilerinin ve yaratıcılıklarının gelişeceği; bu sayede de hem eğitim-öğretim hem de araştırma-yayın süreçlerindeki performanslarının artacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla da öğretim elemanlarının işten ayrılma niyetinin düşük olacağını, özgürlükçü ve sağlıklı akademik iklim yaratılarak özgür bilim üretilmesine olanak sağlanacağını ifade etmek olasıdır.

Holakrasiye ilişkin literatür gözden geçirildiğinde, holakrasi'nin uluslararası literatürde örgütsel yapı, sosyal destek, sosyal sürdürebilirlik, girişimci üniversiteler, dinamik yönetişim, toplumsal değişimler ve know-how uygulamaları gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisi bakımından incelendiği görülmektedir. Ulusal literatüre bakıldığında ise konuya ilişkin az sayıda ve çoğunlukla literatür taraması şeklinde yapılmış olan akademik çalışmaların bulunduğu; diğer çalışmaların ise blog sayfaları veya danışmanlık firmalarınca yapıldığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada genelde eğitim, özelde ise eğitim yönetimi alanında gerek uluslararası gerekse ulusal düzeyde öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrasi modelini benimseme düzeylerine ilişkin görüşlerini ölçmeyi amaçlayan herhangi bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, uluslararası literatürde artan ilgiye rağmen Türkiye'de ihmal edilmiş bir kavram olan holakrasiyi yükseköğretim özelinde ele alarak öğretim elemanlarının holakrasi modelini benimseme düzeylerine görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bir ölçeğin hem eğitim yönetimi alanına hem de ulusal literatüre özgün bir katkı sağlayabileceği düşünülmüştür. Bu amaçla, öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrasi modelini benimseme düzeylerine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan "Yükseköğretimde Holakrasi Ölçeği" geliştirilmiştir.

Yöntem

YHÖ, öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrasi modelini benimseme düzeylerine ilişkin görüşlerini tespit etmek üzere araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Ölçek hazırlama sürecinde aşağıda verilen aşamalar uygulanmıştır:

i. Literatür taraması ve madde havuzu oluşturma: Literatür taramaları doğrultusunda 87 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun tez danışmanıyla beraber incelenmesi ve kavramsal olarak birbirini tekrar ettiği düşünülen maddelerin çıkarılması sonucunda 52 maddeden oluşan 5'li likert tipinde taslak ölçme aracı formu oluşturulmuştur.

ii. Kapsam ve görünüş geçerliliği ile uzman görüşü alma: Oluşturulan taslak ölçme aracı formu, kapsam ve içerik geçerliliğinin tespiti amacıyla araştırmanın amacı, alt problemleri, tanımları ve uzmanlardan beklentileri içeren bir yönergeyle beraber uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü formlarının incelenmesi sonucunda ölçülmek istenilen yapıyı yansıtmadığı düşünülen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. 52 maddeden oluşan taslak ölçme aracı formu 47 maddeye düşürülerek ön uygulama için hazır hale getirilmiştir.

iii. Ön uygulama: YHÖ'nin yapılandırılması için gerekli istatistiksel çalışmaların yapılması amacıyla hazırlanmış olan ölçme aracı formu, araştırmanın hedef evreninin özelliklerine yakın, Türkiye'deki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan 268 öğretim elemanına uygulanmıştır. Ön uygulama öncesinde ölçek için Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu'ndan onay (Tarih: 30.10.2020, Karar No: 130) alınmıştır. Elde edilen veriler ile geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

iv. Örneklem büyüklüğü: Faktör analizi yapılabilmesi için ulaşılması istenilen belirli bir örnekleme büyüklüğü vardır. 47 maddeden oluşan YHÖ için katılımcı/madde sayısı oranına (268/47=5,70) göre ölçekteki madde sayısının beş katı katılımcıya ulaşılması önerisine ulaşılmıştır.

v. Güvenirliğin hesaplanması: YHÖ' nün güvenirliğinin test edilmesi amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin toplanabilir özellikle olup olmadığı ise Tukey's Test for Nonadditivity ile test edilmiştir. Ayrıca ölçek madde ortalamalarının birbirlerine eşit olup olmadığını test eden Hotelling T2 değeri hesaplanmış ve $p<.05$ düzeyinde manidar olduğu görülmüştür.

vi. Yapı geçerliği analizleri: YHÖ'nün yapı geçerliği hesaplamaları için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO-MSA) örneklem yeterliliği testi ile çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği ise Barlett Küresellik Testi değeri ile sınanmıştır. Ölçeğin değişken sayısının azaltılması ve değişkenler arası ilişkiler aracılığıyla yeni yapıların ortaya konulması amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA ile elde edilen tek faktörlü üç bileşenli yapının geçerliğinin tespit edilmesi için AMOS 24.0 programı kullanılarak birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

vii. Güvenirliğin belirlenmesi: Yapılan analizlerin ardından ölçekte kalmasına karar verilen maddelere yönelik olarak ölçeğin ve alt bileşenlerinin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Güvenirlik Analizleri: Ölçeğin güvenirliğinin test edilmesi için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış; madde ayırıcılık gücünün tespit edilmesi için ise madde toplam korelasyonları gözden geçirilmiştir. Ölçek Cronbach alfa güvenirlik katsayısının .962 olması dolayısıyla ölçek maddelerinin homojen bir yapıda olduğu ve ölçeğin tek faktörlü üç bileşenli bir yapıda olduğunun göstergesi olduğu görülmüştür. Ayrıca madde toplam korelasyonlarının yorumlanmasındaki maddelerin .30 ve üzeri olması ölçütünün sağlandığı ve ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ayıt etmede yeterli olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2015).

Yapı Geçerliği Analizleri: YHÖ'nün yapı geçerliğinin ölçülmesi amacıyla AFA ve DFA yapılmıştır. Faktör analizi öncesinde veri setinin AFA için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO-MSA) örneklem yeterliliği testi ile sınanmıştır. Ayrıca veri setinin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğinin tespitinde Barlett Küresellik Testi değeri hesaplanmıştır. Sonuç olarak veri setinin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ve AFA için uygun olduğu tespit edilmiştir. AFA yapılırken madde yük değeri .32 ve üzeri maddeler ile öz değeri ≥1 olan faktörler işleme alınmıştır (Büyüköztürk, 2015; Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014; Tabachnick &Fidell, 2013). Öte yandan faktör yük değerleri farkının .10'un altında olan 6 madde binişik kabul edilmesi; sırasıyla ölçekten çıkarılarak analiz tekrarlanması uygun görülmüştür.

AFA sonucunda ortaya konulan üç bileşenli yapının yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla AMOS 24.0 programı kullanılarak DFA uygulanmıştır. Analiz sonrasında gerek düşük faktör yüküne sahip olmaları gerekse de model uyum değerlerini beklenilen seviyenin altına itmeleri dolayısıyla 4 maddenin modelden çıkarılmasına; bazı maddelere ise modifikasyon yapılarak DFA'nın tekrarlanmasına karar verilmiştir. Modifiye edilmiş birinci-düzey DFA sonrasında tek faktör üç bileşen ve 25 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir.

*Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında yürüttüğü "Yükseköğretimde Holakrasi ve Akademik Özgürlük ile ilişkisi" başlıklı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Holakrasi, Ölçek Geliştirme

Kaynakça

Archer, I., Forrester-Wilson, S. & Muirhead, L. (2016). *Exploring holacracy's influence on social sustainability through the lens of adaptive capacity* (Unpublished master's thesis). Blekinge Institute of Technology, Karlskrona, Sweden.

Aydın, İ. (2021). Üniversite, Bilim ve Etik. *Mektepli Bülten, 13*, 10-11.

Baskan, G. A. (2001). Türkiye'de Yükseköğretimin Gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21* (1), 21-32.

Bernstein, E., Bunch, J., Canner, N. & Lee, M. (2016). Beyond the holacracy hype. *Harvard business review, 94* (7), 8.

Birnbaum, R. (2004). The end of shared governance: looking ahead or looking back. *New directions for higher education, 127*, 5-22.

Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Gül, S. S. & Gül, H. (2015). Türkiye'de Yükseköğretimin gelişimi, güncel durumu ve eleştirisi. *Toplum ve Demokrasi Dergisi, 8* (17), 51-66.

Günay, D. (2007). Yirmibirinci Yüzyılda Üniversite, C. C. Aktan (Editör), *Değişim çağında yükseköğretim* (ss. 77-88). İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.

Holacracy. (2022). Who's practicing holacracy? https://www.holacracy.org/success-stories#whos-practicing adresinden erişilmiştir.

HolacracyTM. (2022). Evolve your organization. https://www.holacracy.org/ adresinden erişilmiştir.

Iyer, Y. (2021). What is holacracy and will it work in my company? https://www.wrike.com/blog/what-is-holacracy-and-will-it-work-in-my-company/#How-are-holacratic-circles-organized adresinden erişilmiştir.

Ortaş, İ. (2004). Öğretim Üyesi ya da Bilim İnsanı Kimdir? *Pivolka, 3* (12), 11-16.

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

İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kontrol Düzeylerinin İncelenmesi

Ruken Kaymak
Dicle Üniversitesi

Fırat Kıyas Birel
Dicle Üniversitesi

Problem Durumu

Sınıf yönetimi, eğitim ve öğretim için hazırlanmış ve tasarlanmış bir alanda öğrenmenin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinin koordinasyonu olarak tanımlanabilir. Etkili sınıf yönetimi, başarılı bir öğretmen olmanın ilk adımıdır ve ancak etkili bir sınıf yönetiminin olduğu sınıflarda öğrenme gerçekleşir. Olumlu ve teşvik edici sınıf yöneticileri nasıl olunacağına dair birçok teori bulunmaktadır. Bu teoriler sınıf yönetiminin farklı yönlerini vurgulasa da hepsinin sınıf yönetimini geliştirmek için değerli yöntemler olduğu kanıtlanmıştır (Saadat Bonab & Essmatı, 2015). Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinin, öğretim süreçlerinden olan müfredat, değerlendirme, iyi ilişkiler, toplumun eğitim-öğretim süreçlerine dâhil olması gibi okul politikalarına kıyasla öğrencilerin başarısı üzerine iki kat daha etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Marzano & Marzano, 2003). Bazen öğretmenler ve öğrenciler olayları farklı görürler ve öğretmen ile öğrenciler arasındaki algı farklılıkları disiplin sorunlarına yol açar. Bu noktada öğretmenin yalnız bilgili olması değil sınıf yönetiminde de başarılı olması beklenir (Ada, 2013).

Öğrenme sürecinde öğretmenin sınıf içerisindeki rolü çok önemlidir. Öğretmenlere bu süreçlerde düşen görev ve sorumluluklar çok fazla olmakla birlikte bu sorumluluklar paylaşabilir. Bu süreçte öğretmenlerin sınıf kontrol yaklaşımından bahsetmek mümkündür. Bu yaklaşımlar; alan yazında geleneksel, tepkisel, önlemsel ve bütünsel olarak ele alınır (Ağaoğlu, 2013). Geleneksel eğitim yaklaşımlarında öğretmen merkez noktadadır. Fakat çağdaş eğitim uygulamalarında öğrenciyi merkeze almak esastır. Bu amaçla, öğrenci merkezli eğitim programları hazırlanmış ve sürece dâhil edilmiştir (Şahin ve Yılmaz, 2016). Öğretmenler sınıf düzenini sağlama noktasında kendi kontrol modelini oluşturabilir ve bu modelin temelinde kesinlikle bir kontrol yaklaşımı vardır. Öğretmenlerin seçtikleri kontrol yaklaşımı; sınıf içi düzenin oluşturulması, sürdürülmesi ve ihtiyaç durumlarında düzenin tekrar sağlanmasında önemlidir (Burden, 2006). Günümüzde yabancı dil öğretimi örgün eğitim veren kurumlarda zorunlu olarak yapılmaktadır. Bu zorunlu eğitim ilköğretim ikinci sınıfta başlamakta ve ortaöğretimin son kademesine kadar devam etmektedir. Sınıfı yöneten öğretmenin dil öğretimi sürecinde görev, rol ve sorumluluklarının belirlenmesinde ve tanımlanmasında bütün toplumlarda ve ülkelerde değişiklikler ve yenilenmeler söz konusu olmaya başlamıştır. Bu bir ölçüde sınıf yönetiminin önemini ve stratejik yönünü artırmakla birlikte yeni bir alan ve sınır tartışmasını da beraberinde getirmiştir. Öğretmenin dil öğretirken benimsediği sınıf yönetimi yaklaşımında ve kontrol süreçlerinde geleneksel ve klasik anlamdaki yükümlülükleri günümüzdeki değişimler ve teknolojik gelişmeler karşısında farklılaşmaya başlamış ve bunlara uyum bir zorunluluk olmaya başlamıştır.

Öğretmenin öğrenme sürecindeki kritik rolü göz önüne alındığında, sınıf içi etkileşim kalıpları göz ardı edilemez. Dahası, birçok öğretmenin benimsediği sınıf içi etkileşim alışkanlıklarının ve bunların öğrenciler üzerindeki etkilerinin farkında olmadığı göz önüne alındığında, sınıf etkileşimi öğretmen için önemli bir nokta haline gelir (Yeşilbursa, 2017). Sınıf yönetiminin temelinde yer alan kontrol yaklaşımlarından öğretmenin seçeceği kontrol yaklaşımı sınıf içi düzenin oluşmasında ve bu düzenin sürdürülmesinde oldukça önemlidir. Burden (2006)'a göre, sınıf yönetiminde üç temel disiplin yaklaşımı bulunmaktadır. Bunlar; (1) Düşük kontrol düzeyi; öğrenciler kendi sorumluluğunda yetiştirilir ve öğretmen-öğrenci ilişkisi kurulur, (2) Orta kontrol düzeyi; öğretmen-öğrenci problem çözmede birliktedir ve öğrenciye danışılır, (3) Yüksek kontrol düzeyi; kurallar öğretmen tarafından konur ve ödül ve ceza dağıtılır. Ulusal alan yazında öğretmen adaylarının (Yılmaz, Çavdar, Aydın Şengül, 2019) ve ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin (Yılmaz, 2012) kontrol düzeylerini belirleyen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu göz önüne alındığında, çalışmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu çalışma ile İngilizce öğretiminde sınıf yönetiminde yetkin olmalarının önemi ile birlikte öğretmenlerin kendi mesleki uygulamalarının ve öğrencilerin üzerindeki etkilerine yönelik farkındalık oluşturacağı beklenmektedir. Öğretmenlerin düzeni oluşturma derecesi kendi mesleki yeterliklerini ortaya koyar. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi kontrol düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Yöntem

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Nicel yöntem araştırmalarda araştırmacı hem nicel yöntemleri kullanarak veri toplar, analiz eder, bulguları bütünleştirir ve durum analizinde bulunur (Büyüköztürk, Kılıç- Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Tarama modelinde katılımcıların görüşlerinin alındığı ya da ilgi, beceri ve tutumlarının belirlendiği, diğer araştırmalara nazaran daha büyük evrenlerde yapılan araştırmalardır. Araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi kontrol düzeylerini belirlemek ve belirlenen bu düzeylerin bazı değişkenler (cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışılan okul kademesi ve sosyo-ekonomik) açısından durumları betimlenmeye

çalışılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinde bulunan ortaokul ve liselerde görev yapan 60 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sürecine gönüllü katılım gösteren öğretmenlerin sınıf yönetimi kontrol düzeylerini belirleyebilmek için Yılmaz ve Şahin tarafından 2016 yılında geliştirilen "Kontrol Düzeyini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte 21 madde/ 42 durum ifadesine yer verilmiştir. Ölçekte düşük, orta ve yüksek kontrol yaklaşımlarını temsil eden üç alt boyut yer almaktadır. 21 maddeye seçenek olarak sunulan 42 durum ifadesinin 14'ü düşük kontrol düzeyini, 14'ü orta kontrol düzeyini ve 14'ü ise yüksek kontrol düzeyini ifade etmektedir. En yüksek puan alınan alt boyut, baskın olan kontrol yaklaşımını ifade etmektedir (Yılmaz ve diğ., 2019). Ölçeğin kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren araştırmacılar olan Yılmaz ve Şahin'den 19 Ekim 2022 tarihinde gerekli izinler alınmıştır. 21 maddeden oluşan ölçek 2022 yılının Aralık ayında ve 2023 yılının Ocak ayında çalışmaya katılmayı kabul eden ve Diyarbakır'daki İngilizce öğretmenlerine hem yüz yüze hem de çevrimiçi ortamda ulaştırılarak paylaşılmıştır. Ölçeğin katılımcılar tarafından doldurulması yaklaşık olarak 4-6 dakika sürmüştür. Katılımcıların kimlik bilgileri istenmemiş ve herhangi bir kişisel bilgiye yer verilmemiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde SPSS 22.0 veri paket programı kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kontrol yaklaşımlarını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Öğretmenlerin kontrol yaklaşımlarının çeşitli özelliklere göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda "t- testi", ikiden çok değişkenli karşılaştırmalarda ise "tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA)" kullanılmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesinde ise "Tukey Testi" kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ile İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi kontrol yaklaşımlarının belirlenmesi ve bu yaklaşımları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda öğretmen kontrol düzeyleri düşük, orta ve yüksek olarak ele alınmıştır. Çalışmanın analizleri devam etmekle birlikte, elde edilen bulgular; İngilizce öğretmenlerinin %38'inin düşük düzey kontrol yaklaşımına, %43'ünün orta düzey kontrol yaklaşımına, %16'sının ise yüksek düzey kontrol yaklaşımına sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğunun orta düzey kontrol eğiliminde oldukları görülürken, katılımcılarının büyük çoğunluğunun düşük ve orta düzey kontrol eğiliminde olduğu görülmektedir. Katılımcıların sınıf yönetimi kontrol düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmekle birlikte, düşük ve orta düzey kontrol yaklaşımında kadın öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların ortalamalarının, erkek öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Yüksek düzey kontrol yaklaşımında ise erkek öğretmenlerin daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, katılımcıların kontrol düzeylerinin çalıştıkları okulun kademesine göre (ortaokul ve lise) ve eğitim düzeylerine göre (lisans, Yüksek Lisans ve Doktora) değişmediği tespit edilmiştir. Bunlardan farklı olarak ise, katılımcıların kontrol düzeylerinin okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonuçlar sonucunda, sosyo-ekonomik olarak düşük bölgede bulunan okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin kontrol düzeylerinin de düşük olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretmenleri, Sınıf yönetimi, Kontrol düzeyi

Kaynakça

Ada, Ş. (2013). Sınıf İçi Olası Sorunlara Karşı Alınabilecek Önlemler. Z. Kaya içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 313-337). Ankara: Pegem Akademi.

Ağaoğlu, E. (2013). Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular. Z. KAya içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 1-42). Ankara: Pegem Akademi.

Burden, P. (2006). *Classroom Management: Creating a Successful K-12 Learning Community, 7th Edition.* Indianapolis: John Wiley & Sons, Inc.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Marzano, R., & Marzano, J. (2003, Eylül). The Key to Classroom Management. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 6-13.

Saadat Bonab, H., & Essmati, A. (2015). Classroom Management. Cumhuriyet University Faculty of Science, Science Journal, 36(13), 3515-3529.

Şahin, A. E., & Yılmaz, Z. N. (2016). Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin Kontrol Düzeyini Belirleme Ölçeğinin Geliştirilmesi. Yaşadıkça Eğitim, 30(1), 31-42.

Yeşilbursa, A. A. (2017). Reflections from the EFL Classroom: Classroom Interaction and Reflective Teacher Development. Journal of Language Research, 1(1), 19-24.

Yılmaz, Z. N. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin kontrol düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, Z. N., Çavdar, H., & Aydın Şengül, Ö. (2019). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Kontrol Yaklaşımlarının İncelenmesi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3(1), 1-11.

Okul Yöneticilerinin Yönetici Rolleri ile Yönetici Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkide Psikolojik Sözleşmenin Aracı Rolü

Deniz Baransel Cinar — Pamukkale Üniversitesi
Kazım Çelik — Pamukkale Üniversitesi
Elif Simge Güzelergene — Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Alan yazında son yıllarda okul müdürlerinin görev ve sorumluluklarına, rollerine ve yetkinliklerine ilişkin bilimsel çalışmaların arttığı görülmektedir (Akbaba-Altun ve Gürer, 2008; Balyer, Özcan ve Yıldız, 2017; Doğan, 2019; Gökçe, 2013; Mavi, 2020; Saah, 2017; Terzioğlu, 2019). Çünkü okul müdürlerinin görev tanımları ve kapsamları, beraberinde rol beklentileri, toplumsal ve ekonomik değişimlerle zaman içerisinde değişikliğe uğrasa da okul müdürünün örgüt çıktıları üzerindeki önemli rolü halen varlığını sürdürmektedir (Degenhardt, 2006; Doud, 1989; Foster, 2007; Fullan, 2003; Hale ve Moorman, 2003; Morrison, 2007; Portin, Alejano, Knapp ve Marzolf, 2006; Sahid, 2004). Bu anlamda okul yöneticilerinin yönetsel rollerine ilişkin yapılacak olan bilimsel araştırmaların, eğitimin niteliğini artırma konusunda önemli bir rol oynayacağı söylenebilir.

Okulu amacına ulaştırma yolunda okul yöneticisinin sorumlulukları, yönetici ve okul arasında yazılı olarak belirtilmiş olan biçimsel sözleşmeler dışında, örtülü bir algısal sözleşme de oluşturmaktadır. Dolayısıyla psikolojik sözleşme olarak tanımlanan bu algısal sözleşmeler (Rousseau, 1995), okul yöneticilerinin rollerini gerçekleştirme düzeyleri kapsamında önemli bir değişken olarak değerlendirilmektedir. Bu kavramı ilk kez iş görenler ve işverenler arasındaki ilişkileri ifade etmek için kullanmış olan Argyris (1960) psikolojik sözleşmeyi, "iki taraf arasında, birbirlerinin normlarına saygılı olmaya yönelik, örtük ve yazılı olmayan anlaşma" şeklinde tanımlamıştır. Genel anlamıyla değerlendirildiğinde, bireyler ve örgüt arasındaki karşılıklı beklentiler psikolojik sözleşmeleri şekillendiren temel unsurdur.

Okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen yönetici rollerini gerçekleştirme konusunda kendilerini yeterli hissetme düzeyleri, psikolojik sözleşmelerinin şekillenme sürecinde önemli bir değişken olarak düşünülmektedir. Bu noktada, kendilerinden yönetici rolleri kapsamında okulu etkili kılmak gibi önemli bir görevi yerine getirebilmek adına üst düzey bir performans beklenen okul yöneticilerinin öz yeterlik algıları ne kadar yüksekse, okul ile aralarındaki psikolojik sözleşmenin de aynı oranda dengeli ve performans odaklı olacağı söylenebilir. Bu düşünceden yola çıkarak, okul yöneticilerinin öz yeterlik algılarının yönetici rollerini gerçekleştirme düzeyi üzerindeki hem doğrudan hem de okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algılarını geliştirmek vasıtasıyla dolaylı etkisinin incelenmesi, okulların etkililiği konusunda önem arz etmektedir.

Alan yazında ise okul müdürlerinin yönetici rollerini gerçekleştirme düzeyi, psikolojik sözleşme algısı ve öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmaya rastlanamamıştır. Bu doğrultuda, okul etkililiği üzerindeki olası katkılarından dolayı yönetici rollerinin üzerinde yönetici öz yeterliğinin doğrudan etkisini ve psikolojik sözleşmeleri geliştirme yoluyla oluşturduğu dolaylı etkileri test etmek, hem uygulamada yönetici öz yeterlik inancını geliştirmek üzere yapılabilecek faaliyetlere ışık tutmak, hem de teorik anlamda alan yazına katkı sağlamak adına önemli görülmüştür. Bu araştırmada okul yöneticilerinin yönetici rollerini gerçekleştirme düzeyleri üzerinde yönetici öz yeterliğinin doğrudan ve psikolojik sözleşmeleri geliştirme yoluyla oluşturduğu dolaylı etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesi "Okul yöneticilerinin yönetici rollerini gerçekleştirme düzeyi ile yöneticilerin öz yeterlik algısı arasındaki ilişkide psikolojik sözleşme algısı aracı rol oynamakta mıdır?" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Yönetici öz yeterliği ve psikolojik sözleşme algısının, okul yöneticilerinin yönetici rollerini gerçekleştirme düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2022-2023 yılında Denizli ilinin Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapmakta olan toplam 649 yönetici oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, Mavi ve Özdemir (2020) tarafından geliştirilen "Yönetici Rolleri Ölçeği", Baltıcı (2020) tarafından geliştirilen "Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Nartgün ve Demirer (2020) tarafından geliştirilen "Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği kullanılarak elde edilen veriler, yönetici öz yeterliği, psikolojik sözleşme algısı, okul yönetici rolleri arasındaki karmaşık ve çok yönlü ilişkilerin tespit edilebilmesi amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılarak analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında, okul yöneticilerinin yönetici rollerini gerçekleştirme düzeyi ile yöneticilerin öz yeterlik algısı arasındaki ilişkide psikolojik sözleşme algısının aracı rolü olması beklenmektedir. Okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen yönetici rollerini gerçekleştirme konusunda kendilerini yeterli hissetme düzeyleri, psikolojik sözleşmelerinin şekillenme sürecinde önemli bir değişken olarak düşünülmektedir. Bu noktada, kendilerinden yönetici rolleri kapsamında okulu etkili kılmak gibi önemli bir görevi yerine getirebilmek adına üst düzey bir performans beklenen okul yöneticilerinin öz yeterlik algıları ne kadar yüksekse, okul ile aralarındaki psikolojik sözleşmenin de aynı oranda dengeli ve performans odaklı olacağı söylenebilir. Bu düşünceden yola çıkarak, okul yöneticilerinin öz yeterlik algılarının yönetici rollerini gerçekleştirme düzeyi üzerindeki hem doğrudan hem de okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algılarını geliştirmek vasıtasıyla dolaylı etkisinin incelenmesi, okulların etkililiği konusunda önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yönetici rolü, öz yeterlik, psikolojik sözleşme algısı, okul yöneticileri

Kaynakça

Akbaba-Altun, S. ve Gürer, M. D. (2008). School administrators' perceptions of their roles regarding information technology classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research, 33*, 35-54.

Argyris, C. (1960). *Understanding organizational behavior*. Dorsey.

Baltacı, A. (2020). Yönetici öz yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 8-16.

Balyer, A., Ozcan, K. ve Yildiz, A. (2017). Teacher empowerment: School administrators' roles. *Eurasian Journal of Educational Research, 17*(70), 1-18.

Degenhardt, L. M. (2006). *Reinventing a school for the 21st century: a case study of change in a Mary Ward school.* Unpublished PhD thesis, Australian Catholic University, Sydney.

Doğan, H. (2019). *Yönetici rolleri ve etkileme taktikleri ile öğretmenlerin yöneticiye güveni arasındaki ilişkiler*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Doud, J. (1989). The K-8 Principal in 1988, *National Association of Elementary School Principals* (NAESP), USA, 1-153.

Foster, L. (2007). Changing Secondary School Leaders' Role In Publıc Educatıon, Changing Role of the Middle Level and High School Leader: Learning from the Past—Preparing for the Future, *National Association of Secondary School Principals*: 1-4.

Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. Corwin Press.

Gökçe, F. (2013). Evaluation of school principals' managerial behaviors considering Mintzberg's managerial roles. In G. T. Papanikos (Eds.), Abstract book: 15th Annual International Conference on Education (pp.74). Athens, Greece: Athens Institute for Education and Research.

Hale, E. L.& Moorman, H. N. (2003). Preparing School Principals: A National Perspective on Policy and Program Innovations, *Institute for Educational Leadership*, 1-28.

Mavi, D. (2020). Yönetsel roller. M. Özdemir (Ed.), *Yönetme sanatı: Lider yöneticinin el kitabı* içinde (ss. 86-105). Ankara: Anı.

Mavi, D. ve Özdemir, M. (2020). Yönetici rolleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(3), 918-937.

Morrison, H. (2007). Promising Leadership Practices, Changing Role of the Middle Level and High School Leader: Learning from the Past—Preparing for the Future, *National Association of Secondary School Principals,* 19-30.

Nartgün, Ş. S. Ve Demirer, S. (2020). Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 343-362.

Portin, B. S., Alejano, C. R., Knapp, M. S. & Marzolf, E. (2006). Redefining Roles, Responsibilities, and Authority of School Leaders, *Center for Study and Teacher Policy,* 1-45.

Rousseau, D. (1995). *Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements.* Sage publications.

Saah, P. (2017). *Exploring Mintzberg's managerial roles of academic leaders at a selected higher education institution in South Africa.* Master thesis, North-West University School of Business and Governance, Potchefstroom.

Sahid, A. (2004) The Changing Nature of the Role of Principals in Primary and Junior Secondary Schools in South Australia Following the Introduction Local School Management (Partnerships 21). *International Education Journal, 4* (4),144- 153.

Terzioğlu, C. (2019). *İlkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerinin hesap verebilirlik açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Kültürel Değerlere Duyarlı Sınıf Yönetiminin Özellikleri

Elif Simge Güzelergene
Pamukkale Üniversitesi

Deniz Baransel Cinar
Pamukkale Üniversitesi

Funda Nayir
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Haberman (1995), "Çocukların davranışlarının nedenleri ne olursa olsun- ister yoksulluk ister kişilik ister engelleyici bir durum ister işlevsiz bir ev ya da istismarcı bir ortam olsun- sınıf öğretmenleri çocukları yönetmek, uzun süreler boyunca kapalı bir alanda birlikte çalışmalarını sağlamak ve öğrenmelerini temin etmekle yükümlüdür" ifade etmektedir (s. 22). Haberman'ın açıklaması, öğrencilerin öğrenmesinin öğretmenlerin en uygun öğrenme ortamlarını yaratma ve sürdürme becerilerine bağlı olduğunun altını çizmektedir. Bu açıklamadan yola çıkarak öğretmenlerin öğrencilerin sosyal, duygusal ve bilişsel ihtiyaçlarının yanı sıra kültürel ve etnik ihtiyaçlarının da farkında olduğu ve bunlara cevap verdiği bir sınıf atmosferi oluşturmasının gerekli olduğu düşünülmektedir (Brown, 2004). Wlodkowski ve Ginsberg'in (1995) belirttiği gibi, "öğrencilerinin tarihini veya bakış açısını göz ardı eden veya öğretim uygulamalarını tüm öğrencilerine fayda sağlayacak şekilde ayarlamaya çalışmayan herhangi bir eğitim veya öğretim sistemi fırsat eşitsizliğine katkıda bulunmaktadır" (s. 26). Fakat geleneksel sınıf yönetimi uygulamaları, kültürel hegemonyanın bir yansıması olarak sınıflardaki kültürel olarak çeşitli öğrencileri görmezden gelmekte ve sınıflara kültürel homojen bir yapı olarak yaklaşmaktadır (Bowers ve Flinders, 1990). Crosby'nin (1999) de belirttiği gibi orta sınıf ailelerden gelen öğrencilere eğitim vermek üzere yetiştirilen ve çoğu zaman kendileri de orta sınıf ailelerden gelen bu öğretmenler, kendilerini azınlık öğrencileri, göçmenler ve düşük gelirli ailelerden gelen diğer öğrencilerle- değerleri ve deneyimleri kendilerininkinden çok farklı olan öğrencilerle- iç içe bulmakta ve çokkültürlü yetkinlik eksikliği sebebiyle sınıf yönetiminde zorluklar yaşamaktadır. Bunun çözümü öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel ve etnik özelliklerine ve ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde eğitilmesi, yani kültürel değerlere duyarlı öğretmenler olarak yetiştirilmesidir.

Kültürel değerlere duyarlı öğretmenler, kendi kültürel kimliğinin, kendi etnik merkezciliğinin ve ön yargılarının farkında olan yani sosyo-kültürel bilince sahip olan; diğer kültürleri tanıyan, farklı kültürler konusunda bilgi, anlayış ve farkındalık geliştiren ve öğrencilerinin de bu konularda eleştirel bilinç geliştirmesini sağlayan ("Hiçbir kültür diğerinden üstün değildir" bilinci); diğer kültürlere/kültürel çeşitliliğe saygı/kültürel hoşgörü gösteren ve kültürel çeşitliliği kucaklayan, onu zenginlik olarak gören; kültürel çeşitlilikten beslenen ve ders planlarına, materyallere, etkinliklere, örneklere bu çeşitliliği dâhil eden (içerik entegrasyonu); öğrencinin bilgiyi kazanırken geçmiş deneyimlerinin ve var olan bilgi birikiminin ne kadar önemli olduğunun farkında olan ve öğretim yöntem ve tekniklerini bunu düşünerek seçen(farklılaştırılmış öğretim-kültürel farklara duyarlı öğretim); öğrencilerin öğrenme sürecindeki farklılıklarını dikkate alarak farklı öğretim yöntem ve stratejileri kullanan; öğrenme ortamlarını kültürel farklılıkları dikkate alarak düzenleyen; öğrencileri değerlendirirken sahip oldukları kültürel deneyimlere uygun değerlendirme teknikleri (akran değerlendirme, sözlü sunum, portfolyo, proje çalışmaları, vb.) kullanan; tüm öğrencilerin öğrenmesini önemseyen, tüm öğrencilerin öğreneceğine inanan ve tüm öğrencilere ilişkin yüksek beklentiye sahip olan; öğrenciler arasında işbirlikçi öğrenme grupları oluşturarak sosyal uyuma olanak sağlayan; farklılıkların öğrenme ve başarı üzerindeki etkisi hususunda farkındalığa sahip olan; ayrımcı ve ayrıştırıcı tutum ve davranışların karşısında duran; herkesin eşit söz hakkına sahip olduğu ve eşit katılım sağladığı, tüm kültürlerin/farklılıkların eşit temsil edildiği demokratik bir sınıf ortamı yaratan öğretmenler olarak nitelendirilmektedir (Güzelergene ve Tanrıöğen, 2022, Nayir, 2020).

Herkesin kendi inançları, önyargıları ve insan davranışlarına ilişkin varsayımlarıyla kültürel varlıklar olduğunun kabul edilmesi; insanlar arasında var olan kültürel, ırksal, etnik ve sınıfsal farklılıkların bilincinde olunması ve okulların daha geniş toplumdaki ayrımcı uygulamaları yansıtma ve sürdürme yollarının farkında varılması üzerine temellendirilmiş olan kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetiminin nihai amacı, uyum ya da kontrol sağlamak değil, tüm öğrencilere öğrenme için eşit fırsatlar sunmaktır. Kültüre duyarlı bir sınıf yöneticisi olmak, öğrencilerin ana dilinde birkaç kelime öğrenmekten veya öğrencilerin geldikleri ülkeleri vurgulayan bir bülten panosu oluşturmaktan daha fazlasını ifade etmektedir. Bu, sınıf yönetimi kararlarının öğrencilerin öğrenmeye erişimini teşvik etme veya engelleme yolları üzerinde düşünmeye istekli olmak anlamına gelmektedir. Kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi, bir dizi strateji veya uygulama olduğu kadar bir zihniyet çerçevesidir. Kültürel değerlere duyarlı sınıf yöneticileri olan öğretmenler kendi önyargılarının ve değerlerinin farkında olarak, bunların öğrencilerle etkileşimlerini nasıl etkilediği üzerine düşünmekte ve kendilerine şu gibi zor sorular sormaktadır: "Bazılarına karşı daha sabırlı ve cesaretlendirici miyim? Diğerlerini azarlama olasılığım daha mı yüksek? Öğrencilerimin karakteri ve akademik potansiyeli hakkında basmakalıp yargılar oluşturmak için saç stilini ve kıyafetini kullanıyor muyum?" Kültürel değerlere duyarlı sınıf yöneticileri ayrıca öğrencilerinin içinde yaşadıkları kültürler ve toplumlar hakkında bilgi sahibi olmak için de çaba göstermektedir. Farklı ifade ve etkileşim biçimlerinin önemini kabul etmektedir. Nihayetinde, kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi, sosyal adalet amacını ilerleten sınıf yönetimi olarak nitelendirilmektedir (Cinar ve Nayir, 2022; Wenstein, Curran ve Tomlinson-Clarke, 2003).

Öğretmenler çok kültürlü yetkinlikten yoksun olduklarında ortaya çıkabilecek yönetsel sorunlara rağmen, sınıf yönetimi alan yazını kültürel farklılık konularına çok az ilgi göstermiştir. Karşılıklı olarak, çok kültürlü eğitim literatürü de sınıf yönetimi konularını görmezden gelme eğiliminde olmuştur. Alan yazında kültürel değerlere duyarlı pedagoji çerçevesinde daha çok müfredat içeriği ve öğretim stratejilerine odaklanılmış (Gay, 2010; Ladson-Billings, 1994, 2001); sınıf yönetimine ilişkin diğer konular (fiziksel ortamın düzenlenmesi, davranış beklentilerinin tanımlanması ve öğretilmesi, küçük çatışmaların büyük çatışmalara dönüşmesinin engellenmesi ve ailelerle iletişim kurulması) derinlemesine incelenmemiştir. Kültürel değerlere duyarlı pedagojinin birincil hedefinin akademik, yani kültürel olarak farklı öğrencilerin başarılarını artırmak olması alan yazının daha çok bu konu üzerine eğilmesine sebep olmuştur (Banks, 2000). Ancak sınıf yönetimi de öğrenci başarısı üzerinde güçlü bir etkiye; hatta öğrencilerin genel zekâsı, ev ortamı, motivasyonu ve sosyoekonomik durumundan daha büyük bir etkiye sahiptir (Wang, Haertel ve Walberg, 1993/1994). Bu nedenle, kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimine ilişkin çalışmaların incelenerek kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi kavramının somutlaştırılması ve uygulamaya dönük olarak stratejilerin ortaya konulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Belirlenen problem durumu kapsamında, alan yazında kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi hususunda ortaya konan çalışmaların sonuçlarının incelenerek, kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetiminin ne olduğunun ve nasıl uygulanabileceğinin belirlenmesi; sınıf yönetimini kültürel değerlere duyarlı hale getirmek için gerekli stratejilerin önerilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetiminin ne olduğunu ve nasıl uygulanabileceğini belirlenmesini; sınıf yönetimini kültürel değerlere duyarlı hale getirmek için gerekli stratejilerin önerilmesini amaçlayan, nitel bir yaklaşımla yapılandırılan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyalleri gözden geçirmek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir prosedürdür. Nitel araştırmadaki diğer analitik yöntemler gibi, doküman analizi de anlam ortaya çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Corbin ve Strauss, 2008; Rapley, 2007). Analiz süreci, belgelerde yer alan verilerin bulunmasını, seçilmesini, değerlendirilmesini (anlamlandırılmasını) ve sentezlenmesini içerir.

Araştırma kapsamında, kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimine ilişkin çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalara, WoS, Eric, Google Scholar gibi çeşitli dizinler aracılığıyla ulaşılmıştır. Türkçe ve İngilizce olarak gerçekleştirilen aramada, "kültürel değerlere duyarlı sınıf", "kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi", "kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi uygulamaları", "kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi stratejileri" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Ulaşılan çalışmalar, araştırmanın amacı doğrultusunda değerlendirilerek uygun bulunan çalışmalar analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi uygulamalarının nihai amacı, çeşitli farklılıklara sahip öğrencilerin öğrenme deneyimini geliştirerek eğitim sistemindeki ırksal ve sosyal adaletsizlikleri gidermektir (Gay, 2010; Ladson-Billings, 1995; Young, 2010). Bunu gerçekleştirmenin yolu, kültürel olarak çeşitli öğrencilerin kişisel kimliklerini, saygınlıklarını ve kültürel zenginliklerini öğretim, sınıf rutinleri ve davranış yönetimi aracılığıyla vurgulayarak, davranışsal sorunların ve gerginliklerin daha az olduğu kapsayıcı, katılımcı ve eşitlikçi bir öğrenme ortamının oluşturmaktır (Gay, 2006). Bu hususta, araştırma kapsamında öncelikle, kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetiminin ne olduğu ve nasıl uygulanabileceği belirlenecektir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda, sınıf yönetiminin kültürel değerlere duyarlı hale getirilmesi için gerekli stratejiler önerilecektir. Kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimine ilişkin alan yazının gözden geçirilerek uygulamaya dönük önerilerin geliştirilmesinin, çokkültürlü öğrenme ortamlarının yönetiminde öğretmenlere rehberlik etmesi hususunda önemli olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel değerlere duyarlı eğitim, kültürel değerlere duyarlı pedagoji, kültürel değerlere duyarlı öğretmen, kültürel duyarlılık, sınıf yönetimi

Kaynakça

Banks, J. A. (2000). Series foreword. In G. Gay, *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice.* New York: Teachers College Press.

Bowers, C. A., & Flinders, D. J. (1990). *Responsive teaching: An ecological approach to classroom patterns of language, culture, and thought*. New York: Teachers College Press.

Brown, D. F. (2004). Urban teachers' professed classroom management strategies: Reflections of culturally responsive teaching. *Urban Education, 39*(3), 266-289.

Cinar, D. B. ve Nayir, F. (2022). Eğitimde Sosyal Adalet Liderliği ile Okul Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişki: Kanonik Korelasyon Analizi. Eğitim ve Bilim, 47(211), 369-389.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Crosby, E. A. (1999). Urban schools forced to fail. *Phi Delta Kappan, 81*(4), 298-303.

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

Gay, G. (2006). Connections between classroom management and culturally responsive teaching. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 343–370). Routledge.

Güzelergene, E. S. ve Tanrıöğen, A. (2022). Dönüştürücü misyonu ile kültürel değerlere duyarlı öğretmenler. *Eğitimde kültürel gruplara ilişkin güncel araştırmalar* (Ş. Poyrazlı (Ed.) içinde (ss.48-66). Ankara: Anı yayıncılık.

Haberman, M. (1995). *Star teachers of children in poverty.* West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.

Ladson-Billings, G. (2001).*Crossing over to Canaan: The journey of new teachers in diverse classrooms.* San Francisco: Jossey-Bass.

Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal, 32*(3), 465–491.

Nayir, F. (2020). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen ve sınıf yönetimi. F. Nayir (Ed.), Kültürel değerlere duyarlı eğitim içinde (ss. 215-244). Anı Yayıncılık.

Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis.* London: Sage

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. G. (1993/1994). What helps students learn? *Educational Leadership, 51*(4), 74-79.

Weinstein, C., Curran, M., & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: Awareness into action. *Theory into practice, 42*(4), 269-276.

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

Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (1995). *Diversity and motivation: Culturally responsiveteaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Young, E. (2010). Challenges to conceptualizing and actualizing culturally relevant pedagogy:How viable is the theory in classroom practice? *Journal of Teacher Education, 61*(3),248–260.

Comparison of Evaluation Modes of Assessing Economics Teachers' Effectiveness in Senior Secondary Schools in Taraba State, Nigeria

Abdullahi Usman Jalingo	Fatma Koprulu	Bindowo Mohammed Garba	Behcet Öznacar	Ahmet Satılmış
Yakın Doğu Üniversitesi	Yakın Doğu Üniversitesi	Yakın Doğu Üniversitesi	Yakın Doğu Üniversitesi	TÜİK

Problem Durumu

The ability of Nigeria to modify its citizenry into highly educated and skilled citizens that can compete on a global scale is essential for accomplishing its vision of becoming one of the world's twenty most powerful economies by 2030. As a result, the education sector is crucial for accomplishing current national and global government policy goals. In view of the poor quality of the products of the sector, the actualization of Sustainable Development Goals (SDGs) may become a mirage. Consequently, the Federal Ministry of Education proposed Necessary interventions in the sector one of which is Standard and Quality Assurance, particularly in teacher development. Also, the Federal Government of Nigeria on her intervention in the teacher development agenda highlighted areas crucial to the making of a 'good' teacher including collaborative teaching, monitoring, inspection, teacher evaluation, and feedback control (Universal Basic Education, 2005). However, the decline and deterioration of learning achievements, attitudes, values, and other effective measures in comparison to massive investments in the sector is quite concerning. Because of this, some stakeholders have linked the quality of school products to the quality of school personnel, who are primarily teachers. As a result, this study deemed it necessary to compare the various evaluation models of assessing economics teachers' effectiveness in senior secondary school in Taraba State.

Yöntem

Research Design

The study made use of a quantitative research design.. This is due to the researcher's desire to compare three methods of assessing teachers' effectiveness. The study is evaluative because it gathers evidence from three groups of assessors in order to make a decision on the issues under investigation. A survey research design collects information from a large number of people or items that are thought to be a representative sample of the population. It is primarily cross-sectional in nature, describing and interpreting what is currently available. (2015) (Ajai & Amuche).

Population

The study's population consists of all the economics teachers in Taraba State's senior secondary schools. The population of economic teachers is fifty-three (53). The size of the target population (SS 2 students) is twenty-six thousand, four hundred and twenty-three (26,433) which comprises seventeen thousand, four hundred and sixty-one (17,461) males and eight thousand, nine hundred and seventy-two (8,972) females in sixteen local governments in Tarab State. (Taraba State Ministry of Education, 2019)

Sample of the Study

The sample comprises of 207 economics teachers' and students. Economics teachers were grouped into two (1) 9 economics teachers served as the observer teachers that assess their colleagues and (2) 18 peers of economics teachers who served as the target economics teachers that teach while the observers' economics teachers evaluate the effectiveness of their teaching. For one hundred and eighty (180) students, A simple random sample procedure was utilized to choose twenty (20) students from each of the nine (9) schools.

All senior secondary schools in Taraba State were clustered into three educational zones and then a random sampling of Lucky dip was used to select three (3) schools in each of the zone. Total number of Nine (9) schools was selected.

Using the Hat-and-Draw method, an economic teacher were selected randomly in each of the 9 school and 2 target economic teachers were selected randomly from each school. Thus, 9 secondary schools, 9 economics teachers, 180 students, and 18 economics teachers' peers represent the sample for the investigation. The sample size was obtained using Krejcie and Morgan's (1970) probability sampling table at a 0.05 confidence level.

Instrumentation

The researcher prepared and distributed three types of instruments to the respondents. I. Teachers effectiveness instruments peer evaluation, II. Teachers effectiveness instruments for self-evaluation, III. Teachers effectiveness for self-evaluation. The questionnaire for researchers was divided into two sections: the respondent's biographical information. Twenty-four items on 5-points Likert scale: (5) Excellent, (4) Good, (3) Average, (2) Fair, and (1) Poor. Alternatively, (5) Always, (4) Frequently, (3) Occasionally, (2) Rarely, and (1) Never. The questionnaire seeks responses on how well economics teachers demonstrate characteristics such as lesson planning, classroom management, interpersonal skill, personality, and assessment.

Reliability of Instruments

A pilot test was conducted to validate the research plan. The Split-Half method and its associated Spear man-Brown correlation formula were employed. to compute the instrument re-liabilities (STEV, PEEV, and SEEV), obtaining a reliability coefficient of 0.781 for STEV, 0.691 for PEEV, and 0.732 for SEEV. The outcome of this exercise showed that the instruments were suitable and can be used for the sample under investigation. The researcher administered the instruments with the support of three (3) research assistants trained

Method for Data Analysis

To answer the research questions, Tables and descriptive statistics like mean (x), SD, and standard deviation (SD) are used by the researchers. To test the hypotheses, independent t-tests and inferential statistics such as analysis of variance (ANOVA) were used.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

One-way analysis of covariance was used to find differences between the three modes of evaluating economics teachers' effectiveness, and the effectiveness of economics teachers was compared by students and peers using an independent t-test to assess the differences. in Taraba State senior secondary schools. Evaluation modes are the independent variable, while economic teachers' effectiveness is the dependent variable. Preliminary checks were performed to ensure that no assumptions of normality, homogeneity of variance, or random sampling were violated. The study's findings were discussed further below.

The results show that, the evaluation of students' (STEV) performance is significantly different from their mean score and peer evaluation (PEEV) of economics teacher effectiveness. Students rated their economics teachers poorly, according to the findings. This could be due to students randomly assigning marks or students' hatred of the teacher. This finding is consistent with that of Joshua (2006), and Marsh (2005) discovered that Ages, social origins, and orientations of students from Nigeria are hardly valid, credible, and interpretable. The evaluation alone is insufficient for determining the effectiveness of teachers. This study differs from Nagy's (2006) finding that students view their teachers as effective at performing their duties, indicating the efficacy of using students' evaluation methods to determine teachers' effectiveness.

This study also discovered that peer evaluation of economic teachers' effectiveness (PEEV) was rated higher by their colleagues in the sample schools. This suggests that peer evaluation is superior to student evaluation in terms of evaluating the effectiveness of economic teachers in the classroom when compared to student evaluation, which rated the teaching effectiveness of their economic teachers as low. This finding is consistent with Munson (2013). which argued that peer evaluation was susceptible to bias because the observers/teachers (colleagues) teaching aspects competent to evaluate teaching aspects such as comprehension of the course material, organization of the course, suitability of the course objectives, suitability of the instructional materials, and teaching methodology used to teach specific content areas, as well as the appropriateness of evaluative device. The findings are consistent with Adegbile (2008). Their findings indicated that the teachers' characteristics, experience, cognitive and effective properties, however, that using observational methods as a technique could greatly enhance teachers' effectiveness in the classroom, so the use of peer evaluation is strongly suggested as a tool for enhancing quality assurance.

The findings show that using self-evaluation to assess teachers' effectiveness in the classroom is more effective, which is consistent with the findings of Azu (2008) and Kozoil (2010). The argument in support of employing self-evaluation in collaboration with teachers to study and comprehend the subjective viewpoint of the teacher being evaluated (Mc Qualter 2010). Caroll, too (2008). According to his research, self-evaluation of teaching is more valuable for self-understanding and instructional improvement. Apart from the students, he feels that students who always show up in the classroom to study gain access to the instruction and the instructors themselves. However, according to Smith (2009), When teachers leave the classroom, they usually do an informal appraisal of their teaching. and a guided self-report instrument would assist facilitate the evaluation of the teaching. In any case, self-evaluation should be used with caution and perhaps only as a supplement to more objective approaches to evaluation.

Anahtar Kelimeler: Students Evaluation, Peer Evaluation, Self-Evaluation & Observation

Kaynakça

Adegbile, J. A. (2008). Enhancing quality assurance through teachers' effectiveness. *Educational Research and Review*; 3 (2), 061-065.

Agharuwhe, A., A, and Nkechi M. U. (2017). Teachers' Effectiveness and Students' Academic Performance in Public Secondary Schools in Delta State, Nigeria, Studies on Home and Community Science, 2017

Ajai, J.T. and Amuche, C.I. (2015). *Educational Research Methods and Statistics: Academic House Publishing Nig. Ltd*

Akiri, A. A. (2013). Effects of Teachers' Effectiveness on Students' Academic Performance in Public Secondary Schools; Delta State, Nigeria, Journal of Educational and Social Research.

Anikweze, C. M. (2008). The place of salf-evalution in teaching practice at the NCE. Review of education. vol .xv.no.i. A publication of the institute of education,*University of Nigeria, NSUKKA.*

Azu, K. I. (2010). Student in teaching. *A Review Education Forum*. 4(1), 31-38.

Carrol, G. L. (2012). Faculty self-evaluation in Milliman, J. (ed): Handbook for Teacher Evaluation. London: *Sage Publishers, Beverly Hills, pp 180-201.*

Chamberlin, M. (2009). SET – Teacher evaluation in secondary education, in *http:www.taolearn.com/fileadmin/articles/SETsecondary.doc, retrieved on 07/01/09.*

Farzaneh, A., Davood, H., Maryam, s. (2023). The effect of distance empowerment program on the sense of coherence among multiple sclerosis patients: a quasiexperimental study, Research Square Platform LLC,

FME/Federal Ministry of Education (2019). Better school management: head teacher education and resource materials, Lagos: federal ministry of education and youth development.

Idaka, I. I. (2006). The attitude of academic staff in Nigerian tertiary institutions to student evaluation of instruction. *National form for educational administration and supervision journal, 23(4)*

Imhanlahimi, E. O. (2006). Comparing three instruments for assessing biology teachers, *effectiveness in the instructional process in Edo state Nigeria. Journal of social science, 13(I), 67-70.*

James, A. O, and Alonge, M. F. (2012). Effect of Feedback and Remediation on Students' Achievement in 10 1% 11 1% 12 1% 13 1% 14 1% 15 1% 16

Joshua, M. T. (2006). Use of student achievement scores as basic for assessing teachers' instructional effectiveness: issues and research result*, a national forum of teacher education* journal, 17(3). 2006.

Kozoil, S. M. (2010). Teacher accuracy in self-reporting about instruction practices using a focused self–report inventory of educational research, 76 (4), 205-209.

Marsh, H. W. (2005). Student evaluation of university teaching: a multi-dimensional perspective, in j. smart (ED), *higher education: handbook of theory and research. (9), agathon: New York.*

Mcqualter, J. W. (2010). Becoming a teacher: pre-service teacher education using personal construct theory, *Journal of education research,* 79(2), 177-186.

Monday T. J, Akon M. J, Anges E. M. (2017) Use of Student Achievement Scores as Basis for Assessing Teachers' Instructional Effectiveness: Issues and Research Results", Journal of Human Ecology,

Munson, B. R. (2009). Press observation peers: thy better way to the observed teacher, contemporary education, 69(2), 108-111.

Nagy, J. B. (2006). Adapting to market condition: plagiarism, charting and strategies for cohort customization *studies in learning, evaluation innovation, and development* 3(2), 1-11.

Norshariani A, Alya N. A., Shamsul A. (2022). Environmental Volunteering Values among University Students: Comparison between Gender and Study Stream. Creative Education, 2022

Obanya, P. K. (2005). Teaching and charting, university of Ibadan inaugural lecture 1981-82 session.p.8.

Onwuachu, WC, and FE Nwakonobi. (2009). Students Evaluation of Classroom Interactions of Their Biology Teachers: Implications for Curriculum Implementation, African Research Review, 2009.

Sanubi, A. F, Akpotu, E. N. (2015). The Nigeria education system and vision 20: 2020: A critical development planning perspective, international journal of Educational Administration and Policy Studies

UBEC (2010). UBEC FORUM. *A Journal of basic education in Nigeria vol.1no.1.*

Stephen Ofori Yeboah, Yakın Doğu Üniversitesi
Fatma Köprülü, Yakın Doğu Üniversitesi
Behcet Öznacar, Yakın Doğu Üniversitesi
Mustafa Gündüz, Başkent Üniversitesi
Ahmet Satılmış, TÜİK

Problem Durumu

According to Abbas (2009), organizational managers' accountability is one of the key factors in cultivating a motivated workforce. It has been discovered that inspiration is what motivates people to act in a way that leads to a certain outcome, in addition to completing tasks for the sheer joy of doing them. Because of this, creating a solid and efficient framework for incentives and motivating forces becomes crucial to the management of human resources in advanced countries. Given the low level of employee motivation and responsibility, it is becoming concerning how some employees are behaving lately in terms of profitability. A weak wage structure, unequal non-financial driving forces, and the disturbing social, financial, and political foundation of the nation may all be to blame for this (Odeh, 2011). As was previously said, scientists now concur that monthly salaries and payments are insufficient to improve and reinforce hierarchical execution at work (Al-Rabayah, 2003). Once everything is looked at, there are several attempts to improve managerial efficiency and productivity at work, and one of these approaches involves the usage of rewards as a means of improving hierarchical execution (Fajana, 2012).

Yöntem

For the purposes of this research, data will only be gathered from the 50 educators who work at general elementary schools at Jamestown JHS, Okaikrom JHS, Nkawkaw JHS, and other institutions in Ghana. Only the views of the academics and teachers will be taken into consideration because the pupils are too young to answer to any concerns about interviews. The major issue for the scholar was that he was running out of time to conduct the study. The analysis was concentrated on a particular educational institution with the goal to acquire the essential information on non-financial incentives in the organization to establish the argument for this restriction. The respondent's level of cooperation when responding to the questioning inquiries is another anticipated issue.

Data Collection Tools

In the second term of the 2020–2021 academic year, the researcher updated the interview questions and emailed them to the ELT professors. The altered interview questions received a lot of praise. Within two and three weeks, additionally, five ELT professors who had the answers to the Intensive reward reappeared.

Data Collection Process

There are more than 23 public primary schools in Accra, Ghana. The researcher chose ten of these colleges at random. More than half of Accra, Ghana's public schools were chosen without taking location into account, in order to increase the validity of the research. The researcher visited two or three schools each week for ten weeks during the second term of the 2020–2021 academic year to conduct staff interviews. The interviews took place during the break because the researcher waited for the break as requested by MNE in order to avoid disturbing the staff during their lessons. Also, due to time constraints and to avoid misunderstandings brought on by language, the researcher posed each interview question in English while the teachers responded to it in English as well. The interviews were transcribed in Word files and recorded with the participants' consent.

Data Analysis

The researcher attentively read all 50 interview files in order to examine the participant data. The transcription of the recorded data was used to fill in the gaps in the notes. Together, the participants' responses to each topic were assessed in order to identify any commonalities or divergent viewpoints regarding the intensive reward. According to their responses to the interview questions, the teachers' ideas were reflected in the findings. The teacher interviews' qualitative data were finally transcribed and their substance examined. This study employed the summative content analysis methodology. I1, I2, I3, and other numbers were assigned to the interviews. to assess how the participants' thoughts differ from one another and how they overlap. The responses from the participants' ideas were additionally divided into good and negative responses. A1, A2, 46, A3, and other numbers were given to the open-ended interview forms. Similar analysis and categorization was used to their viewpoints in order to compare them to the professors' theories.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Only 41 of the 49 interviewees obtained an answer in regard to the findings of the study mentioned earlier. Although there were 34 interviews with teachers and 15 with institution shareholders, the table reveals that only 31 and 10 of them, to be precise, were able to respond. Thus, the chart unequivocally shows that only 41 surveys were used for the present investigation and that they were effective. The study found that the majority of respondents would likely perform poorly even in the absence of incentives and incentive systems, highlighting the importance of benefits in increasing efficiency.

Overview findings, like those presented here, are helpful for assisting educational foundation directors in understanding what motivates representatives. Workers won't be motivated if adequately organized reward schemes aren't implemented. The analysis reveals that although employees highly value external incentives (in this case, increased salary), it isn't the ideal strategy for advancing staff in higher educational institutions. For the vast majority of open and private college employees, acknowledgment, gratitude, and employment all stand out as the most important motivating factors. If the Top Management properly understands and applies the investigation's findings, educational institutions will undoubtedly benefit.

Recommendations

The study's conclusions have real ramifications for how firms should go about setting up benefits and welfare programs for their employees. The study's accompanying recommendations include:

1. It is important to establish relevant educational organizations that combine all of the skills, unintentional benefits, or motivators that educators value and use to choose partners for various careers.

2. Because teaching is regarded as the "mother of all callings," it is important to treat the goose well beyond what is anticipated in order to command everyone's respect and recognition.

Anahtar Kelimeler: Enhancing, Efficiency, Employee, Motivation and Recompense

Kaynakça

Abbas, A. & S. Hammadi (2009), "Motivations and their Effects on Performance", Tanmiat Alrafidain 93(31).

Ajzen, I. (2001). Nature and Operation of Attitudes. Annual Review Psychology, 52. Pp 37-58.

Akiri Ugborugbo, S. & Sachu, M. (2009). The impact of rewards on employee performance in commercial banks of Bangladesh: An empirical study. IOSR

Journal of Business and Management (IOSR-JBM) ISSN:2278-487X. ;6(2): 09-15.

Constand, R. L. & Pace, R. D. (2014) 'Student evaluations of Finance faculty: perceived difficulty means lower faculty evaluations', Journal of Financial Education, 40(2), pp.14–44.

Daniel, D. E. (2011) 'Why great universities are vital to Texas', The University of Texas.

Donata L. (2011). Employee Motivation Techniques: Extrinsic Rewards vs. Intrinsic Rewards. Retrieved December 27, 2011,

Doyle, A. (2010). Types of Employee Benefits: List of Government Mandated and Employer Provided Employee Benefits.

Drnevich, P.L., Armstrong, C.E., Cook, T.A. & Crook, T.R. (2011) 'Do research and education matter to business school rankings?' International Journal of Management in Education, 5(3) Available online at: http://works.bepress.com/trc/7/

Duorojaiye, M.O.A. (2002). A New Introduction to Educational Psychology, Evans Brothers Ltd, Nairobi.

Farooqui, S. & Nagendra, A. (2014). "The Impact of Person organization Fit on Job

Freeman, R.M. (1999). Public Organization and Management. Public Policy

Challenges, Behaviour and Structure. Boston: Butterworth – Heinermann.Imhabekhai, C.I. & Ojogwu, C.N. (2001). Training and Re-training as Instrument for

Enhancing Teachers Job Performance in the Universal Basic Education (UBE) Programme in Nigeria. Journal of Education Thought. 4(1) pp 8-15

Jalbert, J. (2009). Which is more important faculty research or faculty teaching? Examiner.com. Available online at:

June, A.W. (2011) 'Release of faculty-productivity data roils U. of Texas', The Chronicle of Higher Education. Available online at: http://chronicle.com/article/Release-of/127439/

Kambhampati, S. (2015) 'Rising pay for presidents draws public scrutiny', Chronicle

of HigherEducation, 61(38), A28.

Neckermann, S. & Kosfeld, M. (2008). Working for Nothing? The Effective of Nonmaterial Awards on Employee Performance. Frankfurt Goethe – University Germany.//www.Iveybusinessjournal.com/63

Thomas, R. (2015). Quantitative Methods for Business Studies. London: Prentice Hall U.S. News & World Report (2016) Regional universities rankings. Available online at:http://colleges.usnews.rankingsandreviews.com/bestcolleges/rankings/regional universities

Walden, S. (2014) The work-life balance misnomer: Is work-life integration the new norm?

Walonick, D.S. (2011) Research Library: The research process.

Whitaker, F. & Katana G. (2009). Academic Staff Perspectives on Operating beyond

Zavattaro, S.M. & Garrett, T.M. (2013) 'Reinventing higher education: symbolism, sloganeering, and subjectivity in the lone star state', Public Voices, 13(1) pp.100–119.

Okullarda Değişim Yönetimi İle İlgili Yapılmış Çalışmaların (2018-2022) Bibliyometrik Analizi

Esen Eryılmaz
Pamukkale Üniversitesi

Zeynep Meral Tanrıöğen
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Değişim hayatın her alanında karşımıza çıkan kaçınılmaz bir durumdur. Bu duruma adaptasyon geliştirmek kişi ve kurumların içinde var oldukları koşullarda yer almaya devam edebilmeleri için gereklilik arz etmektedir. Değişimin nedenlerini iyi anlamak ve değişime verilecek tepkilerin ne olması gerektiği, bu sürecin nasıl yönetilmesi gerektiği önem kazanmaktadır. Okullar ise hem içinde bulundukları toplumu etkileyen hem de bu toplumdan etkilenen çift yönlü bir sürecin parçalarıdırlar. Hem değişimden etkilenen hem de değiştirerek etkileyen kurumlardır. Dolayısıyla okullar ve okullardaki değişim çok farklı kişi ve kurumları da ilgilendiren bir alandır. Değişim yönetimi parçaları değil tüm dinamiği yönetmektir (Duck, 1993). Birleşmiş Milletler Eğitimi Dönüştürme Zirvesi kapsamında yayınlanan Eğitimi Dönüştürme Vizyon Belgesi'nde eğitim sistemlerinin yeniden tasarlanması gerektiği vurgulanarak, bu işin kolektif bir çaba ile mümkün olacağı, öğrenci, veli, öğretmen, işveren, sendikalar, akademisyenler ve sivil toplumun değişime açık olarak dönüşüm tarafında kendi rol ve sorumlulukları ile yer almaları gerektiği belirtilmiştir (Transforming Education, 2022).

Okullarda değişim yönetimi ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada okullarda değişim yönetimi ile ilgili çalışmaların son beş yılına ait veriler bibliyometrik analiz yöntemiyle analiz edilerek aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır.

-Yayınların yıllara göre dağılımı nasıldır ve yayınlandıkları kaynaklara göre dağılımı nasıldır?

-Yazar anahtar kelime ağında yaygın kullanılan kelimeler nelerdir?

-Belgelerin bibliyografik eşleşme bağlantısı nasıldır?

-Ülkelerin bibliyografik eşleşme bağlantısı nasıldır?

-Referans ortak atıf ağında hangi çalışmalar ve kimler öne çıkmıştır?

Yöntem

Bu çalışmada okullarda değişim yönetimi konusunda son beş yıldaki yayınların literatür taraması yapılmış ve bu amaçla bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz büyük hacimli bilimsel verileri analiz etmek için kullanılan popüler bir yöntemdir. Analiz yapılan alanla ilgili evrimsel sürecin görülmesini sağlar ve o alanda ortaya çıkan çalışma alanlarına ışık tutar (Donthu vd., 2021).

Aralık 2022'de Web of Science veri tabanında sorgu yapılarak elde edilen veriler VOSviewer yazılımı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Web of Science veri tabanında arama sorgusu (Topic = Change AND Topic = School) olarak yapılmış, elde edilen sorgu (Search within results: leadership ve Citation Topics Messo: 6.11 Education & Educational Resarch ve Languages: English ve Years: 2018,2019,2020,2021,2022) seçilerek filtrelenmiştir. Filtreleme sonucu 942 veri elde edilmiş ve elde edilen veriler 500'den fazla olduğu için iki bölüm halinde dışa aktarılmış ve daha sonra tekrar birleştirilmiştir. Birleştirilen veriler VOSviewer yazılım aracına aktarılarak yazar anahtar kelime analizi, belgelerin bibliyografik eşleşme analizi, ülkelerin bibliyografik eşleşme analizi, referans ortak atıf analizi yapılmış ve görsel haritalar ile sunulmuştur. Belgelerin yıllara göre dağılımı ve yer aldıkları dergilere göre dağılımları WoS veri tabanı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçlara göre yayınların yıllara göre dağılımına bakıldığında 2019 yılının en çok yayın yapılan yıl olduğu görülmektedir. En çok yayının yapıldığı ilk beş dergi sırasıyla Educational Management Administration Leadership (%7.769), International Journal of Leadership in Education (%4.777), Leadership And Policy in Schools (%4.565), Journal of Educational Administration (%4.14), Journal of Educational Change (%3.822) olarak görülmektedir.

Yapılan yazar anahtar kelime analizinin sonucunda değişim kavramının liderlik kavramı ile bağlantı gücünün (30) en yüksek görülmüştür. Arama filtrelerine liderlik kısıtı eklendiğinden bu görüntünün çıkması beklenen durumdur. Değişim ile bağlantılı diğer kavramlar okul gelişimi, reform, mesleki gelişim, mesleki öğrenme, politika, hesap verilebilirlik, adalet, Covid-19, okul kültürü, öğretmen liderliği, kentsel eğitim ve yöneticiler dikkat çekmektedir.

Belgelerin bibliyografik eşleşme ağına bakıldığında Kenneth Leithwood, Alma Harris ve David Hopkins, Seven strong claims about successful school leadership revisited isimli makaleleri atıf sayısı 204 ile dikkat çekmektedirler. Çalışmalarının anahtar kelimeleri liderlik, yönetim, eğitimsel değişim ve okul gelişimidir. Çalışma 2020 yılında yayınlanmış ve daha önce 2008 de yayınlanmış Seven strong claims about successful school leadership isimli çalışmalarında yer alan 7 iddianın güncel veriler ile ağırlığının tartılarak revizyonlar ve iyileştirmeler önerilmesidir (Leithwood vd., 2020). Sedat Gümüş, Mehmet Şükrü Bellibaş, Emine Gümüş A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014 isimli çalışmaları 131 atıflıdır. Çalışmalarının bulguları öğretimsel liderlik, öğretmen liderliği, dağıtımcı liderlik ve dönüşümcü liderlik çok çalışılan liderlik modelleri olduğunu göstermiştir (Gümüş vd., 2018). Philip Hallinger, Jasna Kovačević A Bibliometric Review of Research on Educational Administration: Science Mapping the Literature, 1960 to 2018 isimli 2019 da yayınlanan çalışmalarıyla 113 atıflıdır. Yayınlarında bulgularının okul yönetiminden okul liderliğine bir paradigma geçişinin altını çizdiğini belirttiler (Hallinger ve Kovačević, 2019). Bu bilgiler ışığında okulda değişim yönetimi çalışılırken liderlik ve öne çıkan liderlik türlerini dikkate almamız gerektiği sonucuna ulaşabiliriz. Ülkelerin bibliyografik eşleşmelerinden elde edilen analizde toplam bağlantı gücü yüksek ilk üç ülkenin Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Avustralya olarak sıralanmıştır.

Referans ortak atıf analizi yapıldığında 60 atıf sayısı ile en çok atıf alan Viviane M. J. Robinson, Claire A. Lloyd, Kenneth J. Rowe birlikte yazdıkları The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types isimli makaleleri 189 bağlantı ve 583 toplam bağlantı gücü ile görülmektedir. Çalışmalarında liderlerin ilişkilerini, çalışmalarını ve öğrenmelerini temel öğrenme işine odakladıkça öğrenci sonuçları üzerine etkilerinin o kadar büyük olacağını belirtmişlerdir (Robinson vd., 2008). Bu çalışmadan sonra 57 atıf sayısı ile Kenneth Leithwood, Alma Harris ve David Hopkins birlikte yazdıkları 2008 de yayınlanmış Seven strong claims about successful school leadership isimli makaleleri 204 bağlantı ve 533 toplam bağlantı gücü ile yer almaktadır. Makalelerinde yaptıkları literatür taramasıyla başarılı bir okul liderliği için 7 iddia sunmuşlardır (Leithwood vd., 2008).

Anahtar Kelimeler: Okul, Değişim Yönetimi, Liderlik, Bibliyometrik Analiz

Kaynakça

Donthu N., & Kumar S., &Mukherjee D., &Pandy N., & Lim W. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, Vol.133 September p. 285-296. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070

Duck, J.D. (1993). *Managing Change: The Art of Balancing*. Harvard Business Review, November-December

Gümüs, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25–48. https://doi.org/10.1177/1741143216659296

Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). A Bibliometric Review of Research on Educational Administration: Science Mapping the Literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335–369. https://doi.org/10.3102/0034654319830380

Leithwood K., Harris A. & Hopkins D. (2008) Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership & Management*, 28:1, 27-42, https://doi.org/10.1080/13632430701800060

Leithwood K., Harris A. & Hopkins D. (2020) Seven strong claims about successful school leadership revisited, *School Leadership & Management*, 40:1, 5-22, https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. https://doi.org/10.1177/0013161X08321509

Transforming Education: An urgent political imperative for our collective future,(2022). https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2022/09/sg_vision_statement_on_transforming_education.pdf

Teachers' Teaching Identities in an Interdisciplinary Approach after Participation of Community of Practice of Teachers

Veysel Yildiz

MEB

Problem Durumu

Situation of complexity for a problem arises with the cognitive process. According to the Funke (2010) cognitive process for a complex problem have connection with the cognition, emotion and motivation. A complex problem is not well-defined; instead, it is discontinuous (Sarathy, 2018) and structure of a complex problem is ill-defined, uncertain and dynamic (Dörner & Funke, 2017). A complex problem in real world is not just connected to mathematics, science and engineering but it has multi dimensional factors including social and ecological factors (Steiner & Posch, 2006).Therefore, useful solution to a real word complex problem requires different expert areas and different experts who work collaboratively. Moreover, in order to identify or pose and solve a complex problem, individuals need to interact with the environment, learn the factors having effects on the problem and collect information about outcomes from different interactions (Wüstenberg, Greiff & Funke, 2012).

When individuals involve in a real world complex problem solving activity, they use "higher order thinking skills" (p.301) to establish general knowledge about the problem, rule the knowledge and apply their knowledge to their scenarios in order to construct the different solution pathways (Sonnleitner, Keller, Martin & Brunner, 2013). In addition to cognitive process, sociocultural and creative competences are essential for sustainable solutions for a real world complex problem (Steiner & Scherr, 2013) and this process requires interdisciplinary collaboration (Constantino, 2018). Creative art and problem solving skill can be observed at an earlier age if the activities are fun and interesting for the children of that age (Cabello, Martínez, Armijo & Maldonado, 2021). Even though they can solve a problem own by own, they are novice complex problem solvers and they need scaffoldings from the experts or systems to identify a complex problem and to find appropriate questions for the quality of reasoning skills (Brand-Gruwel, Wopereis & Vermetten, 2005). Especially secondary school students need extensive knowledge from different fields in order to solve a complex problem (Capraro & Slough, 2013). Interdisciplinary applications and collaboration among the teachers for those applications enable the use of 21st century skills for the teachers and students (MacDonald, Hunter, Wise & Fraser, 2019).

Today, science, technology, social sciences, arts and mathematics are taught separately in schools. But the interdisciplinary work has important roles on identifying the real world complex problems around the school and making students to deal with the problems (Gao, Zhang, Shangguan & Wu, 2020). The results of the implications that teachers come together for the interdisciplinary work show teachers design complex systems and solve complex problems collaboratively (Wang, Charoenmuang, Knobloch & Tormoehlen, 2020). In addition, it is recommended that collaboration of teacher communities enhances students' understanding of complex problems and students' abilities of solving complex problems as well as increasing the motivation for dealing with complex problem (White & Delaney, 2021). In a school environment, teacher community identifies and pose a real word problem, integrate the problem to their curriculum and the community attempts to take actions to solve the problem (Bouillion & Gomez, 2001).

In order to build effective communication channels and allow the group to learn from one another, a community where experiences, ideas, emotions, and attitudes regarding teaching and learning methodologies are exchanged is necessary (Koliba & Gajda, 2009). According to Lave and Wenger (1991, p. 51), learning is also the state of being aware of the existence of different structures as a result of different participation in different experiences.

When teacher's community of practice is formed, teachers are in negotiations within in the community to make sense of the organizational culture by sharing their school-related examples or experiences with the formal or informal participation to meetings (Coburn, 2001; Bannister, 2015). As they transition from being students to managing their own classrooms and as they become more active members of their CoPs, novice teachers in particular learn how to manage and express their emotions in ways that are consistent with the values and norms of their professional community (Nazari, Seyri, & Karimpour, 2023). Similar to this, studies have shown that teachers who are actively involved in the community benefit from their professional development (Lewis, Romi, Qui & Katz, 2005; Louie, 2015), and their STEAM practices and perceptions of STEAM programs in schools are also positively impacted (Boice, Jackson, Alemdar, Rao, Grossman & Usselman, 2021). Additionally, university and school partnership also plays key role in improving and strengthening of organizational structure for a school and identifying of new research areas to be studied.

A community supported by university academics enables teachers and teacher educators to collaborate for the improvement of the school (Clarke & Clarke, 2009). By providing support for teachers to experience their teaching practice, it can be observed teachers' professional identity formation within the framework of social learning theory (Bathmaker & Avis, 2005). They also lead the schools work together and communicate with each other under common goals as well as working with the teachers from other schools. Wenger (2011) lists the important features of the community of the practice as shared interests, being a community and experience and he draws attention to the fact that the conversations, sharing stories and different situations lead to the formation of a shared repertoire. Communities of practice (CoPs) may do more than only encourage cooperation; it can also assist individuals in developing their teaching and research skills, which has potential to enhance teacher preparation and teacher education research.

Education begins with positive interaction and effective use of knowledge and need professional approaches to achieve high quality outcome; education needs changes with the studies which contribute to shape or reshape its elements. Therefore I am searching for effective ways of understanding this complex system with design-based researches to reveal probable effects on the teaching and learning.

Purpose of the Present Study

The main purpose of the study is to analyze the changes in teachers' identities after teachers' active participation of a teacher community of practice for posing and solving complex environmental problems.

The objectives of this research are:

- to encourage teachers to participate actively to CoPs in order to work collaboratively on posing and solving real world complex environmental problems,
- to make a bridge for a professional collaboration between university and secondary schools so as to analyze how the collaboration effects teachers' attitudes toward STEAM education,
- to reveal secondary school teachers' approaches, thoughts and beliefs about STEAM education,
- to find out how the participations to CoPs affect their identities,
- to gather insights from teachers regarding the integration of STEAM Education into the curriculum.

Yöntem

Sample

I am planning to create an environment for the mathematics, science and design and technology teachers to share their instructional approaches, thoughts and beliefs about complex problem solving, to work with each other in order to construct a real world complex problem and to solve the problem collaboratively. Convenience sampling method is going to be used for selecting the school and the teachers. The sample is going to comprise of volunteer teachers among science, technology and design, art and mathematics teachers from three schools.

Instrument

In order to reveal teachers' learning approaches and beliefs, semi-structured interviews are going to be conducted with the teachers. Moreover, field notes from the observations of the teachers in the CoPs are used to reflect how teachers negotiate the meaning of the STEAM concepts and approach. Additionally, field notes are employed to describe how teachers' feelings, thoughts and methods change with the participation in the teacher community. In addition to field notes, classroom observations are made to reveal how teachers reflect their teaching identity in the classroom and whether any changes in their teaching approach in the context of complex problem posing and complex problem solving.

Design and Procedure

The research has qualitative case study design. Before the study begins, educational researchers who do researches in the field of science, technology, engineering, arts and mathematics (STEAM) education will be given four- week training course to the selected teachers from the schools about STEAM approach as an effective tool for a real world problem solving. Duration of each training course held in two sessions will be three hours and totally time allocated for the training courses will be twelve hours. After the training course, semi structured interviews will be conducted to the teachers to reveal their perceptions on the training course.

After the interviews, teacher community will be formed with the selected teachers. The teachers in the community will come together two times a week for the mutual engagement: real world complex problems. This community will meet during six month and the researchers are expected to participate voluntarily on a certain day of the week.

The meetings will be observed naturally and the field notes related to research questions will be taken. Apart from observation of the meetings, the teachers will be observed in their classrooms. There will also be reflection notes of the participants from each community meeting.

After the meetings of the community, focused-group interviews will be made with the teachers.

Data Analysis

In this research, individual interviews and focused group interviews will be transcribed and then analyzed according to the content analysis. Specifically, inductive thematic analysis method will be conducted to identify the codes, sub-themes and main themes. Furthermore, informal discussions of the teachers who regularly join CoPs are going to be observed and the field notes will be taken from the informal discussions. Additionally, with the aid of Maxqda, these notes will be subjected to content analysis.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

As a result of the study, it will be expected an increase in teachers' engagement and active involvement within the CoPs. The results might indicate shifts in teachers' professional identities, such as an increased sense of belonging to a community, a deeper understanding of the teaching profession, or changes in their instructional practices.

Another probable result may be that teacher's community of practice leads teachers to reflect their identities when integrating STEAM education into the school curriculum for an effective real world complex problem solving. The expected results may include positive changes in teachers' perceptions and attitudes toward integrating STEAM education into their teaching practices.

Furthermore,through participation in this community, teachers may work towards common goals and gain new perspectives on their role as educators.

Moreover, the study may highlight how university support through teacher's community of practice contributes to teacher professional development.

In addition, teachers may reflect their perceptions about practices, perspectives, and challenges related to STEAM education.

Anahtar Kelimeler: Teaching identity, teacher professional development, community of practice, STEAM education, case study.

Kaynakça

Bathmaker, A. M., & Avis, J. (2005). Becoming a lecturer in further education in England: the construction of professional identity and the role of communities of practice. *Journal of Education for Teaching*, *31*(1), 47-62.

Bouillion, L. M., & Gomez, L. M. (2001). Connecting school and community with science learning: Real world problems and school–community partnerships as contextual scaffolds. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *38*(8), 878-898.

Brand-Gruwel, S., Wopereis, I., & Vermetten, Y. (2005). Information problem solving by experts and novices: Analysis of a complex cognitive skill. *Computers in Human Behavior*, *21*(3), 487-508.

Cabello, V. M., Martínez, M. L., Armijo, S., & Maldonado, L. (2021). Promoting STEAM learning in the early years:"Pequeños Científicos" Program. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, *9*(2), 33-62.

Capraro, R. M., & Slough, S. W. (2013). Why PBL? Why STEM? Why now? An introduction to STEM project-based learning: An integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) approach. In *STEM project-based learning* (pp. 1-5).

Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational evaluation and policy analysis*, *23*(2), 145-170.

Costantino, T. (2018). STEAM by another name: Transdisciplinary practice in art and design education. *Arts education policy review*, *119*(2), 100-106.

Creswell. J. W. (2006). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. London: Sage Publications.

Funke, J. (2010). Complex problem solving: A case for complex cognition?. *Cognitive processing*, *11*(2), https://doi.org/10.1007/s10339-009-0345-0

Gao, H., Zhang, Y., Shangguan, Y., & Wu, H. (2020, December). Development, implementation and optimization of interdisciplinary STEAM school-based curriculum. In *2020 Ninth International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT)* (pp. 116-121). IEEE.

https://doi.org/10.1109/EITT50754.2020.00027

Koliba, C., & Gajda, R. (2009). "Communities of practice" as an analytical construct: Implications for theory and practice. *Intl Journal of Public Administration, 32*(2), 97-135.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.

MacDonald, A., Hunter, J., Wise, K., & Fraser, S. (2019). STEM and STEAM and the spaces between: An overview of education agendas pertaining to 'disciplinarity'across three Australian states. *Journal of Research in STEM Education*, *5*(1), 75-92.

Nazari, M., Seyri, H., & Karimpour, S. (2023). Novice language teacher emotion labor and identity construction: A community of practice perspective. *Teaching and Teacher Education*, *127*, 104110.

Sonnleitner, P., Keller, U., Martin, R., & Brunner, M. (2013). Students' complex problem- solving abilities: Their structure and relations to reasoning ability and educational success. *Intelligence*, *41*(5), 289-305.

Steiner, G., & Posch, A. (2006). Higher education for sustainability by means of transdisciplinary case studies: an innovative approach for solving complex, real-world problems. *Journal of Cleaner Production*, *14*(9-11), 877-890.

Steiner, G., & Scherr, J. (2013). Higher education for complex real-world problems and innovation: a tribute to Heufler's industrial design approach. *Creative Education*, *4*(07), 130.

Wallace, J. ve Louden, W. (1994) Collaboration and the Growth of Teachers' Knowledge,*Qualitative Studies in Education, 7(4)*, 323–334.

Wang, H. H., Charoenmuang, M., Knobloch, N. A., & Tormoehlen, R. L. (2020). Defining interdisciplinary collaboration based on high school teachers' beliefs and practices of STEM integration using a complex designed system. *International Journal of STEM Education*, *7*(1), 1-17.

Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*.

White, D., & Delaney, S. (2021). Full STEAM Ahead, but Who Has the Map for Integration?--A PRISMA Systematic Review on the Incorporation of Interdisciplinary Learning into Schools. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, *9*(2), 9-32.

Looking into Parents' Perspectives on Playtimes Outside of School: How They View the Value of Play

Elif Buldu

Ted Üniversitesi

Problem Durumu

The related literature on play and learning shows that technological devices (iPad, mobile phones, computers) are taking up more and more space in the lives of parents and children to have immediate access to entertainment and to spend time at home due to parents' working life, incredibly fast lifestyles (Allazam, 2015). This desire is causing less and less playtime outside of school, and playtime is becoming less popular among parents (Ginsburg, 2007). Similarly, Doliopoulou and Rizou (2012) claimed that playtime is decreasing in our lives as a result of a lack of free time, and attractive technological devices. According to Vygotsky's (1933) socio-cultural theory, children can perform better in the presence of more knowledgeable adults. Play is an important tool between children and their parents to communicate, interact, and learn about the world. Play is also a way to support children's social, emotional, cognitive, and literacy development (Kelly & Hammond, 2011; Singer, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006). Through play, children can build confidence by testing their ideas, and improve their language and negotiation skills by interacting with others (O'Connor et al., 2017). However, It is crucial that how parents provide their children with rich play opportunities outside of school. An increasing amount of studies highlight the value of parents participating in their children's play and the significance of parental play beliefs (Allazam, 2015; Ihmeideh, 2019; Lin & Yawkey, 2014). The important question to be answered is "*how do parents perceive play*?", and "do parents perceive play as a tool to support the development of their children or as an activity that only children can do to spend their spare time?".

Investigating the parents' perspectives is crucial to resolving the conflicts in their minds, and helping them to offer rich play opportunities to their children at home. In parallel, this study aimed to investigate parents' perceptions of what they think about providing playtime at home. The research question of this study is as follows;

- How do Turkish parents view the role of play in promoting their children's time spent outside of the classroom?

Yöntem

The purpose of this study is to investigate the parental perception of play at home environment, using the phenomenological research paradigm. Phenomenological research is an important design to discover the common perception of participants for a specific phenomenon (Creswell, 2013). To achieve this, the purposive sampling method was employed to select 12 participating parents from three different cities (Ankara, Hatay, Sivas) in Turkey, to ensure that participants are as diverse as possible. The participants' ages ranged from 25 to 33, and they were all parents of children attending early childhood education. To collect data from participant parents, semi-structured interviews were utilized in the current study. With the suggestion of the experts whose opinions were taken after creating questions, as few questions as possible were developed in order to prevent the parents from getting bored during the interview and not to lose their interest. Therefore, the interview consists of 11 questions. Some of the questions are as follows;

What do you think are the contributions of play to your child's development?

- How much time do you spend at home playing together with your child?
- What time intervals do you play more at home?
- What kind of games do you play at home?
- How much time does your child watch screen at home? What do you think about your child watching?
- What kind of places (indoor vs outdoor) do you prefer to play?
    - Where do you spend time outside of the home, apart from school?
- What are the materials accompanying your play?

The interviews were conducted through virtual meetings. Each of the interviews lasted about 35-40 minutes. After the interviews were completed, the transcribed data were analyzed through thematic analysis method. the analysis showed that two main themes: (1) play with adult participation, (2) technology as an inevitable medium.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Under the theme of “play with adult participation”, the findings of the study revealed that parents acknowledge the importance of play for their children’s development. However, some of them indicated that they no longer accompany their children during their play at a particular age and begin to expect them to play independently around age four. Most of the participating parents view that after a certain age their child may not need an adult to create their imaginary situations. Some parents view that they do not have enough ability to play with their children. One of the parents said, "My child's creativity is very good, I feel myself inadequate to play options. Therefore, I offer different material, and I take my child to different places, but I cannot play games" (P11).

In addition to that, some parents perceive technology as an inevitable part of their home routines and accept it as a part of life. One of the parents indicated that “….of course, in this era, it is impossible to throw technology out of the house. But it is important to be in control and take advantage of its opportunities” (P4). Moreover, one of the parents indicated that “No matter how much I offer to play, my child wants to watch the screen. Doesn't like playing sometimes. We forcefully turn off the phone” (P6).

Anahtar Kelimeler: Play, early childhood years, development, parents, outside of school learning

Kaynakça

Allazzam. M. (2015). The impact on children playing computer games. *International Journal of Advancements in Research & Technology, 4*(8), 1-15.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among the five approaches.* SAGE Publications.

Doliopoulou, E. & Rizou, E. (2012). Greek kindergarten teachers’ and parents’ views about changes in play since their own childhood. *European Early Childhood Education Research Journal, 20*(1), 133–147.

Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Paediatrics, 119*, 182–191.

Ihmeideh, F. (2019). Getting parents involved in children’s play: Qatari parents’ perceptions of and engagement with their children’s play. *Int. J. Prim. Element. Early Years Educ. 47*, 47–63. doi: 10.1080/03004279.2017.1399152

Kelly, R. & Hammond, S. (2011). The relationship between symbolic play and executive function in young children. *Aus. J. Early Childh. 36*, 21–27. doi: 10.1177/183693911103600204

Lin, Y.-C., and Yawkey, T. (2014). Parents’ play beliefs and the relationship to children’s social competence. *Education, 135*, 107–114. doi: 10.1016/j.bbr.2016.10.020

Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek K. (2006). *Play learning: how play motivates and enhances children’s cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press.

Vygotsky, L. (1933). *Play and its role in the mental development of the child*. Psychology and Marxism Internet Archive.

Erken Çocukluk Eğitimi Ve Bakımında Kalite: Meta-Tematik Bir İnceleme

Osman Tayyar Çelik	Ümit Kahraman	Mehmet Sağlam	Yunus Tunç	Burcu Kınık	Davut Acar
Inönü Üniversitesi	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	Inönü Üniversitesi	Iğdır Üniversitesi	Muş Alparslan Üniversitesi	Hakkari Üniversitesi

Problem Durumu

EÇEB'de kalitenin uzlaşıya dayalı bir tanımını yapmak ve temel öğeleri belirlemek için haklı gerekçeler çoktur. İlk olarak sistem düzeyinde geri bildirimler sağlamak için kaliteye dayalı ölçütler belirlemek önemlidir. İkincisi ulusal değerlendirmeler ve uluslarası karşılaştırmalar yaparak politika hedefleri oluşturmak için karşılaştırılabilir ölçütlere ihtiyaç vardır. Nitekim OECD tarafından farklı ülkelerdeki EÇEB hizmetlerini değerlendirmeye yönelik (TALIS Starting Strong) çalışmalar hız kazanmıştır (OECD, 2019). Üçüncüsü kalite için doğru ölçütler belirlemek bu ölçütlere odaklanmaya ve dolayısıyla nitelikli çıktılara yol açar.

Katz (1993) kaliteyi değerlendirme için dört tür bakış açısı ileri sürmüştür. Bunlar; ebeveyn bakış açısı, çocuk bakış açısı, profesyonel ve araştırmacı bakış açısı ve son olarak personel bakış açısıdır. Bu bakış açılarından kalite tanımlarını ve unsurlarını ele alan çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda özellikle bağlamsal koşullardan kaynaklı olarak kalite için ortak bir çerçeve çizmenin zorluğu vurgulanmıştır. Ancak kalite yüksek derecede sübjektif bir kavram olsa da bazı unsurlar iyi kalite için daha belirleyici olabilir (Brodin vd., 2015). Bunun yanında nasıl bir yöntem izleneceği ve çocukların neleri bilmesi gerektiğine yönelik kültürel ve ulusal beklentiler olsa da çocuk haklarını ihlal eden normların (Banu, 2014), etkisi zayıf olan özellik ve uygulamaların EÇEB'de destekleneceği anlamına gelmemektedir. Bunun yerine bağlamı da dikkate alarak EÇEB'de kalite unsurlarını belirlemenin daha işlevsel olacağını savunuyoruz. Bu kapsamda araştırmada EÇEB'de kalite üzerine yapılmış nitel araştırmaları sentezleyerek aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Farklı paydaş görüşlerinde ortak olarak vurgulanan kalite öğeleri nelerdir?
2. EÇEB'de kaliteye bakışı etkileyen bağlamsal koşullar nelerdir?

Yöntem

EÇEB'de kalite konusu farklı paydaşların görüşlerine dayalı olarak birçok çalışmada nitel yaklaşımlarla ele alınmıştır. Bu araştırma sonuçlarını derinlemesine sentezleyerek bütüncül bir bakış açısı sağlamak amacıyla araştırmada nitel araştırma tasarımını benimsedik. Bu kapsamda EÇEB'de kalite konusunu ele alan az sayıdaki nitel araştırmayı meta-tematik analiz yöntemiyle inceledik. Meta-tematik analiz, ham verilerin (katılımcı görüşleri) yer aldığı belirli bir konuda yapılmış nitel boyutlu çalışmaların bulgu ve sonuçlarının yeniden yorumlanarak, yeni kod ve temalar oluşturulması ve daha kapsamlı ve bütüncül bilgilere ulaşılmasıdır (Batdı, 2019). Diğer bir ifadeyle meta-tematik analiz belirli bir konudaki nitel araştırma sonuçlarının bir araya getirilerek yeni sentezlere ulaşılmasıdır. Buradaki amaç belirli bir soruya veya uygulamaya odaklanan araştırma sonuçlarını bir araya getirerek kapsamlı bir bakış açısı sunmaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada erken çocukluk bakım ve eğitiminde kaliteye yönelik daha önce yapılmış nitel çalışmaları sentezleyerek temel kalite öğelerini belirlemek ve EÇEB'de kaliteyi etkileyen bağlamsal koşulların neler olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ilk olarak erken çocukluk bakımı ve eğitiminde on altı kalite göstergesi belirlenmiştir. Bunlar; öğretmenlerin mesleki yeterliği, çocuklarla etkileşim, fiziki koşullar ve olanaklar, okul içi ilişkiler ve paylaşılan değerler, okul içi politika ve uygulamalar, aile desteği ve iletişim, eğitim çıktıları, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretme öğrenme süreci, müfredat, okul yöneticilerinin niteliği, öğretmenlerin kişisel özellikleri, personel, sınıf iklimi, eğitim felsefesi, merkezi politika ve uygulamalardır. Bu faktörler literatürde EÇEB merkezlerinde kalite için belirtilen standartlarla tutarlıdır. Bununla birlikte bu çalışma farklı paydaş görüşlerinin incelendiği çalışmaların sentezini içerdiğinden EÇEB'de kalite öğelerine yönelik kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır.

Araştırmanın diğer bir sonucu birçok kalite öğesini çerçeveleyen sentezlerle ilgilidir. Bu kapsamda çocuk merkezlilik, öğretmen niteliği, EÇEB merkezinin kültürü ve iklimi, bütünsel gelişim ve liderlik şeklinde beş sentez belirlenmiştir. Bu sentezler EÇEB'de bir veya birden çok kalite öğesiyle doğrudan veya dolaylı ilişkilidir. Örneğin çocuk merkezlilik fiziksel çevrenin, çocuklarla etkileşimin, okul içi politika ve uygulamaların çocuk merkezli olmasını ima ederken öğretmen niteliği öğretmenlerin mesleki yeterliğine, kişisel özelliklerine ve mesleki gelişim çabalarına

atıfta bulunan bir sentezdir. Son olarak araştırmada kültürel değerler ve inançların, eğitim sisteminin merkezileşme derecesinin ve paydaş beklentilerinin EÇEB'de kaliteyi ve kaliteye bakışı etkileyen bağlamsal koşullar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Paydaşların beklentileri, sosyal kültürel yapı kaliteye bakışı etkilese de bu bakış açılarının veya toplumsal beklentilerin her zaman doğru olacağı anlamında gelmemektedir. Dolayısıyla Çocuk haklarını ihlal eden (Banu, 2014) çocuk refahını gözetmeyen veya nitelikli çıktıya katkı sağlamayan amaç ve uygulamaların kalite öğesi olarak değerlendirilemeyeceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk eğitimi ve bakımı, kalite, okul öncesi eğitim, meta-tematik inceleme

Kaynakça

Batdı, V. (2019). *Meta-tematik analiz: örnek uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Banu, M. S. (2014). Teachers' beliefs and perceptions of quality preschool education in Bangladesh: A postcolonial analysis. *Australasian Journal of Early Childhood, 39*(4), 37-44.

OECD. (2019). Providing quality early childhood education and care: Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/https://doi.org/10.1787/301005d1-en

Katz, L. (1993). *Multiple perspectives on the quality of early childhood programs.*Eric Digest. Report number EDO-PS-93–2.

Brodin, J., Hollerer, L., Renblad, K., & Stancheva-Popkostadinova, V. (2015). Preschool teachers' understanding of quality in preschool: a comparative study in three European countries. *Early Child Development and Care*, *185*(6), 968-981.

Türkiye'deki Bir Süreli Erken Çocukluk Yayınının Bitki Körlüğü Açısından İncelenmesi: Meraklı Minik Örneği

Berat Ahi
Kastamonu Üniversitesi

Ezgi Çiftçi
Kastamonu Üniversitesi

Problem Durumu

Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan sürdürülebilir kalkınma amaçları yoksulluğun sona erdirilmesi, çevrenin korunması, iklim krizine karşı önlem alınması, refahın adil paylaşımı ve barışı hedeflemektedir (Birleşmiş Milletler, 2023). Bu hedefler doğrultusunda belirlenen 17 farklı amaç ekonomiden siyasete; eğitimden ekolojik yaklaşımlara kadar pek çok konuyu hedef alan içeriğe sahiptir. Birleşmiş Milletler bu amaçların hayata geçirilmesi için Türkiye'ye ayırdığı toplam 238,8 milyon dolarlık bütçenin 131,7 milyon dolarlık payını (%46,4) en çok nitelikli eğitim için ayırmıştır. Bu doğrultuda Türk eğitim sisteminin her kademesinde sürdürülebilir kalkınma amaçları önemli bir paydaş olmuştur.

Nitelikli eğitim sadece okul gibi formal eğitim kurumları içerisinde değil, informal eğitim alanları ve aileden itibaren çocuğa sunulması gereken bir hizmettir. OECD tarafından açıklanan 2030 Öğrenme Atlası'nda da belirtildiği üzere yeterlilikler olarak adlandırılan ve bilgi, beceri, tutum ve değerler gelecek nesillerin inşasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle de özellikle iklim krizi ile karşı karşıya kaldığımız ve sonuçlarını gelecek nesillerin daha derinden hissedeceği bir durumda mevcut sorunların üstesinden gelebilmek adına nesillerin yeterliliklerinin bu sorunları çözebilecek düzeyde olması beklenmektedir. Kalkınma amaçları doğrultusunda çocukların ekolojik okur-yazarlık açısından iyi bir donanıma sahip olmaları istenmektedir. Ekolojik okuryazarlık çevreyi oluşturan tüm biyotik ve abiyotik faktörler açısından yeterliliklere sahip olmayı gerektirmektedir.

Hayvanlar ve bitkiler biyotik faktörlerin en önemli paydaşlarıdır. Biyokütle olarak bitkiler hayvanlardan çok daha geniş bir yer kaplamaktadır. Buna rağmen insanların bitkilerin farkına varma ve onlar hakkında bilgi sahibi olma konusunda oldukça yetersiz oldukları söylenebilir (Schussler & Olzak, 2008). Dahası bitkilere yönelik herhangi bir farkındalık çabası da neredeyse hiç rastlanmayan bir durumdur (Balding & Williams, 2016). Tüm kültürlerde bitki denilince akla gelen şeyler 'ağaç' ve 'çimen' dir.

Wandersee ve Schussler botonasit ve eğitmen olarak yukarda özetlenen bu durumu "bitki körlüğü" (plant blindless) olarak tanımlamaktadır. Araştırmacılar bitki körlüğünü; (a) insanların çevrelerindeki bitkileri tanımama ve fark edememe, (b) bitkilerin biyosfer ve insanlar için önemini anlayamama, (c) bitkilerin estetik ve biyolojik özelliklerini anlayamama ve (d) insan-merkezli bir düşünme algısıyla hayvanların insanlara bitkilerden daha faydalı olduğuna inanma olarak tanımlamaktadır (Wandersee & Schussler, 1999; 2001).

Yapılan çalışmalar (Baird, Lazarowitz & Allman, 1984; Schussler & Olzak, 2008; Wandersee, 1986) temel eğitim ve orta öğretim düzeyindeki öğrencilerin neredeyse tamamının hayvanlar hakkında bir şey öğrenme konusunda bitkilere göre daha istekli olduklarını, kızların biraz daha fazla bitki ve botaniğe ilgi duymasına rağmen istatistiksel olarak bir fark olmadığını, tüm eğitim kademelerinde hayvanlar hakkında bitkilerden çok daha fazla bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu tüm bu bulgular bitki körlüğü kavramını destekler niteliktedir. Uno (1994) bu durumun sorumluluğunu eğitimcilerden, program tasarımcılarına, ders kitaplarının içeriklerinden, süreli yayınlara, sınıf materyallerine kadar pek çok farklı paydaşa yüklemektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi bitki körlüğünün oluşmasında birçok paydaşın içerisinde çocuklara yönelik süreli dergilerin de payı vardır. Bu tarz dergilerde gerek tema gerekse işleniş şekli olarak bitkilerin de en az insan ve hayvanlar kadar eşit düzeyde yer alması çocukların bitkilere yönelik yeterliliklerine katkı sağlayacak ve ekolojik okur-yazarlıklarının gelişmesine olanak tanıyacaktır. Yapılan bu araştırmada Türkiye'de uzun yıllardır erken çocukluk dönemi için hazırlanan bir süreli yayının bitki körlüğü açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırma "Meraklı Minik dergisi içerik olarak bitki körlüğüne ait özellikler taşımakta mıdır?" sorusuna cevap aramaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırmalar, katılımcıların veya birtakım kaynakların bir kavram hakkındaki algılarını veya o kavrama yönelik tepkilerini derinlemesine incelemeyi hedefleyen çalışmalardır (Fraenkel & Wallen, 2008). İncelenen bu olgular günlük hayatta karşımıza sıklıkla çıkan şeyler olabilir. (Creswell, 2007). Bu durum o olgu hakkında yeterli bilgiye sahip olunduğu anlamına gelmez. Olgubilim araştırmalar, bu eksiklikleri belirlemeye zemin oluşturan çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; 72). Bu araştırmada da bir süreli yayının içerik olarak taşıdığı özelliklerden hareketle olgu olarak kabul edilen "bitki

körlüğü" ne ait özellikleri taşıyıp taşımadığı anlaşılmaya çalışıldığından araştırma da olgu bitki körlüğü olarak belirlenmiş ve fenomenoloji modelinde bir metot yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu TÜBİTAK tarafından yayınlanan Meraklı Minik dergisinin 2010 yılından 2022'ye kadar olan açık arşivin izin verdiği sayılarının incelenmesini içermektedir. Meraklı Minik dergisinin seçilmesindeki en önemli kriter derginin Türkiye'nin saygın kurumlarından birisi olan TÜBİTAK himayesinde yürütülmesi ve her dönem erken çocukluk eğitimi alanında uzman bir editoryal ekibin yürütücülüğünde yayınlanıyor olmasıdır. Bununla birlikte derginin alanında kesintisiz en uzun süre yayın hayatına devam etmesi, fiyat olarak Türkiye'de çok geniş bir sosyo-ekonomik düzeyin alım gücüne uygun olması ve arşivini açık erişime izin verecek şekilde hizmete sunması da derginin incelenmesi açısından araştırmacıların dikkatini çekmiştir.

Arşiv yılı olarak da 2010-2022 yıllarının baz alınmasında sürdürülebilir kalkınma amaçlarının 2015 yılında kabul edilmiş olması belirleyici olmuştur. Derginin yayın sürecindeki temel mantığını anlamak adına 2015 milat alınıp 5 yıl geriye gidilmiş ve yayın politikalarında sürdürülebilir kalkınma amaçlarının etkisi bu sayede daha nesnel bir şekilde anlaşılabilir. Bu nedenle söz konusu yıllarda basılan sayılar araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veriler Meraklı Minik dergisinin https://merakliminik.tubitak.gov.tr/arsiv/yillara-gore-aramaadresinden açık arşiv kullanılarak toplanmaktadır. Dergi tarafından belirtildiği gibi dergi içerisinde yer alan görseller veya içerik ticari bir amaç uğruna kullanılmayacağından ayrıca açık arşiv derginin bir eğitim politikası olduğundan etik ilkeler açısından bir sorun oluşturmamaktadır. Tüm bunlara rağmen araştırmacılar olabildiğince sınırlı bir şekilde görsel ve metin alıntılama yapmaya azami gayret göstermiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan her sayı açık arşivin izin verdiği oranda tek tek incelenecektir. Analiz aşamasının ilk kısmında dergi görselleri bitki körlüğü açısından incelenecektir. Bu noktada özellikle dergi kapağında ve içeriğinde ana tema olarak bitkilerin ne kadar yer aldığı, bitkilerin biyotik ve abiyotik faktörlerle ne kadar ilişkili oldukları ve bu ilişkinin nasıl yansıtıldığı analiz edilecektir. Daha sonrasında özellikle bitkilerin ana tema olarak alındığı sayılarda metin içerikleri analize tabi tutulacak ve metin içerisinde bitkilerin nasıl yansıtıldığı ekolojik nişleri vb. durumlarının ne düzeyde yansıtıldığı anlaşılmaya çalışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Alan-yazında da sıklıkla belirtildiği gibi bitki körlüğü çok yaygın bir sorun olarak dikkat çekmektedir. Bunun altında pek çok neden yatsa da eğitim önemli bir sorumluluğa sahiptir. Bu nedenle nitelikli bir eğitim için sadece formal ortamlar veya buralarda kullanılacak kaynaklar değil, çocuğun eğitimini destekleyecek her türlü ortam ve kaynağın sorumluluğu bulunmaktadır.

Günümüzde iklim krizi nedeniyle ekolojik okur-yazarlık gelişmiş gibi algılansa da bitkiler özelinde görünürlük ve bilgi düzeyleri oldukça sınırlı kalmaktadır. Yapılan ön incelemelerde de Meraklı Minik dergisi ana tema olarak bitkileri görünür kılmada yetersiz görünmektedir. İlk incelemelere göre 13 yılda toplam yayımlanan 156 sayıdan sadece 9'u tema olarak bir bitkiyi hedeflemiştir. 2018 yılı 3 sayı ile diğer yıllardan ayrışmaktadır. Bunda 2015 yılı kabul edilen sürdürülebilir kalkınma amaçları ve onun yarattığı ivme ne kadar etkili olmuş ayrıca çalışılması gerekmektedir. Sonraki yıllarda ise tema olarak kullanılması yine ivme kaybetmiştir. Bununla birlikte bitkilerin biyotik faktörlerle ilişkileri sıklıkla yer alırken, biyotik faktörlerle olan etkileşimi ise sınırlı kalmıştır. Bunlar alan-yazında belirtildiği gibi beklenilen bir durum olarak kabul edilse de, derinlemesine analizlerle daha ayrıntılı bulgulara ulaşılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, Bitki körlüğü, Çocuk dergisi

Kaynakça

Birleşmiş Milletler. (2023). *Sürdürülebilir kalkınma amaçlarını BM Türkiye'de nasıl destekliyor?* https://turkiye.un.org/tr/sdgs adresinden ulaşılmıştır.

Baird, J., H., Lazarowitz, R. & Allman, V. (1984). Science choices and preferences of middle and secondary school students in Utah. *Journal of Research in Science Teaching, 21*(1), 47-54.

Balding, M. & Williams, K., J., H. (2016). Plant blindless and the implications for plant conservation. *Conservation Biology, 30*(6), 1192-1199.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches.* (2nd Edition). London: SAGE.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education.* (7th Edition). New York: McGraw-Hill.

Schussler, E., E. & Olzak, L., A. (2008). It's not easy being green: Student recall of plant and animal images. *Journal of Biological Education, 42*(3), 112-118.

Uno, G., E. (1994). The state of precollege botanical educaion. *The American Biology Teacher, 56*(5), 263-267.

Wandersee, J., H. (1986). Plants or animals- Which do junior high school students prefer to study. *Journal of Research in Science Teaching, 23*(5), 415-426.

Wandersee, J., H. & Schussler, E., E. (1999). Preventing plant blindless. *The American Biology Theacher, 61*(2), 82-86.

Wandersee, J., H. & Schussler, E., E. (2001). Toward a theory of plant blindless. *Plant Science Bulletin, 47*(1), 2-8.

Aile Eğitimi Gezici Mevsimlik Tarım İşçisi Annelerin Ebeveynlik Yaklaşımlarını Nasıl Değiştirir?

Ozana Ural
Marmara Üniversitesi

Tuğba Kontaş Azaklı
Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Gezici mevsimlik tarım göçü hem çocukları hem de ailelerini eğitim, sağlık, barınma gibi temel haklarından mahrum bırakarak çocukların ve ailelerin yaşamlarını derinden etkileyen karmaşık bir olgudur. Göç yolu boyunca aileler farklı şehirlerde tarım işi için konaklamakta çocuklar ise anne babalarıyla birlikte bu göçe katılmaktadırlar. Aileler göç yolu boyunca konakladıkları yerlerde en temel ihtiyaç olan temiz su, tuvalet, banyo, barınma, beslenme ve sağlık hizmetlerine erişmekte güçlük çekmektedir. Bu durum çocukların gelişimlerini ve eğitimlerini olumsuz etkilemektedir. Aileler bir yandan bu zorlu yaşam şartları ile mücadele etmekte diğer yandan ise ebeveynlik rollerini sürdürmeye çalışmaktadır. Bu olumsuz şartların başta çocuklar olmak üzere tüm aile bireyleri için uzun vadede kalıcı etkilerinin olabileceği bilinmektedir. Ailelerin yaşadıkları yoksulluk döngüsünün kırılması ve yoksulluğun uzun vadeli etkilerini önlemenin iyi yollarından biri annenin ve çocuğun yaşam koşullarını düzeltecek erken sağlık ve eğitim için müdahale programlarıdır. Tüm bu zorlu yaşam koşulları içerisinde ailelerin ebeveynlik becerilerinin desteklenmesi oldukça önemlidir. Bu araştırmada, gezici mevsimlik tarım işçilerinin zorlu yaşam koşulları göz önünde bulundurularak yaşam kültürlerine ve göç etme, konaklayıp çalışma sürelerine duyarlı olarak hazırlanan ve sunulan bir aile eğitim programının anneler üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu gezici mevsimlik tarım göçüne katılan ve fındık hasadı için Ordu iline gelen 36-72 aylık çocuğu olan 15 anneden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan 15 annenin 5'i aile eğitim müdahalesine katılmış çocukları da çalışma kapsamında okul öncesi eğitim müdahalesine katılmıştır, annelerin 5'i aile eğitim müdahalesine katılmamış ancak çocukları okul öncesi eğitim müdahalesine katılmıştır, son olarak hem annelerin 5'i aile eğitim müdahalesine katılmamış hem de çocukları okul öncesi eğitim müdahalesine katılmamıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen Aile Görüşme Formu ve Senaryo Temelli Değerlendirme Aracı kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı araştırma süreci boyunca gözlem notları ile veri toplamıştır. "Senaryo Temelli Değerlendirme Aracı" ve "Anne Görüşme Formu"ndan elde edilen veriler MAXQDA 2020 programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Araştırmacı gözlemleri ise betimsel analiz ile sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Aile eğitim müdahalesine dahil olan gruptaki annelerin son testte gebelik, beslenme, çocuk sağlığı, ilk yardım, aile planlaması konularında bilgi düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Hiçbir müdahaleye dahil olmayan gruplardaki annelerin ise gebelik, beslenme, çocuk sağlığı, ilk yardım, aile planlaması konularında bilgi düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Aile eğitim müdahalesinin annelerin gebelik, beslenme, çocuk sağlığı, ilk yardım, aile planlaması konularında bilgi düzeylerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Aile eğitim müdahalesine dahil olan gruptaki annelerin aile eğitimi sonrasında olumsuz duygusal ifadelerinin ve ifade ettikleri olumsuz disiplin yöntemlerinin azaldığı bununla birlilte ifade ettikleri olumlu disiplin yöntemlerinin arttığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan annelerin Senaryo Temelli Değerlendirme Aracı'na verdikleri cevaplar üç kategori altında incelenmiştir. Bunlar; "Çatışmalı/Kargaşalı/Geleneksel", "Kaderci/Eylemsiz" ve "Çözüm Üreten/ Çaba gösteren" yaklaşımlardır. Araştırmanın başında tüm annelerin senaryo temelli değerlendirme aracına verdikleri yanıtlar Çatışmalı/kargaşalı/Geleneksel" ve "Kaderci/Eylemsiz" yaklaşım başlıkları altında toplanırken aile eğitim müdahalesi sonrasında son test ve devam testinde müdahale grubundaki annelerin tüm yanıtlarında "Çatışmalı/Kargaşalı/Geleneksel" ve "Kaderci/Eylemsiz" tutumlarında azalma olduğu bununla birlikte "Çözüm Üreten/ Çaba Gösteren" tutumlarında artış olduğu belirlenmiştir. Müdahale grubunda yer almayan annelerin cevaplarında ise anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırma 5 haftalık kısa süreli bir müdahale programının gezici mevsimlik tarım işçisi annelerin ebeveynlik yaklaşımlarında kalıcı ve önemli bir değişim yarattığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Mevsimlik tarım göçü, Aile eğitim programı, erken müdahale, Ebeveyn eğitimi

Kaynakça

Benek, S., ve Ökten, Ş. (2011). Mevsimlik Tarım İşçilerinin Yaşam Koşullarına İlişkin Bir Araştırma: Hilvan İlçesi (Şanlıurfa) Örneği. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 10(2), 653-676.

Kağıtçıbaşı, Ç., D. Sunar ve S. Bekman (2001). Erken müdahalenin uzun vadedeki etkileri: Türkiye'den düşük gelirli anne ve çocuklar (Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children). Applied Developmental Psychology, 22, 333- 361.

Kağıtçıbaşı, Ç., D. Sunar ve S. Bekman (1988), Comprehensive preschool education Project: Final report.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji. Koç Üniversitesi.

Kalkınma Atölyesi (2012). Mevsimlik Tarım Göçünden Etkilenen 6-14 Yaş Grubu Çocuklar İçin Temel Araştırma.

Kantar Davran, M., Sevinç, M. Ş., Özalp, B. ve Yılmaz, H. I. (2015). Tarım Sektöründe Mevsimlik İşçi Hareketleri, Çocuk İşçiler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Adana Örneği. Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı Araştırma Geliştirme Destek Programı Proje Sonuç Raporu.

Yabancı Uyruklu Çocukların Akran İlişkilerinde ve Sosyal Becerilerinde Sınıf Ortamının Aracılık Rolü

Nilüfer Yiğit
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Elif Mercan Uzun
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Geçmişten günümüze kadar ülkemizin farklı şekillerde ve farklı sebeplerden dolayı göç edenleri ağırlayan ülkeler arasında yer aldığı bilinmektedir. Özellikle 2011 yılında yaşanan Suriye'de yaşanan iç savaş sonrasında komşu ülke olarak Türkiye'ye toplu göçlerin yaşandığı görülmektedir. Göç olgusu göç alan ülkeler için bir takım değişiklikleri ve zorlukları beraberinde getirmesi kaçınılmaz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim göç ile beraber ekonomi, ülkenin sosyal yapısı, eğitim gibi birçok sistemi içerisinde barındıran yapılar etkilenmektedir (Canyurt, 2015).

Sadece göç alan ülke için değil aynı zamanda göç eden aileler için bu süreç bir takım zorlukları beraberinde getirmektedir (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri,2016; Şahin, 2020). Ekonomik sorunlar, güvenlik kaygısı ya da savaş gibi birçok nedenle göç etmek zorunda kalan bireyler gerek göç etmeden önce gerekse göç sonrası yaşadıkları birçok olaysan etkilenebilmektedir. Bu noktada göç ederek gelinen ülkeye uyum sağlama oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle göç edilen ülkede kullanılan farklı bir dilin olması, bireylerin ayrımcı tutumlarla karşılaşması, sosyal dışlanmaya maruz kalması gibi faktörler uyum sürecini zorlaştırmaktadır (Measham, et al., 2014). Bireyler hayatlarına devam edebilmek için yeni geldikleri ülkedeki sağlık, sosyal yardım ve eğitim sistemini öğrenmeye ve sisteme dahil olmaya çalışmaktadır. Yeni ülkeye uyum sağlamada kritik rol oynayan kurumlardan birisi hiç şüphesiz okullardır. Okullar tüm çocukların temel hakkı olan eğitim alma hakkını karşılayan ve tüm çocukların yeni şeyler öğrenmesi ve gelişimlerinin desteklenmesi için bir araya geldiği kurumlardır. Çocukların ve dolayısıyla ailelerin uyum sağlamasında etkin rol oynayan kurumlardan birisi olan okullarda önyargıdan, dışlanmadan ve konuşulan dil farklılığından kaynaklanan bir takım sorunlar da yaşanmaktadır (Nar, 2008; Sayın, Usanmaz, Aslangiri, 2016: Şahin, 2020). Yaşanan sorunlar çocukların akran ilişkilerine de yansıyabilmektedir. Özellikle dil farklılığı nedeniyle akranlarıyla ilişki kurmakta zorlanan çocuklar ya kendilerini geri çekmekte ya da istenmeyen davranışlar sergileyebilmektedir. Bu noktada öğretmenin tutumunun belirleyici olduğu düşünülmektedir. Öğretmen sınıf ortamını çocukların birbirleri ile iletişim kuracakları şekilde hazırladığında ve işbirliğine yönelik çalışmalar yürüttüğünde bu sorunların üstesinden gelinebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle okullara devam eden yabancı uyruklu çocukların uyumu noktasında sınıf ortamı belirleyici bir rol üstlenmektedir. Sınıf ortamının yabancı uyruklu çocukların akran ilişkilerinde ve sosyal becerilerinde üstlendiği rolü ortaya çıkarmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı sınıf ortamının yabancı uyruklu çocukların akran ilişkilerinde ve sosyal becerilerinde aracılık rolünün ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranması planlanmaktadır:

Akran ilişkileri sosyal becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Akran ilişkileri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiye sınıf ortamının dahil edilmesi durumunda ilişki katsayısında değişim düzeyi nedir?

Yabancı uyruklu çocukların akran ilişkileri sosyal becerileri ve sınıf ortamı düzeyleri arasında aracı role sahip midir?

Yöntem

Araştırmada betimsel ilişkisel tarama modeli kullanılması planlanmaktadır. Betimsel modeller mevcut durumları olduğu gibi incelemeye çalışırken, ilişkisel tarama araştırmaları, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı veya derecesini saptamayı amaçlamaktadır (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Samsun ilinde görev yapan ve sınıfında yabancı uyruklu çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin oluşturması planlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminin seçilmesi planlanmaktadır. Amaçlı örnekleme yönteminde araştırmacının amacına en uygun olduğu düşünülen, bilgi açısından zengin durumlar bir örneklem olarak seçilir (Tanrıöğen, 2009; Patton, 2002). Ölçüt örneklemede ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaçla sınıfında yabancı uyruklu çocukların yoğunlukta olduğu okullarda görev yapan öğretmenler ile çalışmanın yürütülmesi planlanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu. Öğretmenlere ilişkin yaş cinsiyet, öğrenim durumu, hizmet süresi, yabancı uyruklu çocuklar ile çalışma deneyimi, sınıfında bulunan yabancı uyruklu çocuk sayısı, çocukların eğitime kaç yıldır devam ettiği gibi bilgilere yer verilecektir.

Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği. Atış Akyol ve Karaman (2021) tarafından uyarlanan "Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" 4-6 yaş çocukların akran ilişkilerini değerlendirmek için kullanılmaktadır.

Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği (EÇSODÖ). Çakar ve arkadaşları (2022) tarafından geliştirilen "Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği" erken çocukluk dönemi çocukların öğretmenlerinin sınıflarında çocuklara sağladıkları eğitim ortamlarını değerlendirilmektedir.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 Yaş). Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilen "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" 4-6 yaş çocukların sahip olması gereken sosyal becerileri değerlendirmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verilerin toplanması için "Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" , "Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği (EÇSODÖ) " ve "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 Yaş) " kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından belirlenen okullar ziyaret edilerek öğretmenlere ölçeklerin dağıtılmıştır. Toplanan veriler sonrasında toplanan ölçeklerde kayıp verilerin olup olmadığı kontrol edilerek analizlerin yapılmıştır. Veriler SPSS paket programına girildikten sonra yine aynı program ile analiz edilerek karşılaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf ortamının okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden yabancı uyruklu çocukların akranları ile iletişimi noktasında destekleyici bir rol oynadığı beklenen sonuçlar arasında yer almaktadır. Ayrıca sınıf ortamının yabancı uyruklu çocukların sosyal becerilerine olumlu yönde etki edeceği yine beklenen sonuçlar arasında yer almaktadır. Yabancı uyruklu çocukların akranları ile iletişime geçmesinin onların sosyal becerilerinin yanı sıra özellikle dil gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim yabancı uyruklu çocukların Türkçe konuşan akranları ile iletişime geçmeleri onların kendilerini Türkçe olarak ifade etmelerini gerektirmektedir. Bir diğer beklen sonuç ise yabancı uyruklu çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmelerinin yabancı uyruklu çocukların aileleri ile diğer ailelerin iletişime geçmesinde ve sosyalleşmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Uyruklu, Akran İlişkileri, Sosyal Beceriler, Sınıf Ortamı

Kaynakça

Atış-Akyol, N., ve Karaman, N. G. (2021). Çocukların Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması1. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *10*(3), 1066-1084.

Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 93-103.

Canyurt, D. (2015). Suriye gelişmeleri sonrasi suriyeli mülteciler: türkiye de riskler. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (48), 127-146.

Çakar, D. A., Deniz, K. Z., Teke, N., Baş, T., Kılınçcı, E., ve Aksoy, N. (2022). Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-34.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Measham, T.,Jaswant, G., Rousseau, C., Pacione, L., Blais-McPherson, M. ve Nadeau, L. (2014). Refugeechildrenandtheirfamilies: Supportingpsychologicalwellbeingandpositiveadaptationfollowingmigration. *CurrProbl Pediatr AdolescHealthCare, 44*, 208-215.

Milli Eğitim Bakanlığı (2022). Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Göç İstatstikleri.

Nar, B. (2008). Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.

Patton, M., Q. (2002). Qualitative research and evolution methods.

Sayın, Y., Usanmaz, A., ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *Sosyal ve Ekonomik Arastırmalar Dergisi*, *18*(31), 1

Somuncu, B. (2006). *Türkiye'nin Avrupa Birliğine tam üyelik sürecinde uluslararası göç politikası* (Doctoral dissertation, DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü).

Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve suriyeli mülteci çocukların türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *9*(1), 377-394.

Tanrıöğen, A. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı yayıncılık.

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

Investigating Effectiveness of Motor Skill Interventions for Preschoolers: A Literature Review

Nur Banu Yiğit

Düzce Üniversitesi

Problem Durumu

The development of fundamental movement skills in children is associated with positive outcomes for their overall health in childhood and also in adulthood. Fundamental movement skills do not develop with natural ways during maturation processes; therefore, it is important to support these skills, teach them with applications suitable for development, and reinforce them. For this purpose, in this study, it is aimed to reveal the effectiveness of motor skill interventions applied to children in early childhood.

Yöntem

In this study, a literature review from scientific research methods was conducted. Literature review can be defined as a form of research that systematically scans the world literature, evaluates it critically, and brings together summaries of all research related to a given question by using and synthesizing open methods. Nine databases were systematically searched for articles that included a motor skill intervention and provided motor skill participation outcome data. These databases included: Scopus, ProQuest, PsycINFO, SPORTDiscus, the Physical Activity Index, Professional Development Collection, Psychology and Behavior Sciences Collection and ERIC. The keywords used were fundamental motor skills, motor skill intervention, motor skill program, young children, preschoolers, and their combinations.

The inclusion criteria for articles were

1. the studies were intervention studies
2. the studies in motor skills were instructed in the intervention
3. the studies in the participants were between the ages of 3 and 6.

There is no year range for studies or criteria for application in a particular country. Conference papers, books, book chapters, reports, master's, or doctoral dissertations are not included in this study. In addition, studies involving children with disabilities or special needs and single subject studies or relational studies were excluded.

Initially, an electronic search of the data bases was done with the selected keywords by the researcher. The articles were reviewed based on the inclusion and the exclusion criteria. They were also examined based on the title and the abstract of the article. If necessary, the full article was examined. After all this, 12 articles included motor skill intervention on preschoolers were included in this study. The articles were published between 2004-2017.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In general, when the results of the studies are examined, it was found that the general motor skill levels of the children participating in the experimental group improved and the programs applied contributed to the development of children in areas such as gross motor and fine motor skills, locomotion and object manipulation skills, stationary skills, balance skills, hand-eye coordination, flexibility, and quickness. In addition, the results of the studies showed that these interventions were also effective in children perceived physical competences, physical activity levels, healthy eating behaviors, weight status, body mass index and quality of life. These findings are promising because they have revealed the necessity of implementing motor skills intervention programs in early childhood.

Anahtar Kelimeler: fundamental motor skills, motor skill interventions, effectiveness of motor skill interventions, preschool children

Kaynakça

Adamo, K. B., Wilson, S., Harvey, A. L. J., Grattan, K. P., Naylor, P. J., Temple, V. A., & Goldfield, G. S. (2016). Does intervening in childcare settings impact fundamental movement skill development? *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(5), 926.

Alhassan, S., Nwaokelemeh, O., Ghazarian, M., Roberts, J., Mendoza, A., Shitole, S. (2012). Effects of locomotor skill program on minority preschoolers' physical activity levels. *Pediatric Exercise Science,* 24, 435-449.

Bellows, L. L., Davies, P. L., Anderson, J., & Kennedy, C. (2013). Effectiveness of a physical activity intervention for Head Start preschoolers: A randomized intervention study. *American Journal of Occupational Therapy,* 67, 28–36.

Bonvin, A., Barral, J., Kakebeeke T.H., Kriemler, S., Longchamp, A., Schindler, C., Marques-Vidal, P. & Puder, J. J. (2013). Effect of a governmentally led physical activity program on motor skills in young children attending childcare centers: a cluster randomized controlled trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity,* 10:90.

Child, family, school or society: Which factors affect children's social skills?

Zeliha Demirci Ünal
ODTÜ

Feyza Tantekin-Erden
ODTÜ

Problem Durumu

Social skills are explained as specific behaviors that occur when individuals competently perform a social task such as active listening and/or reciprocal communication (Cook et al., 2008). Researchers have specified various types of social skills including empathy, responsibility (Gresham & Elliott, 1990), communication (Lynch & Simpson, 2010), peer relations, and independent accomplishment of tasks (Caldarella & Merrell, 1997). A growing body of literature has underscored the importance of social skills for the quality of young children's social experiences (Maleki et al., 2019). However, social skills development can often be ignored by prioritizing other areas of childhood development due to parents and/or teachers not recognizing social skills as important in lieu of academic skills (Aksoy, 2021). Contrary to this belief, Kennedy (2010) stated that social skills improve not only academic skills but also the social success of children. While considering the significance of social skills in early childhood education, as a means of effectively improving them, it is important to consider factors which affect these skills both negatively and positively.

There are a variety of different factors that influence children's social skills in early childhood education such as family (Atmaca et al., 2020), peer relations (Gander & Gardiner, 2007), educational programs (Gobena, 2020), and teachers (Conroy et al., 2014). Teachers have a critical role in the social development of children. Therefore, it is very important to learn the views and experiences of preschool teachers regarding the factors which affect children's social skills.

In the literature there are various studies regarding social skills in early childhood education. These studies are related to the impact of parent-child interactions on social skills development (Hosokawa & Katsura, 2017), the effect of mother and father attitudes toward children's social skills (Temel & Türkoğlu, 2019), family-based factors (Yaşar-Ekici, 2015), teacher-child interactions and social skills (Hu et al., 2017), the relationship between educators' years of experience and the social skills outcomes of children (McMullen et al., 2020), parent-teacher relationships on children's social skills (Iruka et al., 2011), the relationship between environmental and cultural backgrounds of children and their social skills (Maleki et al., 2019), child-based factors like age, gender, geographical placement (Yılmaz Bolat & Kahveci, 2016), socioeconomic level (Pekdoğan, 2016), and race/ethnicity (Fernandez-Leyva et al., 2021). Generally, these studies are quantitative correlational studies aimed at determining relationships between differing variables and children's social skills development. However, to our knowledge, no qualitative studies related to the views and experiences of preschool teachers based on factors which affected the social skills of children were found. For this reason, the current study should fill a critical gap in the literature related to children's social skills development.

Yöntem

This study was carried out as a qualitative phenomenological study to examine the views and experiences of preschool teachers regarding the factors affecting children' social skills. In line with this purpose, the following research questions will be tried to answer through this study.

1. What are the school-based factors influencing children's social skills?
2. What are the out-of-school-based factors influencing children's social skills?
3. What are the child-based factors influencing children's social skills?

The participants of this study include twenty-five in-service early childhood teachers who are working with 3-5 years old children in public preschools in Ankara. The participants were selected through purposive sampling method through various criteria such as having 5-25 years of teaching experiences, or having bachelor degree in Early Childhood Education. The data was collected with semi-structured interview in order to hear firsthand experiences and views of preschool teachers about the factors affecting social skills of children. The interview questions were validated through expert opinions and then piloted to understand the appropriateness and effectiveness of them. Semi-structured interview involves seven questions related to demographic information of participants and their views and experiences related to factors affecting children's social skills.

The researchers collected the data through online platforms on the appropriate days and times of the participants after the participants signed the consent form to participate in the study and to be recorded their voices. Each interviews lasted approximately 15-20 minutes. The data

was analyzed through conventional content analysis method to be able to understand the meaning of text data content. As Creswell stated (2007), firstly, the researchers prepared the interview transcripts and then highlighted the important sentences or phrases. Secondly, these sentences were coded initially and these codes were categorized. Finally, the researchers specified the themes with the help of codes and categories and presented the data through tables and participants' quotations. For the reliability of the study, this analysis process also was conducted by second coder who is research assistant in a public university. The intercoder agreement was calculated as 94% between the second coder and the researchers of the study. Therefore, the intercoder reliability of the study was assured. Moreover, the necessary permissions based on this study was taken from the Ethical board of a public university in Ankara as numbered 249-ODTU-2021 and Ministry of National Education.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

According to the results of this study, social skills of preschool children were affected by various factors based on child, family, school and society. Firstly, teachers thought that school-based factors like teachers' competencies, attitudes and behaviors, learning environment, educational program, peers, and administrators affect children's social skills. Moreover, out-of-school-based factors such as religion, culture, socioeconomic situation, geographical condition, structure, attitude of the family and society and digitalization also influence the social skills development of children from the perspective of teachers. Furthermore, teacher stated that the relationship between in-school context and out-of-school context and child-based factors like language & nationality, gender, age or temperament impact children's social skills. Especially, family-related factors were considered the most important factors for social skills development of children because children spend time only with their families until they come to the preschool. If the parents are spending time with their child effectively and positively, they will improve children's social skills including communication, sharing, social problem solving, helping and having empathy as well as developing all developmental areas of them.

Anahtar Kelimeler: Social Skills, Early Childhood Education, Preschool Teachers, Preschool Children, family

Kaynakça

Aksoy, P. (2021). Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelere göre okul öncesi dönemde sosyal becerilere ilişkin çok yönlü bir değerlendirme. *Trakya Journal of Education, 11*(1), 386-411.

Atmaca, R. N., Gültekin-Akduman, G. & Şepitçi-Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *International Journal of Education Science and Technology, 6*(2), 157-173. doi: 10.47714/uebt.768067

Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behavior. *School Psychology Review, 26*(2), 264- 278.

Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Vo, A., K., Carr, S. & Ogston, P. L. (2014). Early childhood teachers' use of effective instructional practices and the collateral effects on young children's behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions, 16*(2), 81-92. doi: 10.1177/1098300713478666

Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B. & Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders. A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 16*(3), 131-144.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). SAGE Publications.

Fernandez-Leyva, C., Tome-Fernandez, M., & Ortiz-Marcos, J. M. (2021). Nationality as an Influential Variable with Regard to the Social Skills and Academic Success of Immigrant Students. *Education Sciences, 11*(605), 1-21. https://doi.org/10.3390/ educsci11100605

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (A, Dönmez, N. Çelen and B. Onur, Trans.). İmge Kitabevi. (Original work published 1981).

Gobena, G. A. (2020). Problems of social skills in early childhood education program in Ethiopia. *International Online Journal of Primary Education, 9*(2), 156-170.

Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system.* American Guidance Service.

Hosokawa, R. & Katsura, T. (2017). Marital relationship, parenting practices, and social skills development in preschool children. *Child Adolescence Psychiatry Mental Health, 11*(2), 2-8. DOI 10.1186/s13034-016-0139-y

Hu, B. Y., Fan, X., Wu, Z., LoCasale-Crouch, J., Yang, N. & Zhang, J. (2017). Teacher-child interactions and children's cognitive and social skills in Chinese preschool classrooms. *Children and Youth Services Review, 79,* 78-86. http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.028

Iruka, I. U., Winn, D. M. C., Kingsley, S. J., & Orthodoxou, Y. J. (2011). Links between parent-teacher relationships and kindergartners' social skills. Do child ethnicity and family income matter? *The Elementary School Journal, 111*(3), 387-408.

Kennedy, A. S. (2010). *A meta-analysis of interventions to improve social competence in early childhood* [Doctoral Dissertation, Lyola University]. Loyolo eCommons.

Lynch, S. A. & Simpson, C. G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood, 38*(2), 3-12.

Maleki, M., Chehrzad, M. M., Kazemnezhad Leyli, E., Mardani, A. & Vaismoradi, M. (2019). Social skills in preschool children from teachers' perspectives. *Children, 6*(64), 1-12. doi:10.3390/children6050064

McMullen, E., Perlman, M., Falenchuk, O., Kamkar, N., Fletcher, B., Brunsek, A., Nocita, G., & Shah, P. S. (2020). Is educators' years of experience in early childhood education and care settings associated with child outcomes? A systematic review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly, 53*, 171-184. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.004

Pekdoğan, S. (2016). Investigation of the effect of story-based social skills training program on the social skill development of 5-6 year-old children. *Education and Science, 41*(183), 305- 318. DOI: 10.15390/EB.2016.4618

Temel, D., & Türkoğlu, B. (2019). The effect of mother and father attitudes to social skills of kindergarten children according to the settlements. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(2), 843-871.

Yaşar-Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2).

Yılmaz-Bolat, E., & Kahveci, D. (2016). 4-6 yaş çocukların bazı değişkenlere göre sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Primary Education, 1*, 14-25.

How children's books scientifically described climate change?

Sezen Apaydın
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Burcu Sarı Uğurlu
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Problem Durumu

Climate change is showing its effects more and more every day. We frequently hear news such as extreme weather events, floods, storms, drought, and water scarcity worldwide. These extreme natural events could cause poverty, hunger, and inequality. So, we could say that humanity is in a crisis. Unfortunately, children are most affected by the crisis. In their report entitled *The climate crisis is a child rights crisis*, UNICEF states that more than a third of children worldwide are exposed to heat waves, and water scarcity, approximately one in seven children to floods, and nine out of 10 children to air pollution (UNICEF, 2021). According to the same report, almost all (99%) children had to face at least one significant climate, environmental hazard, shock, and stress. Although these data are depressing, it is necessary to combat climate change, be aware of its effects, and take action to mitigate it by taking the necessary precautions.

For this reason, in 2015, world leaders agreed to seventeen global goals to build a greener, fairer, and better world by 2030 (global goals). One of these global goals is climate action, which means taking urgent action to combat climate change and its impacts. With the help of improved education, awareness-raising, and human and institutional capacity on climate change mitigation, adaptation, impact reduction, and early warning, building the knowledge and ability to meet climate change is a target under the climate action goal. In other words, *education is crucial to promote climate action* (UNESCO, n.d.).

The importance of education in the combat against climate change is undeniable. However, researchers and educators are now discussing what kind of education should be in action against climate change and which curriculum is the best. From what age group this education will start is also controversial. Some argue that children might feel stressed or anxious learning about climate change. On the other hand, based on their experience, Bahri & Lamba, (2022), expressed that teaching these complex topics through play and using a positive, solutions-focused approach can allow children to learn about these topics in their early years without creating anxiety. They underlined that when they teach about climate change, even the youngest children do not feel anxiety but instead feel empowered and excited about their role as Earth Warriors to protect the planet. In its report for parents, (UNICEF, n.d.) recommended that parents help children discover the truth about climate change, know they are not alone, and find ways to take action. UNESCO (2010) advocated that climate change awareness and understanding at a young age is ultimately the best way to change behaviors and attitudes. For these reasons, even preschool teachers should realistically explain climate change to preschool children.

How to provide education on climate change for early childhood children is among the newly discussed topics. While these discussions continue, one of the essential materials to introduce scientific issues such as climate change is undoubtedly children's books. Children's books may be the first source where children encounter scientific concepts (Barlow, 1991). Based on their teaching experience, Ansberry & Morgan (2015) emphasized the benefits of using picture books to engage students in inquiry and increase their understanding of science. On the other hand, studies show that science-related children's books contribute to good science learning and contain scientific errors (Rice, 2002). In addition, Saçkes et al. (2009) reviewed 73 children's books and concluded that many books include misconceptions. Now, choosing a scientifically appropriate book is in teachers' responsibility. However, research has shown that all early childhood teachers do not have sufficient science concept knowledge (Barenthien et al., 2020; Kallery & Psillos, 2001; Saçkes, 2014) to choose a scientifically appropriate book. In this case, the responsibility falls on educators and scientists (Schussler, 2008).

Some researchers have reviewed children's books on climate change. In recent research, Benevento (2023) analyzed nine books and concluded that climate change books must present more information and better address the human impacts of the climate crisis. Boggs et al. (2016) presented a set of criteria to be applied by early childhood educators to evaluate the quality of climate change books. The authors of this proposal have just been reviewing picturebooks of climate change in terms of their narrative elements and scientific accuracy based on these criteria (in review). They found a clear need for picturebooks that deal with climate change more carefully, which would require the cooperation of many experts. Unlike the previously mentioned research, researchers focus on the books' scientific content in this research. In addition, only picturebooks were analyzed in the previous research. This research expands the age range, includes all children's books for early childhood (3-8 years old), and focuses mainly on text rather than illustrations.

As a result, this research aims to examine early childhood children's books about climate change in terms of their scientific content. The research questions are as follows:

1. How do children's books use scientific language?
2. How is climate change described in children's books?
3. What potential misconceptions, if any, about climate change may be fostered by reading these books?

Yöntem

The research is qualitative in nature because we, as researchers, approach research questions inductively. At this point, the researcher conducted a qualitative content analysis. Content analysis facilitates detailed and systematic examination and interpretation of the materials (Lune & Berg, 2017). Krippendorff (2017) defined *content analysis* as a research technique that helps to make reproducible and valid inferences from texts about the contexts of their use. The essence of work, in this study, children's books on climate change were analyzed in a detailed and systematic way to make valid and reproducible inferences.

In order to analyze the books in the research, we examined the most used shopping websites in Turkey. These websites, such as *Trendyol, Hepsiburada, and Amazon*, have particular categories for children's books. Under these categories, we searched with concepts such as climate, climate change, and global warming. Books that met the following criteria were selected:

1. Published and currently accessible
2. The title or cover of the book reveals that the book's theme is the climate/climate change
3. Published in Turkish
4. Recommended for children in the age range of 3-8 years

As a result of the search on websites, we bought 80 children's books. We examined the books individually and eliminated the books we thought were unsuitable for the target age group and the activity books. Since we focused on climate change in our research, we also excluded books that did not explicitly mention climate change on the cover or in the content. As a result, we identified 13 books for review. Bernard, Wutich, and Ryan (2017) noted that the first task in analyzing text is discovering themes and subthemes. These themes, they explained, may be obtained from either the data (induced codes) or a literature review (deduced codes). In the present study, themes were inductively obtained from climate change books. In order to find answers to the research questions listed above, open coding of the books was performed in Microsoft Excel sentence by sentence. Similar codes were compiled in this open coding process, and categories were created.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings obtained in the research, which sought answers to three research questions, will be presented under three headings as scientific terms and explanations, portraying climate change and misconceptions. Regarding scientific terms and explanations, it is seen that more than fifty scientific terms are included in the books, but only fourteen of them are explained. The books do not explain climate change and global warming except for one. When we look at how climate change is explained, we see a story setup in which some changes are observed, these changes have some effects, the reasons for the changes, and suggestions to combat the changes. Several changes that can be observed or noticed in the story setup of the books are melting of glaciers, warming of the planet, increasing greenhouse gases, increasing consumption, evident deterioration, pollution, and climate change. In the books, information is given about what kind of changes took place, the effects of these changes, and the reasons for the changes. Gas emissions, fossil fuel use, the Sun, cows, and humans are expressed as the causes of change. In some of the children's books, suggestions are given to combat changes, and in some, the actions of the book heroes were explained. Alternative ways of transportation, saving electricity, saving water, saving energy, and saving papers are example of these suggestions. Also, the importance of using alternative energy sources is noticed. Some of the books contain information that is outside the scientific explanations, which may cause misconceptions.

Anahtar Kelimeler: climate change, early childhood children, children's book, content analysis

Kaynakça

Ansberry, K., & Morgan, E. (2015). More Picture-Perfect Science Lessons: Using Children's Books to Guide Inquiry, K-4. In *More Picture-Perfect Science Lessons: Using Children's Books to Guide Inquiry, K-4*. https://doi.org/10.2505/9781933531120

Bahri, S., & Lamba, K. (2022). *Can teaching young children about climate change and sustainability actually motivate climate action?* https://www.oecd-forum.org/posts/can-teaching-young-children-about-climate-change-and-sustainability-actually-motivate-climate-action-the-importance-of-equipping-younger-generations-with-adequate-climate-education

Barenthien, J., Lindner, M. A., Ziegler, T., & Steffensky, M. (2020). Exploring preschool teachers' science-specific knowledge. *Early Years*, *40*(3). https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1443321

Barlow, D. L. (1991). Special Books Section: Children, Books, and Biology. *BioScience*, *41*(3). https://doi.org/10.2307/1311457

Benevento, S. V. (2023). Communicating Climate Change Risk to Children: A Thematic Analysis of Children's Literature. *Early Childhood Education Journal*, *51*(2), 201–210. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01294-y

Boggs, G. L., Wilson, N. S., Ackland, R. T., Danna, S., & Grant, K. B. (2016). Beyond the Lorax: Examining Children's Book on Climate Change. *The Reading Teacher*, *69*(6), 665–675. https://doi.org/10.1002/trtr.1462

Kallery, M., & Psillos, D. (2001). Pre-school Teachers' Content Knowledge in Science: Their understanding of elementary science concepts and of issues raised by children's questions. *International Journal of Early Years Education*, *9*(3), 165–179. https://doi.org/10.1080/09669760120086929

Krippendorff, K. (2017). *In Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. UK: Sage publications.

Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Pearson Education Limited. .

Rice, D. C. (2002). Using Trade Books in Teaching Elementary Science: Facts and Fallacies. *The Reading Teacher*, *55*(6).

Saçkes, M. (2014). How often do early childhood teachers teach science concepts? Determinants of the frequency of science teaching in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, *22*(2), 169–184.

Sackes, M., Trundle, K. C., & Flevares, L. M. (2009). Using children's literature to teach standard-based science concepts in early years. *Early Childhood Education Journal*, *36*(5). https://doi.org/10.1007/s10643-009-0304-5

Schussler, E. E. (2008). From Flowers to Fruits: How children's books represent plant reproduction. *International Journal of Science Education*, *30*(12), 1677–1696. https://doi.org/10.1080/09500690701570248

UNESCO. (2010). *Climate change education for sustainable development*.

UNESCO. (n.d.). *Climate change education*. Retrieved April 5, 2023, from https://www.unesco.org/en/education-sustainable-development/climate-change?TSPD_101_R0=080713870fab2000b9b5cf2da4cfeabea9ec3282ac7ac43d5a1bf1f4dbf80a4a1bb748a56392889a083968eee9143000b98d2294af51e247d1da7dd9e81e467febf30afa1363f6f9925d08a4167b1e05d6ff2d88e68327fe23c782d626d2ef77

UNICEF. (n.d.). *Talking to your child about climate change*.

UNICEF. (2021). *The Climate Crisis is a Child Rights Crisis: Introducing the Children's Climate Risk Index*.

An investigation on funds of knowledge views and attitudes of preschool teachers working in multicultural classrooms

Tuba Özgül, Ted Üniversitesi
Zeliha Demirci Ünal, ODTÜ
Elif Naz Altaş, Ted Üniversitesi
Ayşenur Mumcuoğlu, ODTÜ
Hasibe Özlen Demircan, ODTÜ

Problem Durumu

With an increasing number of children and parents from diverse cultural backgrounds in their classrooms, early childhood educators need to comprehend the significance of promoting multiculturalism in education (Navarro-Cruz & Luschei, 2020). Thus, understanding different cultural beliefs and practices has become increasingly important for early childhood educators. In particular, early childhood educators need to possess the skills to develop asset-based educational strategies that benefit from diversity. The funds of knowledge, defined as historically acquired and culturally evolved systems of knowledge and skills, are essential for household and individual functioning and well-being (Moll et al., 1992). In detail, funds of knowledge are specific knowledge related to the household, such as cultural customs, religious beliefs, child-rearing practices, cooking, farming, or working. It serves as a guide for teachers to form building strong and dependable bonds with children and parents with cultural and social diversity (Kim-Bossard et al., 2018). The use of funds of knowledge in early childhood education promotes a connection between home and school since it is interrelated to family systems with the structural and historical knowledge it provides (Amaro-Jimenez & Semingson, 2011). Providing developmentally appropriate learning experiences and inclusive practices for children and their parents from diverse cultural backgrounds is a good way to promote diversity in classrooms with the funds of knowledge. Hence, it could be argued that investigating teachers' views and attitudes is significant regarding funds of knowledge in multicultural classrooms, where children and parents have culturally rich diversity (Kurucz et al., 2020). In the current study, it is proposed to investigate the funds of knowledge views and attitudes of preschool teachers working in multicultural classrooms.

Yöntem

In this study, phenomenological research was conducted to gain detailed information about preschool teachers' points of view (Fraenkel et al., 2012; Saldana & Omasta, 2018). Twenty-one volunteer preschool teachers working at nine public kindergartens in Ankara were included in this study. According to the inclusion criteria, preschool teachers working in multicultural classrooms with 3-to-6-year-old children in public kindergartens were selected. Data were collected through individual semi-structured interviews with preschool teachers. The interview questions were prepared to gain information about teachers' demographics, views on funds of knowledge, and attitudes toward children and parents from diverse cultural backgrounds. A pilot study was conducted with two preschool teachers before the main study for validity and reliability (Creswell, 2012). Then, the codes were identified according to the transcribed verbatim interviews, and the data were analyzed inductively. The coders evaluated the theme-code compatibility and checked the inter-coder reliability (Creswell, 2012; Yin, 2011). Lastly, they negotiated on the content of the data.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings of this study were categorized under three main categories, namely, 1) *factors affecting the funds of knowledge*, 2) *teachers' use of their own funds of knowledge as a reference point*, and 3) *attitudes of teachers*. Under the first category, preschool teachers reported that family structure (family size, number of siblings, socioeconomic and educational status of parents), parents' approach to child development, and hometown reflection are the factors affecting the funds of knowledge. Under the second category, preschool teachers reported that they use their own funds of knowledge as a reference point while identifying common and unfamiliar traits such as dressing, religion, language, food, values, parents' understanding of school/teacher, parents' roles, attitudes, cultural customs, and traditional days. Under the third category, most teachers reported themselves as inclusive, while others reported themselves as non-inclusive. Inclusive teachers have empathy, willingness, and differentiated instruction for children and their parents from diverse cultural backgrounds. These findings revealed that preschool teachers working in multicultural classrooms identify, incorporate, and embrace the diversity and funds of knowledge of children and parents from diverse cultural backgrounds.

Anahtar Kelimeler: early childhood education, funds of knowledge, multiculturalism, preschool teachers, phenomenological study

Kaynakça

Amaro-Jimenez, C., & Semingson, P. (2011). Tapping into the funds of knowledge of culturally and linguistically diverse students and families. *NABE news, 33*(5), 5-8.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.

Kim-Bossard, M., Choi, J., & Meneses, A. (2018). Navigating different cultural beliefs and practices to support immigrant preschoolers and their families: a Bakhtinian textual analysis on preschool teacher and administrator perspectives. *Early Child Development and Care*, 1–13. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1455034

Kurucz, C., Lehrl, S., & Anders, Y. (2020). Preschool Teachers' Perspectives About the Engagement of Immigrant and Non-Immigrant Parents in Their Children's Early Education. Retrieved from https://doi.org/10.1007/s13158-020-00269-1

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: qualitative data analysis.* (2nd ed.). SAGE Publications.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice, 31*(2), 132-141.

Navarro-Cruz, G., & Luschei, T. (2020). Quality preschool as defined by Latina mothers: A qualitative study using a funds of knowledge framework. *Journal of Research in Childhood Education, 34*(1), 6–27. https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1692102

Saldana, J. & Omasta, M. (2018). *Qualitative research: Analyzing life*. SAGE Publications.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. Guilford Press.

Investigating Views, Knowledge and Self-Reported Practices of Early Childhood Teachers regarding Practicability of Vygotsky's Sociocultural Theory

Esra Akcabağ ODTÜ | Canan Peker ODTÜ | Funda Eda Tonga-Çabuk ODTÜ

Problem Durumu

Vygotsky is one of the theorists who is known for his studies on the cognitive development of children with his "Sociocultural" theory. Although Vygotsky gave a central role to social history in his work, he also included a genetic background (Wertsch, 1990). In other words, Vygotsky's Socio-cultural theory is composed of different factors such as genetic factors and biological growth. According to Vygotsky (1978), "Vygotskian psychology …stated that the human mind is constructed through a subject's interactions with the world and is an attribute of the relationship between subject and object" (as cited in Verenikina, 2010, p. 17). Therefore, it can be said that society and history are important components of Socio-cultural theory. The socio-cultural theory of Vygotsky focuses on children's learning process and explains important aspects of their learning. In addition to understanding children's learning with socio-cultural theory, it can also be used to develop children's learning process. Edwards (2003) stated that "the sociocultural explanation of learning as a true alternative to the criticisms raised against the more traditional cognitive developmental explanations employed as an informant to the early childhood curriculum in the past" (p. 263). In other words, Vygotsky's sociocultural theory is being applied in education because there is a need for it in supporting the early childhood curriculum in the context of criticisms of Piaget's theory. As a result, this can show us one aspect of why applying Vygotsky's theory of sociocultural learning is necessary. There are studies indicating how teachers perceive the theory of Vygotsky. As Steele (2001) stated, "even though Mrs. Clark did not know she was using sociocultural theory in her teaching, she clearly demonstrated this theory during her teaching and in her explanations about why she emphasized communication (p. 414). That is, as Mrs. Clark is the teacher in the study, we can conclude that the teacher can use sociocultural theory without initially knowing that they use its concepts in their teaching experiences. In this case, Mrs. Clark gave importance to communication, like in Vygotsky's Theory. On the contrary, implementing the sociocultural theory of Vygotsky with knowing its implications and benefits can be more effective and practical in children's development and learning in early childhood settings. Thus, the aim of the current study was to investigate early childhood teachers' views, knowledge, and self-reported practices of Vygotsky's sociocultural theory. The study seeks to answer the following research questions.

- What are the views and knowledge of early childhood teachers on Vygotsky's Sociocultural theory?
- What are the self-reported practices of early childhood teachers on Vygotsky's Sociocultural Theory?
- How are early childhood teachers' views and knowledge of Vygotsky reflected in their self-reported practices?

Concluding this information in the Turkish context, our aim in this study is to identify how early childhood teachers understand Vygotsky's theory and how they use it in their practice. Furthermore, given the uniqueness of Vygotsky's theory, its benefits on children's development and learning, and its' place in education is critical. Consequently, we believe that if there is a misunderstanding of the theory or lack of information about its practicability, we need to support the early childhood teachers with practical educations or conferences about the Sociocultural Theory. In sum, by identifying clues about what early childhood teachers' beliefs are about the applicability of Vygotsky's Sociocultural Theory, the results of this study will help teacher educators and policy makers to make informed decisions about supporting teachers' practical use of Vygotsky's theory. Ultimately, we hope to better understand teachers' perspectives on socio-cultural theory and contribute to the use of socio-cultural theory in early childhood education settings, as we believe the theory will have a great impact on the minds of young children.

Yöntem

This is a qualitative study which is designed as a phenomenological study. The sample of the research are early childhood teachers who work in private schools in the Ankara region in Türkiye. The researchers conducted convenience sampling in this study, which saves time and effort due to access and geographical proximity (Creswell, 2007). Seven female and one male early childhood teachers participated in the current study. The data for this study was collected in December 2022. As a data collection instrument, a semi-structured interview protocol was used. The interview questions were developed by the two researchers following a review of the related literature and updated after expert opinion. In the semi-structured interview, there were four main parts. The first parts included the questions aimed to gain demographic information about the participant. The second part of the questions was designed to reach the participants' views about socio-cultural theory. In the third part, questions related to the participant's knowledge about socio-cultural theory were asked. In the last part, a question about participant's self-reported practice was arranged to reach the practice of the teachers in regard to socio-cultural theory. Within the scope of this study, interviews were conducted with early childhood teachers depending on their available time and opportunities. The interview with the participant lasted approximately 15-20 minutes. The first two researchers of the study, two graduate students from the Elementary and Early Childhood Education Department and doing their Master's in the Middle East Technical University, Department of Early Childhood Education, analyzed all interviews separately. Intercoder agreement was conducted. According to Creswell (2007), "… reliability here will be on the intercoder agreement based on the use of multiple coders to analyze to transcript data" (p. 210). In this process, the answers of the participants coded based on the certain concepts that are expressed in socio-cultural theory and literature. In the analysis process, the steps suggested by Creswell (2007) were used. Firstly, the researchers read the transcripts of the answers independently for several times, and they coded. Secondly, they met and examined their codes, which led them to develop major codes. After that, they again independently coded the transcripts. Then, they get together to compare the codes and finalize the codes. The final version of the codes was used to create categories and evaluate the results (Creswell, 2007). Based on the existing categories, the intercoder agreement reliability was calculated as .91. As

Miles and Huberman (1994) claims, to provide intercoder reliability, the intercoder agreement should be closer to 80 % and can approach 90 % based on the size and range of the coding scheme.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The current study found that although teachers were carrying out some applications of Socio-cultural theory, most of them lacked explicit knowledge about the content of the applications, especially scaffolding and peer learning. First, the study reported that teachers lacked knowledge about scaffolding in both theory and practice. It was also concluded that teachers used peer learning in their teaching practice but lacked a deep understanding of peer learning from Vygotsky's perspective. In terms of teachers' knowledge and use of cognitive and language development integrated activities, most of the teachers reported having sufficient knowledge and teaching practices. Based on the results, although peer learning and scaffolding are important terms in early childhood education, the result shows that the teacher does not fulfill them appropriately. Consequently, more support can be offered to teachers on peer learning and scaffolding.

Anahtar Kelimeler: Vygotsky, Sociocultural Theory, Early Childhood Education

Kaynakça

Barnett , S. (2019). Application of vygotsky's social development theory. Journal of Education and Practice. https://doi.org/10.7176/jep/10-35-01

Bayhan, P. & Saranlı, A. G. (2010) Vygotsky nin Kuramına Dayanan Kendine Yönelik Konuşma Davranışının Okul Öncesi Dönemdeki Gelişimi ve Uygulamalarda Kullanımı. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi , 30(3) , 819-834 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6740/90612

Clapper, T. C. (2015). Cooperative-based learning and the zone of proximal development. Simulation & Gaming, 46(2), 148–158. https://doi.org/10.1177/1046878115569044

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

Edwards, S. (2003). New Directions: charting the paths for the role of sociocultural theory in early childhood education and curriculum, Contemporary Issues in Early Childhood, 4 (3), https://doi.org/10.2304/ciec.2003.4.3.3

Edwards, S. (2005). Constructivism does not only happen in the individual: sociocultural theory and early childhood education, Early Child Development and Care, 175(1), 37-47, DOI: 10.1080/0300443042000230311

Eshach, H., Dor-Ziderman, Y., & Arbel, Y. (2011). Scaffolding the "Scaffolding" Metaphor: From Inspiration to a Practical Tool for Kindergarten Teachers. Journal of Science Education and Technology, 20(5), 550–565. doi:10.1007/s10956-011-9323-2

L. S. Vygotsky, Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, & Ellen Souberman. (1978). Mind in Society : Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

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

Montero, I. & de Dios, M. J. (2006) Vygotsky was right. An experimental apprach to the relationship between private speech and task performance, Estudios de Psicología, 27(2), 175-189, DOI: 10.1174/021093906777571709

Steele, D. F. (2001). Using sociocultural theory to teach mathematics: A Vygotskian perspective. School science and Mathematics, 101(8), 404-416. https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2001.tb17876.x

Tudge, J. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. In L. C. Moll (Ed.), Vygotsky and education:

Turkey Ministery of National Education Elementary Education General Directorate. (2013). Early Childhood education program. Ankara.

Van Der Stuyf, R. R. (2002). Scaffolding as a teaching strategy. Adolescent learning and development, 52(3), 5-18.

Verenikina, I. (2010). Vygotsky in twenty-first-century research. In J. Herrington & C. Montgomerie (Eds.), Proceedings of ED-MEDIA 2010–World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications (pp. 16-25). Toronto, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Vygotsky, L. S. (1981). The Genesis of Higher Mental Functions. In J. V. Wertsch (Ed.) The Concept of Activity in Soviet Psychology (pp. 144-188). Armonk, NY: M.E. Sharpe.

Vygotsky, L. S. (1989). Concrete Human Psychology. Soviet Psychology, 27(2), 53–77. doi:10.2753/rpo1061-0405270253

Wertsch, J. V. (1990). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. In L. Moll (ed.), Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology (pp. 111-126. Cambridge: Cambridge University Press. Doi:10.1017/cbo9781139173674.006

Okul Öncesi Çağında Çocuğu Olan Ebeveynlerin Erken Okuryazarlık Kavramına İlişkin Görüşleri Ve Uygulamaları

Beyza Alpaydın
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Bala Çapar
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Problem Durumu

Tüm akademik becerilerin temelini oluşturan okuma ve yazma becerisi, formal olarak ilkokulda öğrenilmeye başlasa da, bu becerinin temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır. Okul öncesi dönemde kazandırılan ve okuma becerisinin gelişmesine temel oluşturan erken okuryazarlık becerileri çocukların okumaya başlamadan önce sahip oldukları, ön beceri, bilgi, tutum ve hazır bulunuşluk olarak tanımlanmaktadır.

Erken okuryazarlık becerileri; fonolojik farkındalık becerileri, alfabe bilgisi, sözcük bilgisi, harf bilgisi, yazı farkındalığı ve görsel okuma ve anlama becerileri olarak sınıflandırılabilir (Ayaz Özbek, 2015). Erken çocukluk yıllarında çocukların dil, yazı ve kitaplarla yaşadıkları deneyimler daha sonraki okuma başarılarını etkilemektedir. Erken okur-yazarlık becerileri ve daha sonraki okur yazarlık becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirten bir çok çalışma bulunmaktadır (Borisova, vd., 2017; Gül, 2007; Kargın, vd., 2017).

Çocukların okul öncesi dönemde erken okur-yazarlık becerisi kazanmaları oldukça önemlidir. Bu sebeple ailelerin çocuklarına uygun çevresel koşulları sağlamaları önem arz etmektedir. (Saracho ve Spodek, 2010). Bütün bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, evdeki okur-yazarlık ortamı da bu becerilerin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Yeo ve arkadaşları (2014), genel hatlarıyla evdeki okur-yazarlık ortamını, ailelerin okumaya yönelik tutumları, inançları, çocuklarına sağladıkları materyal desteği, kullanılan yöntemler, aile çocuk ilişkisi, etkileşimli kitap okuma ve bağımsız kitap okuma deneyimleri olarak tanımlamaktadırlar.

Ev okuryazarlık ortamını birçok değişken etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda ev okuryazarlık ortamındaki bu değişkenlerin başında yaş, cinsiyet, eğitim durumu, ekonomik durum, okuma becerisi, eğitime karşı tutum gibi ebeveynin kendinden kaynaklı olan çeşitli değişkenlerden kaynaklandığı belirtilmektedir (Burgess, 2005). Korat ve arkadaşları (2007) sosyoekonomik düzey arttıkça ev ortamının okuryazarlık becerileri açısından daha zengin olduğu ve çocukların okuryazarlık becerilerinin daha yüksek seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Etkileşimli kitap okuma ile ilgili ebeveynlerin etkileşimli kitap eğitimi almadan önce ve aldıktan sonra yaptıkları okuma etkinliklerinde, eğitim alıp kitap okuma etkinliği yapan ebeveynlerin çocuklarının sosyal becerilerinde büyük bir ilerleme gösterdikleri görülmüştür (Aram vd., 2013).

Alanyazın göz önünde bulundurulduğunda, ebeveyne bağlı eğitim, cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, ruhsal durum gibi birçok etmenin çocuğun erken okuryazarlık becerilerinde etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca ev temelli uygulamaların da erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu sebeple, çalışmada okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin 'erken okuryazarlık' kavramı ile ilgili görüşleri, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik ev ortamında yaptıkları uygulamalar, sosyoekonomik düzey temelinde incelenecektir. Bu amaçla çalışma aşağıdaki üç soruya yanıt aramıştır:

1. Okul öncesi ebeveynlerinin erken okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi ebeveynleri çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için ev ortamında hangi uygulamaları yapmaktadırlar?
3. Ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyiyle çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları ev uygulamaları arasında farklılıklar/benzerlikler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun veya birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2014). Bu çalışmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği yapılan bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlamayı amaçlayan, katılımcıların görüşlerini, düşüncelerini, deneyimlerini incelemede etkili bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmanın amacı doğrultusunda ebeveynlerle birebir olarak yarı yapılandırılmış bir şekilde görüşme yapılmıştır. Görüşme tekniği ile ebeveynlerin erken okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri ve uygulamaları hakkında derinlemesine bilgi edinmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'nin iç Anadolu Bölgesi'nin bir ilinden seçilmiştir. Grup, bu ilin sosyoekonomik düzeyi (SED) yüksek ve SED düşük bölgelerinde yaşayan ailelerden seçilen 16 aileden oluşmaktadır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda ilk soru ebeveynlerin demografik bilgilerini öğrenmeye ilişkin bir soru olup, diğer sorular ise ebeveynlerin erken okuryazarlık kavramına ilişkin bilgilerini ve uygulamalarını öğrenmeye yönelik 8 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Veri toplamada kullanılan görüşme formundaki sorular her bir ebeveynle 5- 10 dakika arası yüz yüze görüşme ile sorulmuştur. Ebeveynlerin sorulara verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Araştırmanın değerlendirmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Ebeveynlerin her bir soruya verdikleri yanıtlar ses kayıt cihazından dinlenerek yazıya aktarılmıştır. Yazılı kayıtlar her soru için tek tek incelenip belirli temalar oluşturulmuştur. Temalara göre görüş bildiren ebeveynlerin cevapları tablolaştırılmış ve Alt Sosyoekonomik Düzey (Alt SED) ve Üst Sosyoekonomik Düzey (Üst SED) olarak ayrılıp her bir soruya verilen cevapların frekansları (f) yazılmış bu sayede araştırmanın sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç

Araştırmada SED fark etmeksizin ebeveynlerin tamamına yakınının erken okuryazarlığı 'okul öncesi dönemde okuma-yazma öğrenme' olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlerin tamamına yakınının SED'i değişmeksizin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için günlük uygulama yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Evde erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için kullanılan materyallere incelendiğinde SED değişkenine bağlı olarak farlılık olduğu görülmüştür. Üst-SED' teki ebeveynler görsel algı- dikkat becerilerine yönelik materyalleri ve yazılı materyalleri sıklıkla kullanırken Alt-SED'teki ebeveynlerin daha çok küçük kas becerilerini destekleyici materyaller kullanıldığı saptanmıştır.

Ebeveynlerin etkinliklerde ki rolleri incelendiğinde Alt-SED' tekilerin Üst-SED' e kıyasla daha çok gözlemci olup çocuklarıyla beraber etkinlik yapmamaları dikkat çekmiştir

Kitap okuma etkinliği yapılıp yapılmadığına ilişkin bulguda Alt-SED' teki ebeveynlerin Üst-SED' tekilere göre daha fazla kitap okuma etkinliği yaptığı görülmektedir. Fakat görüşmeler sonucunda Üst-SED' te kitap okumayan ebeveynlerin çocuklarının metine bağlı olarak kalmasını istemediklerini bu durumdan sıkıldıklarını belirttikleri, bu nedenle serbest bir şekilde hikâye oluşturdukları belirtilmiştir.

Ebeveynlerin çoğunluğunun kitap okuma sırasında dikkat dikkat ettiği noktalar: sorular sorma, hikâyeyi dramatize etme, içerik olarak belirtilmiştir. Araştırma sonucuna göre çocuğuna çoğunlukla kitap okuyan aile bireyinin Alt-SED' te anneyken, Üst-SED' te baba olduğu görülmektedir

Etkileşimli kitap okumayla ilgili ebeveyn görüşlerine bakıldığında çoğunun bu kavramı bilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Kavramı bilmeyen ebeveyn sayısı her iki sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerde aynı sayıdadır.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, erken okur yazarlık, anne-baba görüş

Kaynakça

Aram, D., Fine, Y., and Ziv, M. (2013). Enhancing parent–child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(1), 111-122.

Ayaz Özbek, C. (2015). *Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği* (Yüksek lisans tezi) 14 Kasım tarihinde https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden alınmıştır.

Borisova, I., Pisani, L., Dowd, A. J., and Lin, H. C. (2017). Effective interventions to strengthen early language and literacy skills in low-income countries: comparison of a family-focused approach and a pre-primary programme in Ethiopia. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 655-671.

Burgess, S. (2005). The preschool home literacy environment provided by teenage mothers. *Early Child Development and Care*, *175*(3), 249-258.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 8 (1), 17-30.

Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 18(1), 61-87.

Korat, O., Kleini P. and Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing, 20*(4) , 361-398.

Saracho, O.N., and Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading. *Early Child Development and Care,* 180(10), 1379-1389.

Yeo, L.S., Ong, W.W., and Ng, C.M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25, 791-814.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerin Mesleki Rehberliğe İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi: Bir İhtiyaç Analizi

Begüm Özgün Erdoğdu Aslan
Maltepe Üniversitesi

Özlem Dönmez
Trakya Üniversitesi

Problem Durumu

Mesleki rehberlik, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun meslek seçimlerini desteklemek adına her yaşta ve hayatın her döneminde büyük öneme sahip olarak görülmektedir. Ülkemizde mesleki rehberlik ve kariyer psikolojik danışmanlığı gibi hizmetler, yaygın olarak liseden yükseköğretime geçişte yürütülmektedir (Yeşilyaprak, 2019). Okul öncesi dönem çocuğu bir birey olarak ilgi, beceri ve yeteneklerini sergilemeye başladığından (Erkinovna, 2022), bu dönemden itibaren çocukların gelecekteki kariyerlerinin doğru bir şekilde inşa edilmesinde mesleki rehberlik uygulamalarına yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Ha, 2021). Ancak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Sınıf Rehberlik Programı incelendiğinde mesleki rehberlik uygulamalarına oldukça sınırlı yer verildiği görülmüştür (MEB, 2020). Ek olarak, okul öncesi ve ilkokul düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin, gerekli mesleki rehberlik faaliyetlerinin gerçekleştirebilecekleri belirli bir rehberlik saatinin bulunmadığı bilinmektedir (MEB Öğretim Programları İzleme ve Değerlendirme Sistemi, 2023). MEB 2023 Eğitim Vizyonunda; ihtiyaçlar doğrultusunda Rehberlik hizmetlerinin ve kariyer rehberliğinin yeniden düzenleneceği, kültüre duyarlı bir şekilde mesleki rehberlik uygulamalarının yapılandırılacağı, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin güncel ihtiyaçları karşılayacak bir yapıya ulaşacağı ifade edilmiştir (MEB, 2023 Eğitim Vizyonu). Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin mesleki rehberliğe ilişkin görüşlerinin ve ihtiyaçlarının incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile tasarlanmıştır. Bu kapsamda okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesi ve ilkokul öğrencilerine uyguladığı mesleki rehberliğe ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul'da devlet okullarında görev yapan 10 okul öncesi, 10 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 20 öğretmen oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilirlik ve gönüllülük ilkeleri esas alınmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, okul öncesi eğitim ve ilkokul rehberlik programında yeteri kadar mesleki rehberlik uygulamalarına yer verilemediği, bu kapsamda da mesleki rehberlik kazanımlarının istendik düzeyde gerçekleştirilemediği görülmüştür. Mesleki rehberliğe ilişkin sınıflarında sadece temel düzeyde mesleklerin tanıtımının yapılabildiği belirtilmiştir. En fazla üzerinde durduğunuz mesleklerin sosyal çevre içerisinde yaygın olup kabul ve takdir gören meslekler olduğu ifade edilmiştir. Mesleki rehberlik uygulamalarını geliştirmeye yönelik belirli bir mesleki rehberlik saatine ihtiyaç duyulduğu, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve becerilerine uygun meslek tanıtımının sağlanmasında rehber öğretmen, sınıf öğretmeni ve veli işbirliği ile yürütülebilecek bir mesleki rehberlik programının geliştirilmesine ve uygulanmasına gereksinim duyulduğu hem sınıf hem okul öncesi öğretmenleri tarafından dile getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki rehberlik, okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni, ihtiyaç analizi

Kaynakça

Erkinovna, U. S. (2022). Formation of preschool children's ideas about professions through game activities. *Vital Annex: International Journal of Novel Research in Advanced Sciences, 1(5),* 185-189.

Ha, P. M. (2021). The Necessity of Vocational Education for Children in Preschool. *VNU Journal of Science: Education Research, 37(3),* 44-52.

MEB Öğretim Programları İzleme ve Değerlendirme Sistemi (2023). 28.04.2023 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden alınmıştır.

MEB (2019). 2023 Eğitim Vizyonu. 28.04.2023 tarihinde https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden alınmıştır.

MEB (2020). Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim/Lise). 28.04.2023 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17143025_SINIF_REHBERLYK_PROGRAMI_2020.pdf adresinden alınmıştır.

Yeşilyaprak, B. (2019). Türkiye'de mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetleri: güncel durum ve öngörüler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 2(2),* 73-102.

Türkiye'de Yapılan Okul Öncesi Dönemde Zihin Kuramı İle İlgili Araştırmaların İncelenmesi

Murat Bartan
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Fatma Büşra Telli
MEB

Problem Durumu

Çocukların diğer bireylerle kurdukları ilişkileri anlamlandırabilmeleri, yaşadıkları sosyal olaylar arasındaki farklılıkları algılayabilmeleri, yaşadıkları çevreye uyum için sosyal davranışlar gösterebilmeleri ve empati kurabilmeleri temel bir ihtiyaçtır (Ergenekon, 2012). Bu ihtiyaçların gerçekleştirilebilmesi için çocuğun zihinsel gelişiminin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Çocukların, sosyal çevreleri ile olan ilişkisi, yaşı, cinsiyeti, oynadıkları oyunlar, çocukların zihinsel gelişim düzeyleri hakkında ipuçları vermektedir (Yılmaz Tez, 2014). Özellikle çocukların zihinsel aşamaları nasıl kullandıklarını öğrenmek, uzun yıllardır bilim insanlarının ilgisini çeken bir konu olmuştur ve bu konu zihin kuramı adı altında araştırılmaya devam etmektedir (Devine & Hughes, 2016).

Zihin kuramı, bireyden bireye değişiklik gösteren zihin durumlarını anlama ve farklı zihinsel durumları anlamlandırma sürecidir (Güven, 2019). Zihin kuramı, genellikle birden fazla bakış açısının olabileceğini ortaya koymak ve bu bakış açıları ile davranışlar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmak için kullanılmaktadır (Korkmaz, 2020).Zihin kuramının aşamaları birinci düzey ve ikinci düzey olarak sınıflandırılmıştır. Birinci düzey becerileri, bireyin yaşadığı herhangi bir durumla ilgili zihinsel durumunu ifade eder. Bu düzey 3-5 yaşlarında gelişim göstermekte ve 6 yaşına kadar ise tamamlanmaktadır. İkinci düzey ise 6-12 yaş dönemini kapsamaktadır (Meral, 2023). Özellikle birinci düzeyin okul öncesi eğitim dönemi olarak ele alınması bu gelişim döneminin önemini ortaya koymaktadır.

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönemde zihin kuramı ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Ancak, bu konuda bir doküman incelemesi çalışmasına rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışma ile alan yazına katkı sunulacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesinde zihin kuramına yönelik Türkiye'de yapılan çalışmaların incelenmesi ile elde edilen sonuçların, ileri ki yıllarda bu alanda yapılacak çalışmalara fikir vermesi ve yeni yapılacak çalışmalara konu yönünden öncü olması araştırmanın önemi olarak görülmektedir.

Bu kapsamda araştırmanın ana problem cümlesi: "Türkiye'de okul öncesi dönemde zihin kuramı ile ilgili yapılmış araştırmaların içerikleri nasıldır?" şeklindedir. Araştırmaya dair alt problemler ise:

1. İncelenen araştırmaların türlerine göre dağılımları nasıldır?
2. İncelenen araştırmaların yıla göre dağılımları nasıldır?
3. İncelenen araştırmaların yayınlandığı yerlere göre dağılımları nasıldır?
4. İncelenen araştırmaların çalışıldığı bilim dallarına göre dağılımları nasıldır?
5. İncelenen araştırmaların yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
6. İncelenen araştırmaların desenlerine göre dağılımları nasıldır?
7. İncelenen araştırmaların örneklem gruplarına göre dağılımları nasıldır?
8. İncelenen araştırmaların kullandığı veri analiz yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Türkiye'de okul öncesi dönemde zihin kuramı ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesini amaçlan bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi deseni ile gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Kıral, 2020). Başka tanımda ise, doküman analizi basılı ve elektronik materyallerin analiz edilmesi ve değerlendirilmesi sürecinde yer alan bir dizi aşama olarak ifade edilmektedir (Bowen, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmada dokümanlar belirlenirken amaçsal örneklemenin bir çeşidi olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi; daha önceden hazırlanmış ölçüt listesini ya da araştırmacı tarafından belirlenen ölçütleri kapsayan tüm çalışmaların incelenmesidir (Koç

Başaran, 2017). Bu kapsamda araştırmada ele alınan çalışmalar, DergiPark, Google Akademik, TR Dizin ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen dokümanlardan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, DergiPark, TRDizin, Google Akademik ve Ulusal Tez Merkezi arama motorlarında toplanmıştır. İncelenen araştırmaların kapsamını oluşturmak için "Okul Öncesinde Zihin Kuramı" ve "Zihin Kuramı" adlı anahtar kelimeler ile tarama yapılmıştır. Verilerin analizleri ise araştırmaların türleri, yapıldığı yıl, yayınlandığı yer, çalışıldığı bilim dalları, yöntemleri, desenleri, örneklem grupları ve veri analiz yöntemlerine göre betimsel analizler yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'de okul öncesi dönemde zihin kuramı ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesini amaçlan bu araştırma sonuçlarına göre, makale, yüksek lisans ve doktora alanlarında toplam 49 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre en çok çalışılan türün yüksek lisans tezi olduğu belirlenmiştir. Bu alanda 2012 ve 2020 yılları en çok çalışılan yıllar olduğu tespit edilmiştir. Bu alanda çalışmalara 2004 yılında başlanıldığı ve 2014 yılından itibaren düzenli olarak çalışıldığı görülmüştür. Araştırmaların çoğu ulusal tez merkezinde yayınlandığı sonucuna varılmıştır. Yapılan çalışmaların en fazla çalışıldığı bilim dalı psikoloji olduğu belirlenmiştir. İncelenen araştırmaların genelinde nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Nitel ve karma araştırmalardan birer çalışma olduğu görülmüştür. İlişkisel tarama modeli en çok tercih edilen desen olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda en çok çocuklarla çalışıldığı görülmüştür. Ebeveyn ve çocuk, ebeveyn, çocuk ve öğretmen gruplarında da çalışmalar mevcuttur. Çalışmaların analiz kısmında en çok betimleyici analizler kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İçerik analizi en az kullanılan analiz olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Zihin Kuramı, Erken Çocukluk

Kaynakça

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27-40.

Devine, R. T., & Hughes, C. (2016). Measuring theory of mind across middle childhood: Reliability and validity of the silent films and strange stories tasks. Journal of Experimental Child Psychology, 149, 23-40.

Ergenekon, Y., (2012). Sosyal Yeterlilikle İlişkili Kavramlar ve Sosyal Yeterliliğin Bileşenleri. Sezgin Vuran (Ed.), Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi: Sosyal Beceri Yetersizliği Gösteren Çocuklar İçin (s. 15-33). Ankara: Vize.

Güven, Y., Ayvaz, E., & Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3 (1), 76-97. doi:http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931130

Kiral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 170-189.

Koç Başaran, Y., (2017). Sosyal Bilimlerde Örnekleme Kuramı. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(47), 480-495.

Korkmaz, A. (2020). Sürdürülebilirlik için drama eğitim programının 48-60 aylık çocukların zihin kuramı ve empatik becerilerine etkisi (Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Meral, E., (2023). Çocukların Hikayedeki Dersi Anlamasında Zihin Kuramı ve Analojik Düşünmenin Yordayıcı Etkisi: Açıklamanın Aracı Rolü (Yüksek Lisans Tezi). Psikoloji Anabilim Dalı. Maltepe Üniversitesi İstanbul.

Yılmaz Tez, Ş., (2014). Resimli Öykü Kitaplarının Zihin Kuramı Açısından İncelenmesi (Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trakya Üniversitesi, Edirne.

An Investigation of Beliefs of Early Childhood Teachers who do not Utilize Circle Time in Their Classes

Ayşenur Mumcuoğlu
ODTÜ

Hasibe Özlen Demircan
ODTÜ

Problem Durumu

Circle time is a widely known routine especially utilized in early learning environments at the beginning of the day (Chien et al., 2010). Within circle time, it is aimed to make each member feel that everyone is equal, respected, seen and listened without prejudices and belonged to a group. (Collins, 2007). Additionally, circle time is utilized both for understanding the oneself and the others around their life which also strengthens the social bonds, increase valuing diversity, improve problem solving skills with the help of real life situations (Kriete et al., 2017; Mosley 2005). That's why its crucial to understand the scope of circle time which is supposed to be utilized regarding early childhood education program (MoNE, 2013).

Even though the a vast majority of the components of education are reviewed for questioning the quality of the content and structure, one element of early childhood education programs are ignored that is circle time (Bustamante et al., 2018). Quality in early childhood education is multifaceted in terms of structural and process indicators. Structural quality consists size of the group, form of the organization, staff-child ratio, qualification of teacher, classroom facilities and process quality includes the process of dynamic interactions among children and their teachers, involvement of children in learning process (Burchinal et al., 2002; Phillipsen et al., 1997). Early Child Care Research Network also highlights the importance of promoting structural and process quality in early learning environments for children's social and cognitive development (ECCRN, 2002) Moreover, child-staff ratio (Munton et al. 2002), presence of assistant teacher in class (Curby et. al, 2012), in-service professional development (Slot et al. 2015) are found to be very essential for early years development in studies as, well.

As a daily routine conducted in most of the early childhood classrooms, teachers who do not conduct circle time in their classes should be consulted to evaluate the quality in some aspects. One of those aspects is about the challenges teachers have. Mosley (2005) states that there might be challenging factors negatively effecting to utilize circle time and it is crucial to understand what teachers are exposed in the class as the factors hindering them to do circle time. On the other hand, need for trainings and resources of the teachers should be evaluated in many aspects because professional development of teachers is essential for increasing the quality in early childhood education (OECD, 2005). Furthermore, having unclear information about the content and the structure of circle time causes teachers to be puzzled about how to do it (Glazzard, 2016). So, teachers' need for trainings and resources should be clarified because that is might be the reason why they do not utilize circle time. Lastly, exploring beliefs of teachers about benefits of circle time is the last aspect to be reviewed in this research. The reason is that Richardson (1996) mentions beliefs are the major factors effecting the practices of teachers. That's why exploring the beliefs of teachers in terms of benefits of circle time may enlighten whether the reason why they do not utilize circle time may be linked to beliefs of them.

Within this scope, following research questions will be investigated:

1. What are the self reports of early childhood teachers about the reasons why they do not utilize circle time in their classes?
2. What are the self reports of early childhood teachers who do not utilize circle time about their need for trainings and resources?
3. What are beliefs of early childhood teachers who do not utilize circle time in their class about the benefits of circle time?

Yöntem

This research is a part of a comprehensive study which is "*Early Childhood Teachers' Beliefs and Self-reported Practices about Circle Time"* (Mumcuoğlu, 2022). In this study, the in-service early childhood teachers working in Ankara were reached (n=502) and the ones who regularly utilize circle time were investigated by eliminating the teachers who do not conduct circle time. In current paper, the answers of teachers (n=54) who do not utilize circle time, which were eliminated previously because of the design of the research, will be shared.

Current research is designed as a quantitative research including a survey attempting to investigate information collected from participants via their responses to a group of questions for exploring and describing human behavior (Ponto, 2015). For the sample selection, only the teachers who express that they 'never' utilize circle time in their class in *Early Childhood Teacher's Beliefs and Self-Reported Practices about Circle Time Survey* participated in this study *(n=54)*. So, during the sample selection, purposive sampling method is used in order to reach the participants who have the needed information (Fraenkel et al., 2012).

The survey which has 5 point Likert type questions is developed by the researchers. In order to ensure validity and reliability of the survey questions, three academicians and four early childhood teachers were consulted for expert opinion. At the last version of the survey for teacher who do not utilize circle time there are three types of questions aiming to reach information about (a) the reasons why teachers do not utilize circle time, (b) their need for trainings and resources and (c) their beliefs about benefits of circle time for children. Furthermore, the results of the survey is analyzed by descriptive statistics. Lastly, before beginning to collect data from the participants, necessary approvals are taken by METU Human Subjects Ethics Committee and Ministry of National Education.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In terms of the reasons why participant teachers do not utilize circle time, %41 of the participants agreed that physical conditions of class (M=3,53), %41 of them agreed business of the program (M=3,67), %33 of them agreed high number of children (M=3,45), %26 of them agreed age group (M=3,25), %40 of them agreed children with behavioral problems (M=3,72), %31 of them agreed children with special needs (M=3,45), %39 of them agreed unstable meeting time of children (M=3,67), %50 of them agreed lack of assistant teacher (M=3,79) hinders them to do circle time in their class.

Moreover, %60 of the teachers agreed that they need resources about circle time (M=3,92) and %61 of them agreed they need trainings about how to do circle time (M=3,9).

As for the beliefs of teachers, %53 of the teachers agreed circle time is beneficial for social emotional development (M=3,92), %52 of them for cognitive development (M=3,92), %57 of them for language development (M= 4,01), while %57 of them agreed on benefits for strengthening peer relations (M=4=03), and %57 of them agreed on benefits of circle time for teacher-child relations (M=4,01).

Anahtar Kelimeler: Circle time, early childhood education, early childhood teachers, children

Kaynakça

Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science, 6*(1), 2–11. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_01

Bustamante, A. S., Hindman, A. H., Champagne, C. R., & Wasik, B. A. (2018). Circle Time Revisited: How Do Preschool Classrooms Use This Part of the Day? *The Elementary School Journal*, *118*(4), 610–631. https://doi.org/10.1086/697473

Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., Clifford, R. M., Early, D. M., & Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child development*, *81*(5), 1534–1549. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01490.x

Collins, M. (2007). *Circle Time for the Very Young* (2nd ed.). Paul Chapman Publishing-SAGE.

Curby, T. W., Boyer, C., Edwards, T., & Chavez, C. (2012). Assistant teachers in Head Start classrooms: Comparing to and working with lead teachers. Early Education and Development, 23, 640–653. https://doi.org/10.1080/10409289.2011.607361

NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Child-Care Structure → Process → Outcome: Direct and Indirect Effects of Child-Care Quality on Young Children's Development. *Psychological Science*, *13*(3), 199–206. http://www.jstor.org/stable/4 0063707

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.

Glazzard, J (2016) The value of circle time as an intervention strategy. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 6 (2). pp. 207-215 https://doi.org/10.5539/jedp.v6n2p207

Kriete, R., & Davis, C. (2017). *The morning meeting book: K-8* (3rd ed.). Center for Responsive Schools.

Ministry of National Education (MoNE). (2013). Early Childhood Education Programs. Retrieved November 25, 2018, from http://ttkb.meb.gov.tr/ www/ ogretim-programlari /icerik/72

Mosley, J. (2005). *Circle time for young children, Essencial Guides for Early Years Practitioners* (1st ed.). Routledge.

Mumcuoğlu, A. (2022). *Early Childhood Teachers' Beliefs and Self-reported Practices about Circle Time*. M.S. - Master of Science. Middle East Technical University.

Munton, T., Mooney, A., Moss, P., Petrie, P., Clark, A., & Woolner, J. (2002). *Research on ratios, group size and staff qualification and training in early years and childcare settings*. Retrieved from https://dera.ioe.ac.uk/4642/1/RR320.pdf

OECD. (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD. https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf

Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(3), 281–303. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90004-1

Ponto J. (2015). Understanding and Evaluating Survey Research. *Journal of the advanced practitioner in oncology*, *6*(2), 168–171. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles /PMC4601897/

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of Research on Teacher Education*. https://www.researchgate.net/publication/239666513 _The_role_of_attitudes_and_beliefs_in_learning_to_teach

Slot, P. L., Leseman, P. P. M., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly, 33,* 64–76. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001

Felaketi fırsata çevirmek: Erken çocukluk eğitiminde teknoloji destekli etkileşimli okuma etkinlikleri

Filiz Aydemir
Adıyaman Üniversitesi

Vahide Yiğit Gençten
Adıyaman Üniversitesi

Problem Durumu

Kahramanmaraş'taki son depremler, erken çocukluk eğitimi alanında birkaç sorunlu konuyu gündeme getirmiştir. Bu sorunlardan bir tanesi birinci ve ikinci dereceden yakınlarını kaybeden, uzuv kaybı yaşayan, evi hasar gören ve çadır, konteynır veya başka tanıdıkların yanında yaşamaya başlayan ve eğitim hayatına ara vermek zorunda kalan çocukların psikolojik iyi oluşları ve sağlamlıklarının nasıl desteklenebileceğidir (Altun, 2016). Bu çalışma, erken çocukluk eğitiminde teknoloji destekli etkileşimli sesli okuma etkinliklerinin felaketi nasıl fırsata çevirebileceğini keşfetmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, özellikle doğal afetler sonrasında ortaya çıkan zorlukların üstesinden gelmede teknoloji destekli etkileşimli okuma etkinliklerinin potansiyelini ele almaktadır. Literatür taraması yoluyla yapılan bu çalışma, erken çocukluk eğitiminde teknoloji destekli etkileşimli okuma etkinliklerinin çocukların öğrenme sürecine sağlayabileceği faydaları, sınırlılıkları ve kullanılabilecek çeşitli teknolojik araçları incelemektedir. Özellikle, etkileşimli okuma etkinliklerinin çocukların erken okuma-yazma becerilerini geliştirme, dil becerilerini destekleme, sözcük dağarcıklarını zenginleştirme, aile ile iletişimi güçlendirme gibi faydalarını vurgulamaktadır (López & Friedman, 2019). Çalışma, ayrıca erken çocukluk eğitiminde teknoloji destekli etkileşimli okuma etkinliklerinin sınırlamalarını da ele almaktadır. Özellikle, teknolojinin öğrenme sürecindeki rolüne dair belirsizlikler, ailelerin/öğretmenlerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma konusunda yeterli beceriye sahip olmamaları gibi sınırlamalar tartışılmaktadır. Bu çalışma, zor zamanlarda çocukların öğrenmesini desteklemek için teknolojinin kullanımına ilişkin içgörüler sağlaması ve afet sonrası durumlarda erken çocukluk eğitimini geliştirmek için etkili stratejiler tasarlama konusunda eğitimcileri ve politika yapıcıları bilgilendirmesi açısından önemlidir. Sonuç olarak, bu çalışma, erken çocukluk eğitiminde teknoloji destekli etkileşimli okuma etkinliklerinin potansiyelini göstererek, doğal afetler sonrasında ortaya çıkan zorlukları fırsata dönüştürmek için bir rehber niteliği taşımaktadır.

Yöntem

Araştırma Tasarımı

Bu çalışmada, depremi doğrudan veya dolaylı olarak deneyimlemiş olan çocukları desteklemek için teknoloji destekli etkileşimli sesli okuma etkinliklerinin kullanımını araştırmak için literatür taraması yöntemi kullanmıştır (Snyder, 2019). Literatür taraması, konuyla ilgili literatürün sentezlenmesine, değerlendirilmesine ve sunulan kanıtlara dayanarak sonuçlar çıkarılmasına izin vermektedir. WoS, ERIC ve TRDizin gibi çevrimiçi veritabanlarının yanı sıra kütüphane kaynakları ve diğer ilgili kaynaklar kullanılarak kapsamlı bir literatür taraması yapıldı. Arama, "teknoloji destekli", "etkileşimli sesli okuma", "deprem" ve "erken çocukluk eğitimi" gibi anahtar kelimelerin bir kombinasyonu kullanılarak yapıldı. Tarama, 2010 ve 2023 yılları arasında İngilizce ve Türkçe yayınlanan makalelerle sınırlandırıldı.

Dahil Etme Kriterleri

Bu inceleme için dahil edilme kriterleri aşağıdaki gibidir:

- Deprem yaşayan çocukları desteklemek için teknoloji destekli etkileşimli sesli okuma etkinliklerine odaklanan makaleler.
- 2010 ve 2023 yılları arasında İngilizce ve Türkçe yayınlanan makaleler.
- Tam metin olarak erişilebilen makaleler.
- Araştırma sorusuyla ilgili olmayan, İngilizce-Türkçe yayınlanmamış veya tam metin erişimi sağlamayan makaleler çalışmaya dahil edilmemiştir.

Veri Sentezi

Veri çıkarma ve sentez, standartlaştırılmış bir veri çıkarma formu kullanılarak yapıldı. Öncelikle, yazar, yayın yılı, çalışma tasarımı, örneklem büyüklüğü ve afet geçirmiş çocuklar için teknoloji destekli etkileşimli sesli okuma etkinliklerine ilişkin bulgular gibi ilgili bilgiler çıkarıldı. Daha sonra bulgular temalar halinde düzenlenerek ve literatürdeki kalıpları ve eğilimleri belirleyerek veriler sentezlendi.

Kalite Değerlendirme

Bu incelemeye dahil edilen makalelerin kalitesinden emin olmak için Joanna Briggs Enstitüsü (JBI) Sistematik İncelemeler ve Araştırma Sentezleri için Eleştirel Değerlendirme Kontrol Listesi kullanılmıştır (Hür et al., 2021). JBI Kontrol Listesi, çalışma tasarımının uygunluğu, örneklem büyüklüğü ve veri analizi yöntemleri gibi çalışmaların metodolojik kalitesini değerlendiren kriterler içermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın sonucu olarak,

- Yöntemlerin, örneklem büyüklüklerinin ve incelenen çalışmaların temel bulgularının gözden geçirilmesi de dahil olmak üzere, deprem deneyimi olan çocukları desteklemek için teknoloji destekli etkileşimli sesli okuma etkinliklerine ilişkin mevcut araştırma durumunun bir özeti,
- Deprem deneyimi olan çocukları desteklemek için kullanılabilecek teknoloji destekli etkileşimli sesli okuma etkinlik türlerinin ve bu çocukların özel ihtiyaçlarını karşılamadaki etkinliğinin belirlenmesi,
- Bu konudaki mevcut literatürün güçlü ve zayıf yönlerinin bir değerlendirmesi ve mevcut bilgilerdeki boşlukları giderebilecek gelecekteki araştırmalar için öneriler,
- Deprem deneyimi yaşayan çocukları desteklemek için teknoloji destekli etkileşimli sesli okuma etkinliklerinin pratik uygulamalarına yönelik öneriler ve bu tür etkinliklerin eğitim ortamlarında kullanılmasının olası yararları ve sınırlamaları,
- Bulguların, deprem gibi travmatik olaylar bağlamında çocukların duygusal esenliğini ve eğitim çıktılarını desteklemede teknolojinin kullanımına ilişkin daha geniş sonuçların tartışılması

Hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: deprem, erken çocukluk eğitimi, teknoloji, etkileşimli okuma

Kaynakça

Altun, F. (2016). Afetlerde Psikososyal Hizmetler: Marmara ve Van Depremleri Karşılaştırmalı Analizi. *ÇEKMECE İZÜ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ*, *4*(8-9), 183-197.

Hür, G., Zengin, H., Karakaya Suzan, Ö., Kolukısa, T., Eroğlu, A., & Çınar, N. (2021). Joanna Briggs Enstitüsü (Jbi) Randomize Kontrollü Çalışmalar için Kalite Değerlendirme Aracı'nın Türkçe'ye Uyarlaması. *Sağlık Bilimlerinde İleri Araştırmalar Dergisi / Journal of Advanced Research in Health Sciences*, *0*(0), 0-0. https://doi.org/10.26650/jarhs2022-1100929

López, M. M., & Friedman, H. T. (2019). Don't Judge a Boy By His Face: Creating Space for Empathy, Engagement, and Skill Building Through Interactive Read Alouds. *A Journal of the Texas Council of Teachers of English Language Arts*, *49*(1), 32-38.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, *104*, 333-339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

The preferred research methods in a leading journal in the field of early childhood education in Turkey

Iskender Gelir

Sultan Qaboos University

Problem Durumu

The perspective of the preschool education programme in Turkey has been adapted to constructivism since 2006. This perspective is associated with qualitative and critical of positivism. Conversely, it seems that researchers in early years education tend to use quantitative methodology for research. This study aims to examine what the orientation of research in early years development and education is. It also aims to examine how research methods fit the preschool education programme. A leading journal in the field has been selected to investigate these questions.

Yöntem

This study uses documentary data method to analyse the articles in the Journal of Early Childhood Studies (*Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*) published in Turkey. Documentary data is valued in educational research (McCulloch, 2004). McCulloch (2004) argues that documentary data needs to be understood and examined in 'its context' (p.6). This journal is leading journal in the field of early childhood development and education in Turkey. The purpose of choosing the Journal of Early Childhood Studies is to examine which methodologies and methods are used to conducted research in the field. Research methodology indicates how we as researchers view our participants and the nature of knowledge. This journal is chosen according to 3 criteria, which should be indexed by TR Dizin, a leading journal in early childhood education and published in Turkey.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings show that the majority of studies in the journal use quantitative methods for conducting research. The findings also indicate that researchers tend to ignore the child-centred (e.g., children's view) feature of preschool education programme by applying quantitative methods such as survey. The findings showed that quantitative methods were overwhelmingly undertaken in the articles. Survey, interview and experiment methods were used more than the other methods. Since 2006, preschool education programme has constructive perspectives (Gelĩşlĩ and Yazici, 2012), which have qualitative orientation. Another finding was the publication of the articles in Turkish and English. The number of the articles in Turkish were higher than the number in English. Thus, articles in English would contribute to the journal and contribute to and benefit the field by attracting international readers and writers.

Anahtar Kelimeler: Journal of Early Childhood Studies, quantitative methods, qualitative methods, preschool education programme, research design

Kaynakça

Ertugay, F. (2019). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma/Esnek Desen Araştırması: Alana İlişkin Zorluklar, Sorunlar ve İmkânlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 1(1), 48-68.

Gelĩşlĩ, Y. and Yazici, E. (2012). Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programlarinin tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.

LeCompte, M. D. & Schensul, J.J. (1999). *Designing and Conducting Ethnographic Research. Plymouth*: AltaMira Press.

McCulloch, G. (2004). *Documentary research in education, history, and the social sciences*. London: RoutledgeFalmer.

Preschool Education Programme. (2013). *Okul öncesi eğĩtim programı (Preschool education programme)*. Ankara: T.C. Milli Eğĩtim Bakanlığĩ, Temel Eğĩtim Genel Müdürlüğü.Tr Dizin. (2021). Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi. Retrieved October 5, 2021, from https://app.trdizin.gov.tr/publication/journal/detail/TWpBMU5qWT0

Erken Çocukluk Döneminde Ekopsikoloji ve Bilişsel Esneklik İlişkisi The Relationship between Ecopsychology and Cognitive Flexibility in Early Childhood

Elif Öztürk
Giresun Üniversitesi

Rukiye Nur Saygılı
Giresun Üniversitesi

Problem Durumu

Ekopsikoloji insanların bilinçaltında var olan doğa sevgisinin onarılmasını ve doğanın bilinç seviyesine çıkarılarak ekolojik bilinç gelişiminin desteklenmesini savunan bir alandır. Ekopsikoloji alanı temelde doğa-insan ilişkisini sentezlemektedir. Doğa ile etkileşim kuran çocuklar ekopsikoloji alanının amaçlarına yönelik kazanımlar elde ederken, doğada kazanılan yaşantılar bilişsel esnekliğe ve doğrudan bilişsel alandaki gelişmelere öncülük etmektedir.

Ekopsikolojinin en önemli gelişim dönemi çocukluktur (Scull, 2008). Çünkü çocuklar doğadan yoğun bir şekilde etkilenmekte ve doğaya hayranlık duymaktadırlar (Wilson, 2008). Örneğin yolda gördüğü bir köpek çocuğun dikkatini çekerken yetişkinin aynı düzeyde ilgisini çekmeyebilir. Bu durumda etkili olan en önemli durum gelişim dönemi özellikleridir. Çocuklar gelişim dönemleri itibariyle meraklı, araştıran, sorgulayan, gözlemleyen varlıklardır (Öztürk ve Tulum, 2021). Çocukların meraklı, araştıran, sorgulayan ve gözlemleyen bakış açılarına sahip olmaları çocukların ekolojik bilinç oluşturmalarında doğrudan etkilidir. Ekolojik bilince sahip olan çocuğun doğa ile kuracağı bağlar, ekopsikoloji alanının amacına hizmet etmektedir.

Doğa ekosistemindeki faktörler daima aktif değişim ve dönüşüm içerisindedir. Bu değişim ve dönüşümler, doğadaki insanın gelişen çeşitli durumlara yönelik davranış örüntüleri sergilemesini gerekli kılmaktadır. Her yeni durumda farklı eylemlerle insanın bilişsel yapısını kullanması bilişsel esneklik olarak literatürde ifade edilmektedir (Çuhadaroğlu, 2013). Bilişsel esneklik, davranışlarımızı ve düşüncelerimizi çevreye tepki olarak uyarlama yeteneğidir. Çocuklardan aynı anda birden çok kavram hakkında düşünmeleri veya bir sorunu çözme yaklaşımlarını değiştirmeleri istendiğinde, esnek düşünme sergilemeleri gerekir. Bu becerinin, okul öncesi yıllarda hızla geliştiği ve ergenlik ve genç yetişkinlik boyunca gelişmeye devam ettiği bilinmektedir. Bilişsel esneklik modern çağda yaşanan hızlı gelişmelere çocukların uyum sağlayabilmesi için desteklenmesi gereken bir kavramdır. Bu çalışma, bilişsel esnekliğin öğretim süreçleri ile desteklenebileceğinin önemini vurgular nitelikte olup, öğretim sürecinde doğa yaşantılarının önemini ilgili literatür ışığında sunmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın amacı ekopsikoloji ve bilişsel esneklik kavramlarının çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkisini mevcut alanyazın üzerinden tartışmaktır. Araştırmada betimsel yöntem benimsenmiştir. Veri toplama sürecinde nitel yöntemler kullanılmıştır. Nitel analiz yöntemlerinden, konu ile ilgili literatürdeki ulusal ve uluslararası çalışmaların incelenmesi, anlamlandırılmasını ve konu ile ilgili anlayış geliştirilmesini temel alan doküman incelemesi yapılmıştır (Kıral, 2020). Doküman analizi yönteminin kullanıldığı araştırmada verilerin toplanması ve yorumlanması iki aşamada yapılmıştır. Birinci aşamada Web of Science (WOS), Scopus, Google Akademik ve ERIC gibi alan indekslerini içeren veri tabanlarında konu başlığı ve araştırmanın amacıyla doğrudan ilişkisi olacağı düşünülen anahtar kelimeler belirlenerek tarama yapılmıştır. Erken çocukluk eğitiminde ekopsikolojinin yordanması bağlamında çevre-doğa ve bilişsel esneklik ile ilgili araştırmalar belirlenmiştir. Çalışma örnekleminde doğrudan çocukları temel almış araştırmalar bu çalışmaya dahil edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma neticesinde ekopsikoloji ve bilişsel esneklik kavramlarının birbirleriyle ilişkisi ifade edilmiştir. Ekopsikoloji alanının amaçlarına doğa ile bağ kurma sonucu, ekolojik bilinç gelişiminin çocukların bilişsel gelişim alanına olumlu etkileri anlatılmıştır. Bu noktada, doğa ile ilişki kurmanın bilişsel esnekliği gelişimini olumlu yönde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum uluslararası düzeyde yapılan bazı çalışmalarla desteklenmiştir. Doğa ile ilişki kurarak ekolojik bilinç ve bilişsel esnekliği çocukların bilişsel gelişim alanında olumlu yönde ilerleyebileceği yapılan literatür taramasında ifade edilmiştir. Bunun en önemli nedeninin doğa ortamında yeni ve ilginç deneyimlerin, yalnızca motivasyonu artırmakla kalmayıp aynı zamanda hafızayı ve öğrenmeyi de geliştiren dopamin salınımını tetiklediği de gösterilmiştir. Doğa; sürekli hareket eden ve değişen, çeşitli sesler, kokular ve duyumlar sunan, aynı anda hem sakinleştirici hem de uyarıcı niteliktedir. Hiçbir iç mekân ortamının, çocuklara odağı değiştirmek için bu kadar bol fırsatlar sunamayacağı söylenebilir. Bu nedenle, yeni şeyler deneyimlemek veya yeni etkinliklere katılmak için çocuğun mevcut yollarından çıkması, bilişsel esnekliği geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bunlara ek olarak doğa, psikolojik ve

fiziksel refahı geliştirirken, aynı zamanda çocukların öğrenme yeteneklerini de geliştirdiği görülmüştür. Bilim insanları, doğaya maruz kalmanın bir çocuğun öğrenme yeteneğini geliştirdiğini ve hatta özellikle dezavantajlı çocukları iyileştirebileceğini öne sürmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde Türkiye'de erken çocukluk döneminde bilişsel esneklik kavramını ve ekopsikoloji alanı ile ilgili çalışmaların yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk dönemi, bilişsel gelişim, ekopsikoloji, bilişsel esneklik, doğa

Kaynakça

Carla Dalmaz, Barbara Barth, Irina Pokhvisneva, Zihan Wang, Sachin Patel, Jorge A. Quillfeldt, Euclides J. Mendonça Filho, Randriely Merscher Sobreira de Lima, Danusa M. Arcego, Roberto Britto Sassi, Geoffrey B.C. Hall, Michael S. Kobor, Michael J. Meaney, Patrícia P. Silveira (2021). Prefrontal cortex VAMP1 gene network moderates the effect of the early environment on cognitive flexibility in children, *Neurobiology of Learning and Memory*, Volume 185, 107509, ISSN 1074-7427, https://doi.org/10.1016/j.nlm.2021.107509.

Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel Esnekliğin Yordayıcıları. *Cumhuriyet International Journal of Education,* 2(1): 86-101.

Er, F., Canatan, Ç., Barut, B. ve Kara, Y. (2020). Sosyal Hizmet Uygulamalarında Ekopsikoloji Düşünmek. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1): 73-82.

Gopnik, A., O'Grady, S., Lucas, C. G., Griffiths, T. L., Wente, A., Bridgers, S., ... & Dahl, R. E. (2017). Changes in cognitive flexibility and hypothesis search across human life history from childhood to adolescence to adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(30), 7892-7899.

Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15): 170-189.

Öztürk, E. (2022). Çevre ve Doğa'nın Çocuğun Psiko-Sosyal Gelişimi Üzerindeki Etkisi: Ekopsikoloji ve Çocuk İlişkisi. Öztürk, E. (Ed.), *Temel Eğitim Döneminde Çevre Eğitimi* (1. Baskı, 165-250) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.

Öztürk, E. ve Tulum, M. (2021). *Erken Çocuklukta Bilimsel Sorgulama ve Fen Etkinlikleri* (1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Scull, J. (2008). Ecopsychology: Where Does It Fit in Psychology in 2009?. *The Trumpeter*, 24(3): 68-85.

Uzunoğlu, S. (2006). Çevreyi Korumada Yeni Bir Kavram: Ekolojik Ego. *Ekoloji*, 15(58): 33-37. https://docplayer.biz.tr/11219176-Cevreyi-korumada-yeni-bir-kavram-ekolojik-ego.html.

Wilson, R. (2008). *Nature and Young Children* (1 edition). Routledge Press.

Xinqi Zhou, Yayun Meng, Helena S. Schmitt, Christian Montag, Keith M. Kendrick, Benjamin Becker, (2020). Cognitive flexibility mediates the association between early life stress and habitual behavior. *Personality and Individual Differences*, 167. ISSN 0191-8869. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110231.

Erken Çocukluk STEM Eğitiminde Ebeveyn Katılımı Hakkında Literatür Ne Gösteriyor?

Aysel Murat Karatürk — MEB
Özlem Okatan — MEB
Ekber Tomul — Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Çocukların eğitimine ebeveyn katılımı (“ebeveyn”, “babalar” terimlerinin kullanımı veya "anneler", biyolojik babalarla sınırlı olmayıp, varsayan herhangi bir yetişkini içerir. Bir çocuğa bakma rolü (örneğin, büyükanne ve büyükbaba, yasal vasi, vb.)) dünyadaki teknolojik, çevresel ve sosyal değişimlerle başa çıkmaya yardımcı olan erdemli bir döngü yaratabilir (Richardson, vd., 2020). Ebeveynler, çocuklar için ilgili ve tanıdık bir bağlamda STEM yeterliliklerinin erken inşasına katıldıklarında (Moore, Johnston ve Glancy, 2020), bu daha eşitlikçi ve sürdürülebilir bir toplumu yönlendiren ortam sağlayan bir araç oluşturur (Richardson, vd., 2020; Radeva, 2020).

Okul öncesi çocukların STEM eğitiminde ebeveyn katılımı hakkında literatürün neler ortaya koyduğunu araştırmak, ebeveyn katılımının önemi ve olası sonuçları göz önünde bulundurularak akademik sonuçlar, süreçler ve öz yeterlilik öz düzenleme ve motivasyon gibi psikolojik özellikler üzerindeki etkiler gibi faktörlerden kaynaklı olarak değerlidir (Anfara ve Mertens, 2008; Hoover-Dempsey, vd., 2005). Bu iddiayı destekleyen iki neden vardır: Ebeveyn katılımı, yüksek riskli program uygulama kararları verme potansiyeline sahip yenilikçi bir araştırma alanı olması (Cabello, vd., 2021) ve erken çocukluk sistemik müdahalelerinin iyi bilinen bir pozitif maliyet/etkililiğinin olmasıdır (Heckman, Pinto ve Savelyev, 2013).

Çocukların STEM alanlarına erken maruz kalması mümkündür ve onların öğrenmelerine olumlu bir etki yaratacaktır. Bu onların doğuştan gelen merak ve yaratıcılıkları ile analiz etme, hipotez kurma ve tahmin etme isteklerinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, çocuklar bu disiplinlerle ilgili kavramlarla motive olup öğrenmelerini kolaylaştırabilirler (Wan, Jiang ve Zhan, 2020).

Okul öncesi çocuklar yeni ve daha karmaşık öğrenmenin temeli olan doğa olaylarını kavramsallaştırabilir ve zihinsel temsillerini oluşturabilirler (Ravanis, Kaliampos ve Pantidos, 2021). Bu nedenle, erken yaşta geliştirilen STEM kavramları ve becerileri, çocukların okul döneminde daha karmaşık kavramları keşfetmeleri ve anlamalarına olanak sağlayacaktır (Wan, Jiang ve Zhan, 2020; Gerde, vd., 2021). Ayrıca bu kavramlar sosyal ve kültürel olarak alakalıysa, çocuklar STEM'in kendi hayatlarındaki etkisini ve bu alanlarda kariyer yapma fırsatları fark ederler (Moore, Johnston ve Glancy, 2020).

Öğrenmeyi ve açık kariyer fırsatlarını teşvik etmeye yönelik bu muazzam potansiyele rağmen, erken çocukluk sınıfları, STEM içeriğini anlamlı bir şekilde dahil etme konusunda biraz isteksizlik göstermiştir (Gerde, vd., 2021; Hapgood, vd.,2020). Bu nedenle STEM eğitiminin okul öncesi sınıflarda (örneğin, program tasarımı ve içeriği ve STEM öğretmen eğitimi, diğerleri arasında)ve evde incelenmesi gibi program ve araştırma uygulamaları için zorluklar vardır (Hapgood, vd., 2020). Evde STEM eğitimi ile ilgili olarak, ebeveynler çok önemli bir rol oynamaktadır. Aslında, resmi olmayan bilimsel fırsatların etkisinin değerlendirilmesi ve erken çocukluk döneminde STEM öğretimini teşvik eden politikalar tasarlanırken, bakıcıların ve öğretmenlerin STEM öğrenimini aile deneyimleriyle birleştirmelerine izin verilmesi önerilmektedir (Hapgood, vd., 2020). Ebeveynlerin dahil edilmesi, STEM becerileri ile günlük yaşama uyum sağlamayı kolaylaştırabilir (Yücelyiğit ve Toker, 2021).

Bu araştırma, erken çocukluk STEM eğitiminde ebeveynlerin katılımı hakkında literatürün neye işaret ettiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Okul öncesi STEM eğitimi ve bu konuların ebeveyn katılımı ile bütünleştirilmesi son zamanların en önemli konularından biridir (Hapgood, vd., 2020; Ata Aktürk ve Demircan, 2017; Yücelyiğit ve Toker, 2021).

* Bu çalışma TÜBİTAK 1002A-Hızlı Destek Programı kapsamında 222K290 nolu proje ve BAP tarafından 0842-DR-22 nolu Doktora Tez Projesi olarak desteklenmiştir.

Yöntem

Alanın durumunu tanımlamak ve okul öncesi STEM eğitiminde ebeveyn katılımı alanına ışık tutmak için önceki çalışmaların literatür incelemesi yapılmıştır. Ayrıca, ufuk açıcı makaleleri veya ilgilenilen yazarları takip etmek için bir kartopu örneklemesiyle devam ettik.

Bu çalışma, yurtiçi ve yurtdışında eğitim alanında 2012 ile 2023 yılları arasında yapılan ve Web of Science (WOS), Scopus ve ERİC veri tabanlarında bulunan çalışmalarının sistematik analizini içermektedir. Sistematik Analiz Çalışması süreci için PRISMA (Sistematik Analiz ve Meta Analizler için Tercih Edilen Raporlama Protokolü) protokolünde ifade edilen temel ilkeler kullanılmıştır (Moher, vd., 2009).

Veritabanlarında arama yapmak için aşağıdaki dahil etme kriterleri kullanıldı: (a) başlıklarında, özetlerinde ve anahtar kelimelerinde bulunan belgeler: (STEM VEYA STEAM VEYA Fen eğitimi) VE (erken çocukluk VEYA çocukluk VEYA okul öncesi) VE (ebeveyn katılımı VEYA aile katılımı). (b) deneysel veya teorik çalışmaları raporlamak; (c) 2012 ile 2023 arasındaki yayın tarihleri. Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik terimlerini ayrı ayrı aramadık. Dışlama kriterleri şunlardır: (a) konferans tutanakları (b) eğitim dışındaki alanlarla ilgili belgeler.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri analiz sürecinin halen devam ettiği bu araştırmada ortaya çıkan ilk sonuçlara göre erken çocukluk STEM eğitiminde ebeveyn katılımına ilişkin araştırmalar daha yenidir ve hala azdır. Çalışmalar, ebeveynler ve çocuklar için ev, sınıf ve STEM atölyelerine odaklanan müdahaleler ve programlarla ilgilidir.

Ayrıca araştırma, eğitimlerinin veya deneyimlerinin katılımları ve çocukların öğrenmeleri, STEM hakkındaki inançları ve duyguları ve STEM programları hakkındaki algıları üzerindeki etkisini açıklamaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları, STEM okul öncesi eğitim uygulaması hakkında bilgi vermek ve gelecekteki araştırma ve programlara rehberlik etmek için ilerlemelerin belirlenmesine yardımcı olabilir. Aynı zamanda, çocukların bütünsel gelişimi için destek kaynağı olarak ebeveyn katılımı konumlandırmasını teşvik edebilir.

Anahtar Kelimeler: STEM, STEAM, Bilim Eğitimi, Erken Çocukluk, Ebeveyn Katılımı

Kaynakça

Anfara, V.A. ve Mertens, S.B. (2008). Varieties of Parent Involvement in Schooling. Middle Sch. J., 39, 58–64.

Ata Aktürk, A.ve Demircan, O. (2017). A Review of Studies on STEM and STEAM Education in Early Childhood. *J. Kır¸sehir Educ. Fac.* 18, 757–776.

Cabello, V.M., Martínez, M.L., Armijo, S. ve Maldonado, L. (2021). Promoting STEAM learning in the early years: “Pequeños Científicos” Program. *LUMAT Int. J. Math Sci. Technol. Educ*., 9, 33–62.

Gerde, H.K., Pikus, A.E., Lee, K.S., Van Egeren, L.A. ve Quon Huber, M.S. (2021). Head Start children’s science experiences in the home and community. Early Child. Res. Q. 54, 179–193.

Hapgood, S., Czerniak, C.M., Brenneman, K., Clements, D.H., Duschl, R.A., Fleer, M., Greenfield, D., Hadani, H., Romance, N., Sarama, J., et al. (2020). The Importance of Early STEM Education. *In Handbook of Research on STEM Education,* 1st ed.; Johnson, C.C., Mohr-schroeder, M.J., Moore, T.J., Lyn, D., Eds.; Routledge: New York, NY, USA, 2020; pp. 87–100.

Heckman, J., Pinto, R. ve Savelyev, P. (2013). Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *Am. Econ. Rev*. 103, 2052–2086.

Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S. ve Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *Elem. Sch. J*., 106, 105–130.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., ve PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement. Open medicine: A peer-reviewed, independent, open-access journal, 3(3), e123–e130.

Moore, T.J., Johnston, A. Ve Glancy, A. (2020). STEM Integration: A Synthesis of Conceptual Frameworks and Definitions. *In Handbook of Research on STEM Education*, 1st ed.; Johnson, C.C., Mohr-schroeder, M.J., Moore, T.J., Lyn, D., Eds.; Routledge: New York, NY, USA. pp. 3–16.

Radeva, S. (2020). STEM Education Should Support and Encourage 21st Century Skills of Children and Sustainability and United National Goals. *In Key Points for STEM in Early Childhood Education and Involving Parents: A Guidebook for Early Childhood Educators*, 1st ed.; Ünlü Çetin, ¸S., Bilican, K., Üçgül, M., Eds.; Kirikkale Universıty: Kirikkale, Turkey; pp. 3–9.

Ravanis, K., Kaliampos, G. ve Pantidos, P. (2021). Preschool Children Science Mental Representations: The Sound in Space. *Educ. Sci*. 11, 242.

Richardson, D., Dugarova, E., Higgins, D., Hirao, K., Karamperidou, D., Mokomane, Z. ve Robila, M. (2020). *Families, Family Policy and the Sustainable Development Goals*; UNICEF Office of Research—Innocenti: Firenze, Italy. Available online: https: //www.unicef-irc.org/publications/1092-families-family-policy-and-the-sustainable-development-goals.html (accessed on 2 November 2021).

Wan, Z.H., Jiang, Y. Ve Zhan, Y. (2020). STEM Education in Early Childhood: A Review of Empirical Studies. *Early Educ. Dev.* 32, 940–962.

Yücelyigit, S. ve Toker, Z. (2017). A meta-analysis on STEM studies in early childhood education. *Turk. J. Educ*. 10, 23–36.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi Öykü Kitaplarının Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi

Bengü Türkoğlu

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

"Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi" Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti'nin eş finansmanı ile Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün faydalanıcı olduğu ve UNICEF'in teknik desteği ile üç yıl süreyle yürütülmüş olan bir projedir. Bu projenin temel hedefi; engeli olan 3-7 yaş arası çocukların kaliteli kapsayıcı eğitim sağlanması yoluyla erken çocukluk eğitimine ve ilkokul birinci sınıfa erişimlerini artırmaktır. Ayrıca bu proje ile;

1. Kapsayıcı eğitime katılan tüm çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin iyileştirilmesi,

2. 3-7 yaş arasında engeli olan çocukların ailelerinin ve çocukların bakımını üstlenen kişilerin kapsayıcı eğitim hakları, imkânları ve okul-aile iş birliğinin önemi hakkındaki farkındalıklarının artırılması,

3. Karar vericilerin, engeli olmayan çocukların aileleri ve çocukların bakımını üstlenen kişilerin, engeli olan çocukların kaliteli kapsayıcı eğitim alma haklarına ilişkin farkındalıklarının artırılması ve bu konuda desteklerinin sağlanması,

4. Öğretmenlere, tüm çocuklara (3-7 yaş arası) kaliteli kapsayıcı eğitim sunabilecekleri şekilde bilgi ve becerilerin kazandırılması,

5. Türkiye'deki erken çocukluk döneminde kapsayıcı eğitim uygulamalarının güçlendirilmesi,

6. Eğitim personeli, anne-babalar/aileler ve diğer ilgili tüm paydaşların, engeli olan ve olmayan tüm çocuklar adına daha çok iş birliği içinde çalışmalarının sağlanması,

7. Engeli olan çocukların erken çocukluk eğitimine dahil edilmesi konusunda toplum genelinde tutum değişimi sağlanması gibi hedeflere ulaşılmak istenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

"Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi" kapsamında öykü kitapları, çocuk etkinlik kitapları, öğretmen etkinlik kitapları, öğretmen eğitim kılavuzu, aile ve toplum kılavuzları gibi çeşitli materyaller hazırlanmıştır.

Kitaplar, çocukların toplumdaki rollerinin farkına varmaları, haklarını bilmeleri, deneyim kazanmaları ve bu sayede toplumsallaşmaları açısından onların hayatında önemli bir yere sahiptir (Karaman-Kepenekci ve Aslan, 2011). Özellikle çocukların davranışlarının ve becerilerinin temelinin atıldığı erken çocukluk döneminde (Dağlıoğlu ve Çakmak, 2009) öykü kitapları vasıtasıyla çocuklar sahip oldukları haklar konusunda bilgi sahibi olabilirler. Akyüz (2016) çocuk haklarını; hem insan olmasından hem de bakılmaya, korunmaya ve yetiştirilmeye muhtaç olmasından kaynaklı olarak çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal ve ahlaksal açılardan sağlıklı ve normal biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yararları olarak tanımlamaktadır. Çocukların sahip oldukları hakları bilmeleri, özgür biçimde gelişebilmeleri ve çocukluk dönemlerini sağlıklı bir şekilde geçirebilmeleri açısından oldukça önemlidir (Akyüz, 2016). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde belirtilen çocuk hakları; yaşama, gelişme, katılım ve korunma hakları olmak üzere dört ana başlık altında incelenebilir. Yaşama hakkı; çocuğun yaşama, uygun yaşam standartlarına sahip olma, barınma, tıbbi bakım, ailesiyle birlikte yaşama, bir isme sahip olma, ayrımcılığa uğramama, beslenme gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasını, gelişme hakkı; oyun, eğitim, dinlenme, eğlenme, boş zamanlarını değerlendirme, bilgi edinme, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü gibi haklarını, katılım hakkı; çocuğun görüşlerini açıklama, barış içinde toplanma, kendini ilgilendiren konularda kararlara katılım, dernek kurma gibi haklarını, korunma hakkı ise çocuğun duygusal, fiziksel, ekonomik ve cinsel her türlü istismardan korunması, çocuk işçiliğinin önlenmesi, silahlı çatışma altındaki çocukların, yargı sistemindeki çocukların ve özel bakıma gereksinim duyan çocukların korunması haklarını içermektedir (Akyüz, 2016; Karaman-Kepenekci, 2011; Topsakal ve Ayyürek, 2012). Bu çalışmada "Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi"nde yer alan öykü kitaplarında çocukların yaşama, gelişme, katılım ve korunma haklarına yer verilme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada "Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi"nde yer alan öykü kitaplarında çocuk haklarına yer verilme düzeylerinin belirlenmesi amaçlandığı için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında, bir durum ya da durumlar hakkında gözlem, görüşme, doküman gibi çeşitli bilgi kaynakları kullanılarak derinlemesine bilgi edinilmektedir (Creswell, 2013). Bu

araştırmada, üzerinde çalışılan durum öykü kitaplarındaki "çocuk hakları" olarak belirlenmiş ve öykü kitapları çocuk hakları çerçevesinde derinlemesine ele alınmıştır. Araştırmada verilerin toplanma sürecinde yazılı materyallerin ve uygun dokümanların incelenmesini içeren doküman analizi yöntemi kullanılmıştır (Meriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Verilerin analizi aşamasında ise yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesini ve belirtilmesini sağlayan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırmanın çalışma grubunu MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan ve okul öncesi dönem çocukları için uygun olan 38 adet hikâye kitabı oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde amaç, önceden belirlenen ölçütleri karşılayan tüm durumları çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmanın temel ölçütü; araştırmada incelenen öykü kitaplarının MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde kullanılan öykü kitapları olmasıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Çocuk Hakları Kontrol Listesi" kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan 38 adet öykü kitabında yer alan çocuk hakları ve bu haklara atıf yapan ifadeler belirlenerek elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmaktadır. Öncelikle öykülerde yer verilen haklar kodlanarak kategorilere ve alt kategorilere ayrılmaktadır. Verilerin analizinde frekans ve yüzde değerler kullanılmaktadır. Araştırmanın sonucunda öykü kitaplarında en sık yer verilen ve en az yer verilen çocuk hakları tespit edilecektir. Araştırmanın analizleri sürmektedir. Analizler bittiğinde elde edilen bulgular alan yazındaki bilgiler ışığında yorumlanarak tartışılacak ve araştırmadan elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunulacaktır. Araştırma sonucunda önerilen çözümler ışığında MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan öykü kitapları geliştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Eğitimi, Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi, Öykü Kitapları, Çocuk Hakları

Kaynakça

Akyüz, E. (2016). *Çocuk hukuku.* Pegem Akademi.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.

Creswell, J. W. (2013). Durum çalışması. *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni* içinde (s. 12-13), M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.). Siyasal Kitapevi.

Dağlıoğlu, H. E. ve Çakmak, O. C. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikaye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği, 23*(3), 510-534.

Karaman Kepenekci, Y. ve Aslan, C. (2011). *Okul öncesi döneme seslenen kitaplarda çocuk hakları*. Ankara Üniversitesi Basımevi.

MEB. (2017). *Engeli olan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimi projesi.* https://egitimdebirlikteyiz.meb.gov.tr/Materyaller/MateryalGrup/6

Meriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber.* S. Turan (Çev. Ed.), Nobel Yayıncılık.

Topsakal, C. ve Ayyürek, O. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin çocuk haklarını kullanmaları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(2), 37-53.

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

Learning scientific concepts in early years

Iskender Gelir
Sultan Qaboos University

Laila Al Salmi
Sultan Qaboos University

Problem Durumu

Children's science learning in classroom activities might be limited to scientific concepts such as predicting and observation due to teachers' strict daily schedule in which they need to cover all almost all subjects. Children's limited interactions with natural materials in the classroom might also hinder children's science learning. However, studies showed that children's science learning develop through projects. Zudaire et al (2021) implemented a project for developing children's scientific skills related to space, Mars and astronauts. Other studies (Can, Yıldız-Demirtaş and Altun, 2017; Bell, 2010; Samarapungavan et al., 2008) pointed to the benefits of project-based science learning in early childhood education. Bell (2010) argued that a project can support children's natural curiosity and encourage children to be active in their learning.

Yöntem

We used qualitative research methods such as participant observations, fieldnotes and video to collect data. The participant children visited palm trees next to the Child Care Center in morning to avoid harmful effects of the sun. They were altogether four visits in spring 2023. Children interacted with dates palm and observed the growth of dates (e.g., how their size changed).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Our findings indicate that the field trips were effective for teaching scientific concepts to children and allowed the children to interact with nature. During the visits, researchers guided children to explore different types of trees and to learn dates palm. This helped children develop their classification skills. Our finding also highlighted that interacting with nature can allow children to use their different senses such as touch, smell and see during the field trips. Our findings accorded with the relavent literature. For example, the results of Gulay Ogelman's (2012) project indicated that the participant children developed and increased their knowledge of soil through a project

Anahtar Kelimeler: Science learning, Early Years, Project

Kaynakça

Gülay Ogelman, H. (2012). Teaching preschool children about nature: A project to provide soil education for children in Turkey. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 177-185.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.

Samarapungavan, A. L. A., Mantzicopoulos, P. and Patrick, H. (2008). Learning science through inquiry in kindergarten. *Science Education*, 92(5), 868-908.

Samarapungavan, A., H. Patrick, and P. Mantzicopoulos. (2011). What Kindergarten Students Learn in Inquiry-based Science Classrooms. *Cognition and Instruction,* 29 (4): 416–470.

Sikder, S., and M. Fleer. (2018). The relations between ideal and real forms of small science: conscious collaboration among parents and infants–toddlers. *Cultural Studies of Science Education* 13: 865–888. doi:10.1007/s11422-018-9869-x.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Fen Temalı Bilgi Veren Resimli Çocuk Kitaplarının Bilimsel Süreç Becerileri Açısından İncelenmesi

Gülşah Günşen

Trakya Üniversitesi

Problem Durumu

Bilimin ve bilimsel bilginin günlük hayatımızdaki etkisi oldukça belirgindir. Bu nedenle, bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi, bilim okuryazarı birey olmak ve bilimi anlamak için en önemli amaçlardan biridir. Çocukların doğadaki olgu ve olayları keşfetme, insanın çevre ile olan ilişkisini anlama ve günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözme yeteneklerini geliştirmesi dolayısıyla bilimsel düşünme becerisi kazanması önemlidir. Bu noktada okul öncesi dönemde fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitapları çocuklara bilimsel bilgiye ulaşmaları için gerekli bilimsel becerileri kazandırmayı desteklemekte kullanılabilecek başucu kaynaklardır (Günşen & Uyanık, 2021).Fen eğitimi, toplumların geleceği için kritik bir rol oynamaktadır ve birçok ülke, fen eğitiminin kalitesini artırmak için büyük çabalar harcamaktadır (Balbağ vd., 2016). Ülkemizde de dönemsel olarak mevcut fen programları, bilimsel, teknolojik, ekonomik ilerlemeleri ve toplumsal ihtiyaçları yansıtacak şekilde yenilenmektedir (Eskicumalı vd., 2014). Okul öncesi dönem çocukları için ve okul öncesi öğretmenleri için fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitapları bu yenilenme sürecinde eğitim programlarına yüklenen nitelikleri sınıfta hayata geçirmenin ana aracıdır (Günşen & Uyanık, 2021; Günşen & Uyanık, 2022; Kotaman & Tekin, 2017; Monhardt & Monhardt, 2016).

Bingham vd. (2018), Mantzicopoulos ve Patrick (2011), Pringle ve Lamme (2005) ve Strouse, Nyhout ve Ganea (2018), fen temalı resimli kitapların okul öncesi dönemde fen öğrenmede önemli bir fırsat sunduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitaplarının, çocukların fen kavramlarını öğrenmeleri ve geliştirmeleri açısından önemli bir kaynak olduğu ve okul öncesi dönemde kullanımlarının faydalı olabileceği sonucuna varılmaktadır.

Resimli çocuk kitaplarının bilimsel süreç becerileri açısından ve STEM Eğitimi açısından incelendiği (Alabay & Yağan Güder, 2015; Biçer vd., 2021; Ceran, 2019; Erhan, 2019) ve fen içeriğinin incelendiği araştırmalara da ulaşılmıştır (Aksüt, 2021; Bayır vd., 2016; Brommel & Rearden, 2006; Günşen & Uyanık, 2022; Saçkes vd., 2009; Yılmaz Genç & Özen Uyar, 2016). Ancak spesifik olarak çocuklara bilimsel destek sunma hedefiyle hazırlanmış fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitaplarının hangi tür bilimsel süreç becerilerini içerdiğine yönelik yapılmış bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu noktadan hareketle yapılan bu araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitaplarının bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma konusuyla ilgili yazılı kaynakların analiz edilerek veri sağlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu yöntem, veri toplama ve analiz etme şekli olarak kullanılmaktadır ve fiziksel kaynakların sınırlarını belirlemek, kategorize etmek, araştırmak ve yorumlamak için kullanılan bir teknik olarak tanımlanabilir (Özkan, 2019). Araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanmış olan TÜBİTAK yayınları tarafından basılan Bilim Bunu Çözer serisinde yer alan 18 fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitabı incelenmiştir.

verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde araştırmanın kavramsal yapısından yola çıkarak bir çerçeve oluşturulur ve bu çerçeve doğrultusunda veriler belirlenmiş kategoriler ve temalar altında toplanarak analiz edilir (Baltacı, 2019).

TÜBİTAK yayınları tarafından basılan Bilim Bunu Çözer serisinde yer alan 18 fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitabı öncelikle bilimsel içeriği açısından analiz edilmiştir. Bunun için kitapların içeriğinde yer alan fen kavramlarının "yaşam bilimleri", "uzay bilimleri" ve "fiziksel-enerji bilimleri" olarak 3 temel alana göre hangi fen standartları alanında yer aldığı (Nayfeld, Brenneman & Gelman, 2011), bilimsel kavramların nasıl bir bilimsel diyalog içerisinde çocuklara sunulduğu, bilim insanı imajına ve bilim tarihi bilincine katkı sunup sunmadığı şeklinde analiz edilmiştir.

Aynı zamanda TÜBİTAK yayınları tarafından basılan Bilim Bunu Çözer serisinde yer alan 18 fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitabının hangi bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik olduğunu tespit etmek için ise önce analiz edilecek beceriler belirlenmiştir. Bunun için alan yazındaki taramalar sonucunda Bayır ve Kahveci (2022) tarafından düzenlenen temel süreç, nedensel süreç ve deneysel süreç becerileri başlıklarında 17 bilimsel süreç becerisine göre kitaplar analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda TÜBİTAK yayınlarından Bilim Bunu Çözer serisindeki fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitaplarının fen standartları çerçevesinde en çok yaşam bilimi alanına yönelik hazırlandığı, okul öncesi dönem çocuklarına bilim insanı imajını kazandırma noktasında ve bilim tarihi bilgisini sunma açısından yetersiz oldukları görülmektedir. TÜBİTAK yayınlarından Bilim Bunu Çözer serisindeki fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitaplarının bilimsel içeriğine yönelik analizi incelendiğinde kitapların içeriğinde geçen bilimsel kavramların fen standartları açısından %61,11'inin (f=11) yaşam bilimi, %45,46'sının (f=5) fiziksel-enerji bilimleri, %18,18'inin (f=2) uzay bilimleri alanında olduğu görülmektedir. Fen standartlarından yaşam bilimi alanına yönelik kitaplarda geçen bilimsel kavramların; Dinozor, mamut, Hayvanlarda kamuflaj, Bukalemun, Kutup ayısı, Kar ayakkabılı tavşan, Kar baykuşu, karıncalar, koloni, hayvan izleri, rakun, beslenme, yumurta, gaga, su yosunları, bitkilerin yapısı, taç yaprak, kök, emici tüyler, toprak solucanları, mukus, koku alma duyusu, tat alma duyusu, nezle, gaz, çürüme, küf, mantar, koruyucu madde ve göç kavramı olduğu görülmektedir. Fen standartlarından fiziksel enerji bilimleri alanına yönelik kitaplarda geçen bilimsel kavramların; kaldıraçlar, kuvvet, denge noktası, ışık, gölge, ses, titreşim, ses dalgası, optik, miyop, hipermetrop, gözlük, beher, baloncuklar olduğu görülmektedir. Fen standartlarından uzay bilimleri alanına yönelik kitaplarda geçen bilimsel kavramların; gelgit Göktaşı, Uzay atıkları, Atmosfer, Meteor, Uzay aracı, Kayaç parçası, Gök gürültüsü, Yağmur yağması, Dürbün, Dünya, Yörünge, Roket, Yanıcı gazlar olduğu görülmektedir. TÜBİTAK yayınlarından Bilim Bunu Çözer serisindeki fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitaplarının içeriğinde bilim insanı imajına destek sunma noktasında sadece 4 kitabın (%22,22) içeriğinde fosil bilimci, NASA çalışanı, doktor ve bilim insanı şeklinde kavram kullanımı olduğu görülmektedir. TÜBİTAK yayınlarından Bilim Bunu Çözer serisindeki fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitaplarının sadece 1 tanesin (%5,56) içeriğinde çocuklara bilim tarihine yönelik "mamutların buz devrinde yaşadıkları" bilgisinin verildiği görülmektedir.

TÜBİTAK yayınlarından Bilim Bunu Çözer serisindeki fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitaplarının bilimsel süreç becerileri açısından %47,86'sının (f=56) temel süreç becerilerini, %34,19'unun (f=40) nedensel süreç becerilerini ve %17,95'inin (f=21) deneysel süreç becerilerini içerdiği görülmektedir. Temel süreç becerileri içerisinde ise %32'sinin (f=18) iletişim kurma becerisi, %30'unun (f=17) gözlem yapma becerisi, %19'unun (f=11) karşılaştırma becerisi, %13'ünün (f=7) verileri toplama ve kaydetme becerisi, %4'ünün (f=2) ölçme becerisi, %2'sinin (f=1) sayı/uzay ilişkilerini kullanma becerisi olduğu görülmektedir. Temel süreç becerilerinden sınıflandırma becerisinin ise kitapların içeriğinde yer almadığı görülmektedir. Nedensel süreç becerileri içerisinde ise %30'unun (f=12) çıkarım yapma becerisi, %28'inin (f=11) tahmin etme becerisi, %22'sinin (f=9) sonuç çıkarma becerisi, %15'inin (f=6) verileri yorumlama becerisi ve %5'inin (f=2) değişkenleri belirleme becerisi olduğu görülmektedir. Deneysel süreç becerileri içerisinde ise %39'unun (f=8) deney yapma becerisi, %19'unun (f=4) verileri kullanma ve yine %19'unun (f=4) karar verme becerisi, %14'ünün (f=4) hipotez kurma becerisi ve %9'unun (f=2) değişkenleri değiştirme ve kontrol etme becerisi olduğu görülmektedir. TÜBİTAK yayınlarından Bilim Bunu Çözer serisindeki fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitaplar arasında bilimsel süreç becerilerinin en fazla yer aldığı kitabın 17 temel becerinin %82,35'ini (f=14) içeren Küf Gizemi isimli kitap olduğu, 17 temel bilimsel süreç becerisinin %35,29'unu (f=3) içeren O Ses Ne?, Sihirli Mercek ve Baloncuk Kulübü kitaplarının ise en az bilimsel süreç becerilerini içeren kitaplar oldukları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel süreç becerileri, fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitapları, okul öncesi dönem

Kaynakça

Aksüt, P. (2021). TÜBİTAK yayınlarından meraklı minik dergisinin fen kavramları açısından incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education, 3*(1), 1-19.

Alabay, E., & Yağan Güder, S. (2015). Hazır planlarda yer alan fen etkinliklerinin okul öncesi eğitim programı temel özellikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*,1-21

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

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 368-388.

Bayır, E., Günşen, G., & Fazlıoğlu, Y. (2016). TÜBİTAK yayınlarından meraklı minik dergisinde yer alan bilim kavramlarının okul öncesi eğitim programı açısından incelenmesi. *1. Uluslararası Balkan Çocuk ve Gençlik Kongresi*, (IBCYL-2016), Edirne.

Bayır, E., & Kahveci, S. (2022). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *11*(1), 253-262.

Broemmel, Amy. D., & Rearden, Kristen. T. (2006). Should teachers use the teachers' choices books in science classes? *The Reading Teacher. 60*(3), 254-265.

Biçer, E., Başaran, M., & Aytar, A. G. (2021). Resimli çocuk kitaplarının bilimsel süreç becerilerine göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58),19-36.

Bingham, G., Venuto, N., Carey, M,. & Moore, C. (2018). Making it REAL: Using informational picture books in preschool classrooms. *Early Childhood Education Journal, 46*(5).

Ceran, C. (2019). Resimli çocuk kitaplarının eleştirel düşünme becerilerini desteklemesi yönünden incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Erhan, G. (2019). Resimli Çocuk Kitaplarında STEAM: "Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi. *Journal of STEAM Education, 2*(1), 1-20.

Eskicumalı, A., Demirtaş, Z., Gür Erdoğan, D., & Arslan, S. (2014). Fen ve teknoloji dersi öğretim programları ile yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Human Sciences*,*11*(1), 1077-1094.

Günşen, G., & Uyanık, G. (2021). Fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitaplarının fen öğrenmedeki önemi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *11*(3), 1573-1598.

Günşen, G., & Uyanık, G. (2022). Erken çocukluk dönemine yönelik fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitaplarının incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *5*(1), 287-308.

Kotaman, H., & Tekin, A. K. (2017). Informational and fictional books: young children's book preferences and teachers' perspectives. *Early Child Development and Care, 187*(3-4), 600-614.

Mantzicopoulos, P., & Patrick, H. (2011). Reading picture books and learning science: Engaging young children with informational text. *Theory Into Practice, 50*(4), 269-276.

Monhardt, L., & Monhardt, R. (2006). Creating a context for the learning of science process skills through picture books. *Early Childhood Education Journal*, *34*, 67-71.

Nayfeld, I., Brenneman, K., & Gelman, R. (2011). Science in the classroom: Finding a balance between autonomous exploration and teacher-led instruction in preschool settings. *Early Education & Development, 22*,970–988. doi:10.1080/10409289.2010.507496.

Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi* (2. Baskı). Pegem.

Pringle, R. M., & Lamme, L. L. (2005). Using Picture Storybooks to Support Young Children's Science Learning. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 46* (1), 1-16.

Saçkes, M., Trundle, K. C., & Flevares, L. M. (2009). Using children's literature to teach standard-based science concepts in early years. *Early Childhood Education Journal, 36*(5), 415-422

Strouse, G. A., Nyhout, A., & Ganea, P. A. (2018). The role of book features in young children's transfer of information from picture books to real-world contexts. *Frontiers in psychology, 9*(50), 1-14.

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

Yılmaz Genç, M.M., & Özen Uyar, R. (2016). Resimli çocuk kitaplarının fene yönelik kavram, konu ve temalar açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(46), 600-608.

Resimli Çocuk Kitaplarında STEM Mesleklerinin Temsili

Gamze Bilir Seyhan
Ege Üniversitesi

Fulden Güler Nalbantoğlu
Ege Üniversitesi

Problem Durumu

STEM eğitimi; fen, teknoloji, matematik ve teknoloji kelimelerinin kısaltmasından oluşan, farklı disiplinleri bütünleştirici bir yaklaşımı ifade eder (Kelley & Knowles, 2016). Bir başka tanımla STEM eğitimi, gerçek yaşam problemlerinin çözümü için en az iki STEM disiplinindeki bilgi ve becerilerin kullanılarak, öğrenciler için ilgi çekici deneyimler sunan süreç odaklı bir yaklaşımı olarak ele alınmaktadır (Briener vd., 2012). STEM eğitiminin temel amaçlarından bir tanesi STEM ile ilgili kariyerleri seçen öğrencilerin sayısını artırmak ve kız öğrencilerin STEM alanlarına katılımını teşvik etmektir (National Research Council [NRC], 2014).

Öğrencilerin, STEM kariyerlerine ilişkin algılarını geliştirmek açısından STEM konularıyla mümkün olduğunca erken ilgilenmelerini sağlamak çok önemlidir (Atkinson ve Mayo, 2010; DeJarnette, 2012). Bu sebeple, erken çocukluk döneminde bulunan çocukların STEM alanlarındaki meslekler ile ilgili bilgi edinmesi onların gelecekte kariyerleri ile ilgili bilinçli karar vermelerine yardımcı olmaktadır (Luo & So, 2022). Bunun yanında, STEM meslek alanlarına yönelik basmakalıp düşüncelerinin erken yaşlarda başladığı bulunmuştur (Capobianco vd., 2011; Luo & So, 2022). Örnek olarak, Liben ve arkadaşları (2002), küçük yaştaki çocukların erkekleri doktorluk veya mühendislik gibi mesleklerle, kızları ise kütüphanecilik veya hemşirelik gibi mesleklerle ilişkilendirdiğini bulmuşladır. Benzer şekilde, 6-10 yaş arasındaki gruplarla yapılan çalışmalarda öğrencilerin bilim insanları ve mühendisleri çoğunlukla erkek olarak algıladıkları bulunmuştur (Capobianco vd., 2011; Hansen vd., 2017). Cinsiyet ile ilgili basmakalıp düşüncelerin yanında öğrencilerin STEM alanlarında çalışan kişilerin yaptıkları işler ve çalışma ortamları ile ilgili de yanlış anlamalara sahip olduğu görülmüştür. İlkokul çağındaki öğrencilerle yapılan çalışmalarda, öğrencilerin bilim insanlarını genellikle deney yapan ve kapalı alanlarda çalışan kişiler olarak, mühendisleri ise onarım, tamir işlerini yapan ve genellikle inşaatlarda çalışan kişiler olarak algıladıkları görülmüştür (Fralick vd., 2009). Bu gibi algıların ve basmakalıp düşüncelerin, ileride çocukların STEM meslek gruplarına ilişkin olumsuz etkileri olduğu belirtilmiştir (Luo vd., 2021).

Erken yaştaki çocukların meraklı, yaratıcı ve işbirlikçi olmaları, STEM eğitimi için gereken özelliklerle benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda bu özellikler sebebiyle erken yaştaki çocuklar STEM ile ilgili kavramlara doğal olarak ilgi duymaktadırlar (Banko vd., 2013). Bu yaştaki çocukların STEM ile ilgili olumlu deneyimleri gelecekteki olası STEM ile ilgili meslek seçimlerine etkisi olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda resimli çocuk kitaplarının STEM mesleklerine ilişkin bakış açılarını (cinsiyet, çalışma alanı, yapılan işler vb.) incelenmesi önemlidir.

Kitaplar çocukların dünyayı somutlaştırmasını ve düşüncelerinin şekillendirilmesi noktasında büyük bir öneme sahiptir. Çocuklar için hazırlanmış olan bu kitaplar, çocuk edebiyatının geniş bir alanını oluşturmaktadır. Erken çocukluk döneminde, bu amaca hizmet eden en önemli araçlardan biri de resimli çocuk kitaplarıdır. Bu dönemdeki çocuklar, işlem öncesi dönemde oldukları için karmaşık veya soyut kavramların bulunduğu konuları anlamakta sıkıntı yaşamaktadırlar. Ayrıca, bu dönemde çocuklar semboller ve dil aracılığıyla öğrenmekte, dünyayı tanımaktadırlar. Bu bağlamda, resimli çocuk kitapları çocuklara sunacakları semboller, görseller ve dil kullanım deneyimi sayesinde çocukların gelişim ve öğrenmelerini destekleyecek güçlü araçlardandır. Çocuklara yönelik hazırlanmış resimli çocuk kitapları, biçim ve içerik olarak oldukça yalın olarak tasarlanmış, anlaşılır bir dil ile yazılmış ve görsellerle desteklenmiş olmalıdır. Böylelikle, çocukların çeşitli kavramları, olayları ve durumları kitaplar aracılığıyla daha rahat öğrenebilmeleri için bir fırsat sunulmuş olacaktır. Bu bilgiler ışığında, bu çalışmada "Erken çocukluk döneminde kullanılan resimli çocuk kitaplarında STEM meslekleri nasıl temsil edilmektedir?" sorusuna yanıt aranmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, STEM ile ilgili Türkçe'ye çevrilmiş ve Türkçe yazılmış resimli çocuk kitaplarında STEM mesleklerinin nasıl temsil edildiğinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bir doküman analizi olarak yürütülmüş olan bu çalışmada, Türkiye'de resimli çocuk kitapları basan yayınevlerinin bastıkları çeviri kitaplar ile Türkçe yazılmış resimli çocuk kitaplar arasından STEM ile ilgili kitaplar araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Ayrıca, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuş olan STEM konulu kitapların fiziksel özellikleri ve resimleme özellikleri de incelenmiştir. Çalışma kapsamında, bu konuyu içeren on kitap incelenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan kitaplar belirlenirken araştırmacılar tarafından ilgili yayınevlerinden ve kitapçılardan anahtar kelimeler olarak "STEM, resimli çocuk kitapları", "STEM, okul öncesi, resimli çocuk kitapları", "STEM resimli çocuk kitapları ve okul öncesi" kullanılarak listelenmiştir. Bu listeden erken çocukluk dönemine uygun olan kitaplar seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuş kitap inceleme formu kullanılmıştır. Çalışma grubunu

oluşturan kitaplar araştırmacılar tarafından oluşturulan veri toplama aracı kullanılarak değerlendirilmiştir. Her bir kitap için oluşturulmuş inceleme formları üzerinde betimsel analizler yapılmıştır. İlk basamakta kitaplardaki STEM mesleklerinin temsili incelenmiş, ikinci basamakta kitapların fiziksel ve resimleme özellikleri incelenmiş, son basamakta kitapların içerik özelliklerine bakılmıştır. İnceleme formunun ilk basamağında, kitapta hangi STEM mesleğine yer verildiği, temsil edilen mesleği yapan karakterin cinsiyeti, çalışma ortamı gibi maddelere yer verilmiştir. Bu incelemeler sonucunda elde edilen veriler bulgular bölümünde sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Resimli çocuk kitaplarında STEM mesleklerinin temsili, çocuklara pozitif rol modeller sunma potansiyeli taşımaktadır. Kitaplarda yer alan STEM mesleklerini icra eden karakterler, çocuklara başarı hikayeleri ve ilham verici örnekler sunarak, bu mesleklerdeki potansiyel başarılarını göstermektedir. İlk analizlere göre, incelenmiş kitaplarda farklı STEM mesleklerine yer verildiği görülmektedir. Örneğin, Ay'da kitabında bir astronotun hikayesi anlatılmakta iken En Muhteşem Şey kitabında tasarım yapan bir kız çocuğunun başından geçenler anlatılmaktadır. Akıncı-Coşgun ve Yılmaz (2022) Türkçe olarak STEM içerikli 21 resimli çocuk kitabını cinsiyet değişkenini ele alarak incelemiş ve kitaplardaki karakterlerinin çoğunun erkek olduğunu bulmuşladır. Diğer yandan Cardullo ve Burton (2022) ilkokul çağına yönelik resimli STEM kitaplarında çeşitliliği (cinsiyet, etnik köken, sosyoekonomik durum vb.) araştırdıkları çalışmalarında incelenen 25 kitabın çoğunluğundaki ana karakterlerin kadın olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmada incelenmiş olan kitaplar arasında, Ay'da kitabının kapağındaki görselde yer alan ana karakter erkek olarak resmedilmişken, En Muhteşem Şey kitabının kapağında bir kız çocuğu yer almaktadır. Kitaplardaki bu çeşitlilik, çocukların cinsiyet ayrımcılığına karşı duyarlılık geliştirmelerine ve her iki cinsiyetin de STEM mesleklerinde yer alabileceğini anlamalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, STEM ile ilgili resimli çocuk kitaplarında STEM mesleklerine yer verilmesinin çocuklara ilham ve motivasyon sağlayabilecek olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: STEM, resimli çocuk kitabı, meslek, erken çocukluk

Kaynakça

Akıncı-Coşgun, A. & Yılmaz, T. P. (2022). STEM içerikli resimli çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin sunumu. Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7(2), 139-148.

Atkinson, R. D., & Mayo, M. J. (2010). Refueling the US innovation economy: Fresh approaches to science, technology, engineering and mathematics (STEM) education. The Information Technology & Innovation Foundation, 1-2.

Banko, W., Grant, M. L., Jabot, M. E., McCormack, A. J., & O'Brien, T. (2013). Science for the next generation: Preparing for the new standards. National Science Teachers Association (NSTA) Press.

Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., & Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. School Science and Mathematics, 112(1), 3–11.

Cardullo, V., & Burton, M. (2022). Picturebooks in the primary grades: Representation and the stories shared about who belongs in STEM. Early Childhood Education Journal, 1-14.

Capobianco, B.M., Diefes-Dux,H.A., Mena, I.,&Weller, J. (2011).What is an engineer? Implications of elementary school student conceptions for engineering education. Journal of Engineering Education, 100(2), 304–328.

DeJarnette, N. (2012). America's children: Providing early exposure to STEM (science, technology, engineering and math) initiatives. Education, 133(1), 77-84.

National Research Council [NRC]. (2014). STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research. The National Academies Press. https://nap.nationalacademies.org/catalog/18612/stem-integration-in-k-12-education-status-prospects-and-an

Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. International Journal of STEM education, 3(1), 1-11.

Liben, L. S., Bigler, R. S., & Krogh, H. R. (2002). Language at work: Children'sgendered interpretations of occupational titles. Child Development, 73,810–828.

Luo, T., & So, W. W. M. (2022). Elementary students' perceptions of STEM professionals. International Journal of Technology and Design Education, 1-20.

Luo, T., So, W. W. M., Wan, Z. H., & Li, W. C. (2021). STEM stereotypes predict students' STEM career interest via self-efficacy and outcome expectations. International Journal of STEM Education, 8(1), 1-13.

Afeti yaşayan 48-66 Ay Çocukların Doğal Afet Farkındalıklarının Resimlerine ve Sözel Anlatımlarına Göre İncelenmesi: Çiz- Anlat Tekniği ile Çocuk Gözünden 6 Şubat Depremi

Sinem Ipek

Fırat Üniversitesi

Problem Durumu

Afetler büyük patlamadan bu yana insanlığın gelişim ve değişim sürecine eşlik eden, doğanın ayrılmaz ve değişmez bir parçası olarak hayatımızda yer almaktadır (Kadıoğlu, 2011). Afetler kimi zaman binlerce insanın dakikalar içinde ölümüne yol açabilirken kimi zaman can kaybı olmadan sonuçlanabilmektedir. Ancak her iki durumda da hem toplum hem de birey hafızası üzerinde kalıcı etkiler bırakmaktadır. Afetlerden sonra tıpkı şehirler gibi kişilerin ruh halleri de yeniden inşa edilmektedir. Dünyanın yakın dönem afet geçmişine bakıldığında; son 22 yıl içerisinde, 13.519 afet niteliği taşıyan olay meydana geldiği görülmektedir. Bu olaylarda toplamda 1.511.836 kişi hayatını kaybetmiştir (EM-DAT, 2022). Bu yıkıma neden olan afetlerin başında depremler gelmektedir. Ülkemiz ise genç jeolojik yapısı nedeniyle depremlerin en yoğun yaşandığı ülkelerin başındadır (Özmen, 2012).

Afetlerden sağ kurtulan çocuklara yönelik bilimsel araştırmalar ülkemizde ilk olarak 1992 Erzincan depremi ile başlamıştır. Bu çalışmayı 1995 Dinar depremi izlemiştir. İki sene sonra gerçekleşen 17 Ağustos Marmara depreminde ise ilk defa kısmen koruyucu hizmetlerin sunulması gerçekleşmiştir (Karabulut ve Bekler, 2019). 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen ve 13 ili etkileyen depremlerden sonra çok sayıda okul öncesi dönemdeki çocuk hayatta kalan aile fertleri ile çevre illere göç etmek zorunda kalmıştır.

Depremler beklenmedik biçimde ortaya çıkan, farklı afetleri de tetikleyebilen afetlerdir. 6 Şubat 2023 tarihinde arka arkaya gerçekleşen depremler ise yıkıcı özellikte ve şiddetli depremlerdir (Maden, 2023). AFAD resmi web sitesinde 3 Mart 2023 tarihli basın açıklamasında hayatını kaybeden kişi sayısı 45.089 olarak belirtilmiştir. Bu rakam daha sonra 50. 560 olarak güncellenmiştir (Kahramanmaraş'ta Meydana Gelen Depremler Hk. Basın Bülteni-36**).** Can kayıplarının yanı sıra ağır yıkım, beslenme, barınma, güvenlik konusundaki sorunlar ve salgın hastalık riski nedeniyle yüzbinlerce vatandaşı komşu illere göç etmiştir (Ateş ve Karataş, 2023). Bu sürece maruz kalan çocuklar sadece aile fertlerinden (en az) birinin kaybıyla baş etmeye çalışırken bağ kurdukları çevreden de uzak kalmıştır. Bu durum alt yaş grubundaki çocuklar için oldukça önemli bir durumdur. Mekân ve mekâna bağlı rutinler çocukların gelişimi açısından öncelikli unsurlardır (Korpela, 2012). Üstelik savaş, afet ve hastalıklar nedeniyle zorunlu göçler sürecin daha stresli ve travmatik ilerlemesine neden olmaktadır (Hashemnezhad, Heidari ve Mohammad Hoseini, 2013). Bu duruma çocuğun okul çevresinin değişimi de eklendiğinde bu tür olumsuz durumların tespiti ve giderilmesi için ivedilikle müdahale ve çözümlerin üretilmesi ihtiyacı doğmaktadır. Literatür incelendiğinde afetlerin de içinde olduğu birçok sarsıcı deneyimlerden sonra çocukların duruma ilişin algılarını saptamak için sıklıkla çocuk resimlerine başvurulduğu görülmektedir (Büyükkarabacak, 2008; Büyükbaykal, 2007; Aytekin, 2008). Bu çalışmanın amacı, 6 Şubat 2023 tarihindeki sarsıcı deprem afetine maruz kalan ve okul öncesi eğitime devam eden 48-60 ay çocukların afet farkındalıklarını çizdikleri resimlere ve sözel anlatımlarına göre incelenerek bütüncül bakış açısıyla değerlendirilmesidir. Araştırmanın hem güncel verilerle oluşturulması hem de afet sonrası zorunlu yer değişimi yaşayan çocuklar özelinde veri içermesi nedeniyle alan yazına önemli katkılar sunacağına inanılmaktadır.

Yöntem

Mevcut araştırma bilimsel araştırma yöntemleri içinde yer alan nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırma deseni olarak araştırma amacı doğrultusunda fenomonoloji (olgu bilim) deseni tercih edilmiştir. Fenomenolojik araştırma, bir araştırmada araştırmacının, fenomenin kaynağıyla bire bir vakit geçirip deneyimlerini betimlenmesidir (Creswell, 2017). Husserl (2012. Akt. Seggie ve Bayyurt, 2017, s.70) araştırmacılardan konunun asıl sahipleriyle, yani olaydan etkilenen, deneyimin asıl sahibi olan kişilerle görüşülmesinin olayların özüne açıklık getirdiğini savunur. Çalışmanın verileri 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde Elazığ ve Diyarbakır illerinde eğitimine devam eden 48-66 ay grubu 7'si kız, 9'u erkek olmak üzere toplam 16 çocuktan elde edilmiştir. Çalışmada örneklem seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden, amaçsal örnekleme yönteminin bir alt tekniği olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum örnekleme, temel problemle alakalı durumların kendi içerisinde benzer ve farklı yönlerini keşfetmek açısından temaları çeşitlendiren veya bütünleştiren bir örneklemdir. Bu teknik, nitel çalışmalar gibi örneklemlerin sınırlı tutulduğu çalışmalarda daha fazla bilgi elde edilmesini sağlamaktadır (Travers, 2001).

Çalışma grubunda yer alan okullar iki farklı ilden seçilmiştir. Birinci okul Diyarbakır merkezinde bulunan bir bağımsız anaokuludur. Bu okul, çok sayıda depremzedenin geçici olarak konakladığı bölgede yer almaktadır. 4' er depremzede çocuğun yer aldığı iki farklı sınıf araştırma için belirlenmiş ve veri toplama süreci bu iki sınıfta yürütülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan diğer okullar ise Elazığ ilinden seçilmiştir. Elazığ orta-küçük ölçekli bir ildir ve depremden büyük hasar alan Malatya ve Adıyaman illerine komşudur. Bu il çok sayıda göç aldığı için bölgedeki neredeyse tüm anaokullarına depremzede çocuklar yerleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamında 2 okul belirlenmiştir. Bu iki okul içinden üç sınıf seçilerek; 1 ve 2 nolu sınıftan 3' er depremzede çocuk; 3 nolu sınıftan 2 depremzede çocuk ile araştırma yürütülmüştür.

Araştırmacı Diyarbakır ve Elazığ illerindeki okullarda birer hafta süreyle her gün sınıfta bulunarak çiz-anlat tekniği ile veri toplamıştır. Sınıfta çocukların önüne konulan A4 kâğıdına boya ve kalem sınırlaması getirilmeksizin yönergesiz resim yapmaları istenmiştir. Her çocuk için üç kez veri toplayan araştırmacı anlatımların benzer biçimde tekrar etmesi üzerine veri toplama sürecini sonlandırmıştır. Çocukların resmi anlatma süresi 3-8 dakika arasında değişkenlik göstermiştir. Bütün veriler ses kaydı alınarak sağlıklı bir analiz süreci için muhafaza edilmiştir. Araştırmacının bir diğer veri kaynak çeşidini oluşturan araştırmacının tuttuğu gözlem notları da bu süreçte her sınıf için bir hafta süreyle tutulmuştur. Yarım gün eğitim veren sınıflarda araştırmacı katılımsız gözlem gerçekleştirerek yapılandırılmamış gözlem formlarına kaydetmiştir. Bu dokumanlar da içerik analizi tekniği ile analiz edilerek araştırmanın diğer verileri ile bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiştir.

Veri analizi araştırmaların geçerliliği adına en önemli basamaktır. Bu bağlamda nitel araştırmalardaki en önemli veri toplama enstrümanı araştırmacının kendisidir. Nitel araştırmalarda veri analizi araştırmada istatistiksel veya niteliksel sonuca varmak adına yapılan veri çözümleme sürecidir. (Büyüköztürk, 2018). Bu araştırmadaki veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi nitel çalışmalarda sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir. İçerik analizinde kullanılacak veriler yazılı olmasının yanında görsel verilerden de oluşabilir (Silverman, 2001). İçerik analizi bir veri kümesinin içerisinde bulunan verilerden, kelimelerin veya söylemlerin anlamlarına yoğunlaşarak kodlamalar veya gruplamalar yoluyla tümevarımsal bir sonuca ulaşma yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Yapılan çalışmada araştırmacı resimleri tek tek inceleyip anlamlarına yoğunlaşarak ve çocukların ifadelerine bağlı kalarak, aynı çocuğun farklı resimleri üzerinden bu ifadeleri doğrulayarak nitelemeler yapmıştır. Nitelemeler neticesinde belirli temalar meydana gelmiştir. Araştırmacı meydana gelen bu temaları belirli bir başlık altında gruplamıştır. Araştırmada bir diğer veri toplama yöntemi olan görüşme kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilip yazıya aktarılmıştır. Her görüşme tek tek incelenip belirli nitelemelerle temalaştırılmıştır. Ardından görüşmeler ve resimler sonucunda oluşan temalar **çocuğun tasviri temel alınarak** çözümlenmiştir. Araştırmacının diğer veri çeşidini oluşturan araştırmacının tuttuğu gözlem notları da içerik analizi tekniği ile analiz edilerek temalar oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çiz-anlat tekniği sonucunda elde edilen veriler üzerinden on farklı temaya ulaşılmıştır. Bu temalar içinden en fazla tekrar eden ilk dört tema sırasıyla yıkım, üzeri karalanan çizimler, karşılaştırma ve aile olmuştur. Diğer temalar ayrılık, korku, hüzün, özlem, soyut varlıklar ve hayvan çizimleri olarak sıralanmaktadır. Çocukların resimlerinde sıklıkla eğik binalara; bina ve evlerin yanında duran taşlara yer verdikleri ve ev bina çizimlerinde renkli boyaları tercih etmedikleri görülmüştür. Ayrıca kendilerini genel olarak ev ve binaların uzağına resmetmişlerdir. İncelenen resimlerin tamamında karalamalar dikkat çekmektedir. Kâğıt yüzeyine bastırılarak ve tekrar eden hareketlerle oluşturulan bu karalamaların insan yüzlerinde ve gözlerinde, ev ve binaların dış yüzeyinde yoğunlaştığı görülmüştür. Çocuk resimlerindeki çizgilerin oluşturulma biçimi ve renk tercihleri çocukların duygu ve düşünceleri hakkında bilgi verebilmektedir. Bastırılarak ve ileri-geri hareketlerle oluşturulan sert çizgiler ise öfke, korku ve şiddetle ilişkilendirilmektedir (Büyükkarabacak, 2008). Bu bağlamda en sık yer alan tema olan karalamalara dayanarak, çocukların depreme ilişkin öne çıkan duygularının öfke, korku ve şiddet olduğu yorumu yapılabilir. Bu bağlamda alanyazın verileri araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Çocukların değindiği temalar içinde korku, özlem ve hüzün temaları öne çıkan diğer temalardır. Çocuklar bu duyguları bağ kurdukları öğretmen, arkadaş, evcil hayvan veya mekânlar üzerinden tasvir etmiştir. Bu açıdan bu zorlayıcı deneyimi çocuklar açısından daha zor hale getiren durumun gündelik rutinlerini tamamen değiştiren göç etme durumları olduğu söylenebilir. Resimlerin genelinde göze çarpan bir diğer durum çizim yapılan kâğıdın bir çizgiyle ikiye ayrılarak afet öncesi ve sonrası yaşantının resmedilmesidir. Çocuklar afet öncesi süreci resmederken kendilerini genel olarak depremden yaşadıkları evlerdeki odalarında resmetmiştir. Afet sonrası süreçte ise kendilerini örümcek, dinozor benzeri hayvanlarla boşlukta veya yüzleri karalanmış biçimde resmetmiştir. Çocukların travma yaşadıkları savaş, deprem, sel gibi durumlardan sonra yer değiştimek zorunda kalmalarının travma durumunu yaratan etmenin etkisini arttırdığı ve iyileşme sürecini kısmen geciktirdiği bilinmektedir. Bu bağlamda çocuğun eski yaşantısına yakın fiziksel ortamların sağlanmasının, sürecin anlaşılır bir dil ile ifade edilmesi sürece katkı sunacak önemli adımlardır (Zheng, Zhang, Guo, Zhang ve Qian, 2019).

Sık tekrar eden temalardan bir diğeri olan aile temasında çocukların deprem sürecinden sonra ailelerini çok iyi gözlemledikleri, özellikle anne ve babalarının duygularına odaklandıkları ve taklit ettikleri görülmektedir. Bu bulgu çocukların bu süreçte çok iyi gözlemci olmaları, süreci anlamlandırmak için güven duydukları aile fertlerinin duygu ve düşüncelerini benimsemelerini ve sürdürmelerini göstermesi açısından önemlidir. Alan yazındaki çalışmaların bu veriyle paralel olduğu görülmektedir (Çelik, 2020; Dursun, 2010; Kandır ve Alpan, 2008). Bu bulguyla ilişkili olarak çocukların resimlerinde vurguladıkları temalardan bir diğeri soyut varlıkları ifade ettikleri çizimler olmuştur. Vücut uzuvları olmadan havada uçar şekildeki bu çizimlerin yaratıcıyı tasvir ettiği çocuk ifadelerinden anlaşılmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar soyut kavramları algılama konusunda yetersizdir. Bu kavramları algılayabilmek için soyut kavramların niteliğiyle ilişkilendirdikleri somut kavramları kullanmaktadır. Bu durum çocuğun soyut kavramlara bakış açısını zaman içinde belirlediği soyut kavramla ilişkili olarak belirlemektedir (Yapıcı, 2004). Bu açıdan yetişkinlerin bu konudaki söylemlerinin açık, gerçeklikle ilişkili ve çocuğun anlayabileceği somut kavramlar üzerinden anlatılması önemlidir.

Araştırma verilerini desteklemek üzere gerçekleştirilen gözlem dokümanları araştırmanın bir diğer veri grubudur. İçerik analizi tekniği ile analiz edilen gözlem dokümanları sonucunda beş temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; öfke, içe kapanıklık, hassasiyet, adaptasyon ve geleceğe dair sorular sorma temaları olarak sıralanmıştır. Çocukların anlatımlarında öne çıkan durumların davranışlarına da yansıdığı; çizimlerinde ayrılık, kaygı ve özlem gibi temaları vurgulayan çocukların sınıf içinde yalnız zaman geçirmeyi tercih ettikleri, ses ve ışık hassasiyeti yaşadıkları, iştahsız oldukları ve yaşadıkları felaketi öğretmenlerine ve arkadaşlarına anlatma isteği içinde oldukları görülmüştür. Benzer biçimde çizimlerinde karalamaları kullanan, soyut varlıklar üzerinden cezalandırma durumlarını vurgulayan çocukların fiziksel ve sözel saldırgan davranışlar geliştirdikleri görülmüştür. Çizimlerinde afet öncesi ve sonrası süreci karşılaştırarak resmeden çocukların (resimlerin tamamında çizim yapılan yüzey bir çizgi ile ikiye ayrılmıştır) sınıf içinde sıklıkla geleceğe yönelik sorular sorduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Doğal afet ve çocuk, Okul öncesi, 6 Şubat depremi, Çiz- Anlat Tekniği, Nitel Araştırma.

Kaynakça

Ateş, T., & Karataş, L. (2023). 6 Şubat 2023 Depreminden Sonra Hasar Tespit Çalışmalarında İzlenen Sorunlar ve Çözüm Önerileri.

Ayhan, M., & Tuğluk, M. N. (2020). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Beş Yaşındaki Çocukların Korkularının Çizdikleri Resimlerine ve Sözel Anlatımlarına Göre İncelenmesi. *Turkish Studies-Social*, *15*(3), 937-952.

Büyükkarabacak, O. (2008). *Çocuk resimlerinde imgelerin yeri* (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey)).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara: Pegem Akademi*.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam.

Çelik, M. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların model alma becerileri gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *4*(3), 322-335.

Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

EM-DAT: The Ofda/Cred Internatıonal Dısaster Database: Université Catholique de Louvain, Brussels, Belgium, www.emdat.be , Erişim Tarihi: 28.03.2020.

Farokhi, M., & Hashemi, M. (2011). The analysis of children's drawings: social, emotional, physical, and psychological aspects. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *30*, 2219-2224.

Hashemnezhad, H., Heidari, A. A., & Mohammad Hoseini, P. (2013). Sense of place" and "place attachment. *International Journal of Architecture and Urban Development*, *3*(1), 5-12.

Husserl, E. (2012). *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. Routledge.

Kadıoğlu, M. (2011). Afet yönetimi beklenilmeyeni beklemek, en kötüsünü yönetmek. *TC Marmara belediyeler birliği yayını*.

Kahramanmaraş'ta Meydana Gelen Depremler Hk. Basın Bülteni-36. https://www.afad.gov.tr/kahramanmarasta-meydana-gelen-depremler-hk-36#:~:text=Bas%C4%B1n%20B%C3%BCIteni%2D36 adresinden 05.04.2023 tarihinde alınmıştır.

Kandır, A., & Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *14*(14), 33-38.

Karabulut, D., & Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri.

Korpela, K. M. (2012). Place attachment.

Maden, S. (2023). 6 Şubat 2023'te Kahramanmaraş'ta Yaşanan Depremler Ekseninde Türkiye'de Deprem Haberciliğine Bakış: Prof. Dr. Süleyman İrvan ile Söyleşi. *Etkileşim*, (11), 406-420.

Özmen, B. (2012). Türkiye deprem bölgeleri haritalarının tarihsel gelişimi. *Türkiye Jeoloji Bülteni*, *55*(1).

Papandreou, M. (2014). Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, *28*(1), 85-100.

Travers, M. (2001). Qualitative research through case studies. *Qualitative research through case studies*, 1-208.

Yapıcı M. (2004). "İlköğretim Dilbilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu", İlköğretim-Online Dergi, 3(2), 26-34, http://ilkogretimonline.org.tr.

Yıldız, E. Ç., & Sümer, Z. H. (2010). Okul öncesi çocuklar ve şiddet: Tanık ve kurban olma düzeyleri. *İlköğretim Online*, *9*(2), 630-642.

Zheng, C., Zhang, J., Guo, Y., Zhang, Y., & Qian, L. (2019). Disruption and reestablishment of place attachment after large-scale disasters: The role of perceived risk, negative emotions, and coping. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, *40*, 101273.

Orman Anaokullarının Kurucu ve Öğretmenlerinin Riskli Oyun ve Risk Yönetimine İlişkin Bilgi ve Uygulamaları

Fatma Yalçın — Ted Üniversitesi
Feyza Tantekin-Erden — ODTÜ

Problem Durumu

İlgili alanyazında çocukların risk almaya ilişkin doğal bir eğilimlerinin olduğu ve özellikle oyun oynarken risk almanın birçok gelişimsel açısından önem arz ettiği vurgulanmaktadır (Sandseter, 2009; Stephenson, 2003). Ancak alanyazında önemle vurgulanan bir diğer husus risk ve tehlike kavramlarının birbirinden farklı kavramlar olduğudur. Araştırmacılar riskin tehlikeden ayrılması gerektiğini, aksi takdirde bu durumun risk ve risk almanın sağlayacağı olumlu sonuçları göz ardı etmeye neden olabileceğini ifade etmişlerdir (Little, 2006; Sandseter, 2009). Örneğin, kontrolsüzce ortaya bırakılmış kesici bir alet (bıçak) tehlikeyken, yetişkin gözetiminde çocuğun bıçak kullanması risk almaktır. Benzer şekilde, yetişkin gözetimi olmaksızın, kurumuş otların içinde yakılmaya çalışılan ateş bir tehlike teşkil ederken, kontrollü magnezyum çubuğu ile yakılan ateş risk almaya örnek olarak verilebilir.

Birçok bilimsel araştırmanın ortaya koyduğu gibi riskli oyunlar ve risk alma, çocukların fiziksel gelişim, yaratıcılık, özgüven ve esneklik/dayanıklılık (rezilyans) başta olmak üzere pek çok yönden gelişimine katkı sunmaktadır (Brussoni ve diğ., 2015; Kleppe, Melhurish ve Sandseter, 2017). Ancak, günümüz modern toplumlarında, yeni tip ebeveynlik ve yeni tip aile yapısı nedeniyle çocuk pamuklara sarmalanan ve korunmaya muhtaç bir figür olarak görülebilmekte (Herrington ve diğ., 2017) ve dolayısıyla çocukların risk alma davranışına ilişkin olumsuz bir tutum hâkim olabilmektedir (Cevher-Kalburan ve İvrendi, 2016; Little, 2006). Bu noktada, benimsediği felsefe, kurumlarının fiziksel çevresi ve uygulamalarıyla Orman anaokulları, ümit vaat eden bir erken eğitim modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü Orman anaokullarında çocukların risk alması ve risk fayda analizi yapabilmesi özellikle önemsenmektedir (Amus, 2022).

Orman okulları her geçen gün popülerlik kazanmakta, sayıları dünyada ve ülkemizde giderek artmaktadır. Ancak, riskli oyun, risk alma ve risk yönetimi söz konusu olduğunda, özellikle Türkiye'de yapılan uygulamalar merak oluşturmaktadır. Bir yandan kültürel ve pedagojik anlamda bizim için oldukça yeni uygulamalar olan riskli oyun, risk alma ve yönetme kavramlarının pratikte nasıl karşılık bulduğunun kayda değer araştırma unsuru olduğu düşünülmektedir. Zira, kültürel ve bölgesel bağlamda ailelerin eğitime bakış açıları ve eğitimden beklentileri, bir okuldaki uygulamaları etkileyebilmedir. Nitekim, Tovey (2007), Malone (2007) ve Little (2006) gibi araştırmacılar 21. Yüzyıl ebeveynlerinin sosyalleşme ve ebeveynlik pratiklerinin, erken çocukluk eğitimi uygulamalarını, özellikle açık alanda eğitim ve riskli oyunlar konusunda etkileyen önemli bir bileşen olduğunu doğrulamıştır. Ancak, Türkiye söz konusu olduğunda, ülkenin kültürel ve coğrafi anlamda ayrışık yapıya sahip olması nedeniyle, herkes için geçerli söylemlerden bahsetmenin doğru olmadığı ifade edilmektedir (Şen, Yavuz-Müren ve Yağmurlu, 2014). Dolayısıyla, bölgesel olarak ebeveynlerin eğitime bakış açılarında ve eğitimden beklentilerinde farklılık olabileceği, bölgelerin coğrafi ve iklimi özelliklerinin farklı risk yönetim stratejilerini gerektirebileceği göz önünde bulundurularak farklı coğrafi bölgelerde yer alan orman anaokullarının kurum yöneticisi ve öğretmenlerinin riskli oyun ve risk yönetimine ilişkin bilgi ve uygulamalarını incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de üç farklı coğrafi bölgede kurulan Orman Anaokullarındaki riskli oyun ve risk yönetimine ilişkin kurucu ve öğretmenlerin bilgi ve uygulamalarını incelemektir. Belirlenen amaca bağlı olarak gerçekleştirilen bu araştırma çoklu durum araştırması deseninde yürütülmüştür. Bu çalışmadaki sınırlandırılmış durumu Türk orman anaokulu programı temsil etmektedir. Karadeniz, İç Anadolu ve Marmara bölgelerine kurulan üç orman anaokulunun kurucuları ve öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, görüşmeler gerçekleştirilen öğretmenlerin uygulamaları riskli oyun ve risk yönetimi odağında kış, ilkbahar ve yaz olmak üzere üç farklı mevsimde ve her mevsimde üç gün olmak kaydıyla gözlemlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları 3 kurucu ve 9 öğretmen olmak üzere 12 yetişkinden oluşmaktadır.

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem yöntemi ile elde edilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin ilk kısmında *"Orman okulu uygulamalarınızı yaptığınız alanı belirlerken nelere dikkat edersiniz? Okulunuzda yapılan sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda riskli oyunlara yer verilir mi? Bu okulda yer verilen riskli oyunlara örnekler verebilir misiniz? Riskli oyunlarda öğretmenin rolü ve sorumlulukları nelerdir?*" gibi kurucu ve öğretmenlerin riskli oyun ve risk yönetimi uygulamalarına ilişkin sorular sorulurken, görüşmenin ikinci kısmında katılımcıların riskli oyun ve risk yönetimine ilişkin bilgilerini ortaya çıkarmayı hedefleyen bir takım kurgusal olaylar verilerek katılımcıların bir uzman tarafından sorgulanıyor hissiyatını ortadan kaldırmak amaçlanmıştır. Bu kurgusal olayın bir örneği şu şekildedir: *"Buradaki bilgi ve deneyimlerinizden yola çıkarak ikinci bir orman okulu açmaya karar verdiğinizi düşünelim. Okulda eğitim öğretime başladıktan bir süre sonra, ebeveynlerin orman okulu uygulamalarını daha yakından tanıyıp anlamaları için bir poster hazırlandığını ve bu posterin ebeveynlerle*

paylaşılması için okul girişine asılacağını varsayalım. Posterin başlığında ise şu sloganlardan birinin yer aldığını düşünelim. "Mümkün olduğunca güvende olan bir çocukluk değil gerektiği kadar güvende olan bir çocukluk" veya "Çocuklar için asıl risk, hiçbir riskin olmamasıdır!" Sizce bu posterde ve bu sloganın altında Orman okulu uygulamalarınızla ilgili ne tür görseller ve bilgiler yer alabilir? Bu kurgusal olaylar oluşturulurken, Cook (1994) ve Patton (2002)'ın ortaya koyduğu bilgiyi ortaya çıkarmak için yaratıcı soru sorma tekniklerinden faydalanılmış ve bunun yanı sıra oluşturulan kurgusal sorulara ilişkin uzman görüşü alınarak görüşme sorularına son şekli verilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin uygulamaları ise yukarıda belirtilen süre ve sıklıkta gözlemlenmiş, elde edilen veriler, *Notability* isimli bir uygulama kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Bu uygulama araştırmacılara farklı kolaylıklar sağlamıştır. Örneğin, uygulama sayesinde araştırmacılar aynı anda fotoğraf çekme, not alma ve kritik durumlarda ses kaydı alma olanağına sahip olmuştur. Bunun yanı sıra kullanılan uygulama, verilerin düzenlenmesi ve korunmasını kolaylaştırarak araştırmacıların veri toplama sürecini daha etkin yürütmelerini sağlamıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacıların gözlem günlerinde tüm günü okulda geçirmeleri de kurucu, öğretmen ve diğer kurum personelleriyle daha fazla etkileşim içerisinde olmalarını ve böylece birçok saha notu toplamalarını sağlamıştır.

Elde edilen veriler Creswell'in (2007) veri analiz aşamaları göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca veri analizi çoklu durum çalışmasının analiz basamakları dikkate alınarak iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla ilk aşamada her bir durum kendi özel karakteristikleri dikkate alınarak ayrı ayrı analiz edilmiş, daha sonra durumlar arası benzerlik ve farklılıklar bakımından kıyaslamak amacıyla çapraz durum analizi yürütülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu bölümde kelime sınırı nedeniyle çapraz durum analizinde elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tüm okullarda çocukların büyük yükseklik deneyimleri, yüksek hız deneyimleri, riskli aletlerle oynamak gibi benzer türde riskli oyunlar oynadıkları görülmüştür. Sadece ikinci ve üçüncü durumlarda, çocukların gerçek bir ateş çukurunun etrafında oynadıkları görülmüştür. Birinci durumda ise uygulama alanında bir ateş çukuru yer almasına rağmen ateşin yakıldığı gözlenmemiştir. Bununla birlikte, bu riskli oyun türlerinin çeşitliliği ve sıklığı, dış mekân ortamlarının uygunluğuna göre değiştiği gözlenmiştir. Örneğin, Marmara bölgesindeki okulun bahçesinde çocukların tırmanmasına olanak sağlayan ağaçların daha fazla yer aldığı içi ve bu okulda büyük yükseklikler oyunu daha sık gözlenmiştir. Benzer şekilde, Karadeniz bölgesinde yer alan okulun sahil günleri olduğu için deniz kenarında (riskli unsurlar etrafında) oynadıkları da gözlenmiştir.

Tüm gruplarda kurucu ve öğretmenler kısa ve uzun dönemli risk analizi yaptıklarına ilişkin beyanlarda bulunmuşlardır. Kısa dönemli risk analizinde en sık yapılan hava durumunun düzenli olarak takip edilip, açık alan ve orman kullanımının hava durumuna göre düzenlenmesidir. Uzun dönem risk analizine ilişkin katılımcıların en çok vurguladığı konular arasında uygulama alanının bitki örtüsü ve hayvanat bakımından değerlendirilmesi yer almaktadır.

Her durumda, öğretmenler ve anaokulu kurucuları, çocukları güvende tutmak için çok sayıda kural ve prosedüre sahip olduklarını bildirmiştir. Ayrıca her durumda çocukları dış ortamlarda güvende tutmaya yönelik uygulamalar gözlemlenmiştir. Anaokullarında güvenliği sağlamak için çocuklarla anlaşmalar yaparak kurallar oluşturmak, özellikle doğada uygun yetişkin/çocuk oranını sağlamak, acil durumlar için toplanma sesi veya işareti oluşturmak gibi ortak olarak kullanılan yöntemler gözlemlenmiştir. Ancak bu anlaşmaların/kuralların sayısı ve içeriğinin okuldan okula değişkenlik gösterebildiği görülmüştür. İç Anadolu Bölgesinde yer alan anaokulunda, okul yöneticisi ve kurucusunun, uygun yetişkin/çocuk oranını sağlamak için sıklıkla orman okulu uygulamalarına katıldığı gözlemlenmiştir. Öte yandan, iletişim bilgileri, acil durum bölgeleri, görünmez sınırlar, ilk yardım çantaları, çocukların iletişim bilgilerini içeren kolyelerin kullanımı da dahil olmak üzere bir dizi farklı uygulamalar da gözlemlenmiş ve katılımcılar tarafından bildirilmiştir. Bu farkların okul bahçesi veya orman gibi farklı riskleri olan alanları kullanmalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların riskli oyun ve risk yönetimine ilişkin bilgilerini ortaya koymayı amaçlayan kurgusal soru üç öğretmen ve bir kurucu tarafından cevaplanmamıştır. Diğer katılımcılar ise riskli oyun türlerinden bahsederken çoğunlukla ağaçlara tırmanmaktan, yüksekte dengede durmaktan ve bıçak gibi aletlerle oynamaktan bahsetmiştir. Katılımcıların hiçbiri boğuşma-güreşme oyunlarından ya da ateş, göl-deniz gibi riskli unsurların yakınında oynamaktan bahsetmemiştir. Ayrıca bu durum onların uygulamalarıyla da tutarlılık göstermektedir. Araştırmacılar bir önceki görüşmede riskli oyunlara uygulamalarında yer verip vermediklerini doğrudan sorduğunda, katılımcılar bunun bir oyun olmadığını, daha çok riskli bir durum olduğunu söylemişlerdir. Bu durumun katılımcıların Orman lideri eğitmen eğitimlerine katılım durumları ve aldıkları eğitimlerin kapsamında riskli oyun türlerine yer verilip verilmemesi durumuyla yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Riskli Oyun, Risk Yönetimi, Orman Anaokulu, Öğretmen, Kurucu,

Kaynakça

Amus, G. (2022). *Çık Dışarıya Oynayalım: Doğa Pedagojisine Doğru Bir Öğrenme Yolculuğu.* Ankara: Epsilon Yayın Evi.

Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I. ve Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 9*(9), 3134-3148.

Cevher-Kalburan, N. ve Ivrendi, A. (2016). Risky play and parenting styles. *Journal of Child and Family Studies, 25*(2), 355-366. doi:10.1007/s10826-015-0236-1.

Cook, N. (1994). Varieties of knowledge elicitation techniques. *International Journal of Human-Computer Studies, 41*, 801-849.

Herrington, S., Brunelle, S. ve Brussoni, M. (2017). Outdoor play spaces in Canada: As if children mattered. T. Waller, E. Arlemaalm-Hagser, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies ve S. Wyver (Ed.), *The Sage handbook of outdoor play and learning* içinde (s. 242-250). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Kleppe, R., Melhuish, E. & Sandseter, E. B.H. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal, 25*(3), 370-385, DOI: 10.1080/1350293X.2017.1308163.

Little, H. (2006). Children's risk-taking behavior: Implications for early childhood policy and practice, *International Journal of Early Years Education, 14*(2), 141-154.

Malone, K. (2007). The bubble-wrap generation: Children growing up in walled gardens. *Environmental Education Research, 13*(4), 513-527.

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

Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for risky play in preschool – The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal, 36,* 439–446.

Şen, H. Yavuz-Müren, M. & Yağmurlu, B. (2014). Parenting: The Turkish context. In H. Selin (ed.), *Parenting across cultures: childrearing, motherhood and fatherhood 17 in non-western cultures, science across cultures: The history of non-western science* 7 (pp.175-189) Springer Science+Business Media Dordrecht.

Tovey, H. (2007). *Playing outdoors spaces and places, risks and challenge*. New York: Open University Press.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumları ile Sürdürülebilir Kalkınma Öğretimine Yönelik Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişki

Nazmiye Temiz
Çukurova Üniversitesi

İrem Gürgah Oğul
İzmir Demokrasi Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumların sosyal, ekonomik ve çevresel zorlukların üstesinden gelebilmeleri için sürdürülebilir kalkınmaya için eğitime ihtiyaç vardır. Çevreye ve doğaya saygılı, Dünya'daki kaynakları daha verimli kullanabilen ve sonraki nesillere daha temiz ve bol kaynaklar bırakma kaygısı güden bireyler yetiştirebilmek için yaşamın ilk yılları olan okul öncesi dönem oldukça kritik bir periyottur. Bireylerin sürdürülebilir eylemlerde bulunmaları için okul öncesi dönemden itibaren sürdürülebilir kalkınmayı anlamaları gerekmektedir (Kaga, 2008). Okul öncesi öğretmenleri, çocukların sürdürülebilirlik sorunlarını çözmelerine, sürdürülebilir kalkınmayı anlamalarına ve bunlara yönelik eylemlerde bulunmalarına yardımcı olmak için önemli aracılardır (Siraj-Blatchford vd., 2010). Öğretmenler, Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (SKE) aracılığıyla okul öncesi ortamlarda sürdürülebilir kalkınma konularını eğitim etkinlikleri ile bütünleştirebilirler. Darling-Hammond (2000), öğretmenlerin bir konu hakkında kendi sahip oldukları potansiyel anlayışın olumlu olması durumunda bu konuyu daha iyi öğrettiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde, öğretmen adayları mesleki hayatlarına başladıklarında sürdürülebilir kalkınmaya yönelik olarak eğitimlerde önemli rol oynayan profesyonellerdir. Bireylerin çevreye yönelik olumlu tutum sergilemesi, kendilerini doğanın bir parçası olarak hissetmesi, onların gelecek nesillere yani çocuklara da bu bilinci aşılaması daha olasıdır. Bu noktada, okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik sahip oldukları tutum olumlu olduğunda, onların sürdürülebilirlikle ilgili öğretim yapmaya daha eğilimli olabileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin SKE uygulamalarına yönelik öz yeterlik inançlarının olumlu olmasına katkıda bulunan faktörlerin açığa çıkarılması önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları ile sürdürülebilir kalkınma öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları ne düzeydedir?

2. Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma öğretimine yönelik öz- yeterlik inançları ne düzeydedir?

3. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları ile sürdürülebilir kalkınma öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel çalışma olarak desenlenmiştir. Çalışmanın örneklemini iki devlet üniversitesinde öğrenimine devam eden 213 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak çalışmaya dahil edilen öğretmen adaylarına yüz yüze ulaşılmış ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmen adaylarına ölçme araçları yüz yüze uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının ölçme araçlarını doldurduktan sonra araştırmacılara teslim etmesi istenmiştir. Örnekleme dahil etme kriteri, öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliği bölümüne kayıtlı bireyler olmasıdır. Öğretmen adaylarında herhangi bir yaş kriteri aranmamıştır.

Çalışmanın verileri, "Demografik Bilgi Formu", "Öğretmen Adayları için Çevre Konularına Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitimi (SKE) Öğretmeye Yönelik Öz-yeterlik İnançları Ölçeği" ile elde edilmiştir.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Katılımcıların, yaşı, sınıf düzeyi ve daha önce çevre eğitimine ilişkin bir eğitim alıp almadığı konusunda bilgi toplamak amacıyla kullanılmıştır.

Öğretmen Adayları için Çevre Konularına Yönelik Tutum Ölçeği: Ölçek, Saraç ve Kan (2015) tarafından geliştirilmiştir. Beşli Likert tipinde hazırlanmış 20 maddeden oluşmaktadır. Üç faktörlü yapıya sahip olan ölçeğin, toplam varyansın %59'unu açıkladığı bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .74, test tekrar test güvenirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitimi (SKE) Öğretmeye Yönelik Öz-yeterlik İnançları Ölçeği: Stants (2016) tarafından geliştirilmiş ve Köklü Yaylacı ve Olgan (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. İki faktörlü yapıya sahip olan ölçeğin Türkçe versiyonu, beşli Likert tipinde 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeklerden elde edilen veriler, korelasyonel analiz tekniğiyle analiz edilecek ve bulgular raporlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları ile sürdürülebilir kalkınma öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma sonucunda üç temel bulgu elde edilmesi beklenmektedir. İlk olarak, öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları "Öğretmen Adayları için Çevre Konularına Yönelik Tutum Ölçeği" (Saraç & Kan, 2015) kullanılarak ölçülmüştür. Sarıkaya ve Saraç (2018) gerçekleştirdiği çalışmalarında öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulguyu destekler nitelikte, bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olması beklenmektedir. İkincisi, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları "Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitimi (SKE) Öğretmeye Yönelik Öz-yeterlik İnançları Ölçeği" (Köklü Yaylacı & Olgan, 2021) ile ölçülmüştür. Köklü Yaylacı ve Olgan (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının orta düzeyde sürdürülebilir kalkınma için eğitim öğretmeye yönelik öz-yeterlik inançlarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazına paralel olarak bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma öğretimine yönelik öz- yeterlik inançlarının orta düzeyde olması beklenmektedir. Son olarak, okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları ile sürdürülebilir kalkınma öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevreye yönelik tutum, Sürdürülebilir Kalkınma, Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim, Okul öncesi dönem, Öğretmen adayları

Kaynakça

Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education, 51*(3), 166–173. https://doi.org/10.1177/0022487100051003002

Kaga, Y. (2008). Early childhood education for a sustainable world. In I. P. Samuelsson & Y. Kaga (Eds.), *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (pp.53-56). Paris: Author.

Köklü Yaylacı, H., & Olgan, R. (2021). Investigating early childhood preservice teachers' personal teaching efficacy and outcome-expectancy beliefs regarding education for sustainable development in Turkey. *The Teacher Educator, 56*(1), 4-24.

Sarac, E., & Kan, A. (2015). The validity and reliability analysis of the attitude scale on the environmental issues for the prospective teachers. *Journal of Research in Education and Teaching, 4*(2), 142-150.

Sarıkaya, R., & Saraç, E. (2018). An analysis of pre-service teachers' attitudes towards environmental issues in terms of various variables. *Universal Journal of Educational Research, 6*(1), 99-109.

Siraj-Blatchford, J., Smith, K. C., & Samuelsson, I. P. (2010). *Education for sustainable development in the early years.* Buenos Aires, Argentina: OMEP, World Organization for Early Childhood Education.

Stants, N. B. (2016). Understanding the education for sustainable development knowledge and teacher self-efficacy of middle level preservice teachers. *Environmental Education Research, 22*(3), 446-447.

Erken çocukluk eğitiminde yenilikçi uygulamalar: Küçük Adımlar Anaokulu

Sinem Ipek

Fırat Üniversitesi

Problem Durumu

Dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de eğitim hızla değişmekte ve evrensel değerlere uyum sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim özelinde incelendiğinde ise bu dönemdeki eğitimin, yaşamın diğer yıllarını da yakından etkilediği bilinmektedir. Son zamanlarda belirli düşünürler ve felsefeler ışığında özellikle özel eğitim kurumlarında yenilikçi yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Ülkemizde dünyanın önde gelen eğitim felsefelerinin ve yaklaşımlarının temel alınarak hazırlandığı ve 2013 yılında son halini alan Okul Öncesi Eğitim Programı birincil rehber kaynak olarak kullanılmaktadır. Okul öncesi eğitim programı ülkemizin önde gelen alan uzmanları tarafından hazırlanmış çocuk merkezli, esnek, sarmal ve eklektik bir programdır. Programın felsefesi incelendiğinde okul öncesi çocukların gelişim özelliklerine dikkat çekerek hem sınıf içinde hem de okulda düzenlemeler yapılmasına, çocuk merkezli bir anlayışın benimsenmesine ve tek düze eğitimden kaçınılarak mevcut imkânların en üst seviyede, çocuk yararına kullandırılmasına teşvik edildiği görülmektedir (MEB, 2013). Ancak okul öncesi kurumlarındaki genel eğitim faaliyetlerinin incelendiği araştırmalara bakıldığında ülkenin doğusundan batısına benzer eğitim akışı ve yaklaşımın uygulandığı görülmektedir. Okulların, okulların bulunduğu bölgelerin, çocukların ve ailelerin demografik özelliklerinin farklı olduğu gerçeği göz önüne alındığında programın özümsenerek uygun şekilde uyarlanması ihtiyacı doğmaktadır. Bu bağlamda programın ana uygulanma esaslarına ve felsefesine bağlı kalarak mevcut ihtiyaçlara cevap verecek düzenlemelerin yapılması beklenmektedir (Özsırkıntı, Cenk ve Bolat, 2014). Okul öncesi eğitim programının okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına ilişkin bilimsel araştırmaların ise alan yazında oldukça az sayıda olduğu görülmüştür (Başaran ve Ulubey, 2018; Köksal, Dağal ve Duman, 2016). Bu açıdan programın doğru anlaşıldığı ve ihtiyaca göre başarılı şekilde uygulanan okulların bu uygulamaların yaygınlaşmasını sağlaması bağlamında önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada incelenen okul, Doğu Anadolu bölgesinde alt sosyoekonomik ailelerin yaşadığı bir bölgede şehir merkezinde 7 km uzaklıkta yer almaktadır. Okul bağımsız anaokulu olarak 2 okul öncesi yöneticisi, 8 okul öncesi öğretmeni ve 2 okul personeli ile 101 çocuğa eğitim vermektedir. Okulda 4 adet derslik bulunmaktadır. Okulun kendine ait etrafı çitle sarılı bir bahçesi ve bahçe içinde yer alan nostaljik oyuncakların yer aldığı bir müzesi bulunmaktadır. Ayrıca 2 çok amaçlı salon, bir adet depo ve 550 kitabın yer aldığı orta büyüklükte bir kütüphane ve giriş kısmında öğrencilerin oluşturduğu proje ürünlerinin muhafaza edildiği bir alan mevcuttur.

Okul yarı zamanlı olarak eğitim vermektedir. Klasik okul öncesi eğitimi kurumlarından farklı olarak okulda merkezlere bölünmüş sınıf içinde eğitim verilmemektedir. Okul içinde on farklı atölye bulunmaktadır. Bu atölyeler; fen ve matematik çalışmaları atölyesi, ses ve ritim atölyesi, hareket ve oyun atölyesi, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları atölyesi, sanat ve yaratıcılık atölyesi, evcilik oyunları ve temel yaşam becerileri atölyesi, teknoloji tasarım atölyesi, düşler odası drama atölyesi, çocuk kütüphanesidir. Klasik okul öncesi kurumlarındaki uygulamaların aksine okulda kesinlikle hazır planlar kullanılmamaktadır. Öğretmenler her atölye için kazanımlarını belirleyerek istasyon sistemi ile ilgili atölyeye çocuklarla geçerek eğitime devam etmektedir. Her atölyede yaklaşık 35-40 dakika bulunulmaktadır. Okuldaki dört sınıf için öğretmenler öğrenciler gelmeden bir sonraki günün planlamasını yapmaktadır. Ayrıca bu planlama için anlık mesajlaşma uygulamaları da kullanılarak olası bir değişimde öncede haberdar olunması sağlanmaktadır. Her atölyede için 35 metrekarelik bir alan kullanılmıştır. Bu atölyelerin içindeki materyaller tamamen atölye ile ilişkili olan araç gereçlerden oluşmaktadır. Atölyelerde atık malzemelerin ve doğal materyallerin kullanımı dikkat çekmektedir. Bu durumun yanı sıra çocuklar tüm atölyeleri yakından tanıdıkları için atölyelere yüksek hazırbulunuşlukla girmektedir. Ayrıca kendi ürünlerinden oluşan projelerini dönem başından itibaren işbirlikli veya bireysel olarak oluşturma şansı elde etmektedir. Bu ürünlerin saklandığı ve sergilendiği alanlar okul içinde mevcuttur. Çocuklar atölye geçişlerinde diğer öğrencilerle etkileşim sağladıkları gibi diğer sınıfların öğretmenleriyle yüksek etkileşim içindedir. Atölye etkinliklerine ayda bir defa aileler de fahil edilerek aile katılımı desteklenmektedir. Atölyelerin dışında okul bahçesinde nostaljik materyallerden, kitaplardan, dergilerden ve oyuncaklardan oluşan çocuk müzesi bulunmaktadır. Gün sonunda istasyon döngüsü tamamlanmak koşulu ile son olarak bulunulan atölyede değerlendirme yapılarak eğitim akışı sonlandırılmaktadır.

Mevcut araştırmada, öğretim sürecine ilişkin özellikleri belirtilen, zorlayıcı ekonomik ve fiziksel koşullarda eğitim veren bir bağımsız anaokulundaki başarılı program uyarlaması sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın alt amaçları şöyledir:

1. Eğitim sürecine ilişkin yönetici görüşlerinin belirlenmesi,
2. Eğitim sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi,
3. Eğitim sürecine ilişkin veli görüşlerinin belirlenmesi,
4. Görüşler doğrultusunda yardımcı veri kaynaklarıyla eğitim sürecinin bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Mevcut çalışmada okul öncesi eğitimi programının uyarlanma sürecini öğretmen, yönetici ve veli görüşleri üzerinden sınırlandırarak derinlemesine incelenmesi hedeflendiği için durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma yöntemi doğrultusunda veri toplama aracı olarak öğretmen, okul yöneticileri ve veliler için ayrı olarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Formlar alan uzmanlarına değerlendirme için sunulmuş; soru sayısı ve ifadeler üzerinde değişiklik yapılmıştır. Tüm görüşmeler okul içinde bulunan sessiz bir odada birebir görüşme olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcının izni ve bilgisi doğrultusunda analiz sürecinin sağlıklı ilerlemesi adına ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler öğretmen ve yöneticiler için 7-9; veliler için 11-13 dakikada tamamlanmıştır. Üzerinde çalışılan olgu veya konuyu bir bütün olarak incelemesi, bir fotoğraf oluşturulabilmesi

için elde ettiği verileri teyit etmesine yardımcı olacak bazı ek yöntemler kullanılması önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 256) Araştırmanın güvenirliğine katkı sunmak amacıyla veri kaynağı çeşitlemesine gidilerek araştırmacı tarafından görüşme yapılan öğretmenlerin okulda bulundukları sürelerde tam zamanlı katılımsız gözlem gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ilgili öğretmenler tarafından 2022-2023 eğitim öğretim güz yarıyılından itibaren okula devam eden çocuklar için tuttukları gelişim izleme formları ve değerlendirme evrakları da yardımcı veri kaynağı olarak muhafaza edilmiştir.

Veri analizi sürecinde ilk olarak görüşmeler incelenmiştir. Ses kayıtları bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarılarak içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Analiz sürecinde yöneticiler, öğretmenler ve velilerden alınan veriler kendi içinde tema ve alt temalar oluşturacak şekilde ele alınmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından beş tam gün katılımsız olarak gerçekleştirilen gözlem dokümanları ve gelişim izleme ve değerlendirme formları görüşme verilerini açıklamak üzere kullanılmıştır. Sonuç kısmında tüm bulgular bütüncül bir bakış açısı ile tek durumu aydınlatmak üzere alan yazın verileriyle tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada farklı veri toplama yöntemleri ve araçları kullanılmıştır. İlk olarak yönetici, öğretmen ve velilerden alınan görüşme verileri çözümlenmiştir. Yöneticilerin verilerinin analizinde olumlu geri dönüşler, gelişime ve değişime açık olma, alan bilgisi temalarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin veri analizi sonucunda ise sınıf yönetiminde kolaylık, mesleki motivasyonda artış, çocuk merkezli eğitim ve alan paydaşlarıyla işbirlikli çalışma temaları vurgulanmıştır. Velilerden alınan veriler doğrultusunda ulaşılan temalar davranış problemlerinde azalma, okulu sevme, ekonomik açıdan uygun eğitim olmuştur.

Okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimi lisans ve yüksek lisans eğitimi almış olmalarının programın anlaşılmasının ve çocuk merkezli bir okul ortamı yaratmak için işe koşulmasında etkili olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin öğrencilerinin başarısını izledikleri, velilerden ve öğretmenlerden gelen dönütleri değerlendirdikleri ve nitelikli eğitim açısından yeni uygulamalara açık oldukları görülmüştür. Bu noktada okul yöneticilerinin en önemli motivasyon kaynaklarının velilerden, alan paydaşlarından ve okulda görev yapan öğretmenlerden aldıkları olumlu dönüşler olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin vurguladıkları tema ise çocuk merkezli eğitim olmuştur. Çalıştıkları eski okullarla kıyaslama yapan öğretmenlerin çocuğun kendi ilgisi doğrultusunda özgür iradesiyle bir eğitsel faaliyet başlatması devam ettirmesinin çocuğun özgüvenine katkı sunduğu gibi öğretmen olarak kendilerine rehber rolü yüklediğine dikkat çekmişlerdir. Klasik uygulamalarda öğretmenin eğitim akışını katı bir tutumla belirlemesi, çocukların süreci takip etmek zorunda kalmalarının çocukların dikkatlerinde zamanla azalmaya neden olduğunu ve sınıf yönetiminin zorlaştığını belirten öğretmenler mevcut sistemde sınıf yönetimi konusunda sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler keskin bir ayrımla sınıflara kapatılarak ayrılmayan öğrencilerinin birlikte olması nedeniyle birbirleriyle sıkı bir eğitsek paylaşım süreci içinde olduklarını belirtmiştir. İş birlikli çalışan öğretmenlerin daha az efor sarf ederek daha yaratıcı ve özgün etkinlikler oluşturabildikleri görülmüştür. Velilerin dikkat çektikleri tema ise davranış problemleri olmuştur. Görüşme yapılan veliler çocuklarının okula başlamadan önce fiziksel ve sözel davranışlarının yoğun olduğunu ancak bu davranışların zamanla azaldığını vurgulamışlardır. Ayrıca sofrayı kurma, oyuncaklarını toplama gibi gündelik yaşam içinde çocuklarının daha fazla sorumluluk aldıklarına dikkat çekmişlerdir. Veliler okula başladıktan 1-3 ay süre sonra çocuklarının istekle okula devam ettiğini belirtmiştir. Sosyoekonomik olarak oldukça kısıtlı koşullarda yaşamak zorunda olan ailelerin ekonomik açıdan kendilerini zorlamayan, rahatça iletişim kurabildikleri bir okulda çocuklarının eğitim almalarından oldukça memnun oldukları kendi ifadeleri ile belirtilmiştir.

Okul öncesi eğitim yaşamdaki en temel dönem olup insan yaşamındaki kritik noktaları içerir. Bu temel eğitim döneminde çok yönlü olarak, tüm zekâ alanlarına yönelik olarak hazırlanacak olan programlar çağımızda beklenen insan modelinin yetiştirilmesini kolaylaştıracaktır. Okul öncesi eğitimde başarılı bir eğitim süreci alan yazında sıklıkla "tüm gelişim alanlarının desteklenmesi" ile ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla mevcut eğitimin başarısı çocuklar üzerindeki ileri yönlü gelişim ile değerlendirilmektedir (Sapasağlam, 2013; Kızıltaş, Halmatov ve Sarıçam, 2012). Bu bağlamda çocukların gelişimlerini izlemek için oluşturulan evraklar incelendiğinde gelişim izleme formlarının ve değerlendirme evraklarının öğretmen ve veli beyanlarını destekler nitelikte, çocukların gelişimlerinde ilerleme olduğunu gösterdiği belirlenmiştir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, yaşadıkları fiziksel çevrelerini seçemedikleri için yetişkinlere ve onların almış olduğu kararlara bağımlı durumdadırlar (Karaküçük, 2008, s. 308). Bu açıdan öğretmenlerin alan geçişlerinde çok sayıdaçevresel uyaran sunmaları ve süreçte rehber rolü üstlenmeleri olumlu bir bulgudur. Çocukların nitelikli eğitim alması, topluma faydalı bireyler olarak yetişmeleri için eğitim görmekte oldukları yapılar da örnek tasarım yaklaşımları ile çocukların kişilik gelişimlerine katkıda bulunan önemli faktörlerdendir. Çocukların aynı mekanda kalarak tek düze eğitim almalarındansa zihinsel ve fiziksel gelişimlerini yakından etkilediği bilinen mekanların (Vasilyeva ve Lourenco, 2012, s. 349) değiştirilerek sunulması çocukların bütün gelişim alanlarını ve eğitsel performanslarını olumlu etkilediği için önerilmektedir (Stockall, Dennis ve Miller, 2012; Yuvacı ve Dağlıoğlu, 2018; Yaşar Ekici, 2015). Fiziksel ortamın ilişkili olduğu bir diğer önemli başlık ise öğrenme yaklaşımlarıdır. Öğrenme yaklaşımı, öğrenme ortamını; öğrenme ortamı ise öğrenme yaklaşımını belirleyen ve besleyen iki etmendir. Nitelikli bir eğitim kurumunda bu iki başlığın eğitsel hedefler ışığında belirlenmesi ve uyumlu olması beklenmektedir (Stuhmcke, 2012). Araştırmaya ilişkin bulguların bu bağlamda tutarlı olduğu, eğitim anlayışıyla örtüşen bir bakış açısı ile fiziksel düzenlemelerin yapıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim Programı, erken çocukluk eğitimi, eğitimde iyi uygulamalar, durum çalışması.

Kaynakça

Başaran, S. T., & Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *51*(2), 1-38.

Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), Encyclopedia of case study research (pp 582-583). USA: SAGE Publications.

Kızıltaş, E., Halmatov, M., & Sarıçam, H. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(23).

Köksal, O., Dağal, A. B., & Duman, Ö. A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programi hakkindaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, *46*(4), 379-394.

MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı.

Özsırkıntı, D., Akay. C.,., & Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri adana ili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 313-331.

Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2013*(1), 63-73.

Stockall, N. S., Dennis, L., & Miller, M. (2012). Right from the start: Universal design for preschool. *Teaching Exceptional Children*, *45*(1), 10-17.

Stuhmcke, S. M. (2012). Children as change agents for sustainability. *Unpublished Doctoral Dissertation). Queensland University of Technology*.

Vasilyeva, M., & Lourenco, S. F. (2012). Development of spatial cognition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, *3*(3), 349-362.

Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of Academic Social Science*.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yuvacı, Z., & Dağlıoğlu, H. E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve bulundukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *2*(2), 234-256.

The Effect of Argumentation Implementation on Students' Content Knowledge and Science Process Skills

Mehmet Şen, Ted Üniversitesi
Semra Sungur, ODTÜ
Ceren Öztekin, ODTÜ

Problem Durumu

Argumentation is one of the methods used in science classes to construct knowledge. Students construct their new understanding by eliminating different ideas (Sampson & Clark, 2011) or cooperatively producing new ideas (Naylor et al., 2007) in argumentation. Previous argumentation studies mainly focused on students' content knowledge (e.g., Chen et al., 2013) and mainly ignored other cognition-related variables like science process skills (SPS). This study specifically addresses 6th-grade students' development of content knowledge and science process skills in response to argumentation implementation to contribute to the literature by closing the gap in this field. Students' content knowledge included their conceptual understanding of "matter and heat" and "electricity" unit and their science process skills included five integrated process skills namely defining operationally, formulating hypotheses, interpreting data, controlling variables, and experimenting (Sanderson & Kratochvil, 1971).

Yöntem

The design of the study is one group pre-test and post-test design and the study has no control group. A total of 71 students participated in the study. Researchers developed content knowledge tests (matter and heat content knowledge MHCK test and electricity content knowledge test ECKT). Each test included 20 multiple-choice test items. Content validity of test items was provided by the examination of test items by physics and science education professors. Item difficulty and item discriminating power for each item were calculated in the pilot study and the analysis did not show any serious problems with items. The reliability of test scores was also acceptable for each test as KR-20 was .76 for the MHCK post-test, and .77 for the ECKT post-test. Test of integrated process skills 2 (TIPSII) developed by Burns et al. (1985) was used to test students' science process skills. Can (2008) adapted the scale for middle school students; the test had 26 items, and KR-20 was calculated as .80. These three tests were applied before and after argumentation implementation as pre-test and post-test in the main study. Repeated measure MANOVA was conducted to see the effect of argumentation implementation on students' content knowledge whereas paired sample t-test was conducted to see the effect of argumentation implementation on students' science process skills as science process skills' dimensions had low-reliability scores, these skills were accepted as unidimensional. The study lasted 6 weeks and each week included four lesson hours (40 minutes). Both implementing teacher and participating students were trained before the study because they were unfamiliar with argumentation implementation. The argumentation implementation was verified by the use of the reformed teaching observation protocol developed by Sawada et al. (2000).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Results of the repeated measure MANOVA showed that argumentation implementation significantly improved participants' content knowledge $F(2, 67) = 20.55$, $p = 0.00$; Wilks' Lambda= 0.62. Then, paired sample t-test was conducted to see how participants' content knowledge in different units changed. The results showed that participants' matter and heat unit content knowledge significantly increased $t(68) = 4.48$, $p<0.025$ (two-tailed), and the eta squared statistics showed there was a large effect size (0.23). Similarly, participants' electricity content knowledge significantly increased in this argumentation study $t(68) = 5.47$, $p<0.025$ (two-tailed). The eta squared indicated a large effect size also (0.31). It is thought that the implementation was consistent with the conceptual change approach, the study emphasized on discussions and student templates assisted students' engagement in argumentation. As a result, these factors might improve students' conceptual understanding.

On the other hand, paired sample t-test results showed that participants' science process skills did not change significantly $t(62) = -0.59$, $p>0.05$ (two-tailed). It is thought that a six-week-long implementation might be short to change participants' process skills. Likewise, lack of emphasis on science process skills in argumentation implementation can be another cause for no change in participants' science process skills.

Anahtar Kelimeler: Argumentation, Science Process Skills, Content Knowledge

Kaynakça

Burns, J. C., Okey, J. R., & Wise, K. C. (1985). Development of an integrated process skill test: TIPS II. *Journal of Research in Science Teaching*, *22*(2), 169-177

Can, B. (2008*). İlköğretim öğrencilerinin bilimin doğasi ile ilgili anlayışlarını etkileyen faktörler.* (Doctoral dissertation). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Chen, Y. C., Hand, B., & McDowell, L. (2013). The effects of writing-to-learn activities on elementary students' conceptual understanding: Learning about force and motion through writing to older peers. *Science Education*, *97*(5), 745-771.

Naylor, S., Keogh, B., & Downing, B. (2007). Argumentation and primary science. *Research in Science Education*, *37*(1), 17-39.

Sampson, V., & Clark, D. B. (2011). A comparison of the collaborative scientific argumentation practices of two high and two low-performing groups. *Research in Science Education*, *41*(1), 63-97.

Sanderson, B. A., & Kratochvil, D. W. (1971). *Science, a Process Approach*. American Institute for Research in the Behavioral Science.

Sawada, D., Piburn, M., Falconer, K., Turley, J., Benford, R., & Bloom, I. (2000). *Reformed teaching observation protocol (RTOP)* (Tech. Rep No. IN00-1). Tempe, AZ: Arizona State University, Arizona Collaborative for Excellence in the Preparation of Teachers.

İlkokul Öğrencilerinin Modelleme Yoluyla Fen Bilimleri Öğretimi Hakkındaki Görüşleri ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi: Besinlerimiz Ünitesi Örneği

Merve Nur Sünbül — Giresun Üniversitesi
Ibrahim Özkurt — MEB
Elif Öztürk — Giresun Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrencilerin kendi kendilerinin öğrendiklerini yapılandırabilmeleri için fen gibi daha soyut konuları içeren derslerde öğrenmelerini kolaylaştırarak ve öğrendiği konularda kavram yanılgılarını ortadan kaldıracak "Model temelli" ve "Modellemeye Dayalı Öğretim" gibi farklı öğrenme yöntemleri geliştirilmiştir. Model, bir amaç doğrultusunda bir sistemi ifade etmek maksadıyla ortaya konulan ürün (Lesh ve Fennelwald, 2010), modelleme ise bilimsel bir kavram, olay veya olguyu belirli süreçler sonunda farklı ayrıntılarını da göz önüne alarak ortaya konulmasını içeren karmaşık bir süreç olarak ifade edilmiştir (Gümüş ve diğerleri, 2008). Temel anlamda modellerin çoğu, orijinalini birçok açıdan basitleştirmek amacıyla üretilmişlerdir. Yani modelleri insan zihninin sınırlarını zorlayan, anlaşılması, hayal edilmesi zor olan olguları temsil eden ve birçok duyu organına aynı anda hitap edebilen materyaller olarak görmek de mümkündür (Frigg ve Hartmann, 2006). Model ve modelleme ile yapılan uygulamalı araştırmalarda eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, akademik başarılarına ve fene karşı tutumlarına, kavram öğrenmelerine ve bilimsel süreç becerilerine olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir (Batı, 2014; Çavumirza, 2018; Demirçalı, 2016; Ünal Çoban, 2009; Zorlu ve Sezek, 2016, 2019). Modelleme temelli öğrenme; bilgi kaynakları, öğrenme etkinlikleri ve öğretim stratejilerinin bir arada kullanıldığı bir öğretim yöntemidir (Gobert & Buckley, 2000). Harrison ve Treagust (2000) modelleri şu şekilde sınıflandırmıştır:

Ölçeklendirme modelleri

Hayvanların, bitkilerin, arabaların ve binaların ölçeklendirilmiş modelleri; renkleri, dış şekilleri ve yapısal özelliklerini tanımlamakta kullanılır. Ölçeklendirme modelleri ayrıntılı bir şekilde dış görünüşü yansıtmasına rağmen nadiren içyapıyı, işlevleri ve kullanımı yansıtır. Ölçeklendirme modelleri genellikle oyuncaktır veya oyuncak gibidir. Bu nedenle, model ile hedef arasındaki paylaşılmayan farklılıkların saklı kalmasına yol açabilir.

Pedagojik analojik modeller

Bunların analojik olarak isimlendirilmesinin nedeni, modelin bilgiyi hedefle paylaşmasından ileri gelir. Pedagojik olarak isimlendirilmesinin nedeni ise, atom ve molekül gibi gözlenemeyen varlıkları öğrenciler için ulaşılabilir yapmak üzere öğretmenler tarafından açıklayıcı olarak geliştirilmelerinden kaynaklanmaktadır. Analojinin yapısına bir veya birden fazla özellik hükmeder. Örnek olarak molekül modellerindeki top ve çubuk temsili verilebilir. Çünkü analojik modeller hedefle analoji arasındaki uyumu kesin özellikler için tek tek yansıtırlar. Analojik özellikler kavramsal niteliklere dikkat çekmek için genellikle aşırı basitleştirilmiş veya genişletilmiştir.

Simgesel veya sembolik modeller

Kimyasal formüller veya eşitlikler sembolik modellerle anlamlı hale getirilmiştir. Formüller ve eşitlikler bu şekilde kimya diline yerleşmiştir. Örnek olarak CO2 (karbon dioksit) gösterimi verilebilir.

Matematiksel modeller

Fiziksel özellikler ve süreçler, kavramsal ilişkileri ortaya çıkaran matematiksel eşitliklerle ve grafiklerle temsil edilebilir. Örnek olarak Boyle-Mariotte Kanunu, üstel eğriler veya Newton'un ikinci hareket kanununun temsili olan f = m.a eşitliği verilebilir.

Teorik modeller

Elektromanyetik alan çizgileri ve fotonlar teorik modellerdir; çünkü bu modeller iyi yapılandırılmış ve insanlar tarafından oluşturulan teorik temellerle tanımlanmıştır. Kinetik teorinin gaz basıncını açıklaması, ısı ve basınç bu kategoriye girer.

Haritalar, diyagramlar ve tablolar

Bu modeller öğrenciler tarafından kolaylıkla canlandırılabilen yolları, örnekleri ve ilişkileri temsil eder. Bu modellere örnek olarak periyodik tablo, soy ağaçlan, hava durumunu gösteren haritalar, devre şemaları, kan dolaşımı sistemi ve beslenme zinciri gösterimleri verilebilir.

Kavram-süreç modelleri

Birçok fen kavramı nesneden ziyade süreçten ibarettir. Örnek olarak kimyasal denge veya asit-baz reaksiyon modelleri verilebilir.

Simülasyonlar

Küresel ısınma, uçuşlar, nükleer reaksiyonlar, trafik kazaları gibi karmaşık süreçleri temsil etmede kullanılır.

Zihinsel modeller

Zihinsel modeller özel bir çeşit zihinsel temsildir ve bireyler tarafından bilişsel işlemler sonucunda üretilir. Öğrenciler tarafından üretilen ve kullanılan zihinsel modeller tamamlanmamıştır ve kararlı değildir yani değişebilir.

Senteze dayalı modeller

Senteze dayalı modelleri, öğrencilerin kendi sezgisel modelleri ile öğretmenlerin sunduğu modellerin bir karışımı sonucunda, öğrencilerin alternatif kavramlarının gelişimlerine ait sentezler oluşturmaktadır."

Modellerin sınıflandırılmasına bakıldığında özellikle Fen Bilimleri dersi gibi içerisinde oldukça soyut kavramların olduğu dersler için modelleme yoluyla öğretim yöntemi tercih edilebilir.

Modellemeye Dayalı Fen Eğitimi

Fen eğitiminin en önemli amacı, öğrencilerin fiziksel olgulara ait kavramları doğru olarak anlama ve uygulamalarını sağlamaktır. Fakat bazı fen konularının öğretilmesi ya da öğrenilmesinde sıkıntı ve güçlüklerle karşılaşılmaktadır. Bu durum özellikle soyut konularda daha belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. (Çağlar Gülçiçek, 2004)

Öğrenci işitemediği, göremediği, dokunamadığı olguyu anlamlandırmakta zorlanmakta ve olgu ile bilgiler arasında bir bağ kuramamaktadır. Soyut kavramlar sembollerle, grafiklerle, resimlerle veya üç boyutlu modeller kullanılarak öğrencilere anlatılırsa, öğrenci soyut kavramları gözlemleyebilir ve inceleyebilir. Böylece soyut olan kavram öğrenci için somutlaşacaktır. (Güneş ve Çelikler, 2010; Minaslı, 2009; Gözmen, 2008; Balkan, 2007; Zeynelgiller, 2006; Koçak, 2006; Sarıkaya ve diğ., 2004).

İlkokul dönemindeki öğrenciler Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı dönemlerinden somut işlemler dönemine denk gelmektedir. Somut işlemler döneminde çocuk, mantıksal düşüncelerini somut nesneler üzerinde konumlandırabilir. Çevrede somut ve belirgin örnekler içeren olgulara yönelik mantık yürütmeyi başarabilirler. Çocuklar bu dönemde, gerçek dünyada geçerliliği bulunan nesneleri kavrayabilirler. Çocuğun okula başlamasıyla eş zamanlı olan dönem nesneleri boyut, renk ve şekil olarak sınıflandırabilmelerini sağlar. Bu doğrultuda çocukların somutlaştırılan kavramları daha etkili ve kalıcı öğrenebildikleri söylenebilir. Modelleme yoluyla öğretimin soyuttan somuta ilkesiyle de yakından ilişkisi olduğu görülmektedir. Fen Bilimleri dersindeki soyut kavramları somutlaştırarak anlatmak için modelleme yoluyla öğretim etkili bir yöntem olarak kullanılabilir.

Besinler konusu modelleme yoluyla öğretim yöntemine oldukça uygun olmasına rağmen, bu konunun öğretiminde modelleme yönteminin tercih edildiği araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Literatüre katkı sağlayacağı düşünülerek gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı 4.sınıf öğrencilerine Besinler ünitesinin modelleme yoluyla öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisinin ve öğrenci görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın problem cümlesi " İlkokul 4.sınıf öğrencilerine "Besinler" konusunun modelleme yoluyla öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri nelerdir? " olarak belirlenmiştir ve aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İlkokul 4.sınıf öğrencilerine besinler konusunun modelleme yoluyla öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi nedir?
2. İlkokul 4.sınıf öğrencilerine besinler konusunun modelleme yoluyla öğretilmesi hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde yer alan besinler ünitesinin modelleme yöntemi yoluyla öğretilmesinin akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Bu amaçla kullanılan desen açıklayıcı karma yöntem desenidir. Açıklayıcı desen, nicel verilerin toplanıp daha sonra nicel verileri açıklamak amacıyla nitel veriler toplanmasıdır (Creswell ve Plano Clark, 2011).

Çalışma Grubu

Çalışmada örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi; araştırmaya hız kazandıran bir yöntemdir. Çünkü bu yöntemde yakın ve erişilmesi kolay olan bir durum seçilir (Dawson, 2001). Çalışmanın örnekleminin nicel bölümünü Fatsa İlçesi, ilçe merkezinde bulunan bir ilkokulun 4.sınıf öğrencilerinden oluşan ve uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş 26 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel bölümünde ise aynı öğrenci grubu içerisinden basit seçkisiz yöntemle belirlenmiş 10 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri ön test-son test olarak uygulanan "besinler" konulu akademik başarı testi ve görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına uygulanan yöntemlerin akademik başarıya etkisini belirlemek için fen bilimleri dersi "Besinlerimiz" ünitesine ilişkin Akademik Başarı Testi ve Görüşme Formu kullanılmıştır. Bu amaçla geliştirilen akademik başarı testi deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Görüşme tekniği derinlemesine bilgi sağlanması açısından avantajlı bir tekniktir. İnsanda doğrudan gözlenemeyen, duygu, düşünce, niyet gibi davranışları tespit etmek amacıyla görüşmeler yapılmaktadır (Patton, 2014). Bu amaçla görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme soruları "*Fen bilimleri dersi ile ilgili duygu ve düşünceleriniz nelerdir?", "Fen Bilimleri dersinde yapılan etkinliklerden en çok hangilerini beğeniyorsunuz?"* şeklinde sorular sorularak öğrenci görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler İBM Statics SPSS 23 paket programında analiz edilmiştir. Kontrol ve deney gruplarına ait fen bilimleri öğrenci ders başarı puanları programa yüklenerek puanlar 0,05 seviyesinde yorumlanmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan normallik testinde iki grup arasında normallik tespit edilmiştir. Deney grubu 25'ten büyük olduğu için Kolmogorov Smirnov değerlerine bakılmış ve 0,66 > 0.05 normal değeri, kontrol grubu 25'ten küçük olduğu için Shapiro-Wilk değerlerine bakılmış ve 0,069>0.05 normal değeri bulunmuştur. İki sınıfın normal dağılım göstermesi nedeni ile ön test son test sonuçları arasında anlamlı farklılık değerlerini bulmak için parametrik test olan 'Indepentent Samples Test' uygulanmıştır. Bu teste göre 0.986> 0,05 değeri tespit edilmiş ve iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Konuların deney ve kontrol grubu olarak işlenmesinin ardından iki gruba da aynı test uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan normallik testinde iki grup arasında normallik tespit edilmiştir. Deney grubu 25'ten büyük olduğu için Kolmogorov Smirnov değerlerine bakılmış ve 0,39 > 0.05 normal değeri, kontrol grubu 25'ten küçük olduğu için Shapiro-Wilk değerlerine bakılmış ve 0,093>0.05 normal değeri bulunmuştur. İki sınıfın normal dağılım göstermesi nedeni ile ön test son test sonuçları arasında anlamlı farklılık değerlerini bulmak için parametrik test olan Indepentent Samples Test uygulanmıştır. Verilerin nitel bölümü için ise MAXQDA20 programı kullanılmış ve elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından incelenerek tablolaştırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Ön test-son test başarı testi Bloom taksonomisinde yer alan bilişsel düzeyler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Her bilişsel düzeye uygun ve "Besinlerimiz" ünitesinde yer alan tüm kazanımları içeren sorulara testte yer verilmiştir. Soruların belirtke tablosu hazırlanarak testin kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme soruları, testin kapsam geçerliliğini sağlamak için bir araştırmacı, bir dil uzmanı ve bir alandan uzman kişinin görüşleri alınarak değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada döndüncü sınıf öğrencilerine "Besinlerimiz" ünitesinin modelleme yoluyla öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisinin ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Mevcut durumda araştırmanın veri toplama süreci tamamlanmak üzeredir. Modelleme yoluyla tasarlanmış olan etkinlikler yapılmış, ölçme aracı öğrencilere son test olarak uygulanmıştır. Çocuklarla yapılan görüşme süreci devam etmektedir. Bu bakımdan elde edilen bulgular ve sonuç kongre tarihine kadar tamamlanarak geliştirilen önerilerle birlikte sunulacaktır. Fen bilimleri dersi "Besinlerimiz" ünitesi modelleme yöntemine uygun olarak öğrencilerle işlenmiştir. Deney ve kontrol grubu olarak akademik başarıları benzer olan iki grup belirlenmiştir. Deney grubunda modelleme yöntemine uygun olarak konunun tamamı işlenmiştir. Kontrol grubunda ise normal ders seyri devam etmiştir. Konunun tamamlanmasının ardından yapılan analizler sonucunda son test çalışmasında iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmesi beklenmektedir. Deney grubunda bulunan 16 öğrenci ile yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin modelleme yöntemi ile ilgili olumlu görüşlere sahip olmaları beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Modelleme yöntemi, fen bilimleri, akademik başarı, ilkokul öğrencisi

Kaynakça

Batı, K. (2014). Modellemeye dayalı fen eğitiminin etkinliği; bu eğitimin öğrencilerin bilimin doğası görüşleri ile eleştirel düşünme becerilerine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Çağlar Gülçiçek, B. G. (2004). Fen öğretiminde kavramların somutlaştırılması: modelleme stratejisi, bilgisayar simülasyonları ve analojiler. Eğitim ve Bilim, 36 - 48.

Çavumirza, E. (2018). Model ile fen öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin başarıları, eleştirel düşünme eğilimleri, tutumlarına ve kavram öğrenmelerine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Dawson B, Trapp RG. Probability&related topics for making inferences about data. Basic&Clinical Biostatistics. 3rd Edition, Lange medical Books/McGraw-Hill Medical Publishing Division, 2001, 69-72.

Demirçalı, S. (2016). Modellemeye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve zihinsel model gelişimlerine etkisi: 7. sınıf 'Güneş Sistemi ve Ötesi - Uzay Bilmecesi' ünitesi örneği (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Frigg, R., & Hartmann, S. (2006). Scientific models. S. Sarkar & J. Pfeifer (Eds.), The Philosophy of Science An Encylopedia içinde (pp. 740–749). London: Routledge.

Gobert, J.D. & Buckley, B.C. (2000). Introduction to model based teaching and learning in science education. International Journal of Science Education, 22 (9), 891-894.

Gözmen, E. (2008). Lise 1. sınıf biyoloji dersinde okutulan "mayoz bölünme" konusunun öğretilmesinde modellerin öğrenmeye etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Gümüş, İ., Demir, Y., Koçak, E., Kaya, Y. ve Kırıcı, M. (2008). Modelle öğretimin öğrenci başarısına etkisi. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(*1*), 65-90.

Güneş, M. H. & Çelikler, D. (2010). The investigation of effects of modelling and computer assisted instruction on academic achievement. International Journal of Educational Researchers, 1(*2*), 22-28.

Harrison, G. A. & Treagust, F. D. (2000). A typology of science models. International Journal of Science Education, 9, 1011-1026.

Lesh, R. ve Fennewald, T. (2010). Modeling: What is it? Why do it. In R. Lesh, P. L. Galbraith, C. R. Haines & A. Hurford (Eds.). Modeling students' mathematical modeling competencies (pp. 5-10). Springer: Boston, MA.

Minaslı, E. (2009). Fen ve teknoloji dersi maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin öğretilmesinde simülasyon ve model kullanılmasının başarıya, kavram öğrenmeye ve hatırlamaya etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

Patton, M.Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. 3. Baskıdan Çeviri. Bütün, M & Demir, S. B. (Edt.), Ankara: Pegem Akademi.

Sarıkaya, R., Selvi, M. ve Doğan Bora, N. (2004). Mitoz ve mayoz bölünme konularının öğretiminde model kullanımının önemi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 12(*1*), 85-88

Ünal Çoban, G. (2009). Modellemeye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine, bilimsel süreç becerilerine, bilimsel bilgi ve varlık anlayışlarına etkisi: 7. sınıf ışık ünitesi örneği (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yüksel, G. (Çev.Ed.). (2015). Yaşam boyu gelişim (13.Basımdan çeviri). Ankara:Nobel.

Zeynelgiller, O. (2006). İlköğretim II. kademe fen bilgisi dersi kimya konularında model kullanımının öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Zorlu, Y. ve Sezek, F. (2019). Investigation of the effects of group research method of applying modeling based teaching method in the particle structure and properties of matter unit on constructivist learning. Sakarya University Journal of Education, 9(3), 455-475. https://doi.org/10.19126/suje.481295

Fen Bilimleri Dersine Yönelik Yaz Tatilinde Gerçekleştirilen Destekleme ve Yetiştirme Kursu Hakkında Öğrenci Görüşleri

Faruk Şimşek

MEB

Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 2015 yılından itibaren uygulamaya konulan destekleme ve yetiştirme kursları 3 dönem halinde örgün ve yaygın eğitim kurumlarında öğretim faaliyetlerini icra edebilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016). Bu kurslar da yapılan öğretim faaliyetlerinin istenilen düzeyde olup olmadığını, karşılaşın sorunlar ve öğretim ortamına yapmış olduğu katkı ilgili literatürde birçok çalışmada görülmektedir (Abdulkadir, Biber, Polat, Altınok, & Küçükoğlu, 2017; Canlı, 2019; Nartgün, & Dilekçi, 2016; Ünsal, & Korkmaz, 2016). Bu çalışmada öğrencilerin yaz tatili döneminde destekleme ve yetiştirme kurslarında fen bilimleri dersi özelinde duygu ve düşüncelerini açığa çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılının bitmesinin ardından Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açılan yaz destekleme ve yetiştirme kursuna katılan öğrenciler ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Osmaniye ili Düziçi ilçesinde öğrenim gören ve yaz kursuna katılan 25 ortaokul okul 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem seçilimde kolay ulaşılabilir örneklem seçilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlenmiştir. Olgubilim günlük yaşantımızda farkında olduğumuz fakat derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgulardır. Olgubilim temelinde olgulara yönelik yaşantıları ve görüşleri açığa çıkarmayı hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu öğrencilere uygulanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin yaz destekleme ve yetiştirme kursu hakkında duygu ve düşüncelerini açığa çıkarmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan altı adet soru sorulmuştur. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde yaz destekleme ve yetiştirme kursu için genel olarak faydalı olduğunu, yeri geldiğinde konuları tekrar etme fırsatlarının olduğunu bu yüzden akademik başarılarında da bir artışın olduğunu bunun da denemelere yansıdığını ifade etmişlerdir. Kursların ücretsiz olması ve arkadaşlarıyla vakit geçirerek sosyalleşmeleri de kursun öğrencilere sağlamış olduğu olumlu katkılardır. Derslerin blok olarak işlenmesinden dolayı 70 dakikanın çok fazla olduğunu bu sürenin azaltılarak 40 dakikaya düşürülmesi, derslerin laboratuvarda işlenmesinin gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca kurs saatlerin çok erken saatlerde başladığını, yaz sıcağından dolayı klima ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler kurs dışında herhangi bir yerden yardım almadıklarını kursun yeterli olduğunu ve bir sonraki destekleme ve yetiştirme kursuna katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Destekleme kursu, yetiştirme kursu, yaz kursu, fen bilimleri

Kaynakça

Abdulkadir, A., Biber, A. Ç., Polat, A. C., Altınok, F., & Küçükoğlu, U. (2017). Ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına dair öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(23), 103-119.

Canlı, S. (2019). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *8*(2), 479-501.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Tanıtım Kitapçığı. Ankara:MEB Yayınları.

Nartgün, Ş. S., & Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *22*(4), 537-564.

Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(2), 87-118.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (*6. Baskı) Ankara: Seçkin.

Ortaokul Öğrencilerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Dair Algılarının Çizdikleri Resimler Aracılığıyla İncelenmesi

Hatice Mertoğlu
Marmara Üniversitesi

Zübeyde Burçin Gürbey Usta
Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda okul dışı öğrenme gittikçe daha çok önem kazanmakta ve böylece öğrencilere yeni öğrenme ortamlarının kapıları açılmaktadır. Okul dışı öğrenme öğrencilerin hem eğlenerek hem de deneyimleyerek yeni bilgileri keşfetmelerini sağlamaktadır (Şimşek, & Kaymakçı, 2015; Laçin Şimşek, 2011). Literatürde okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili (Yıldız, 2022; Kubat, 2018; İnce, & Akcanca, 2021; Erten, & Taşçı, 2016; Mertoğlu, 2019; Gürbey, Efe, & Mertoğlu, 2020; Bakioğlu, & Karamustafaoğlu, 2020; Karbeyaz, & Kurt, 2020) yapılan çalışmalar yer almaktadır. Ancak alanyazına bakıldığında ortaokul öğrencilerinin okul dışı öğrenme algılarının çizilen resimlerle incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına dair algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma deseni sanat temelli fenomenolojik yaklaşım olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 22 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri eş zamanlı olarak fenomenolojik desen tarafı için 2 açık uçlu soru ile, sanat temelli araştırma tarafı için öğrencilerin çizdikleri resimlerle elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir (Ho, & Limpaecher, 2022; Knowles, & Cole, 2007).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre resimler ve sorulardan elde edilen cevaplar öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamları algılarının çoğunlukla "dersane, ev ve internet ortamı"dan oluştuğu tespit edilmiştir. olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin en sevdikleri öğrenme ortamlarının gerekçeleri, "evlerinde daha huzurlu oldukları", "ilk öğrenmenin ailede başladığı", "internet ile herşeye daha rahat ulaştıkları" ve "dershanenin okula yardımcı olduğu" şeklinde kategorize edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin okul dışı ortam olarak genelde kendi çevrelerinden örnek verdikleri müze, bilim merkezi ve planeteryum gibi örnekleri vermemeleri oldukça dikkat çekicidir. Diğer bir deyişle öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına dair algıları yakın çevrelerini kapsayan informal ortamlardır. Oysa okul dışı öğrenme ortamları formal öğrenme ortamlarını destekleyen informal ortamları daha çok akla getirmektedir. Araştırmanın bu sonucu öğrencilerin müze, planetaryum, hayvanat bahçesi veya bilim merkezleri gibi ortamları deneyimlemedikleri şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak, öğretmenlerin derslerinde okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanmaları için aktivite ve etkinliklerin hazırlanması, farklı okul dışı öğrenme ortamlarına gezilerin planlanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme ortamları, resim çizme, sanat temelli fenomenolojik yaklaşım, ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Bakioğlu, B., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 5*(1), 80-94.

Erten, Z., & Taşçı, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 638-657.

Gürbey, Z. B., Efe, H., & Mertoğlu, H. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme kapsamında müze eğitimine ilişkin görüşleri. *Journal of Sustainable Education Studies, 1*(1), 13-25.

Ho, L., & Limpaecher, A. (2022). What is Phenomenological Research Design? Essential Guide to Coding Qualitative Data. (19.01.2022'de erişilmiştir: https://delvetool.com/blog/phenomenology).

İnce, S. & Akcanca, N. (2021). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ebeveyn görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (58), 172-197. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/61832/886446

Karbeyaz, A., & Kurt, M. (2020). Hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 4*(1), 79-93.

Knowles, J. G., & Cole, A. L. (2007). *Handbook of the Arts in Qualitative Research.* (ss.29-30). Sage Publications: California.

Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (48), 111-135. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/39596/429575

Laçin Şimşek, C. (2011). *Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları.* Ankara: Pegem Akademi.

Mertoğlu, H. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının farklı öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri okul dışı etkinliklere ilişkin görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 37-60.

Şimşek, A., & Kaymakçı, S. (2015). *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(33), 94-127. DOI: 10.35675/befdergi.826566

Development of the Sustainable Development Goals Unit for Middle School Students

Aslı Koçulu
Yıldız Teknik Üniversitesi

Mustafa Sami Topçu
Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

In order to transform our world and redirect humanity towards a sustainable path, the United Nations General Assembly adopted the 2030 Agenda for Sustainable Development consisting of 17 Sustainable Development Goals (SDGs), also known as the Global Goals, on 25 September 2015 (UN, 2015). Sustainable development goals (SDGs) are a universal call to action to end many challenges that our global society is facing and ensure that by 2030 all people enjoy peace and prosperity (UNDP, n.d). Undoubtedly, education is an essential tool to take action for this call and achieve sustainable development goals (SDGs). One of the goals (SDG 4) also includes quality education and aims to promote inclusive and equitable quality education and lifelong learning opportunities for all (UN, 2015). As García-González et. al. (2020) emphasized, one of the important roles of education is to ensure that all students acquire the theoretical and practical knowledge necessary to promote sustainable development by the year 2030. Specifically, Education for Sustainable Development (ESD) or Sustainable Development Goals (ESDGs), holistic and transformational education that addresses learning content and outcomes, pedagogy and the learning environment, are key instruments to achieve the SDGs (Rieckmann, 2017). Teaching SDGs to students at early ages is important in terms of some aspects. For example, they can learn about the world and be global citizen by taking responsibility for their actions in the world they live in to build a better and more sustainable future for everyone. In literature, most of the studies were related to the implementation in SDGs at higher education (Albareda-Tiana, 2019; Cottafava, et al., 2019; García-González et al., 2020; Kopnina, 2018; Leal Filho et al., 2020; 2021) while a very few research focused on implementing SDGs in K-12 education (Kwee, 2021; Summers et al.,2003; Timm, & Barth, 2021). One of the reasons may be the lack of educational materials to put into practice SDGs for K-12 levels (Lee, 2008; McKeown, 2002; Venkataraman, 2009). Therefore, the purpose of this research is to develop Sustainable Development Goals unit for middle school students. In this manner, the research question is:

- What are the development stages of the Sustainable Development Goals unit?

Yöntem

The main purpose of this research was to develop Sustainable Development Goals unit for middle school students. Therefore, in the current study, the backward design (Understanding by Design) approach was used in the unit development process. This design includes 3 main stages: (1) identifying desired results, (2) determining acceptable evidences, (3) planning learning experiences and instruction (Wiggins & McTighe, 2005). That is, according to the backward design approach, at the first stage, learning goals (objectives) of the course, the knowledge and skills students will learn, are established first. Therefore, the learning objectives about each SDGs were determined in accordance with a Learn-Think-Act approach, which is a pedagogical approach *helping students* to learn about issues but also think critically and find ways to use their learning themselves in meaningful and appropriate way. From these aspects, a Learn-Think-Act approach complements the global citizenship and SDGs themes in education (Oxfam, 2019). These learning objectives were described in the cognitive, socio-emotional and behavioural domains preferred in literature for each SDGs (Rieckmann, 2017). At the second stage, it is decided the assessments and performance tasks learners will complete in order to demonstrate evidence of understanding and learning. So, the assessments and performance tasks were determined to assess students' learning for each SDGs. The final stage of backward design is that instructional strategies and learning activities are created according to learning goals and assessment methods. Hence, instructional strategies and teaching procedure including key concepts and different activities about SDGs was designed. After the unit was developed, experts' opinion was received. One of the experts is researcher who have research and experience in education for sustainable development. Another expert is science teacher who have experience about teaching science and sustainable development issues in elementary schools. After receiving experts'opinions, a pilot study was conducted to assess validity, reliability and applicability of the unit in terms of learning objectives, assessments tasks, learning activities and time. Finally, experts' common views and suggestions on the unit and the results of pilot study were evaluated and the latest version of unit was designed.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In conclusion, the Sustainable Development Goals unit was developed for middle school students in this research. The aim of this unit is to raise students as global citizen to achieve sustainable development. This unit is based on a Learn-Think-Act pedagogical approach and

includes the key concepts and different learning activities about 17 SDGs (SDG 1: No Poverty, SDG 2: Zero Hunger, SDG 3: Good Health and Well-Being, SDG 4: Quality Education, SDG 5: Gender Equality, SDG 6: Clean Water and Sanitation, SDG 7: Affordable and Clean Energy, SDG 8: Decent Work and Economic Growth, SDG 9: Indusrty, Innovation and Infrastructure, SDG 10: Reduced Inequalities, SDG 11: Sustainable Cities and Communities, SDG 12: Responsible Consumption and Production, SDG 13: Climate Action, SDG 14 Life below Water, SDG 15-Life on Land, SDG 16 Peace, Justice, Strong Institutions and SDG 17: Partnerships for the Goals). Although sustainable development goals are vital to achieve by 2030, there are not enough educational resources to teach these goals at middle school levels. Therefore, this research presents important resources for teachers to educate their students about sustainable development goals which provides a global blueprint for dignity, peace and prosperity for people and the planet, now and in the future. Moreover, this study makes unique contributions to education for sustainable development literature about the training of middle school students for a sustainable future.

Anahtar Kelimeler: Sustainable Development Goals, Education for Sustainable Development Goals, Middle School Students

Kaynakça

Albareda-Tiana, S., Vidal-Raméntol, S. & Fernández-Morilla, M. (2018). Implementing the sustainable development goals at University level. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 19, 473–497.

Cottafava, D., Cavaglià, G., & Corazza, L. (2019). Education of sustainable development goals through students' active engagement: A transformative learning experience. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*,(3), 521. https://doi.org/10.1108/SAMPJ-05-2018-0152.

García-González, E., Jiménez-Fontana, R.& Azcárate, P. (2020). Education for Sustainability and the Sustainable Development Goals: Pre-Service Teachers' Perceptions and Knowledge. *Sustainability*, 12, 7741.

Kopnina, H. (2018) Teaching Sustainable Development Goals in The Netherlands: a critical approach, *Environmental Education Research*, 24:9, 1268-1283, DOI: 10.1080/13504622.2017.1303819.

Kwee, C.T.T. (2021). I Want to Teach Sustainable Development in My English Classroom: A Case Study of Incorporating Sustainable Development Goals in English Teaching. *Sustainability,* 13, 4195. https://doi.org/10.3390/su13084195.

Leal Filho, W., Salvia, A.L., Pretorius, R.W., Brandli, L.L., Manolas, E., Alves, F., Azeiteiro, U., Rogers, J., Shiel, C.; & Do Paco, A. (2020). *Universities as Living Labs for Sustainable Development: Suporting the Implementation of the Sustainable Development Goals;* Springer:Cham, Switzerland, 2020; ISBN 9783030156039.

Leal Filho, W., Frankenberger, F., Salvia, A.L., Azeiteiro, U., Alves, F., Castro, P., et al., (2021). A framework for the implementation of the Sustainable Development Goals in university programmes. Journal of Cleaner Production. 299, 126915 https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.126915.

Lee, S. K. (2008). Possibilities and Challenges of Education for Sustainable Development in Korean Schools. *International textbook research,* 30(2), 608 – 620.

McKeown, R. (2002). ESD toolkit. Retrieved from http://www.esdtoolkit.org/

OXFAM. (2019). The sustainable development goals: A guide for teachers. https://policy-practice.oxfam.org/resources/the-sustainable-development-goals-a-guide-for-teachers-620842/

Rieckmann, M. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives; UNESCO: Paris, France, 2017. Available online: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444 (accessed on 25 February 2023).

Summers, M., Corney, G. & Childs, A. (2003) Teaching Sustainable Development in Primary Schools: An empirical study of issues for teachers, *Environmental Education Research*, 9:3, 327-346, DOI: 10.1080/13504620303458.

Timm, J.M. & Barth, m. (2021) Making education for sustainable development happen in elementary schools: the role of teachers, Environmental Education Research, 27:1, 50-66, DOI: 10.1080/13504622.2020.1813256.

UNDP (n.d). *What are the Sustainable Development Goals?* Retrieved from https://www.undp.org/sustainable-development-goals

United Nations. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. http://www.un.org/ga/ search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E (Accessed 20 February 2023)

Venkataraman, B. (2009) Education for Sustainable Development, *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, 51:2, 8-10, DOI: 10.3200/ ENVT.51.2.08-10.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005) *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Okuryazarlık Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Seda Çalık
Kastamonu Üniversitesi

Salih Ateş
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Fen eğitiminin temel amacı bireyleri 21. yüzyıl gereksinimleri doğrultusunda küresel dünya koşullarına hazırlamaktadır. Fen eğitiminin ve öğretiminin nitelikli hale gelmesi öğrencilerin fen okuryazarı olabilmeleri ile ilişkilendirilmiş ve bu doğrultuda pek çok araştırma fen okuryazarlığının önemine dikkat çekmiştir (Bybee, 2001; Law, Fensham, Li, & Wei, 2000). Pek çok ülkede fen eğitiminin ve fen eğitiminde gerçekleştirilen reform hareketlerinin ortak gayesi fen okuryazarı bireyler yetiştirme şeklinde ifade edilmektedir (Bybee, Powell, & Trowbridge, 2008). Günümüzde günlük hayatta karşılaşılan birçok sorunun çözümü bilimsel bilgi ve beceri içerdiği için fen okuryazarı birey yetiştirmenin önemi tekrar tekrar karşımıza çıkmaktadır (Tang & Danielsson, 2018). Bu bağlamda toplumlar, bilim, teknoloji toplum ve çevre ilişkileri ve bu bağlamda ortaya çıkan problemlere ve çözümlerine eleştirel ya da bilimsel bir bakış açısıyla bakabilen bireylere gereksinim duymaktadır (Driver, Leach, Millar, & Scott, 1996).

Öğrencilerin istenen fen okuryazarlık düzeyine ulaşmasında bazı paydaşlara önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler bu süreçte en önemli göreve sahip olan paydaşlardan biridir (Costa & Araujo, 2018). Öğretmenler sayesinde bireyler fen okuryazarlığının gerektirdiği özellikleri kazanarak yaşamlarına fen bilimlerini entegre edebilirler. Fen okuryazarı bir birey olmak için yalnızca bilimsel bilgiye ve bilimsel süreç becerilerine sahip olmak yeterli değildir. Fen okuryazarı birey yetiştirme sürecinde bilişsel ve davranışsal boyutlarla duyuşsal boyutların etkileşimin çok önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Yore, 2012). Bu doğrultuda tutum, algı, değer ve inanışlar da fen okuryazarlığının bileşenleri arasında yer almaktadır (Fives vd., 2014). Bir toplumda fen okuryazarı bireyler yetiştirmek isteniyorsa fen okuryazarlığının boyutlarından olan duyuşsal faktörlere de odaklanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Lie, 2005). Ancak alan yazında genel olarak fen okuryazarlığının duyuşsal boyutu ile ilgili özel olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının fen okuryazarlığı algıları ile ilgili yeterli çalışmanın bulunmadığı görülmektedir (Lie, 2005; Suwono vd., 2022). Fen bilgisi derslerinde genel olarak birçok kavramın ve becerinin geliştirilmesi ile ilgili etkinlikler yapılmaktadır. Fakat olumlu tutum, motivasyon, anlayış, değer ve algıların öğrencilere kazandırılması sürecinde yeterli olunduğu söylenemez. Öğrencilere bilgi ve beceri kazandırma sürecinde olduğu gibi duyuşsal ögelerin kazandırılmasında da öğretmenlere görev düşmektedir. Tabi ki bu süreçte öğretmenlerin de bireysel olarak olumlu duyuşsal özelliklere sahip olmasının gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Ayrıca motivasyon, tutum, ilgi, öz-yeterlik ve algı gibi bireysel farklılıklar da fen öğrenme sürecini etkileyen temel faktörlerdendir (Hodson, 1998; Çalık, İnaltun, Yalvaç Ertuğrul, & Ateş, 2023). Bütün boyutlar dikkate alınıp verimli ve etkili fen öğrenme-öğretme süreçlerinin oluşturulması, paydaşların belirtilen boyuttaki mevcut hazır bulunuşluk düzeyi ortaya çıkarılarak gerçekleştirilebilir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının verimli bir fen bilimleri öğrenme öğretme ortamı hazırlayabilmeleri konu hakkındaki algılarıyla yakından ilişkilidir bu da öğretmen ve öğretmen adaylarının bu konudaki farkındalık durumlarının tespit edilmesini gerekli kılmaktadır (Kennedy & Sundberg, 2017; Scantlebury, 2012; Whitelegg, 1996). Bu doğrultuda araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen okuryazarlık algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesidir. Araştırmanın problem cümlesi ise "Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen okuryazarlık algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklindedir.

Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir araştırmanın evreninin davranışları, tutumları, inançları, eğilimleri ya da görüşlerini bu evrendeki bir örneklemle çalışarak nicel olarak ortaya çıkarmaya çalışır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Araştırmanın evrenini Türkiye genelinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemi ise Türkiye'nin yedi coğrafi bölgelerini temsil edecek şekilde seçkisiz tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 16 üniversitenin fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören 610 üçüncü ve dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme, popülasyonu homojen gruplara ayırır ve her grup benzer özelliklere sahip katılımcılardan oluşur (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Araştırmacılar popülasyonu belirli bir özelliğe göre tabakalara böler ve her tabakadan rastgele örneklem seçilir (Bordens & Abbott, 2018; Plano Clark & Creswell, 2015). Popülasyonun bölündüğü değişken tabakalaşma değişkeni olarak adlandırılmaktadır (Johnson & Christensen, 2014). Bu araştırmada ise tabakalaşma değişkeni coğrafi bölgelerdir. Ölçekte hatalı ve eksik işaretlemeler olduğu tespit edilen veriler analize dahil edilmemiştir. Veri analizi 491 kadın (%82,5) ve 104 erkek (%17,5) öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının fen okuryazarlık algılarının belirlenmesi için Suwono ve diğerleri (2022) tarafından geliştirilen ve Çalık, İnaltun, Yalvaç Ertuğrul, & Ateş (2023) tarafından Türkçeye adaptasyonu yapılan Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Fen Okuryazarlık Algısı Ölçeği (FOAÖ) kullanılmıştır. FOAÖ, 8 alt boyut ve 41 maddeye sahip olup 6'lı likert tipindedir

(1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Biraz Katılmıyorum, 4=Biraz Katılıyorum, 5=Katılıyorum ve 6=Kesinlikle Katılıyorum). Ölçeğin alt boyutları ve her bir alt boyuttaki madde sayıları; Üstbiliş (7), Bilimin Doğası ve İşlevi (7), İnsan Uğraşı Olarak Bilim (5), Zihnin Alışkanlıkları (5), Bilime İlgi (5), Bilimsel Okuryazarlık Öğretimi (5), Ahlaki ve Sosyal Sorumluluk Duygusu (3) ve Bilimde Etik (4) şeklindedir. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 246, minimum puan ise 41'dir. Ölçeğin geçerliği LISREL programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılarak (DFA) gerçekleştirilmiş, DFA sonucunda her bir uyum indeksi için elde edilen değerler yorumlanmıştır. Analiz sonucunda özgün ölçeğin 8 faktörlü yapısının doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış, tüm ölçeğe ait katsayı α=0.90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin adaptasyon çalışması sonucunda elde edilen bulgular FOAÖ'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçek kullanılarak toplanan verilerin analizi SPSS 22 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyeti, FOAÖ'nden aldıkları puanlara ilişkin verilerde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının FOAÖ ve alt boyutlarına ait puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunun belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar t-testi testi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının fen okuryazarlık algılarının cinsiyet değişkeni bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. FOAÖ alınan puanların normallik varsayımı için basıklık-çarpıklık değerleri incelenmiş, ölçekten alınan puanların ±1,96 sınırları içerisinde yer alması sonucu puanların normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2013). Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının FOAÖ'nden aldıkları puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunun belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar t-testi testi yapılmıştır. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının FOAÖ aldıkları puanların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($t(593) = 4{,}33$; $p<.05$) sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmen adaylarının fen okuryazarlık algısı puanları ($\overline{X} = 213.55$) erkek öğretmen adaylarının fen okuryazarlık algısı puanlarından ($\overline{X} = 205.81$) daha yüksektir. Bununla birlikte fen bilgisi öğretmen adaylarının FOAÖ alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. FOAÖ alt boyutlarından; Bilimin Doğası, İnsan Uğraşı Olarak Bilim, Bilime İlgi, Bilimsel Okuryazarlık Öğretimi, Ahlaki ve Sosyal Sorumluluk Duygusu ile Bilimde Etik boyutlarında kadın öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$).

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi öğretmen adayları, fen okuryazarlık algısı, cinsiyet.

Kaynakça

Bordens, K. S., & Abbott, B. B. (2018). *Research design and methods: a process approach* (10th ed.). Dubuque, IA: McGraw-Hill Education.

Bybee, R. (2001). Achieving scientific literacy: Strategies for insuring that free choice science education complements national formal science education efforts. J. H. Falk (Ed.) içinde, *Free-choice education: How we learn science outside of school* (s. 44–63). New York: Teachers College Press.

Bybee, R., Powell, J. C., & Trowbridge, L. W. (2008). *Teaching secondary school science : strategies for developing scientific literacy.* Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.

Costa, P., & Araujo, L. (2018). *Quality of Teaching and Learning in Science.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Çalık, S., İnaltun, H., Yalvaç Ertuğrul, E., & Ateş, S. (2023). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen okuryazarlık algısı ölçeği adaptasyon çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF),* [İnceleme Aşamasında].

Driver, R., Leach, J., Millar, R., & Scott, P. (1996). *Young people's images of science.* Buckingham: Open University Press.

Fives, H., Huebner, W., Birnbaum, A. S., & Nicolich, M. (2014). Developing a measure of scientific literacy for middle school students. *Science Education, 98*(4), 549-580.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational research : quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th ed.). Thousand Oaks: Sage.

Kennedy, T. J., & Sundberg, C. (2017). International Perspectives and Recommendations on Equity and Gender: Development Studies in Science Education. B. Akpan (Ed.) içinde, *Science education : a global perspective* (s. 295-311). Cham: Springer.

Law, N., Fensham, P. J., Li, S., & Wei, B. (2000). Public understanding of science as basic literacy. *Melbourne Studies in Education, 41*(2), 145–155.

Lie, S. (2005). How Can Large International Comparative Studies Contribute to the Quality of Science Education? K. Boersma, M. Goedhart, O. D. Jong, & H. Eijkelho (Eds.) içinde, *Research and the quality of science education* (s. 27-40). Dordrecht: Springer.

Plano Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2015). *Understanding research: a consumer's guide* (2nd ed.). Boston: Pearson.

Scantlebury, K. (2012). Still Part of the Conversation: Gender Issues in Science Education. B. J. Fraser, K. G. Tobin, & C. J. McRobbie (Eds.) içinde, *Second international handbook of science education* (s. 499-512). Dordrecht: Springer.

Suwono, H., Maulidia, L., Saefi, M., Kusairi, S., & Yuenyong, C. (2022). The Development and Validation of an Instrument of Prospective Science Teachers' Perceptions of Scientific Literacy. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 18*(1), 1-16.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston : Pearson .

Tang, K. S., & Danielsson, K. (Eds.). (2018). *Global developments in literacy research for science education.* Cham: Springer.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.

Whitelegg, E. (1996). Gender Effects in Science Classrooms. G. Welford, J. Osborne, & P. Scott (Eds.) içinde, *Research in science education in Europe : current issues and themes* (s. 255-266). London: Falmer Press.

Yore, L. D. (2012). Science Literacy for All: More than a Slogan, Logo, or Rally Flag! K. C. D. Tan, & M. Kim (Eds.) içinde, *Issues and challenges in science education research : moving forward* (s. 5-23). Dordrecht: Springer.

Lisansüstü Tezlerde Odaklanılan Bilimsel Süreç Becerileri

Hüseyin İnaltun

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Problem Durumu

Araştırma sorgulama aracılığıyla fen öğretimi birçok ülkenin fen öğretim programının temelinde yer almaktadır (Kelly vd., 2020; Next Generation Science Standards [NGSS] Lead States, 2013; Yao ve Guo, 2018). Bu yaklaşımın amacı öğrencilerin sorular sorarak, veri elde ederek, kendi açıklamalarını inşa ederek bilimsel süreç becerilerini, bilimin doğasına yönelik anlayışlarını ve bilimsel bilgi birikimlerini geliştirmelerini sağlamaktır (National Research Council [NRC], 1996). Bu kapsamda öğrenciler araştırma sorusu yazma, hipotez oluşturma, deney tasarlama, veriyi organize ve analiz etme ile açıklama oluşturma gibi becerilerini geliştirirler (Bell vd., 2010).

Ancak öğrenciler bu becerilerde uzmanlaşmakta zorlanmaktadır (Kranz vd., 2022). Öğrenciler araştırma sorusu yazarken problem durumunun nedenleri yerine sonucuna odaklanmakta (Durmaz ve Mutlu, 2017); hipotez oluştururken problem durumuna ilişkin bilgilerini kullanmamakta (Zheng vd., 2022); değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri belirtmemekte veya birden fazla bağımsız değişken kullanmaktadırlar (Durmaz ve Mutlu, 2017). Ayrıca, öğrenciler deney tasarımına ilişkin becerilerde de zorlanmaktadırlar. Öğrenciler bağımlı ve bağımsız değişkeni karıştırmakta (Durmaz ve Mutlu, 2017) ve yanlış değişken için kontrollü deney yapmaktadırlar (Schwichow vd., 2022). Deneysel kontrol anlayışları yetersiz olduğu için aynı anda iki veya daha fazla değişkeni manipüle etmektedirler (Mullis vd., 2021; Schwichow vd., 2022). Aynı sebeple, kirletici değişkenleri hesaba katmamakta ve kontrol grubu oluşturmada sorun yaşamaktadırlar (Arnold vd., 2014; Durmaz ve Mutlu, 2017; Mullis vd., 2021). Deneyi tekrar etme gereksinimi duymadıkları için güvenilir sonuçlar elde edememektedirler (Arnold vd., 2014; Durmaz ve Mutlu, 2017; Mullis vd., 2021). Test süresini etkili bir şekilde planlamadıkları için tam ve doğru veri elde etmekte zorlanmaktadırlar (Arnold vd., 2014). Öğrenciler elde ettikleri verileri yorumlarken de sorunlar yaşamaktadırlar. Çoğunlukla açıklamalarında yalnızca iddiada bulunmakta ancak iddialarını veriyle desteklememekte veya hakkında muhakemede bulunmamaktadırlar. İddiada bulunduklarında ise elde ettikleri verileri temel almamaktadırlar (Wu ve Hsieh, 2006; Wu ve Wu, 2011).

Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmede problem yaşamaları araştırmacıları harekete geçirmiştir. Bu doğrultuda çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırmalar sırasında genellikle öğrencilerin çeşitli bilimsel süreç becerilerine odaklanarak öğretim yöntem ve tekniklerinin bu beceriler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Ancak bu süreçte araştırmacıların öğrencilerin hangi bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye odaklandıkları veya odaklanmayı tercih ettikleri bu becerileri hangi kriterlere göre belirledikleri sorusu yanıtsız kalmıştır. Bu sebeple bu çalışmada son yıllarda yapılan lisansüstü tez çalışmalarında araştırmacıların bu konudaki eğilimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bunun için araştırmalarda öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini ölçmek için kullanılan veri toplama araçları analiz edilerek bu sorulara yanıt aranmıştır.

Yöntem

Türkiye'de lisansüstü tez çalışmalarının odaklandıkları bilimsel süreç becerilerini incelemek için Ulusal Tez Merkezi'nde son beş yılda yayınlanmış çalışmalar incelenmiştir. Bunun için ilk olarak özet kısmında "bilimsel süreç becerileri" veya "araştırma sorgulama becerileri" kelimeleri geçen lisansüstü çalışmalar belirlenmiştir. Sonrasında bu çalışmalar erişime açık olmaları, çalışma grubu olarak üstün zekalı veya özel eğitime gereksinimi olmayan ortaokul öğrencilerini seçmeleri ve son olarak spesifik bir beceriye odaklanmamaları kriterleri açısından incelenmiştir. İncelemeler sonucunda bu kriterlere uyan 17 çalışma olduğu tespit edilmiştir.

Ulaşılan çalışmaların odaklandıkları bilimsel süreç becerilerini ortaya çıkarmak için kullandıkları ölçme araçları çeşitli açılardan analiz edilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak kullanılan ölçme aracının geliştiricisi, geliştirilme yılı ve formatı gibi temel özellikleri belirlenmiştir. Sonrasında ise kullanılan ölçme araçlarının öğrencilerin hangi bilimsel süreç becerilerine odaklandıklarını analiz etmek için geliştiricilerinin yayınları ve ölçek maddeleri analiz edilmiştir. Ölçek maddelerinin hedefledikleri bilimsel süreç becerilerinin analizlerine rehberlik etmesi için öncesinde çağdaş bilimsel süreç becerileri çalışmaları incelenerek kritik öneme sahip beceriler listelenmiştir (Arnold vd., 2014; Kruit vd., 2018). Ayrıca bu yöntemle belirlenen becerilerin uygunlukları fen bilgisi eğitiminde uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Sonrasında lisansüstü çalışmalarda kullanıldığı belirlenen ölçeklerin hedefledikleri becerilerin bu listedeki hangi becerilere karşılık geldiği tespit edilmiştir. Analiz sonuçları tablolaştırılarak sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları Türkiye'de son beş yılda öğrencilerin bilimsel süreç becerileriyle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarında Tablo 1'de görünen dört ölçeğin kullanıldığını göstermiştir.

Tablo 1

Araştırmalarda Kullanılan Ölçeklerin Özellikleri

Ölçek ismi	Geliştiricileri	Tarihi	Türü	*f*
The Test of Integrated Process Skills II (A)	Burns, J. C., Okey, J. R. & Wise, K. C	1985	Çoktan seçmeli	4
Science Process Assessment (B)	Smith, K. A. & Welliver, P. W.	1990	Çoktan seçmeli	2
Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği (C)	Aydoğdu, B., Tatar, N., Yıldız, E., & Buldur, S.	2012	Çoktan seçmeli	9
Science Process Test (D)	Enger, K. S. & Yager, R. E.	1998	Çoktan seçmeli	2

Ayrıca sonuçlar Tablo 2'de göründüğü üzere ölçeklerin yalnızca belirli özelliklere odaklandıklarını göstermiştir.

Tablo 2

Ölçeklerin Odaklandıkları Bilimsel Süreç Becerileri

Bilimsel süreç becerileri	Testler			
	A	B	C	D
Araştırma sorusu belirleme			X	
Hipotez oluşturma	X		X	X
Deney tasarlama				
Bağımlı değişkeni belirleme	X		X	
Bağımsız değişkeni belirleme	X	X	X	
Kontrol değişkenlerini belirleme	X		X	X
Bağımlı değişkeni ölçme	X			
Bağımsız değişkenin kontrollü değişimi	X		X	X
Deney tekrarı				
Deney süresi				
Verileri organize etme		X	X	X
Verileri analiz etme		X		X
Açıklama				
İddiada bulunma	X	X	X	X
Veriyi bulgu olarak kullanma				
Muhakemede bulunma				
Raporlaştırma		X		

Anahtar Kelimeler: bilimsel süreç becerileri, ortaokul öğrencileri, ölçme araçları

Kaynakça

Arnold, J. C., Kremer, K., & Mayer, J. (2014). Understanding Students' Experiments—What kind of support do they need in inquiry tasks? *International Journal of Science Education, 36*(16), 2719-2749.

Aydoğdu, B., Tatar, N., Yıldız, E., & Buldur, S. (2012). The science process skills scale development for elementary school students. *Journal of Theoretical Educational Science, 5*(3), 292-311.

Bell, T., Urhahne, D., Schanze, S., & Ploetzner, R. (2010). Collaborative inquiry learning: Models, tools, and challenges. *International Journal of Science Education*, *32*(3), 349-377.

Burns, J. C., Okey, J. R., & Wise, K. C. (1985). Development of an integrated process skill test: TIPS II. *Journal of Research in Science Teaching, 22*(2), 169-177.

Durmaz, H., & Mutlu, S. (2017). The effect of an instructional intervention on elementary students' science process skills. *The Journal of Educational Research, 110*(4), 433-445.

Enger, S. K., & Yager, R. E. (1998). *The Iowa assessment handbook*. The University of Iowa.

Kelly, D. L., Centurino, V. A .S., Martin, M. O., & Mullis, I. V. S. (Eds.) (2020). *TIMSS 2019 encyclopedia: Education policy and curriculum in mathematics and science.* TIMSS & PIRLS International Study Center.

Kranz, J., Baur, A., & Möller, A. (2022). Learners' challenges in understanding and performing experiments: A systematic review of the literature. *Studies in Science Education*, 1-47.

Kruit, P. M., Oostdam, R. J., van den Berg, E., & Schuitema, J. A. (2018). Assessing students' ability in performing scientific inquiry: Instruments for measuring science skills in primary education. *Research in Science & Technological Education, 36*(4), 413-439.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Fishbein, B., Foy, P., & Moncaleano, S. (2021). *Findings from the TIMSS 2019 Problem Solving and Inquiry Tasks*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

National Research Council. (1996). *National science education standards*. The National Academies Press.

NGSS Lead States. (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. The National Academy Press.

Schwichow, M., Brandenburger, M., & Wilbers, J. (2022). Analysis of experimental design errors in elementary school: How do students identify, interpret, and justify controlled and confounded experiments? *International Journal of Science Education*, *44*(1), 91-114.

Smith, K. A., & Welliver, P. W. (1990). The development of a science process assessment for fourth-grade students. *Journal of Research in Science Teaching, 27*(8), 727-738.

Wu, H. K., & Hsieh, C. E. (2006). Developing sixth graders' inquiry skills to construct explanations in inquiry-based learning environments. *International Journal of Science Education*, *28*(11), 1289-1313.

Wu, H. K., & Wu, C. L. (2011). Exploring the development of fifth graders' practical epistemologies and explanation skills in inquiry-based learning classrooms. *Research in Science Education*, *41*(3), 319-340.

Yao, J. X., & Guo, Y. Y. (2018). Core competences and scientific literacy: The recent reform of the school science curriculum in China. *International Journal of Science Education*, *40*(15), 1913-1933.

Zheng, Y., Yu, S., Zhang, M., Wang, J., Yang, X., Zheng, S., & Ping, X. (2022). Research on performance assessment of students' inquiry skills in China's elementary schools: A video analysis of Beijing discovering science around us. *Research in Science & Technological Education*, 1-27.

Fen Bilimleri Dersinde Kullanılan Web 2.0 Araçlarının Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Teknolojiye Yönelik Tutumlarına Etkisi: Canlılar Dünyası Ünitesi Örneği

Muhammed Doğukan Balçın

Fen Bilimleri Marmara

Problem Durumu

Fen ile teknoloji arasındaki ilişki hem günlük yaşantımızda hem de öğretim programlarında karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun en somut örneklerinden biri 2005 yılında Fen Bilgisi dersinin adının Fen ve Teknoloji şeklinde değiştirilmesidir. 2018'de dersin adı Fen Bilimleri olarak değiştirilse de öğretim programında disiplinlerarası etkileşimle teknolojinin fen ile ilişkisi kendini göstermiştir. Teknoloji hayatımızın vazgeçilmez bir unsuru olup yaşamı, okulu, sınıfı ve hatta ders işleyiş biçimini şekillendirmektedir (Akpınar, Aktamış ve Ergin, 2005).

Web 2.0 araçları internet teknolojilerinin hızlı gelişimi sonucu ortaya çıkmış olup etkileşimli öğrenme ortamı sunmakta ve zamansız, mekânsız öğrenme ortamları imkânı sağlamaktadır (Çelik, 2020). Son yıllarda ise Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanılması oldukça yaygınlaşmaya başlamıştır (Chiou, 2011). Web 2.0 araçları bireylerin aynı süreçte birbirleriyle etkileşim içerisinde bilgi, içerik üretmelerine ve paylaşmalarına olanak sağlamaktadır (Horzum, 2010; Hulburt, 2008; Hung ve Yuen, 2010; McLoughlin ve Lee, 2007; O'Reilly, 2007). Horzum (2010) tarafından Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanıldığı vurgulanmıştır (Horzum, 2010). Teknoloji ile yakından ilgili olan fen bilimleri dersinde kullanılan Web 2.0 araçlarının öğrencilerin akademik başarılarına (Gürleroğlu, 2019), motivasyonlarına (Gürleroğlu, 2019; Uysal, 2020), merak duygularına (Yılmaz ve Canbazoğlu Bilici, 2017), fen bilimlerine yönelik tutumlarına (Uysal, 2020) olumlu katkı sağladığı alanyazında görülmektedir. Günümüzde okul çağındaki bireyler cep telefonu, müzik çalar, video oyunları gibi dijital araçlarla geçirdikleri için, öğrenme ortamlarının teknolojik araçlarla donatılmasının ve öğrencilerin teknolojik okuryazarlık seviyelerine uygun aktiviteler, projeler yapılmasının öğrencilerin okul başarılarına ve motivasyonlarına katkıda bulunacağı ileri sürülmektedir (Conole ve Alevizou, 2010). Bu bağlamda fen bilimleri dersinde kullanılacak Web 2.0 araçlarının öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını değiştirmede de etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkılarak bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmada fen bilimleri dersinde kullanılan Web 2.0 araçlarının beşinci sınıf öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemi desenlerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desende katılımcılar iki veya daha fazla müdahale koşuluna yansız olarak atanır ve ön test uygulanır, sonrasında müdahale koşulları uygulanır ve son olarak son test uygulanır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulunun beşinci sınıfında öğrenim görmekte olan öğrencilerle yürütülmüştür. Çalışma grubu bir kontrol ve bir deney grubundan oluşmaktadır. Araştırmanın kontrol grubu 22 ve deney grubu 26 öğrenciden oluşmaktadır. Bu araştırmada çalışma grubunun araştırmacılara yakınlığından ve kolay erişilebilirliğinden dolayı çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, kolay erişilebilirlik, coğrafi yakınlık, belirli bir zamandaki kullanılabilirlik veya katılma isteği gibi bazı elverişli kriterleri karşılayan hedef nüfusun üyelerinin çalışmanın amaçları için dahil edildiği seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biridir (Dornyei, 2007). Araştırma Fen Bilimleri dersi, "Canlılar Dünyası" ünitesinde yürütülmüş olup dersler, kontrol grubunda güncel müfredat doğrultusunda işlenirken deney grubuna bir işlem uygulanmıştır. Araştırma süreci dört hafta ve 16 ders saatidir. Yapılan işlemler, kazanımlara ilişkin farklı Web 2.0 araçları ile gazete oluşturma, puzzle oluşturma, oyun tasarımı, karakter oluşturma, kendi karikatürünü oluşturma ve hikâye oluşturma şeklindedir. Yapılan tüm etkinliklerin öğrenciler tarafından EBA üzerinde paylaşım yapmaları ve birbirleri ile etkileşim halinde olmaları sağlanmıştır. Araştırmada Kenar ve Balcı (2013) tarafından geliştirilen "Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek ön ve son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde olup 20 maddeden ve "kaygı ve endişe", "hoşnutluk, ilgi ve güven" ve "teknoloji ve başarı" olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 21 paket programından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler için normallik testi yapılmış ve veriler normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öncelikle grupların denkliğinin belirlenebilmesi amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Grupların ön testleri değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, deney ve kontrol grubunun denk olduğunu göstermektedir. Sonrasında grupların son testleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Grupların son testleri değerlendirildiğinde ölçeğin tümü ile "hoşnutluk, ilgi ve güven" ve "teknoloji ve başarı" boyutlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Daha sonra grupların kendi içlerinde ön testleri ile son testleri arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testinden yararlanılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön testleri ile son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ön testleri ile son testleri arasında ise ölçeğin tümü ile "hoşnutluk, ilgi ve güven" ve "teknoloji ve başarı" boyutlarında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular bağlamında beşinci sınıf Fen Bilimleri dersinde uygulanan Web 2.0 temelli etkinliklerin öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Web 2.0 araçlarının fen bilimleri dersinde farklı sınıf düzeyleri ve farklı konuların öğretilmesinde yaygınlaştırılması ve kullanılması, öğretmenlerin Web 2.0 araçları ile ilgili deneyimlere sahip olmaları açısından hizmet içi eğitimler almaları önerilmektedir. Ayrıca Web 2.0 araçlarının fen bilimleri öğretiminde öğrenciler üzerindeki etkilerinin araştırılması amacıyla karma yöntem çalışmalarının yürütülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0 araçları, fen bilimleri, teknolojiye yönelik tutum

Kaynakça

Akpınar, E., Aktamış, H., & Ergin, O. (2005). Fen bilgisi dersinde eğitim teknolojisi kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 4*(1), 93-100

Chiou, Y. (2011). *Perceived usefulness, perceive ease of use, computer attitude, and using experience of Web 2.0 applications as predictors of intent to use Web 2.0 by pre-service teachers for teaching* (Unpublished Doctoral Dissertation). Ohio University, Ohio.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz (Research methods, design and analysis).* A. Alpay (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Conole, G. & Alevizou, P. (2010). A literature review of the use of web 2.0 tools in higher education. Erişim adresi: https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/conole_alevizou_2010_1568036804.pdf

Çelik, T. (2020). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *51*, 449-478. https://doi.org/10.9779.pauefd.700181

Dornyei, Z. (2007). Research methods in applied linguistics. New York: Oxford University Press.

Gürleroğlu, L. (2019). *5E modeline uygun web 2.0 uygulamaları ile gerçekleştirilen fen bilimleri öğretiminin öğrenci başarısına motivasyonuna tutumuna ve dijital okuryazarlığına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

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

Hurlburt, S. (2008). Defining tools for a new learning space: Writing and reading class blogs. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 4*(2),182-189.

Hung, H., & Yuen, S. (2010). Educational use of social networking technology in higher education. *Teaching in Higher Education, 15*(6), 703-714. https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507307

Kenar, İ., & Balcı, M. (2013). Öğrencilerin Derslerde Teknoloji Ürünü Kullanımına Yönelik Tutumu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(22), 249-262.

McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2007). *Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. Paper presented at the 24th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, Singapore.*

O'Reilly, T. (2007). What is web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies, 65*, 17-37.

Uysal, M. Z. (2020). *İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde web 2.0 animasyon araçları kullanımının çeşitli değişkenlere etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Yılmaz, B. ve Canbazoğlu Bilici, S., 2017. QR kodlar ile tasarlanmış Güneş Sistemi ve Ötesi Uzay Bilmecesi etkinliği. *Anadolu Öğretmen Dergisi, 1*(2), 75-82.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bilim Sözde - bilim Ayrımına Yönelik Algılarının Tespit Edilmesi

Hacer Mutluer

ODTÜ

Problem Durumu

21. yüzyıl koşulları bilim ve teknoloji alanında söz sahibi olmayı gerekli kıldığından dolayı birçok ülke donanımlı bireylere ihtiyaç duymaktadır. Analitik ve çok boyutlu düşünebilen, araştırma ve sorgulamaya dayalı fikirler sunabilen, güncel çalışmaları takip ederek bilimsel anlamda donanımlı hale gelen nitelikli bireyler yetiştirmek günümüzde ülkelerin bilim ve teknolojik üstünlüğünün bir göstergesi olarak ele alınmaktadır (Yıldırım ve Altun, 2015). Toplumun bilim okuryazarlığı oranının yükseltilmesiyle istenilen sayıda nitelikli insana ulaşılabileceğinden, toplumlarda fen eğitimi önemli bir yer tutmaktadır (Hurd, 1998).

Miller (1983) bilim okuryazarı bireyleri, bilimin doğasına hâkim ve bilimsel bilgiyi doğru yorumlayabilen kişiler olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, bilimin doğasını anlamak bilimsel okuryazar birey olabilmenin yapı taşıdır. (McComas ve Olson, 2000). Ancak, bilimin doğasına yönelik farklı yaklaşımlar ilgili literatürde yer almakla birlikte (Lederman, 1999; Matthews, 2012) bilim okuryazarlığı sadece bilimin doğasını kavramak ile sınırlı kalmamalıdır (Metin ve Ertepınar, 2016). Bu noktada Hurd (1998), bilim okuryazarı bir bireyin özellikleri arasında "bilimsel bilgiyi mit, dogmatik bilgi ve bilim olmayandan ayırabilme" yetisini de dahil etmiştir. Benzer bir yaklaşım sunan Martin (1994), sözde bilimsel ve paranormal inançlar konuları hakkında bilimsel eleştiride bulunabilmeyi bilimsel olmanın bir parçası olarak açıklamıştır.

Bilim gibi görünen ancak bilimsellikten uzak olan kavramlar sözde bilim olarak tanımlandırılır (Martin,1994). Bilimsel jargondan uzak ve anlaşılması için bilgi birikimi gerektirmeyen bu konular (Ağlarcı ve Kabapınar, 2016) medyanın da gücünü alarak eğitimciler arasında hızlı bir yayılım göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bilgiyi bilimsel doğruluk çerçevesinde yorumlayabilmeleri ve bilimin gücünü sözde bilime karşı etkili olarak kullanabilmeleri oldukça değerlidir (Ağlarcı ve Kabapınar, 2016). Öğretmenlerin sınıf içerisinde aktardıkları bilimsel bilgileri kendi zihinsel süreçlerinden geçirerek aktardıklarından ötürü, doğru bilginin öğrencilere ulaşabilmesi için öğretmenin bilimi, bilimin doğasını ve bilim felsefesine yönelik yaklaşımları en etkili şekilde bilmesi gereklidir (Türkmen ve Yalçın, 2001). Fen bilimleri öğretmenlerinin bilim ve sözde bilim ayrımını etkili bir şekilde gerçekleştirememeleri öğrencilerin sözde bilimsel konulara olan inanç seviyelerini olumlu yönde etkileyeceğinden (Kirman-Çetinkaya ve Laçin-Şimşek, 2012); ayrıca, fen bilimleri öğretiminin hali hazırda öğrencilere bilimi sözde bilimden ayırma yetisini kazandırma gibi nedensel bir amacı olmadığından dolayı sözde bilimsel iddiaların fen bilimleri eğitimi çerçevesinde değerlendirilerek tartışılması gereklidir (Good ve Slezak, 2011).

İlgili literatür taramasında fen eğitimi alanında yapılan bilim ve sözde bilim ayrımına yönelik çalışmaların birçoğu fen bilimleri öğretmen adayları ile birlikte yürütülmüştür (Kallery, 2001; Losh ve Nzekwe, 2011; Metin ve Ertepınar; 2016). Öğretmenlerin mesleki deneyimleri yardımı ile kendilerini sürekli geliştirme ve çağın sorunlarına uyum çabaları dikkate alındığında (Seferoğlu, 2004) fen bilimleri öğretmenlerinin bilim sözde bilim ayrımına yönelik düşüncelerinin ortaya çıkarılarak mesleki deneyim gibi farklı değişkenler üzerinden ele alınması ilgili literatür için oldukça değerli bir çalışma olacaktır.

Belirtilen bilgiler doğrultusunda gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı "Fen bilimleri öğretmenlerinin bilim- sözde bilim ayrımına yönelik algılarının tespit edilmesi" olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmanın ana problemi:

1. Fen bilimleri öğretmenlerinin bilim sözde bilim ayrımına yönelik algıları nelerdir?

Alt Problemler:

1. Fen bilimleri öğretmenlerinin bilim ve sözde bilimi ayırt etme becerileri, mesleki deneyimlerine bağlı olarak nasıl değişmektedir?

2. Fen bilimleri öğretmenlerinin bilim felsefesine yönelik dersler almaları bilim-sahte bilim ayrımına yönelik algılarını nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Nitel araştırmalar, katılımcıların belirli bir olgu ya da fenomen hakkında inanışlarının ve düşüncelerinin açığa çıkmasına olanak tanır (Merriam 1998, s. 11). Nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışması, araştırmacıların belirli bir duruma ilişkin ayrıntılı bilgi ve gerekçe gibi değerli içerikler elde etmelerini sağlar. Durum çalışmasında araştırmacılar, belirledikleri bir olgu üzerinde ayrıntılı gözlem ve görüşmeler yaparak derinlemesine içgörü kazanırlar ve olayın nedenini belirleyebilirler (Fraenkel vd., 2012). Bu bilgiler doğrultusunda; fen bilimleri öğretmenlerinin bilim sözde bilim ayrımına yönelik algılarının belirlenerek mesleki deneyim değişkeni üzerinden değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma modellerinden durum çalışması araştırma yöntemi temel alınarak tasarlanması uygun görülmüştür.

Araştırmanın örneklemi nitel çalışmalarda oldukça sık kullanılan ve verimlilik için en uygun katılımcıların seçilmesine olanak tanıyan amaçlı örneklem yöntemlerinden (Patton, 2002) biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi (Palinkas vd., 2015) baz alınarak oluşturulmuştur. Bu yöntem farklı düşünce ve bakış açılarına sahip katılımcıların bir araya getirilmesine olanak tanımıştır. Bu bağlamda çalışmaya 2022- 2023 eğitim öğretim yılı birinci dönemi farklı okullarda ve illerde görev yapan, lisans bitirme seviyeleri ile mesleki deneyimleri birbirinden farklı, eğitim hayatında bilim felsefesine yönelik dersler alma durumlarına göre değişkenlik gösteren sekiz fen bilimleri öğretmeni katılım göstermiştir. Nitel çalışmalarda örneklemden elde edilen veriler anlamlı, amaca uygun ve zengin bilgi yüklü ise az sayıda kişiden elde edilen veriler önem taşıyabilmektedir (Creswell, 2014).

Kişilerin var olan düşünce ve fikirlerinin ortaya çıkarılması amacı ile nitel çalışmalarda kullanılan etkili veri toplama yöntemlerinden biri olan "görüşme" (Patton, 2002) aracılığı ile veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak sekiz soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmenin soruları Çetinkaya ve ark. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "bilim

– sözde bilim ayrımı boyutları" rehber alınarak dört farklı kategoride oluşturulmuştur. Bu kapsamda görüşmenin 1., 2. ve 3. Soruları "Bilimsellik Ölçütü", 4. ve 5. soruları "Bilim- Sözde bilim ayrımı", 6. sorusu "Sözde bilimsellik Ölçütü" kategorisinde yer alarak, katılımcıların sözde bilime dair fikirlerini ortaya çıkarmak amacı ile oluşturulmuştur. 7. Soru ile katılımcıların sözde bilimsel konulara olan inanç seviyeleri açığa çıkarılmaya çalışılarak veriler "Sözde bilimsel İnanışlar Ölçütü" kategorisi altında analiz edilmiştir. Son soru ile birlikte katılımcıların eklemek istedikleri ayrıntılara yer verilerek çalışmada bütünlük sağlanmıştır. Veriler etik kurul izinleri alınarak, gönüllü katılım formları eşliğinde, 30 – 40 dakika süren Zoom aracılığıyla, verilerin ses kayıt cihazına kaydedilmesi ile toplanmıştır. Elde edilen veriler yazılı metne dönüştürüldükten sonra araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak kod, kategori ve tema altında bütünleştirilerek içerik analizi yöntemi ile sonuçlandırılmıştır.

Beklenen / Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonuçları dört tema üzerinden değerlendirilmiştir. "Bilimsellik ölçütü" teması altında katılımcıların görüşleri "bilimsel bilginin nitelikleri" ve "bilimin özellikleri" adlı kategorileri oluşturmuştur. İlk kategoride "test edilebilirlik, doğru ve güvenilir olma, gelişim basamaklarına sahip olma" kodlarına odaklandıkları belirlenmiştir. Diğer kategoride bilimsel tanıma dair "gerçek hayatla ilgili, disiplinler arası ve sınırsız" kodları yer almıştır. Bu tanımlamalar öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmadan (Turgut, 2009) farklı bir sonuç getirerek, mesleki deneyim ve uzmanlık derecelerinin öğretmenlerin bilime dair fikirlerini etkiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. "Bilim- Sözde bilim ayrımı" temasında "astroloji – bilim çelişkisi" kategorisi altında "bilimsel metot içermeme" kodu sıklıkla yer almıştır. Ancak, bazı katılımcıların, inandıklarını belirtmesi, sözde bilimsel konuların insanların zihinleri üzerinde statüden bağımsız olarak güçlü bir etkiye sahip olduğunu kanıtlamaktadır. "Bilimsel olmayan bilginin özellikleri" kategorisinde "bilimsel birikime sahip olmama" unsuru ön plana çıkmıştır. "Sözde bilim" temasında olan "Sözde bilimin özellikleri" kategorisinde, "bilimsel kaynak ve bilgilerle desteklenmeme" unsuru dikkat çekmiştir. "Sözde bilimsel konular" kategorisinde, katılımcıların "şifalı taşlar, nazar" gibi konuları örnek verdikleri saptanmıştır. Son tema "Sözde bilimsel inanışlar" altında "Sözde bilimsel şüphe" ve "Sözde bilimin zararları" adlı kategoriler elde edilmiştir. Katılımcıların sözde bilimsel konulara şüphe ile yaklaşmasının nedenleri arasında "mantıksal olamama" fikri ön plandadır. Sözde bilimin zararları arasında ise "ekonomik ve akademik" alanlardaki örneklemeler oldukça sık bahsedilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilim – Sözde Bilim Ayrım Problemi, Fen Bilimleri Öğretmenliği, Sözde bilimsel İnanışlar, Bilim, Bilimsel Bilgi

Kaynakça

Ağlarcı, O. & Kabapınar, F. (2016). Kimya öğretmen adaylarının bilime ve sözde bilime ilişkin görüşlerinin geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 248-286.

Creswell, J. W. (2014). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (Çev. Ed. S. B. Demir). *Ankara: Eğiten Kitap.*

Çetinkaya, E. K., Şimşek, C. L., & Çalişkan, H. (2013). Bilim ve sözde-bilim ayrımı için bir ölçek uyarlama çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 31-43.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.

Good, R., & Slezak, P. (2011). Editors' introduction. *Science & Education, 20*(5–6), 401–409.

Hurd, P. D. (1998). Scientific literacy: new minds for a changing world*. Science Education, 82*(3), 407-416.

Kallery, M. (2001). Early-years educators' attitudes to science and pseudo-science: the case of astronomy and astrology. *European Journal of Teacher Education*, *24*(3), 329-342.

Kirman-Çetinkaya, E., & Laçin-Şimşek, C. (2012). Öğretmen adaylarının bilimsel yönteme ilişkin bilgi düzeyleri: Bilim-sözde bilim ayrımı. *X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30.

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.

Losh, S. C., & Nzekwe, B. (2011). Creatures in the classroom: Preservice teacher beliefs about fantastic beasts, magic, extraterrestrials, evolution and creationism. *Science & Education*, *20*(5), 473-489.

Martin, M. (1994). Pseudoscience, the paranormal, and science education. *Science & Education, 3*, 357-371.

Matthews, M. R. (2012). Changing the focus: From nature of science (NOS) to features of science (FOS). In M. S. S. Khine (Ed.), *Advances in Nature of Science Research* (pp. 3-26). Netherlands: Springer.

Metin, D. & Ertepinar, H. (2016). Inferring pre-service science teachers' understanding of science by using socially embedded pseudoscientific context. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology, 4*(4), 340-358.

Mccomas, W. F., & Olson, J., K. (2000) International Science Education Standards documents. In W.F. Mccomas (Ed.) *The Nature of Science in Science Education Rationales and Strategies* (pp. 41-52). Kluwer Academic Publishers.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case studies application in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miller, J. D. (1983). Scientific literacy: A conceptual and empirical review. *Daedalus*, 2948.

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 42*, 533-544.

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

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, *58*, 40-45.

Turgut, H. (2009). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilimsel, sözde-bilimsel ayrımına yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim. 34*(154), 50-68

Türkmen, L., & Yalçin, M. (2001). Bilimin doğasi ve eğitimdeki önemi. *Education*, *72*, 19-40.

Yıldırım, B.& Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering, 2*(2), 28-40.

Yörükoğulları,E. (2013). *Bilim ve teknoloji tarihi* (Doctoral dissertation, Anadolu University)

Hazır Gıdalar Konusunda Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçları ile Hazırladıkları Kavram Ağlarının İncelenmesi

Yusuf Zorlu
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Fulya Zorlu
Bülent Ecevit Üniversitesi

Problem Durumu

Etkili öğrenme açısından, öğrenilen bilgilerden hareketle kavramların doğru kullanılması ve ilişkilendirilmesi büyük önem arz etmektedir (Ausubel, 2000; Malatyalı ve Yılmaz, 2010; Zorlu ve Zorlu, 2021). Bu bağlamda kavramsal kategorilerin ilişkilerinin ve kavramların özelliklerinin kullanılmasını sağlayan kavram ağları öğrenme ve değerlendirme amacıyla tercih edilebilir (Dilek ve Yürük, 2013; İnel-Ekici, 2014). Kavram ağlarının gelişen dijital teknolojinin etkileri de göz önüne alınarak Web 2.0 araçlarıyla hazırlanması, Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarına uyarlanması açısından oldukça önemlidir (Elmas ve Geban, 2012). Ayrıca Web 2.0 araçları ile içerik oluşturulması ve oluşturulan içeriklerin düzenlenmesi ve denetlenmesi olanağı aktif öğrenme sürecinde avantajlar sağlamaktadır (Horzum, 2007; O'Reilly, 2007). Bu açılardan değerlendirildiğinde Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan kavram ağı uygulamalarının ön plana çıkarılmasının gerekliliği görülmektedir. Diğer yandan, günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte daha pratik ve daha kolay tüketilebilen ürünler olan hazır gıdalara artan talebe paralel olarak bilinçli bir toplumun yetiştirilmesi de anahtar bir rol oynamaktadır (Karatepe ve Ekerbiçer, 2017). Bu durum hazır gıdalar konusunun eğitim alanlarında ele alınmasının bilinçli tüketici bir toplum için değerli olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları ile hazır gıdalar konusunda kavram ağları hazırlamaları ve hazırladıkları kavram ağlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin fen bilgisi öğretmenliği bölümünün üçüncü sınıfında öğrenim gören 32 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak incelemeye dayalı veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları kavram ağları kullanılmıştır. Uygulama kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarına kavram ağı ve özellikleri hakkında bilgiler verilerek örnekleri incelenmiş ve Web 2.0 araçları anlatılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram ağı hazırlamaları için Web 2.0 araçlarından Conceptboard aracı seçilmiştir. Bu doğrultuda Conceptboard aracı, fen bilgisi öğretmen adaylarına tanıtılarak aracın kullanımı hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra, fen bilgisi öğretmen adaylarının hazır gıdalar konusunda araştırmalar yapmaları istenmiştir. Araştırmaları sonunda fen bilgisi öğretmen adaylarından hazır gıdalar konusunda Conceptboard aracı ile kavram ağı hazırlamaları istenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adayları tarafından 32 tane kavram ağı hazırlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler Zorlu ve Zorlu (2020) tarafından hazırlanan Kavram Ağı Değerlendirme Rubriği ile incelenmiş ve kavram ağı özellikleri dikkate alınarak oluşturulan temalarla betimsel olarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları kavram ağları incelediğinde; "Kavram Sayısı" temasında kavram ağlarının yaklaşık %62,5'i 90 ve üzeri kavram sayısı kullandıkları, "İçerdiği Kavramlara Göre Grupların Uygunluğu" temasında kavram ağlarının yaklaşık %87,5'i %100-81 oranında kavramların gruplara uygun olduğu, "Konuyu uygun kavram yüzdesi" temasında kavram ağlarının yaklaşık %93,75'i %100-81 oranında kavramların konuya uygun olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre fen bilgisi öğretmen adaylarının hazır gıdalar konusunda kavramlara hakim oldukları, kavramlar arasında ilişkiler kurabildikleri söylenebilir. "Grup Sayısı" temasında kavram ağlarının yaklaşık %56,25'inin 5-8 grup ve %25'inin 4 ve altı grup olarak belirledikleri; "Kavram Ağı Oluşturmada Gruplardan Önemli Olanları Vurgulama" temasında kavram ağlarının yaklaşık %43.75'inin %60-altı oranında grupları vurguladıkları belirlenmiştir. "Grup Sayısı" temasından elde edilen bulgulara göre grup oluşturmada ve "Kavram Ağı Oluşturmada Gruplardan Önemli Olanları Vurgulama" temasından elde edilen bulgulara göre ise grupların önemini vurgulamada fen bilgisi öğretmen adaylarının eksiklerinin olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, Hazır Gıdalar, Kavram Ağı, Web 2.0 Araçları

Kaynakça

Ausubel, D. P. (2000). *The acquistion and retention of knowledge: A cognitive view.* Niger: Kluwer Academic Publishers.

Dilek, Y. & Yürük, N. (2013). Using semantic mapping technique in vocabulary teaching at pre-intermediate level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 70*, 1531-1544.

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

Horzum, M. B. (2007). Web tabanlı yeni öğretim teknolojileri: Web 2.0 araçları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 6*(12), 99-121.

İnel-Ekici, D. (2014). Kavram öğretimi. İçinde *Fen bilimleri öğretimi.* Ş. S. Anagün ve N. Duban (Ed.). Ankara: Pegem.

Karatepe, T. U., & Ekerbiçer, H. Ç. (2017). Gıda katkı maddeleri. Sakarya Tıp Dergisi, 7(4), 164-167.

Malatyalı, E. & Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: Kavramların pedagojik açıdan incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 14*(3), 320-332.

O'Reilly T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies, 65*(Jan), 17-37.

Zorlu, F. & Zorlu, Y. (2020). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mikroskop Konusuna Yönelik Kavramları Öğrenmelerinin Geliştirilmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, *15*(25), 3582-3600.

Zorlu, Y. & Zorlu, F. (2021). Investigation of prospective science teachers' understandings on ergastic substances with the semantic mappings. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *8*(1), 86-98.

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Düzenlenen Bilimsel Alan Gezilerinin Öğrenci Tutumlarına Yansıması: Planetaryum Gezisi Örneği

Ragıp Çavuş

MEB

Problem Durumu

Merak uyandırması nedeniyle ortaokul dönemindeki öğrencilerin sahip oldukları bilime yönelik tutum ve değerlerini geliştirmede astronomi konularından yararlanılmaktadır (Salimpour ve diğerleri, 2021). Ancak araştırmalar öğrencilerin astronomi konularına yönelik kavramsal anlama düzeylerinin düşük olduğunu, kavramları anlamakta zorlandıklarını ve kavramları anlamlandırmalarında günlük yaşam deneyimleriyle fen bilimleri dersi öğrenme-öğretme sürecinin etkili olduğunu, bu süreçte gözlem ve üst düzey düşünme becerilesilerinden yararlanmadıklarını yansıtmaktadır (Benli Özdemir, 2019; Gali, 2021). Bu durumun da öğrencilerde kavram yanılgılarına neden olabileceği söylenebilir. Alanyazındaki çalışmalar farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile gerçekleştirilen astronomi öğretiminin öğrencilerin astronomiye yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Kaynak, 2019; Say & Pan, 2017; Şahin vd, 2015). Öğrenme – öğretme sürecinde okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılması da bu öğretim yöntem ve tekniklerinden biridir.

Fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılarak öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri, soyut kavramları somutlaştırması ve edindiği bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirmesi sağlanabilir (Laçin Şimşek, 2011). Astronomi konularının öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılarak öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alanlarının gelişim gösterdiği araştırmalarda vurgulanmaktadır (Metin ve Bozdoğan, 2020; Özdemir, 2019; Tortop, 2010, 2012; Yılmaz 2018).

Bir okul dışı öğrenme ortamı olan planetaryumlar öğrencilere astronomi konularını öğrenmelerinde zengin bir öğrenme ortamı sunmakta, öğrencilerin öğrenmelerini ve tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Mallon & Bruce, 1982; Metin ve Bozdoğan, 2020; Thornburgh, 2017; Yılmaz 2018). Öte yandan öğrencilerin astronomiye yönelik sahip oldukları olumlu tutumların konuyla ilgili kavramsal öğrenmelerine yansıdığı da alanyazında vurgulanmaktadır (Nilsen & Angell, 2014). Gozzard ve Zadnik (2021) yürüttükleri araştırmada astronomi ile ilgili çıplak gözle yapılan gözlemlerin öğrencilerin astronomi konularına yönelik kavramsal anlamalarını ve tutumlarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu duruma ek olarak Benli Özdemir (2022) çalışmasında gökyüzü gözlem etkinliklerine katılan öğrencilerin astronomi okuryazarlığı düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik düzenlenen alan gezilerine katılan öğrencilerin bu gezilere ilişkin tutumlarının belirlenmesinin de önemli olduğu Tortop (2013) tarafından vurgulanmaktadır. Belirtilen durumlardan hareketle bu araştırmada planetaryum gezisinin ortaokul öğrencilerinin astronomi konularına ve bilimsel alan gezilerine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu ön test-son test deneysel desen temelinde tasarlanmıştır. Tek gruplu ön test-son test deneysel desende yöntemlerinden tek gruplu ön test-son test deneysel desende grupta yer alan katılımcılara uygulama öncesi ve sonrasında bir değişkenle ilgili ölçüm yapılmakta ve süreç içerisinde yürütülen uygulamanın bağımlı değişkene etkisi incelenmektedir (Mertens, 2010; Neuman, 2014). Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulundaki 7. sınıfta öğrenim gören 31 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, araştırmacıya yakınlığı ve kolay erişilebilirliği dikkate alınarak uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerle bir okul dışı öğrenme ortamı olan planetaryuma bilimsel alan gezisi düzenlenmiş ve öğrenciler gezi sırasında astronomi ile ilgili etkinlikler gerçekleştirmiştir. Alan gezisi öncesinde öğrencilere ön test formları uygulanmış sonrasında yapılacak gezi ve etkinliklerle ilgili bilgi verilmiştir. Alan gezisi ile ilgili gerekli resmi ve veli izinleri alındıktan sonra bilimsel alan gezisi gerçekleştirilmiştir. Alan gezisi sonrasında öğrencilerle geziye ilişkin değerlendirmeler yapıldıktan sonra son test formları uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Astronomi Tutum Ölçeği" ve "Bilimsel Alan Gezisi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan "Astronomi Tutum Ölçeği" Türk (2015) tarafından geliştirilmiş olup, 5 faktör ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .91'dir. "Bilimsel Alan Gezisi Tutum Ölçeği" ise Orion ve Hofstein tarafından geliştirilmiş ve Tortop (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Dilimize uyarlaması 4'lü Likert tipinde olan ölçekte 4 faktör ve 24 madde yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı da .88'dir.

Araştırmadan elde edilen veriler betimsel ve istatistiki analiz ile değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde IBM SPSS Statistics 25 paket programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş olup istatistiksel analiz için ilişkili örneklemler için t-testinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında öncelikle astronomiye yönelik tutum verileri değerlendirilmiş ve öğrencilerin hoşlanma, ilgi duyma, uygulama ve günlük yaşam faktörlerinde ve ölçek genelinde uygulama sonrası lehine ortalama puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Astronomiye yönelik tutum ortalama puanlarında son test lehine meydana gelen artışın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında bilimsel alan gezilerine yönelik tutum verileri değerlendirmeye tabi tutulmuş olup bilimsel alan gezilerinin öğrenme aracı olması faktörü ile ölçek genelinde uygulama sonrası lehine anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle bir okul dışı öğrenme ortamı olan planetaryumlara düzenlenen bilimsel alan gezilerinin ortaokul öğrencilerinin astronomiye ve bilimsel alan gezilerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda özellikle ortaokul döneminde fen bilimleri dersi kapsamında yer alan astronomi konularının öğretiminin desteklenmesi amacıyla planetaryum başta olmak üzere benzer okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenme – öğretme sürecine dahil edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme ortamları, bilimsel alan gezileri, astronomi, tutum, planetaryum

Kaynakça

Benli Özdemir, E. (2019). Animasyon destekli fen öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin güneş, dünya ve ay kavramları hakkındaki kavram yanılgılarının giderilmesine ve astronomiye yönelik tutuma etkisi. *Başkent University Journal of Education*, *6*(1), 46-58.

Gali, F. (2021). Secondary school children's understanding of basic astronomy concepts. *Journal of Studies in Social Sciences and Humanities*, *7*(3), 328-342.

Gozzard, D. R., & Zadnik, M. G. (2021). Contribution of self-directed, naked-eye observations to students' conceptual understanding and attitudes towards astronomy. *Physical Review Physics Education Research*, *17*(1), 1-16. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.17.010134

Kaynak, S. (2019). The effect of augmented reality applications on the attitudes of middle school students towards astronomy. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences*, 14, 100-103.

Laçin Şimşek, C. (Ed.) (2011). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Mallon, G. L., & Bruce, M., H. (1982). Student achievement and attitudes in astronomy: An experimental comparison of two planetarium programs. *Journal of Research in Science Teaching*, *19*(1), 53-61. https://doi.org/10.1002/tea.3660190108

Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. California: Sage Publications, Inc.

Metin, M., & Bozdoğan, A. E. (2020). Fen bilimleri dersi kapsamında planetaryuma düzenlenen bir gezinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, ilgi ve motivasyonuna etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 240-260. https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.02.004

Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Essex: Pearson Education Limited.

Nilsen, T., & Angell, C. (2014). The importance of discourse and attitude in learning astronomy. A mixed methods approach to illuminate the results of the TIMSS 2011 survey. Nordic Studies in Science Education, 10(1), 16-31. https://doi.org/10.5617/nordina.605

Özdemir, B. (2019). *7. sınıf güneş sistemi ve ötesi ünitesinin öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Salimpour, S., Bartlett, S., Fitzgerald, M. T. et al. (2021). The gateway science: A review of astronomy in the OECD school curricula, including China and South Africa. *Research in Science Education*, 51, 975-996. https://doi.org/10.1007/s11165-020-09922-0

Say, S., & Pan, V. (2017). The effect of instruction with augmented reality astronomy cards on 7th grade students' attitudes towards astronomy and academic achievement. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, *2017*(Special Issue), 295-301.

Şahin, Ç., Arıkurt, E., & Durukan, Ü. (2015). Comparing the effect of the concept cartoons and conceptual change texts on students' astronomy attitudes. *Oxidation Communications*, *38*(1A), 508-519.

Thornburgh, W. R. (2017). *The role of the planetarium in students' attitudes, learning, and thinking about astronomical concepts* (Unpublished Doctoral Dissertation). Louisville University, Kentucky.

Tortop, H. S. (2010). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan alan gezisi ile desteklenmiş proje tabanlı öğrenme modelinin güneş enerjisi ve kullanım alanları konusuna uygulanması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

Tortop, H. S. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerle yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili anlamlı alan gezisi. *A.İ.B.Ü. Bolu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 181-196.

Tortop, H. S. (2013). Bilimsel alan gezisi tutum ölçeği adaptasyon çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 228-239.

Türk, C. (2015). *Modellerle astronomi öğretiminin etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Yılmaz, E. (2018). *Öğrencilerin uzaya ilişkin ilgi ve kavramlarını geliştirmeye yönelik okul dışı ortamlarla desteklenen bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

BİLSEM Öğrencilerinin Çevre Problemlerine Yönelik İzlenimleri: Ekofobik Yansımalar

Yeşim Özdeniz
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Hilal Aktamış
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Çevre eğitimi, çevrenin korunması amacıyla bireylerde bilgi, beceri ve değer yargısı geliştirilmesi ve bu kazanımların davranışlara dönüştürülmesinin izlenmesi sürecidir (Erten, 2004). Bireylere verilecek çevre eğitimine ne kadar erken yaşta başlanırsa, doğa ile kuracağı ilişki, geliştireceği empati, çevreye yönelik edineceği istendik tutum ve davranışlar bağlamında o derece etkili olacaktır (Erten, 2004; Köseoğlu vd., 2019). Bununla birlikte çocukları küçük yaşta trajik çevresel endişelere maruz bırakmak, elektronik dünya aracılığıyla tanıdıkları doğadan uzaklaşmalarına, ekofobik duygular edinmelerine sebep olabilir (Sobel, 2007). Araştırmacılar (Bloom & Holden, 2011; Sobel, 2007) çocukları baş edemeyecekleri sorunlarla karşı karşıya bırakmak yerine, onların doğayı daha çok sevmelerini sağlayacak uygulamalarla buluşturulmasına, çocuklardan dünyayı kurtarmalarını istemeden önce sevmelerine izin verilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Ekofobi kavramı, doğal yaşamın kötüye gitmesi, büyük çevre sorunlarının baş göstermesi, ekolojik felaketler gibi korkulara sahip olunması olarak ifade edilmektedir (Kocalar, 2015). Ozon tabakasının delinmesinden, asit yağmurları oluşumundan, yağmur ormanlarının tahrip edilmesinden, petrol sızıntılarından korkmak ekofobi örnekleri olarak verilebilir (Sobel, 2014, akt. Kocalar, 2015).

Ekofobideki artış, kısmen, toplumun yağmur ormanlarının yok edilmesi gibi uzak ekolojik sorunlara veya bir buzdağı üzerinde yüzen yalnız kutup ayısı gibi nesli tükenmekte olan canlılara yaptığı vurgudan kaynaklanmaktadır. Bu uzak ve soyut konulara odaklanmak, çocukların çevre sorunları karşısında bunalmış hissetmelerine ve ekofobik duyguları sürdürmelerine neden olabilir (McKnight, 2010; Sobel, 2007; Strife 2012). Araştırmacılar ve çevre eğitimcileri, bu tür bir korkunun çocukları doğadan ve çevre sorunlarından daha fazla uzaklaştırabileceğini öne sürmektedir (Kahn, 2002; Sobel, 2007; Strife, 2012). İlkokul döneminde iklim değişikliği, buzulların erimesi, çevre felaketleri gibi konularla çocuklarda çevresel farkındalık oluşturmaya çalışmak yerine, yakın çevrelerinde karşılaştıkları çevresel olaylardan örnekler vermek, çevrelerinde gözlem yapmalarını sağlamak, yani yakından uzağa doğru örnekleri genişletmek ekofobik duygular edinmelerini önleyebilir (McKnight, 2010).

Üstün yetenekli çocuklar dünya genelindeki problemlere ve çevre problemlerine karşı akranlarına göre daha fazla hassasiyet gösteren çocuklardır (Davis & Rimm, 1989; Uğulu, 2013; Sontay, 2014; Karakaya vd, 2018). Üstün yetenekli çocukların potansiyeli ve geleceğin dünyasında üstlenebilecekleri roller göz önünde bulundurularak, eğitim öğretim faaliyetleri dikkatle planlanmalıdır (Yalman & Çepni, 2021). Bununla birlikte, çevre problemleri konusunda öğrencilere yönelik eğitim öğretim faaliyetleri planlamadan önce öğrencilerin bu konudaki duygu, düşünce ve tutumlarını ortaya çıkarmak önemlidir (Karakaya vd., 2018). Çocukların çevresel kaygılarını, duygularını yansıtmalarını sağlamak, çocukların büyük küresel çevre sorunlarına duygusal olarak nasıl tepki verdiklerini ölçmeye yardımcı olabilir (Strife, 2012).

Üstün yetenekli çocukların çevre problemlerine yönelik duygu, düşünce ve tutumlarına yönelik ulusal alan yazında bazı çalışmalar mevcuttur. Esen (2011) üstün yetenekli öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını incelemiş, tutumlarının anlamlı bir düzeyde olumlu olduğunu, tespit etmiştir. Uğulu (2013) üstün yetenekli öğrenciler ile üstün yetenekli olmayan öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını karşılaştırmayı amaçladığı çalışmasında öğrencilere bir çevre tutum ölçeği uygulamış, araştırma bulgularında üstün yetenekli öğrencilerin tutum puanları lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Sontay ve arkadaşları (2014), üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını araştırmış ve üstün yetenekli öğrencilerin, çevreye yönelik olumlu davranışlar sergilemede akranlarından daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Çayır (2016) çalışmasında ortaokula devam eden üstün yetenekli öğrenciler ile akranlarının Fen Bilimleri dersinde almış oldukları çevre eğitim neticesinde çevreye yönelik tutumlarını ve çevre sorunlarına yönelik sundukları çözüm önerilerinin karşılaştırmalı incelemesini yapmayı amaçlamış, araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanlarının akranlarına göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Karakaya ve arkadaşları (2018) çalışmalarında üstün yetenekli öğrencilerin ve akranlarının çevre algılarını belirlemeyi amaçlamış, üstün yetenekli öğrencilerin ve akranlarının çevre algılarını bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, doğa eğitimi alma ve en uzun süre yaşanılan yerleşim yeri) incelenmiş ve anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmişlerdir. Nacaroğlu ve Bozdağ (2020) Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören öğrencilerin çevre problemlerine yönelik görüşlerini almak amacıyla bir kelime ilişkilendirme testi kullanmışlar, çalışma bulgularında, çevre sorunlarına yönelik öğrenci çağrışımlarının, çevre sorunlarının nedenleri, türleri, çözüm önerileri ve sonuçları kategorileri altında toplandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenci çağrışımlarının çevre sorunlarının nedenleri kategorisinde daha fazla toplandığını, üstün yetenekli öğrencilerin çevre sorunlarını genel olarak yaşadıkları çevre ile ilişkilendirdikleri, küresel boyutta çevre sorunlarına yoğunlaşmadıklarını belirtmişlerdir. Uslu (2022) ilkokul ve ortaokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada çevre tutum ölçeği ve çevre bilgi testi kullanmış, araştırma

bulgularında üstün yetenekli öğrencilerin her iki test puanlarının da yüksek olduğunu, puanların sınıf düzeyi, cinsiyet gibi bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediğini ifade etmiştir.

Ulusal alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin çevre algıları ve çevre problemlerine yönelik tutumları konusunda araştırmaların olduğu görülmüştür ancak öğrencilerin ekofobik duygu ve düşüncelere sahip olup olmadığını ortaya çıkarmaya yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırma sorusu şu şekilde oluşturulmuştur:

- Üstün yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin küresel çevre problemlerine yönelik duygu ve düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın çalışma gurubu Aydın ilindeki bir BİLSEM'de Bireysel Yetenekleri Fark ettirme (BYF) programına devam eden 5. sınıf düzeyinde 22 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşme formlarından elde edilen verilerin analiz edilmesi sürecinde öğrenci kimliklerini gizli tutmak amacıyla Ö1, Ö2… şeklinde kodlamalar yapılmıştır. Bulgular sunulurken öğrenciler bu kodlarla belirtilmiştir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları, bir olayı meydana getiren ayrıntıları incelemek ve tanımlamak, olayı değerlendirmek, olaya yönelik açıklamalar getirmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2019). Öğrencilerin çevre problemlerine yönelik görüşlerini almak için Dünya'nın gelecekteki ekolojik durumuna yönelik olumlu ve olumsuz görselleri içeren bir form ile birlikte üç adet sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırmada görsel görüşme tekniği kullanılmasının sebebi, öğrencilerin varsa ekofobik kaygılarını duyuşsal bağlamda daha iyi yansıtacaklarının düşünülmesidir. Görsel araştırma tekniği ile gerçekleştirilen araştırmalarda görüntüler hazır olarak kullanılabilir ya da araştırmacı tarafından hazırlanabilir. Görüntüler yorumlanarak araştırmacıların, okuyucuların ve katılımcıların onlara yüklediği anlamlara bağlı olarak bulgular elde edilebilir (Karlsson, 2001). Bu nedenle görsel yöntemlerin kullanımı verilerin farklı bakış açısından oluşturulması için bir yol sağlar (Jackins, 1988).

Araştırmada gerçekleştirilen uygulama basamakları aşağıdaki gibidir:

- Öğrencilere çevre ile ilgili olumlu ve olumsuz görsellerin yer aldığı çalışma kağıtları verilmiştir.
- Otuz yıl sonra Dünya'nın nasıl bir yer olacağını hayal ederek zihinlerinde canlanan görsellere yakın görselleri seçmeleri söylenmiştir.
- Öğrenciler, görselleri seçtikten sonra görüşme formunu doldurarak soruları yanıtlamaları istenmiştir.
- Görüşme formu aşağıdaki sorulardan oluşmaktadır:

  1. "Bu görselleri seçme sebebin nedir?"

  2. "Dünya'nın gelecekteki ekolojik durumu için ne düşünüyorsun? Dünya'nın geleceği için umutlu musun umutsuz mu? Neden?"

  3. "Daha iyi bir gelecek için bu konuda sen bir şeyler yapabilir misin? Sebepleriyle birlikte açıkla."

  Görüşme formlarından elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin seçtikleri olumsuz görsellere yönelik görüşlerinin analizi sonunda, öğrenci cevaplarının "felaketler", "ekosistemin bozulması", "ormanların azalması" ve "kıtlık" başlıklarında yoğunlaştığı görülmüştür. Öğrencilerin "Dünya'nın gelecekteki ekolojik durumu için ne düşünüyorsun? Dünya'nın geleceği için umutlu musun umutsuz mu? Neden?" sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde % 72,7 umutsuz, % 13,6 kısmen umutlu, % 13, 6 ise umutlu şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunun karamsar duygular yansıttığı görülmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin çevrelerinin gelecekteki durumu konusunda daha çok olumsuz düşünce ve endişelere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin "Daha iyi bir gelecek için bu konuda sen bir şeyler yapabilir misin?" sorusuna verdikleri cevaplarda, öğrencilerin % 40,9'u soruyu "bir şey yapabilirim" diye cevaplarken, % 36,4'ünün "bir şey yapamam" şeklinde cevaplamış, % 22,7'si ise bazı durumlar için bir şeyler yapabileceğini ifade etmiştir. Bu da öğrencilerin çevre problemleri konusunda duyarlı olmalarına karşın çevre problemlerin çözümü konusunda yeterli motivasyona sahip olmadıklarını göstermektedir. Çalışmada, öğrencilerin seçtikleri görseller ve görüşme sorularına verdikleri cevaplarda bazı öğrencilerin "…çok endişeliyim" "…kimse bir şey yapamaz" şeklindeki ifadeleri de ekofobik duygulara sahip olabileceklerini düşündürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre Eğitimi, Ekofobi, Üstün Yetenekli Öğrenci

Kaynakça

Bloom, M. A., & Holden, M. (2011). Battling Ecophobia: Instilling Activism in Nonscience Majors When Teaching Environmental Issues. *Journal of College Science Teaching*, *40*(5).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (26. Baskı). Ankara: Pegem.

Çayır, Ş. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilerle akranlarının çevreye yönelik tutumlarının ve çevre sorunlarına çözüm önerilerinin karşılaştırmalı incelenmesi* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1989). *Education of the gifted and talented*. Prentice-Hall, Inc.

Erten, S. (2004): Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?. *Çevre ve İnsan Dergisi*, Sayı 65/66. 2006/25 Ankara

Esen, T. (2011). *Üstün yetenekli öğrencilerin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarının incelenmesi* (Doctoral dissertation, Adıyaman Üniversitesi).

Jacknis, I. (1988). Margaret Mead and Gregory Bateson in Bali: their use of photography and film. *Cultural anthropology*, *3*(2), 160-177.

Kahn, P. (2002). Children's affiliations with nature. In P. Kahn & S. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological sociocultural and evolutionary investigation* (pp. 118–146). Cambridge, MA: MIT Press.

Karakaya, F., Ünal, A., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2018). Üstün yetenekli öğrenciler ve akranlarının çevre algılarının incelenmesi. *Online Science Education Journal*, *3*(1), 25-32.

Karlsson, J. (2001). Doing visual research with school learners in South Africa. *visual studies*, *16*(2), 23-37.

Kocalar, A. O. (2015). Ekoloji eğitiminde yeni sorun: Ekofobi. *Coğrafyacılar derneği uluslararası kongresi bildirileri kitabı*, 596-605.

Kortegast, C., McCann, K., Branch, K., Latz, A. O., Kelly, B. T., & Linder, C. (2019). Enhancing ways of knowing: The case for utilizing participant-generated visual methods in higher education research. *The Review of Higher Education*, *42*(2), 485-510

Köseoğlu, P., Gökbulut, Ö.Ö., Pehlivaoğlu, E., Mercan, G. (2019). Okul öncesi ağaç bilim okulu etkinlikleri .*İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 4*(2), 84-101.

McKnight, D. M. (2010). Overcoming "ecophobia": fostering environmental empathy through narrative in children's science literature. *Frontiers in Ecology and the Environment*, *8*(6), e10-e15.

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

Nacaroğlu, O. ve Bozdağ, T. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik algılarının kelime ilişkilendirme testi kullanılarak incelenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(2), 385-409.

Sobel, D. (2007). Climate change meets ecophobia. *Connect Magazine*, *21*(2), 14-21.

Sontay, G., Gökdere, M., & Usta, E. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerle akranlarının çevresel davranışlarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, *4*(2), 90-106.

Strife, S. J. (2012). Children's environmental concerns: Expressing ecophobia. *The Journal of Environmental Education*, *43*(1), 37-54.

Uğulu, İ. Üstün zekalı/yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 1-14.

Uslu, E. (2022). *İlkokul ve ortaokula devam eden üstün yetenekli öğrencilerin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarının belirlenmesi: Aydın ili örneği* (Master's thesis, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

Yalman, F. E., & Çepni, S. (2021). Üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel yaratıcılık ve bilimsel problem çözme ile ilgili öz değerlendirmeleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 852-881.

Bilimin Doğası Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi

Ezgi Köseoğlu
Pamukkale Üniversitesi

Bilge Can
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı; fen bilimleri dersinde uygulanan bilimin doğası etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerindeki gelişimine etkisini incelemektir. Bu amaçla 5. sınıf öğrencilerini bilimin nasıl yapıldığı konusunda bilgilendirmek, bir bilim insanı gibi düşünmeye teşvik etmek için fen bilimleri derslerinde bilimin doğası etkinlikleri yapılmıştır. Öğrenciler uygulamadan önce ve sonra bilimsel süreç becerileri ölçeğine tabi tutulmuştur.

Fen eğitimi alanında ulusal ve uluslararası reform çabalarının bilimsel okuryazarlık temelinde şekillendiği görülmektedir (MEB, 2018; NRC, 2012; NGSS, 2013). Araştırmalar, bilimsel okuryazarlığı yüksek bireylerin sahip oldukları bilgileri sorgulama süzgecinden geçirerek daha bilinçli kararlar verebildiklerini göstermiştir (Laugksch, 2000). Bilim okuryazarlığını oluşturan bazı temel değerleri vardır bunlar; öğrencilerin bilimin doğasını anlamaları, bilimsel süreç becerilerine sahip olmaları, temel alan bilgisine sahip olmaları ve bilime karşı tutumlarının pozitif olması şeklinde belirlenmiştir (Collette ve Chiappetta, 1987; Weld, 2004; akt. İnce ve Özgelen 2017). Dolayısıyla bilimin doğası ve bilimsel süreç becerilerinin bilimsel okuryazarlık için birbirini tamamlayan öğeler olduğu söylenebilir. Ayrıca doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının özel amaçları içerisinde yer almaktadır (MEB, 2018).

Bilimin doğası bir bilme yolu, bilimsel bilgiye aktarılan değerler ve inanışlar ve bilimsel bilginin gelişimi, bilimin nasıl işlediğini anlama olarak tanımlanabilir (Abd-el-Khalick ve Lederman, 2000; Meichtry, 1993; Lederman, 1992). Bu doğrultuda da bilimin doğasının belirli unsurları ön plana çıkmakta ve öğrencilerin bu unsurları kazanması beklenmektedir. Belirlenen bu unsurlara yakından bakılacak olursa, bilimin deneysel ve öznel olduğu, hayal gücüne dayandığı, değişebileceği, toplumsal değerlerin bilimi etkilediği (Schwartz ve Lederman 2002), gözlem ve çıkarımın birbirinden farklı olduğu ve teori ile yasalar arasında farkların olduğudur (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell ve Schwartz, 2002). Öğrencilerin bu özellikleri kazanabilmesi için, öğretmenlerinin bu özelliklere sahip olması gerektiği düşünülmektedir (Abd-El-Khalick, 2005). Clough (2011), öğrencilerimizin bilimin doğasına ilişkin ön yargılarını anladıktan sonra onların kavram yanılgılarıyla ilgili öğrenci memnuniyetsizliği yaratmak ve daha doğru alternatifler sağlamak için uygun zamanlarda bilimin doğası öğretimini derslerle tutarlı bir şekilde birleştirmeyi önermiştir.

Ayvacı ve Muradoğlu'nun (2021) fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğası ve bilim tarihine yönelik görüşlerini belirlemek üzere yaptıkları çalışmada öğretmenlerin bilimin doğasına yönelik sınırlı bilgiye sahip oldukları ve bazı öğretmenlerin kavram yanılgıları olduğu bulunmuştur.

Martin (1997) bilimsel süreç becerilerini temel beceriler (Gözlem yapma, tahmin, ölçüm yapma, sınıflandırma, sunum yapma, sonuca varma) ve üst düzey beceriler (Değişkenlerin belirlenmesi, değişkenlerin kontrol edilmesi, hipotez kurma, deney yapma, verilere dayanarak sonuçların ifade edilmesi, grafik çizme, yorum yapma, modelleme) olarak ikiye ayırmıştır (Can ve Pekmez, 2010). Temel beceriler daha üst düzey becerilerin temelini oluşturmakla beraber beceriler bütün olarak algılanmalıdır ve ortaokula geçiş ile birlikte bilimsel düşünceye sahip olabilmek için bu becerilerin hepsinin kazanılması beklenmektedir (Aydoğdu, 2014). Bu becerilerle öğrenciler onları bilime yönlendirecek yaşantılar içine girmiş olurlar.

Bilimsel süreç becerilerinden yararlanarak öğrencilerin bilimin doğasına ve bilimsel bilgiye ilişkin inançlarını geliştirmeye yönelik bazı çalışmalar bulunmaktadır (örn. Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002). Bu alandaki araştırmalar, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullandıkları açık-yansıtıcı bilimsel sorgulama etkinliklerinin bilimin doğasına ilişkin anlayışlarını geliştirdiğini göstermiştir (örn. Lederman & Abd-El-Khalick, 1998; akt. Özdemir ve Dikici 2017)

Özkan ve Topsakal (2021) Türkiye'de 2018 fen eğitimi müfredatının öğrenme çıktılarını bilimsel süreç becerilerine göre analiz etmiştir. MEB tarafından hazırlanan öğretim programlarında yer alan fen kazanımlarını dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar incelenmiş; sonuç olarak bilimsel süreç becerilerinin en az "ölçme" ve "hipotez kurma" boyutlarında olduğunu, en yaygın olarak ise "veri yorumlama" ve "çıkarım" boyutlarında olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca en yüksek fen öğrenme çıktılarının yedinci sınıf düzeyinde, en az fen öğrenme çıktıları ise beşinci sınıf düzeyinde olduğunu tespit etmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı yayınladığı beceri temelli sorular ile öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018).

Araştırmacı girdiği fen bilimleri derslerinde 5. Sınıf öğrencilerinin bir kısmının konunun mantığını anlayarak, bazılarının ise ezbere dayalı bir tutum geliştirdiğini gözlemlemiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, 5. Sınıf öğrencileriyle işlenen dersler de göz önüne alındığında, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin ne düzeyde olduğunu ölçme ihtiyacı doğmuştur. Bu kapsamda; 'Bilimin doğası etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi nedir?' sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Tek grup ön test-son test deneme modelinin benimsendiği bu araştırmanın çalışma grubunu Denizli'de bir devlet okulunda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmuş ve araştırma 8 hafta sürmüştür. Tek gruplu ön test-son test modelinde, deneysel işlemin etkisi, uygulama öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılarak tek bir grup üstünde test edilir. Deneysel işlemin öncesinde ve sonrasında yapılan ölçümlerin arasında bulunan değişim, yapılan uygulamanın etkisi olarak görülür. Bu model deneysel araştırmanın temel özelliklerinden biri olan en az iki veya daha fazla grubun karşılaştırılması özelliğini taşımadığı için iç geçerlikle ilgili sorunlar içermektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2012; Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019)

Araştırmada 5. Sınıf öğrencileriyle Doğan ve ark. (2009) tarafından yayınlanan Bilimin Doğası ve Öğretimi kitabındaki Lederman'a ait bilimin doğası kazanımlarını içeren 8 adet etkinlik yapılmıştır. Sınıf içinde yapılan etkinlikler sırayla: Tüpün içinde ne var?, Bilimsel mi Değil mi?, Ayak İzleri, Fosiller, Gizemli Küpler, Genç- Yaşlı ve Kart Değişimi olarak belirlenmiştir. Uygulamaların seçilmesinde ve sıralanmasında bilimin doğası öğretiminin esasları göz önünde bulundurulmuştur. Her etkinlik sonunda öğrencilerin uygulama verileri toplanmıştır.

Çalışma grubunun 5.sınıf öğrencilerini kapsamasından dolayı Padilla, Cronin ve Twiest (1985) tarafından geliştirilen Aydoğdu ve Karakuş (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan 'İlkokul Öğrencilerine Yönelik Temel Beceri Ölçeği' uygulama öncesi ve sonrasında kullanılmıştır. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerindeki gelişim anlık olarak izlenmiştir.

36 maddeden oluşan bilimsel süreç becerileri ölçeğinin güvenirlik katsayısı (KR–20) 0.81, ölçeğin ortalama güçlüğü ise 0.51 olarak belirlenmiştir. Beş sorunun ayırıcılık indeksinin 0.20'nin altında olduğu görülmüş ve ölçekten çıkarılmıştır. Madde analiz sonuçlarına göre, 31 maddelik temel beceri ölçeğinin güvenirlik katsayısı (KR–20) 0.83, ölçeğin ortalama güçlüğü ise 0.55 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar, ilkokul öğrencilerinin temel becerilerini ölçmek için uyarlanan ölçeğin, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunun göstergeleridir (Aydoğdu ve Karakuş 2015).

Temel Beceriler Testinin Boyutları ve Madde Sayısı

Temel Beceriler	Madde Sayısı
Ölçme	5
Gözlem	5
Tahmin	6
Sınıflama	5
Çıkarım Yapma	5
İletişim Kurma	5

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilimin doğası etkinliklerinin 5. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerindeki gelişimi incelediğimiz çalışmada ön test ve son teste ait analizler SPSS 25. 00 programı ile yapılmıştır. Test başarı düzeylerinin incelenmesi için Shapiro-Wilks testi, eğiklik basıklık ve Q-Q- Box plot değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Ön ve son test düzeylerinin farklılığının incelenmesi için eşleştirilmiş t testi analizi yapılmıştır. Çalışmada 0,05 düzeyi kritik karar verme seviyesi olarak belirlenmiştir. Çalışmada ölçüm değeri olarak alınan ön ve son test başarı puanları dağılımlarının Shapiro-Wilks testine göre parametrik dağılıma uygun olduğu görülmediği tespit edilmiştir. Ayrıca eğiklik ve basıklık değerlerinin -1,5 ve 1,5 arasında olması dağılımın çarpık olmadığını ve normalliğe yakınsadığını ifade etmektedir. Bir diğer önemli olan ön ve son test başarı puanında, box-plot ve Q-Q plot grafiklerinde sapan değerlerin olmadığı, dağılımların normale yakınsadığının göstergesidir. Bu nedenle uygulanan analizlerin normal dağılım varsayımını sağlayan testlerden seçilmesinin gerekli olduğu görülmüştür.

Çalışmada katılımcıların test başarısı verdikleri her doğru yanıt için 1 ve yanlış cevaplar 0 olacak şekilde belirlenmiştir. Her iki test puanı için normallik sağlandığı görülmesinden dolayı, analizler eşleştirilmiş t testi ile yapılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre son test puanlarının ön test düzeylerine göre anlamlı şekilde yükseldiği görülmüştür ($t=-10,81$, $p=0,01$, $p<0,05$). Ön test puanları (23,50±2,25) belirlendikten sonra yapılan bilimin doğası etkinliklerinin katılımcıların son test puanlarının (27,33±1,32) anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür. Aynı zamanda, her hafta düzenli olarak bilimin doğası etkinlikleriyle iç içe olan öğrencilerin uygulamalarda bilimin doğası ve bileşenlerini anlama düzeylerinin artması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Dersi, Bilimsel Süreç Becerileri, Bilimin Doğası

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F.,Bell, R.L.&Lederman, N.G.(1998). The Nature Of Science And Instructinol Practise: Making The Unnutural Natural. Science Education, 82, 417-436.

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, 665-701.

Abd-El-Khalick, F. (2005). Developing deeper understandings of nature of science: the impact of a philosophy of science course on preservice science teachers' views and instructional planning. International Journal of Science Education, 27(1), 15- 42.

Aydoğdu, B. & Karakuş, F. (2015). İlkokul Öğrencilerine Yönelik Temel Beceri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışması The adaptation Study to Turkish of Basic Process Skills Scale Towards Primary Students. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 16. 105-131.

Ayvacı, K.Ş. & Muradoğlu, B. (2021). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bilimin Doğası ve Bilim Tarihine Yönelik Görüşleri. Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 40(2), 519-550.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (11st Ed., Vol. 2). Pegem Akademi.

Can, B. & Pekmez, E. Ş. (2010). Bilimin Doğası Etkinliklerinin İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerinin Geliştirilmesindeki Etkisi . Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27 (27) , 113-123.

Clough, M. (2011). Teaching and assessing the nature of science: How to effectively incorporate the nature of science in your classroom. The Science Teacher. 78. 56-60.

Collette, A. T., & Chiappetta, E. L. (1987). Science Instruction in The Middle and Secondary Schools. Ohio

Doğan, N., Çakıroğlu, J., Bilican, K. ve Çavuş, S. (2009). Bilimin doğası ve öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Khishfe, R., & Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *39*(7), 551-578.

Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science education*, *84*(1), 71-94.

Lederman, N. G. & Abd-El-Khalick, F. (1998). Avoiding de-natured science: Activities that promote understandings of the nature of science. In W. McComas (Ed.), The nature of science in science education: Rationales and strategies (pp. 83-126). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.

Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L. & Schwartz, R. (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.

Martin, D. J. (1997). Elemantary science methods: a constructivist approach. Delmar Publishers, NY.

NGSS (2013). Next generation science standards: For states, by states. Washington, DC: The National Academy Press.

NRC (2012). A framework for K–12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. Washington, DC: National Academies Press.

Özdemir, G. & Dikici, A. (2017). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkiler: Bilim bilgisinin doğasının aracı rolü. Bilim, Çevre ve Sağlıkta Eğitim Dergisi (JESEH), 3(1), 52-68.

Özkan, G. & Topsakal, Ü. (2021). Analysis of Turkish Science Education Curricula's Learning Outcomes According to Science Process Skills. Mimbar Sekolah Dasar. 8. 295-306.

Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (2019). Eğitimde araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Padilla, M., Cronin, L., & Twiest, M. (1985). The development and validation of the test of basic process skills. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, French Lick, IN.

Schwartz, R. S. & Lederman, N. G. (2002). "It's the nature of the beast": the influence of knowledge an intentions on learning and teaching nature of science. Journal Of Research In Science Teaching, 39(3), 205-236.

Sürdürülebilirliğe Yönelik Ulusal Düzeyde Yayımlanmış Makalelerin Analizi

Nurgün Gençel — MEB
Zeynep Ergün — MEB
Esra Kabataş Memiş — Kastamonu Üniversitesi

Problem Durumu

Sürdürülebilirlik, günümüzdeki insanların ihtiyaçlarını karşılayabildikleri gibi gelecekte yaşayacak olan insanları ihtiyaçlarının da karşılanabilmesini amaçlamaktadır (Dursun,2022). Ülkemizde kaynakların bilinçsiz kullanımı, geri dönüşüm faaliyetlerinin yeterince yürütülememesi, halkın bu konuda yeterli bilince sahip olmayışı geleceğe dair endişe oluşturmaktadır. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren bireylerde sürdürülebilirlik bilinci oluşması sağlanmalı böylece gelecekte karşılaşılabilecek sorunlara çözüm üretmelerine olanak sağlanması gerekmektedir (Fisunoğlu, 1990). Bu anlamda sürdürülebilirlik çalışmaları önem teşkil etmektedir. Bu çalışmada ülkemizde eğitim alanında gerçekleştirilen sürdürülebilirlik, çevresel sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma konusunda gerçekleştirilen ve dergipark sisteminde yayımlanan makalelerin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın problem durumları aşağıda verilmiştir.

1. Yıllara göre dağılım ne şekilde gerçekleşmiştir?
2. Sonucunda hangi amaçlara ulaşabilmesi hedeflenmiştir?
3. Hangi yöntemler daha çok tercih edilmiştir?
4. Hangi konular ağırlıklı olarak ele alınmıştır?
5. Örneklem grup özellikleri ve büyüklükleri nedir?
6. En çok hangi veri toplama araçları tercih edilmiştir?
7. Ne tür istatistiki analizler kullanılmıştır?
8. Elde edilen nicel ve nitel sonuçlar nelerdir?
9. Sonucunda yapılan öneriler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada veriler meta sentez (tematik içerik analizi) ile analiz edilmiştir. Bu araştırmada Türkiye'de sürdürülebilirlik konusu ile ilgili gerçekleştirilen ve DergiPark veri tabanında yayımlanan makalelerin nitel yöntemlerle analiz edilerek alan yazındaki eğilim tespit edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Araştırmaya Dâhil Edilme Kriterleri

Bu araştırma kapsamında eğitim öğretim konu alanında, belirli anahtar kelimeler tarama için kullanılmıştır. Bu anahtar kelimeler: "sürdürülebilir, sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilir çevre, çevresel sürdürülebilirlik" dir. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmalara DergiPark veri tabanlarından ulaşılmıştır. DergiPark veri tabanında yapılan tarama sonucunda 50 makaleye ulaşılmıştır (27.01.2023 tarihi itibari ile). Tarama esnasında ulaşılan ama çalışmanın amacına ve kapsamına uymayan 4 makale incelemeye alınmamıştır. Toplam olarak 46 çalışma bu araştırmada ele alınmıştır.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Kodlama sırasında herhangi bir hata olmaması için çalışmalar DergiPark veri tabanından indirildikten sonra 1 ay süre zarfında analiz edilmiştir. Daha sonra araştırma soruları doğrultusunda Excel tablosu oluşturularak kodlamalar gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecine öncelikle incelenecek olan makaleler indirilmiştir. Makalelerin ilgili bölümleri detaylı bir şekilde incelenmiş ve bilgisayar ortamında kodlanmıştır. Kodlama yapılırken çalışmanın konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örneklemi, veri analizi, sonuç ve önerileri incelenmiştir.

Bu araştırma kapsamında incelenen tezler ve makaleler, temaların amacına uygun olarak tablo ya da grafikler halinde sunulmuştur. Tablo ve grafiklerde istatistiki olarak yalnızca frekanslara yer verilmiştir. Her bir tablo ya da grafiğin altında genel bir açıklama yapıldıktan sonra tez çalışmalarında dikkat çeken kısımlar açıklanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İncelenen çalışmalarda sürdürülebilirliğin çok boyutlu olarak ele alındığı söylenebilir. Çalışmalar sürdürülebilirliğe yönelik olarak tutum, algı, farkındalık, davranış ve yeterliliğin belirlenmesi, yapılan herhangi bir öğretim, yöntem, teknik, eğitim süreçlerinin de tutum, algı, farkındalık üzerine etkisinin belirlenmesi, sürdürülebilirlik, çevresel sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma alanında görüş belirleme, ölçek geliştirme, kurum ve müfredat inceleme odaklı olarak yürütülmektedir.

Araştırma metodu olarak nicel yaklaşımlar başta olmak üzere, nitel ve karma yaklaşımlar esas alınmıştır. Burada karma yöntem sayısının oldukça az olması dikkat çekmektedir. Bu durum hem nitel hem de nicel yaklaşımların birlikte esas alınarak daha derinlemesine çalışmaların yürütülmesine olanak kılan çalışma sayısını da etkilemektedir. Nicel yöntemlerden en fazla ise tarama çalışmalarının gerçekleştirilmiş olması herhangi bir örneklemin sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilirliğe yönelik tutum, algı, inanç, değer, yeterliliklerinin belirlenmesini sağlarken, nitel çalışmalarda sürdürülebilirlik ya da sürdürülebilir kalkınmaya yönelik görüş belirleme çalışmalarına olanak tanımıştır.

Çalışmalar en fazla eğitimciler, öğretmen adayları ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilirken, çalışmaların gerçekleştirildiği çalışma grubu büyüklüğünün 301-1000 kişi aralığında olduğu görülmektedir. Bu durum çalışma grubunun büyük boyutta seçilmesine olanak tanıyan tarama çalışmalarının sayısının oldukça fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Kullanılan veri toplama araçlarına bakıldığında en fazla tutum, algı, değer, inanç ve farkındalık vb. ölçeklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra sürdürülebilirliğe yönelik yürütülen eğitim-öğretim sürecine yönelik görüşlerin tespit edilmesi amacıyla görüşmelerden yararlanılmıştır.

İncelenen çalışmalarda t testi, faktör analizi, ANOVA ve non-parametrik testler başta olmak üzere çıkarımsal istatistiklerin en fazla kullanıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilirlik ve çevresel sürdürülebilirliğe yönelik olarak inanç, tutum, algı, değer, farkındalık ve eğilimin belirlendiği, bu eğilimin düzeyinin çoğunlukla düşük/yetersiz düzeyde çıktığı, İnanç, tutum, algı, değer, farkındalık çalışmalarında etkili olan değişkenlerin başında cinsiyet, akademik düzey/seviye, bir çevre projesinde yer alma gelirken, ölçek geliştirme çalışmalarında geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Verilen eğitim, yapılan herhangi bir uygulama, yöntem, teknik ve bu eğitimin sonuçlarına yönelik olarak çoğunlukla ele alınan inanç, tutum, algı, farkındalık, değer ve eğilimde artışın görüldüğü, bununla birlikte verilen eğitim çalışma grubunun bilgi düzeyinde, kavramsal anlamasında ve akademik başarısında artış sağladığı belirlenmiştir. Farklı değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinin esas alındığı çalışmalarda en fazla tutum ile yeterlilik, öz yeterlilik, farkındalık, inanç arasındaki, ilişkiye odaklanılırken, öğretim programı, kazanımlar kısacası müfredatın incelendiği çalışmalarda sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile programda yer alan kazanımların birbiri ile uyumlu olduğu ancak yine de yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öneriler değerlendirildiğinde; farklı örneklemlerle, örneklem boyutunun artırıldığı, farklı değişkenlerin ele alınarak, farklı araştırma metotları ve veri toplama araçları kullanılması gibi öneriler araştırmacılara yönelik olarak sunulurken, eğitimcilere konferans, seminer, hizmet içi eğitimlerin uygulanması, eğitim ortamının zenginleştirilmesi önerileri sunulmuştur. Politikacılara yönelik öğretim programı, müfredat, ders kitaplarında düzenlemeler yapılması, uygulamalı eğitimlerin oluşturulması, sürdürülebilir kalkınmanın zorunlu ya da seçmeli ders olarak müfredata eklenmesi önerileri sunulurken velilere yönelik olarak ise toplum bilgilendirme çalışmalarında okul aile iş birliğinin ve veli katılımının sağlanması yönündedir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir, sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilir çevre, çevresel sürdürülebilirlik

Kaynakça

Dursun, B. (2022). *The effect of teaching the 8th grade science course sustainable development unit with the creative drama method on the development of students' science attitude and social skills*[Unpublished Master's thesis. Bartin University.]

Dursun, B. (2022). *The effect of teaching the 8th grade science course sustainable development unit with the creative drama method on the development of students' science attitude and social skills*[Unpublished Master's thesis. Bartin University.]

Fisunoğlu, M. (1990). "Sürdürülebilir Kalkınma ve Ekonomi", Sürdürülebilir Kalkınma Konferansı 29-30 Kasım 1989, Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını, Ankara.

Yapıcı, M. (2003), Sürdürülebilir kalkınma ve eğitimi, *AKÜ Sosyal Bilgiler Dergisi*, *5* (1), 225-230.

Kara Delik Kavramına İlişkin Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Algıları

Feyza Yüksel Temiz — MEB
Süleyman Yaman — Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yusuf Kadir Demirkazan — MEB

Problem Durumu

İnsanoğlu astronomi konularında bilgi sahibi olmak için binlerce yıldır gökyüzünü incelemektedir. Astronominin bilimsel kimliğine kavuşmasında en önemli adımlardan birini Galileo Galilei atmıştır. Geliştirdiği teleskop ile gökyüzünü sistematik olarak gözlemlemesi ve çizimlerinde hissedilen durum ile mevcut durum arasındaki farkı ortaya koyması bugünkü çalışmaların önünü açmıştır (Singh, 2010, s.66). Günümüzde hem teknolojinin hem de teknolojiye bağlı olarak olağanüstü gelişen teleskoplar sayesinde evrene dair bilinenler gün geçtikçe artmaktadır. Birçok ülke çeşitli teleskoplar, gözlemevleri ve araştırma enstitüleri ile astronomi araştırmalarına katkı sağlamaktadır. Çünkü astronomi hem kişilerin hem de toplumların bilimsel düşünmesine katkı sağlayan en etkili bilim dallarından biridir. Astronomi insanoğlunun geçmişten günümüze geçirdiği gelişim süreçlerini ve evreni oluşturan en küçükten en büyüğe tüm yapıtaşlarının araştırılmasında vazgeçilmez bir bilim dalıdır. Bu nedenle özellikle gelişmiş ülkelerde astronomi araştırmalarına büyük önem verilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010).

Türkiye Uzay Ajansı (2021), Türkiye'nin teknolojide dışa bağımlılığı azaltmak, uluslararası rekabet gücünü artırmak, bilimsel ve teknolojik alt yapıyı ve her türlü yeni teknolojinin geliştirilmesine destek olmak için 2018 yılında kurulmuştur. Bu kuruluşun yanı sıra eğitim programlarına getirilen güncellemeler ile astronomi konularının işlenmesine de öncelik verilmeye başlanmıştır. Buna bağlı olarak fen bilimleri dersi öğretim programına 2018 yılında getirilen güncellenme ile Astronomi kavramlarına ilişkin bilgilerin 3. sınıftan 8. sınıfa kadar öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir. İlkokul ve ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programında son ünite, 2018 programında ise ilk ünite olarak belirlenen astronomi konuları her sınıf seviyesinde belirli kavramların üzerinde durmaktadır. İlkokulda Dünya'nın şekli ve özellikleri üzerinde durulurken ortaokul 5. sınıftan itibaren Dünya dışı gökcisimlerine ağırlık verilmektedir. Beşinci sınıfta Dünya, Güneş ve Ay'ın özellikleri; 6. sınıfta Güneş sistemi, gezegenler, meteor, göktaşı, asteroit, Güneş ve Ay tutulmaları; 7. sınıfta uydu, uzay kirliliği, gökyüzü gözlem araçları, yıldız, takımyıldız, galaksi, kara delik; 8. sınıfta Dünya'nın dönme ekseni, dolanma düzlemi, ısı enerjisi, mevsimler, iklim, iklim bilimi, iklim bilimci, küresel iklim değişiklikleri kavramlarının öğretilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018). Belirtilen kavramlar ile ilgili öğrencilerin gözlem yapmaları, model yapmaları ya da inceleme yapmaları mümkün olmaktadır. Modeller, gözlemler, incelemeler ve sanal gerçeklik uygulamaları ile öğrenciler kavramları somutlaştırarak öğrenebilirler. Öğrencilere bazı astronomi kavramlarının somut örnekler, benzetimler ya da gözlemlerle öğretilmesi de zor olabilmektedir. Bülbül, İyibil ve Şahin (2013)'in ortaokul 8. sınıf öğrencileri üzerindeki çalışma sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin astronomi kavramlarını özümsemekte zorlandıkları ortaya konulmuştur. Bu durumun, öğrencilerin astronomi kavramlarını günlük yaşamla ya da daha önceki öğrenme süreçleri ile açıklamaya çalışmalarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın konusu olan kara delik kavramının öğretimi için yedinci sınıf düzeyinde "*Yıldız oluşum sürecinin farkına varır*" ve "*Yıldız kavramını açıklar*" kazanımları ile öğrencilerin "yıldız" ve "kara delik" kavramını açıklayabilmeleri beklenmektedir (MEB, 2018). Gece gökyüzü gözlemi ve teleskop yardımı ile yıldız gözlemleri gerçekleştirilebilse bile kara delik gözleminin gerçekleştirilmesi ortaokul düzeyinde mümkün değildir. Öğrencilere sözlü, yazılı ve görsel olarak sunulan bilgilerle kara delik kavramını öğrenmeleri beklenmektedir. Öğrenilmesi güç olan bu kavramların öğretimi için alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı yöntemlerin uygulandığı görülmüştür (Albayrak, 2016; Arıcı, 2013; Demir, 2020; Eren, 2019; Gökçe, 2019; Tombul, 2019; Uçar, 2019; Zurnacı, 2015). Yıldızların yaşam döngüsü içerisinde ele alınan kara delik kavramının öğretiminde yararlanılan kaynakların başında MEB'in yayınlamış olduğu kaynak kitaplar yer almaktadır. Kara delik kavramı farklı fen bilimleri dersi kitaplarında farklı şekillerde açıklanmıştır. Demirkazan, Kalik ve Öcal (2018: s.35) kara deliğin temsili şekli ve tanımını Şekil 1 ve Şekil 2'deki gibi açıklarken Akdemir ve Çetin Atasoy (2019: s.33) Şekil 3'teki gibi açıklamışlardır.



Şekil 1. Yıldızın yaşam döngüsü ve kara delik oluşum süreci (Demirkazan, Kalik ve Öcal, 2018: s. 35)



Şekil 2. Kara deliğin tanımı ve temsili şekli (Demirkazan, Kalik ve Öcal, 2018: s. 36)



Şekil 3. Yıldızın yaşam döngüsü ve kara delik oluşum süreci (Akdemir ve Çetin Atasoy, 2019: s. 33)

Yukarıda Şekil 1'de verilen karadelik şekli ile Şekil 2 ve Şekil 3'te verilen kara delik şeklinin benzer şekilde olduğu görülmektedir. Her üç şekilde de kara delik karanlık bir nokta etrafında dolanan renkli bir yapı ile gösterilmektedir. Şekil 2 ve Şekil 3'de yer alan kara delik tanımlarının benzer olmakla birlikte farklı detaylara ve kavramlara yer verdiği görülmektedir.

Günlük hayatta öğrencilerin herhangi bir kavrama ilişkin bilgilerini kitaplar kadar şekillendiren unsurlar ise televizyon, internet, dergi ya da yardımcı kaynaklar olarak sayılabilir. Örneğin bilim ve teknolojideki gelişmelerle birlikte 10 Nisan 2019 yılında 2 yıllık bir çalışmanın ürünü olarak Messier 87 adlı galaksinin merkezinde yer alan kara deliğin fotoğrafının oluşturulması mümkün olmuştur (Avrupa Güney Gözlemevi, 2019; Ghosh, 2019; Şen, 2019; Lutz, 2019). Hawaii dilinde "derin, süslü karanlık" anlamına gelen "*Powehi*" adlı kara delik resmi Şekil 4'te görüldüğü gibidir.



Şekil 4. Pawehi isimli kara delik görüntüsü (Lutz, 2019)

Bu şekil okul kitaplarında yer alan görsellere benzerlik göstermesinin yanında özellikle haberlere ve TV programlarına konu olmasından ötürü öğrencilerin dikkatini çekmekte ve kara delik kavramına ilişkin algılarının şekillenmesinde etkili olabilmektedir (Dönmez, 2016). Bu nedenle öğrencilerin zihinlerinde yer alan yıldız ve kara delik kavramlarının oluşmasında hangi kaynaklardan etkilendiklerinin tespit edilmesine de yürütülen çalışmada yer verilmiştir.

Astronomi kavramlarının öğretimine yönelik çalışmaların ortaokul düzeyinde yoğunlaştığını gösteren araştırmalar alan yazında yer almaktadır (Ayvacı ve Kübra, 2019; Doğru, Satar ve Çelik, 2019). Ortaokul düzeyinde astronomi kavramlarına yönelik yapılan çalışmaların daha çok 7. sınıf düzeyinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir (Bozdemir, Ezberci Çeviksoy, Altunoğlu, Kurnaz, 2017; Doğru, Satar ve Çelik, 2019). Ancak Ezberci Çeviksoy ve Kurnaz (2016) yapmış oldukları çalışmada Türkiye'de yıldızlarla ilgili yapılan araştırmaların yoğun olarak üniversite öğrencileri ile yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Bu araştırma ile, ortaokulu tamamlayarak ortaöğretime başlayacak olan 8. sınıf öğrencilerin zihinlerindeki yıldız ve kara deliklere ilişkin algıların ortaya çıkartılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi, "8. sınıf öğrencilerinin kara delik kavramıyla ilgili algıları nasıldır?" şeklindedir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim kullanılmıştır. Çalışmaya katılan 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin kara delik kavramını anlamada ve kavramsallaştırmada ortaya koydukları farklı yolları betimlemek için olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Tokat'ın en büyük nüfuslu ilçesinde merkez okuluna 8. sınıfa devam eden 24 öğrencidir. Çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde, önceden belirlenen kriterleri karşılayan durumlar çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: s. 122). Bu gerekçeyle çalışmada, önceki dönemlerde kara delik kavramına ilişkin ders alan ve konu içeriği hakkında bilgisi olan öğrenciler tercih edilmiştir. Astronomi kavramlarına ilişkin bilgiler ilkokul üçüncü sınıftan itibaren ortaokul sekizinci sınıfa kadar fen bilimleri dersinde verilmektedir. Öğretim programında yıldız kavramına 3. sınıftan itibaren yer verilirken yıldızların yaşam döngülerinin ve kara delik kavramının ayrıntılı olarak ele alınması yedinci sınıftadır.

Araştırmanın verileri katılımcılarla görüşme yapılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu sekiz sorudan meydana gelmiştir. Görüşme sorularının hazırlanmasında astronomi ve yıldız kavramlarına ilişkin ortaokul öğrencileri ile görüşmelerin yapıldığı çalışmalar incelenmiştir (Alın ve İzgi, 2017; Bülbül, İyibil ve Şahin, 2013; Göncü, 2013; Keçeci, 2012; Kurnaz ve Değirmenci, 2011; Kurnaz, 2016; Şahin Topçu, 2017; Şenel Çoruhlu ve Çepni, 2016). Alan yazın taramasından sonra fen bilimleri öğretmeleri ve yedinci sınıfta astronomi konularında ders almış katılımcılarla görüşmeler yapılarak sorulara ilişkin geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Bu aşamadan sonra oluşan form, yedi öğrenciye yeniden okutulmuş ve anlaşılmadığı belirtilen kısımlar düzeltilerek uzman görüşü ile son şeklini almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları şu şekildedir:

1. Geceleri butsuz gökyüzüne baktığınızda ne/neler görüyorsunuz?
2. Gökyüzünde görmüş olduğunuz gök cisimlerini birbirinden nasıl ayırt ediyorsunuz? (Yıldız mı?, gezegen mi?, vb...)
3. Yıldız ve gezegenleri görünüşleri dışındaki hangi özelliklerine göre ayırt ediyorsunuz?
4. Yıldızların oluşumu ile gezegenlerin oluşumu arasında farklılıklar var mıdır? Var olduğunu düşünüyorsanız yıldızların nasıl oluştuğunu açıklayınız.
5. Evrenin herhangi bir yerindeki tüm yıldızlar birbirinin aynı mıdır?
    a. Hayır diyorsanız yıldızların arasındaki farklılıklar nelerdir?
    b. Evet diyorsanız niçin aynı olduğunu düşünüyorsunuz?
6. Yıldızların da bir gün söneceğini (yıldız özelliğini kaybedeceğini) biliyoruz. Sizce yıldızların yaşam döngüsü nasıl son bulur?
7. Kara delikler de gök cisimlerinden biridir. Size göre kara deliklerin özellikleri nelerdir?

8. Size görebir kara deliğin şekli nasıldır? Bu bilgiyi nereden öğrendiniz?

Son soruda katılımcılardan bir kara deliğin nasıl bir şekli olduğuna ilişkin bir çizim yapması istenmiştir. Katılımcıların kara delik çizimleri ile zihinlerinde oluşturduklarını betimlemelerin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Katılımcılarla 5 ila 10 dakika arasında süren görüşmeler kendilerinden izin alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiştir. Görüşme sürecinde, soruların ve cevapların anlaşılırlığını artırmak ve daha detaylı açıklamalar yapmalarını teşvik etmek amacıyla yönlendirici sorular da sorulmuştur.

Araştırmada doküman analizinden faydalanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma konusuna ilişkin olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi ile içerikler analiz edilerek kod ve temalar oluşturulur ve ilgili literatür kapsamında değerlendirilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189). Bu kapsamda görüşme kayıtları yazılı hale getirildikten sonra araştırmacılar tarafından her bir soru ayrı ayrı incelenmiş ve tablo haline getirilerek verilen cevaplar kodlanmıştır. Kodlardan yola çıkarak kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcıların vermiş oldukları yanıtların frekansı ve yüzdesi hesaplanmıştır. Sorulara verilen tutarsız ve alakasız cevaplar dikkate alınmamıştır. Örneğin, gece bulutsuz bir gökyüzünde ne/ler görüyorsunuz sorusuna verilen "kara kara bulutlar", "uçak" ve "atmosfer" ifadeleri dikkate alınmamıştır. Araştırmacıların hazırlamış oldukları tablolar karşılaştırılarak benzer ve farklı görüşler belirlenerek uzlaşma yüzdesi hesaplanmıştır. Uzlaşma yüzdesi için Miles ve Huberman (1994)'ın önermiş olduğu güvenirlik formülünden yararlanılmıştır. Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*100 şeklinde hesaplanmaktadır. Her bir kategori için kodlayıcılar arası uzlaşma yüzdesinin en az %70 olduğu durumda iç tutarlılık sağlanmaktadır (Miles ve Hubermen, 1994). Yürütülen araştırmada kodlayıcıların uzlaşma yüzdesi % 80 olarak hesaplanıştır. Katılımcıların çizdikleri kara delik resimlerinden bazı örnekler, metin içinde tablo haline getirilmiştir. Ayrıca görüşme sırasında gerçekleştirilen diyaloglara da yer verilerek araştırma verilerinin güvenirliğine ilişkin kanıt sunulması amaçlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zihinlerindeki yıldız ve kara delik kavramlarına ilişkin algıların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla "8. sınıf öğrencilerinin kara delik kavramıyla ilgili algıları nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Kara delik kavramına ilişkin algıların ortaya çıkarılması için öğrencilerin Yıldız, Yıldız Çeşitleri, Yıldız Oluşum ve Yıldız Yokoluş süreçlerine ilişkin kavramlar hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmeye katılan öğrencilere sorulan görüşme sorularına verilen yanıtlar karşılaştırılarak kategorilere ayrılmıştır.

Katılımcıların kara delik özelliklerine ilişkin verdikleri yanıtlardan en sık tekrarlananlar ders kitaplarında yer alan tanımlar ile paraleldir. Bu durum göstermektedir ki, katılımcıların çoğunluğu kara delik kavramını ders kitaplarından ve öğretmenlerinden etkilenerek yapmışlardır. Kara deliklerin oluşumu, kütle çekimi, evrende bulunabilecekleri noktalar ve gök cismi olmasına ilişkin katılımcıların verildiği sık tekrarlanan yanıtların kavram yanılgısı içermediği görülmektedir. Bunun yanısıra kara deliklerin yapısına ilişkin verilen yanıtların kavram yanılgıları içerdiği belirlenmiştir. Bu yanıtları veren katılımcıların kara delikleri ders dışı kaynaklardan öğrendiklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Katılımcıların, kara deliğin şekli nasıldır?, sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları şekil, bazıları büyüklük ve bazıları da rengine ilişkindir. Katılımcıların çoğunluğunun kara delik şekline ilişkin görüşünün *büyük*, *siyah*, *yuvarlak* bir şekil olduğu görülmektedir. Fen bilimleri dersi kitabında yer alan kara delik kavramına ilişkin açıklamlarda kara deliklerin şekil, büyüklük ya da rengine ilişkin bilgi verilmediği görülmektedir. Yedinci soruya verilen yanıtların sıklığına bakarak öğrencilerin kara delik kavramına ilişkin yanıtlarının daha çok derste öğretmenlerinden öğrendiklerinden etkilenerek verildiğini söylemek mümkündür.

Katılımcıların kara delik şekline ilişkin açıklamaları ile kara delik çizimleri arasında fark vardır. Katılımcıların çizmiş oldukları resimlerin fen bilimleri dersi kitabında yer alan görseller ile benzer olduğu görülmektedir. Katılımcıların kara delik şekline ilişkin bilgileri nereden öğrendiniz, sorusuna ilişkin cevapların çoğunluğunun öğretmen ve ders kitabından şeklinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenmelerinde öğretmen ve ders kitaplarının rolünün diğer kaynaklara göre ağır bastığı görülmektedir (Bülbül ve Özüm Bülbül, 2021; Fan & Kaeley, 2000; Şirin ve Yıldız,2020). Bu durum katılımcıların kara delik çizimlerinde de görülmektedir. Kara delik çizimlerinde katılımcıların çoğunluğunun ders kitaplarından esinlendiği görülmektedir. Katılımcılardan bazılarının kara delik Pawehi isimli kara delik fotoğrafını televizyonda, internette ya da popüler bilim dergilerinde gördüklerini söylemelerine rağmen Pawehi'nin görüntüsünden etkilenen sadece bir çizime rastlanmıştır (Resim 11).

Katılımcılardan bazılarının gök cisimlerine ilişkin alternatif görüşlerinin olduğu ve bu durumun oluşmasında da ders dışı öğrenme ortamlarının etkisinin olabileceğini söylemek mümkündür. Kara delik kavramına ilişkin verilen yanıtların ve kara delik çizimlerinin fen bilimleri ders kitaplarında yer alan tanım ve görseller ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların çoğunluğu tanımları öğrendikleri kaynak olarak öğretmen ve ders kitabını işaret etmektedir.

Öğrencilerin öğrenmesinde büyük etkisi olan öğretmenlerin, zenginleştirilmiş öğretim teknikleri kullanarak, gözlem yapılması mümkün olmayan gök cisimlerini öğrencilere tanıtması öğrencilerin öğrenmesinde daha etkili olabilir. Yıldız çeşitlerine ilişkin daha belirgin ve dikkat çekici görseller ve açıklamalar eklenebilir. Kara delik çizimleri yerine ders kitaplarına orijinal fotoğraflar eklenebilir.

Anahtar Kelimeler: Astronomi, Fen Eğitimi, Öğrenci Görüşleri

Kaynakça

Akdemir, E. ve Çetin Atasoy, D. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri ders kitabı 7.* MEB: Ankara.

Alın, G. ve İzgi, Ü. (2017). İlköğretim öğrencilerinin yıldızlar konusuna ilişkin kavram yanılgılarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 4* (10), 202-214.

Albayrak, H. (2016). *Astronomi konularında istasyon tekniğinin öğrencilerinin akademik başarısına ve astronomiye karşı tutumuna etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).* Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

Arıcı, V. A. (2013). *Fen eğitiminde sanal gerçeklik programları üzerine bir çalışma: "Güneş sistemi ve ötesi: Uzay bilmecesi" ünitesi örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).* Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Avrupa Güney Gözlemevi (2019, Nisan 19). gökbilimciler bir kara deliğin ilk görüntüsünü yakaladılar. eso1907tr - Bilim Bülteni. https://www.eso.org/public/news/eso1907/ adresinden 14/04/2021tarihinde erişilmiştir.

Ayvacı, H. Ş. ve Sezer, K. (2019). Astronomi ile ilgili yapılan çalışmalara yönelik betimsel içerik analizi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES). 3* (5), 47-57.

Bozdemir, H., Ezberci Çevik, E., Altunoğlu, B. D. ve Kurnaz, M. A. (2017). Astronomi konularının öğretiminde kullanılan farklı yöntemlerin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 3* (1), 12-24.

Bülbül, E., İyibil, Ü. G. ve Şahin, Ç. (2013). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin astronomi kavramlarıyla ilgili algılamalarının belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2* (3), 170-179.

Bülbül, S. ve Özüm Bülbül, B. (2021). Ortaokul ders kitaplarının değerlendirilmesi: Bir dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (1), 882-911. DOI: 10.33711/yyuefd.938727.

Demir, N. (2019). *Astronomi konularının öğretiminde 5E modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarına ve tutumlarına etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi).* Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Kayseri.

Demirkazan, Y. K., Kalik, G. ve Öcal, K. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri ders kitabı 7.* MEB: Ankara

Doğru, M., Satar, C. ve Çelik, M. (2019). Astronomi eğitiminde yapılan çalışmaların analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6* (7), 235-251.

Dönmez, İ. (2016, Eylül). *Ortaokul öğrencilerinin "uzay ve evren" kavramları konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi.* Sözel bildiri, 12. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Trabzon.

Ekiz, D. , Akbaş, Y. (2005). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin astronomi ile ilgili kavramları anlama düzeyi ve kavram yanılgıları. *Milli Eğitim Dergisi* 165.

Emrahoğlu, N. ve Öztürk, A. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramlarını anlama seviyelerinin ve kavram yanılgılarının incelenmesi üzerine boylamsal bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18* (1), 165-180.

Eren, H. (2019). *İlköğretimde temel astronomi konularının FeTeMM (STEM) kullanılarak öğretimi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).* Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ezberci Çelik, E. ve Kurnaz, M. A. (2016). Türkiye'de yıldızlarla ilgili yapılan bazı çalışmaların tematik incelenmesi. *İlköğretim Online, 15* (2), 421-442. doi: http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.86713.

Fan, L. (2013). Textbook research as scientific research: towards a common ground on issues and methods of research on mathematics textbooks. ZDM – Mathematics Education, 45(5), 765-777.

Ghosh, P. (2019, Nisan 10). Dev kara deliğin ilk kez fotoğrafı çekildi. BBC News. https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-47868739 adresinden 14/04/2021tarihinde erişilmiştir.

Gökçe, Y. (2019). *Fen bilimleri dersi Güneş sistemi ve ötesi ünitesinde STEM uygulamalarının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).* Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.

Göncü, Ö. (2013). *İlköğretim beşinci ve yedinci sınıf öğrencilerinin astronomi konularındaki kavram yanılgılarının tespiti (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).* Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. New York: Sage Publications.

Keçeci, T. (2012). İlköğretim öğrencilerinin astronomiyle ilgili kavramları anlama düzeyi ve astronomi dersinin eğitim için önemi. *Pegem Akademi Yayıncılık*, 1-12.

Kurnaz, M. A. (2016). Yıldız, kuyruklu yıldız ve takım yıldız kavramlarıyla ilgili öğrenci algılarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12* (1), 251-264.

Türkiye'de sosyobilimsel konularla ilgili yazılmış olan lisansüstü tezlerin incelenmesi

Merve Öztürk
Giresun Üniversitesi

Büşra Tuncay Yüksel
Giresun Üniversitesi

Problem Durumu

Yaşadığımız dönemin biz insanlara getirmiş olduğu en önemli üç kavram bilgi, bilim ve teknolojidir ve 21. yüzyıl insanlarından bu kavramları hayat içerinde kullanabilir olmaları beklenmektedir (Güler, 2020). Bu da bilgiyi ve teknolojiyi geliştiren, yorumlayan, gerekli yerlerde kullanan ayrıca bilimsel gelişmeleri yakından takip eden, toplumu ilgilendiren bilimsel konularda araştırmalar yaparak, kendi kararlarını verebilme sorumluluğuna sahip bireyler yetiştirmekle gerçekleştirilebilir (Güler, 2020). Yetiştirilen bu bireylerin gerçekleştirmiş olduğu bilimsel çalışmalar toplumun içerisinde sosyal, ekonomik, psikolojik, ahlaki, siyasal, kültürel ve çevresel ilişkilerin bir araya geldiği küresel boyuta ulaşan bir konu haline gelmiştir. Bu durum da karşımıza sosyobilimsel konular kavramını getirmektedir (Çapkınoğlu, 2015). Sadler ve Fowler (2006) sosyobilimsel konuları bilimsel ilke ve uygulamalara dayalı olan karmaşık sosyal ikilimler olarak ifade etmişlerdir. Zeidler ve Nichols (2009) ise yaptıkları çalışmada sosyobilimsel konuları öğrencilerin bilimsel konularda ortaya atılmış olan sosyal sorunların çözümüne ilişkin karşılıklı fikir alışverişinde bulundukları, tartışmaya dayalı içerikler olarak nitelendirmişlerdir. Sosyobilimsel konular öğrencilerin bireysel olarak ilgisini çeken, zihinlerinde anlamlı hale getirdikleri, ahlaki muhakeme ve etik kaygıları gözönüne alan, kanıta dayalı bir şekilde, bilimsel bilgiyi anlamada ve muhakeme yeteneğini geliştirmede kullanılan bir yöntem da olarak ifade edilebilir. Bunun yanında, sosyobilimsel konular bilimsel temeli olan, medyada sıkça yer alan, yerel, ulusal ve küresel konularda genellikle eksik ve hatalı bilgileri düzeltmeyi amaçlayan konular olarak da açıklanabilir. Bu yerel ve küresel sosyobilimsel konulara genetik kopyalama, genetiği değiştirilmiş gıdalar (GDO), nükleer silahlanma, nükleer enerji kullanımı (santraller), teknolojik icatlar, AIDS, kürtaj, obezite, doğal kaynakların kullanımı ile ilgili konular vb. konular örnek olarak verilebilir (Türkmen ve ark., 2017).

Sosyobilimsel konular yaklaşımının eğitim programlarında yer alması, fen-teknoloji-toplum (FTT) ve fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ) yaklaşımlarının eğitim programlarında yer almasından daha sonra gerçekleşmiştir (Topçu, 2008; Tuncay Yüksel, 2022). Sosyobilimsel konular yaklaşımı öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarını, üst düzey akıl yürütme, argümantasyon ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmenin ve bilimin doğası öğrenmelerine yardımcı olmasının yanı sıra, öğrencilerin sosyal farkındalıklarını artırır ve toplumla aralarında bağ kurmalarını sağlar (Kirman Çetinkaya, 2023). Bununla birlikte, sosyobilimsel konular yaklaşımının ana hedefi, kuramsal ve felsefi yapısına uygun olarak, işlevsel bir bilimsel okuryazarlık için oldukça önemli olan ahlaki gelişime katkıda bulunmak ve muhakeme becerilerini üst seviyelere çıkarmak olarak tanımlanabilir (Tuncay Yüksel, 2022; Tuncay Yüksel & Cansız, 2020). Bu özellikleri sayesinde, sosyobilimsel konular "Sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek" ifadesiyle fen bilimleri dersi öğretim programının özel amaçları arasında yer almıştır (MEB, 2018, s.9).

Son yıllarda yapılan çalışmalarla da Türkiye'de sosyobilimsel konuların önemli bir yer tuttuğu görülmüştür. Bununla birlikte, ülkemizde yapılan bu çalışmaları bütünsel olarak ele alan ve sosyobilimsel konularla ilgili yapılan çalışmaları analiz eden çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durumdan hareketle, bu çalışmada ülkemizde fen eğitimi alanında sosyobilimsel konularla ilgili yürütülmüş olan lisansüstü tezler tamamlandıkları yıl, tez türü, örneklem, araştırma yöntemi, çalışmanın temel amaç grubu, yoğunlaşılmış sosyobilimsel konular gibi özellikleri bakımından incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarının Türkiye bağlamında sosyobilimsel konular üzerine çalışmayı planlayan araştırmacılara var olan eksiklikleri gidermek ve yol göstermek anlamında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, ülkemizdeki sosyobilimsel konular üzerine yapılan çalışmaların diğer ülkelerde yapılan çalışmalarla karşılaştırılabilmesi anlamında da bu çalışmanın sonuçlarının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma betimsel bir çalışmadır ve çalışmada nitel araştırma yötemlerinden olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi araştırma yapılacak konu ile ilgili yazılı belgelerin araştırmacıların müdahalesi olmadan incelenmesi ve sistematik olarak analiz edilerek yorumlanması olarak açıklanabilir (Kıral, 2020). Bu bağlamada, bu çalışmada Türkiye'de sosyobilimsel konular üzerine yazılmış olan lisansüstü tezler incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Ulusal Tez Merkez'indende yer alan 2008-2023 yıllarında yazılmış olan tezler oluşturmuştur. Araştırmanın evrenini belirlemek için Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkez'nin anasayfasındaki (YÖK, t.y.) "Tarama terimi giriniz" kısmına "sosyobilimsel konular" ve "sosyo-bilimsel konular" şeklinde anahtar kelimeler yazılmıştır. Ulusal tez merkezindeki bazı tezlerin erişime kapalı olmasından dolayı, çalışmanın örneklemini ilgili tezler arasından erişime açık

olan tezler oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemini oluşturan 95 lisansüstü tez belirlenen kriterlere (tamamlandıkları yıl, tez türü, örneklem, araştırma yöntemi, çalışmanın temel amaç grubu, yoğunlaşılmış sosyobilimsel konular) göre analize dahil edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan alan yazın incelemeleri sonucunda Türkiye'de sosyobilimsel konular ile ilgili ilk yazılan lisansüstü tezin 2008 yılında yazılmış olduğu, tezlerin sayısında son yıllarda hızlı bir artış gözlendiği ve en son 2023 yılında yayınlanan tez ile birlikte, sosyobilimsel konuların ülkemizde yazılan toplam 95 tezin konusu olduğu görülmüştür. Bu tezlerin büyük bir kısmı son yıllarda yazılmıştır ve yayın sayısında 2019 yılından sonra artan bir ivme gözlemlenmiştir. Büyük bir çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu çalışmalarda, genel olarak aynı kişilerin danışmanlık yaptığı farklı yazarların çalışmaları yer almaktadır. Çalışmalarda en fazla betimsel araştırma ve deneysel/ müdahaleli araştırma desenlerinin kullanıldığı görülmüştür. Araştırma yöntemi olarak nitel, nicel ve karma yöntemlerinin birbirine yakın değerlerde kullanıldığı ve çalışmalarda örneklem olarak yoğunluklu şekilde ortaokul öğrencilerinin yer aldığı dikkat çekmiştir. Yapılan çalışmalarda sosyobilimsel konu olarak genellikle genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO), nükleer santraller, küresel ısınma gibi küresel konuların sıklıkla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, yerel/bölgesel sosyobilimsel konuların yer aldığı çalışmalar görece daha seyrektir. Çalışmadan elde edilene veriler ışığında sosyobilimsel konular hakkında araştırma yapmak isteyenler için yol gösterici olabilecek önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: sosyobilimsel konular, eğitim araştırmaları, doküman analizi

Kaynakça

Çapkınoğlu, E. (2015). *7. Sınıf öğrencilerinin yerel sosyobilimsel konularda oluşturdukları argümantasyonların kalitesi ve karar verirken dikkate aldıkları faktörlerin incelenmesi* (Tez No. 418204) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Güler, Z. (2020). *Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve bazı sosyobilimsel konulardaki yazılı argümantasyon becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 666843) [Yüksek Lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ Erişim Tarihi: 26.04.2023.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(15), 170-189.

Kirman Çetinkaya, E. (2023). *8. Sınıf öğrencilerinin sosyo-bilimsel konularda farkındalık ve düşünme becerilerinin araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımıyla geliştirilmesinin incelenmesi* (Tez No. 785832)[Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].Ulusal Tez Merkezi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Ortaokul fen bilimleri dersi (5,6,7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Sadler, T. D., & Fowler, S. R. (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation. *Science education*, *90*(6), 986-1004.

Topçu, M.S. (2008). *Fen öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki kritik düşünme yetenekleri ve bu yetenekleri etkileyen faktörler* (Tez No.228430)[Doktora tezi, Orto Doğu Teknik Üniversitesi].Ulusal Tez Merkezi.

Tuncay Yüksel, B. (2022). Sosyobilimsel Konular. H. Ö. Arslan & M. Genç (Eds.), *Fen eğitiminde disiplinlerarası yaklaşımlar ve uygulamaları* içinde (ss. 75 – 98). Nobel yayınevi.

Tuncay Yüksel, B. & Cansız, N. (2020). Sosyobilimsel konularda muhakeme. M. Genç (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular* içinde (ss. 181-209). Nobel yayınevi.

Türkmen, H., Pekmez, E., ve Sağlam, M. (2017). Fen Öğretmen Adaylarının Sosyo-Bilimsel Konular Hakkındaki Düşünceleri. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(2), 448

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi (t.y.). *Anasayfa*. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp

Zeidler, D. L. & Nichols, B. H. (2009). Socioscientific issues: Theory and practice. *Journal of Elemantary Science Teacher Education. 21*(2), 49-58.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Fen Öğretme Öğrenme Anlayışları Ve Bilimin Doğası Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Dilek Özbek
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Oktay Aslan
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

İlk olarak 2005 yılında temelleri atılan sonrasında 2013 ve 2018 yıllarında güncellenen Fen Bilimleri Öğretim Programı öğrenenin eğitim sürecine etkin bir şekilde katılarak bilgiyi kendi deneyimleriyle yapılandırması anlayışına dayanmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğreneni merkeze alan ve öğrenenin sürece aktif olarak katılması ve araştırma sorgulama yoluyla bilgiyi elde etmesi gerektiğini vurgulayan bu öğretim anlayışının geleneksel yöntemlere göre fen öğretimindeki başarıyı arttırmada daha etkili olduğu aşikardır (Batdı vd., 2021; Wieman, 2014). Ancak fen eğitiminin iyileştirilmesine ve etkinliğinin artırılmasına yönelik tüm bu çabanın sonucunda ülkemizdeki öğrencilerin fen konularındaki başarılarının diğer ülkelerdeki öğrencilerin fen konularındaki başarılarıyla karşılaştırılmasına olanak tanıyan ve birçok ülkeden aynı yaşlarda öğrencinin katılımıyla gerçekleşen PISA gibi uluslararası sınavların sonuçları incelendiğinde Türkiye'nin ortalamanın altında kaldığı görülmektedir (PISA, 2019).

Birçok araştırma, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde en etkili faktörün öğretmenler olduğunu göstermektedir (Schroeder, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin fen derslerinde gerçekleştirdikleri eğitim öğretim faaliyetleri öğrenci başarısı için büyük önem arz etmektedir. Ancak ulusal literatür incelendiğinde fen öğretmenlerinin öğretimleri esnasında genellikle geleneksel yöntemleri tercih ettikleri ve öğrencilerin aktif olarak sürece katıldıkları öğretim faaliyetlerini uygulamada yeterli olmadıkları belirtilmektedir (Arabacı ve Akgül, 2020; Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016; Çelik vd., 2021; Namdar ve Tuskan, 2018; Soğukpınar ve Gundogdu, 2020; Şimşek, 2012).

Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın vurguladığı öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılması, programın hedeflediği bilgi ve becerilere sahip bireyler yetiştirilmesi açısından gereklidir (MEB, 2018). Bununla birlikte tüm öğrencileri bilimsel okuryazar olarak yetiştirmeyi vizyon edinen fen eğitiminin önemli bileşenlerinden biri de bilimin doğasıdır (Lederman, 2002). Bilimin doğası bilimin tanımı, bilimsel bilginin ilerleyişi ve bu ilerleyişte hangi süreçlerden geçtiği, bilginin zaman içerisinde değişebileceğini ve bilginin bilimsel araştırmalarda nasıl kullanıldığını, bilimsel bilginin nasıl üretildiği ve hangi amaçla üretildiğini anlamayı kapsamaktadır (MEB, 2013). Dolayısıyla öğretmen adaylarının bilimin doğası konusunda yeterli donanıma sahip olarak yetişmeleri önem arz etmektedir. Buna rağmen yapılan birçok çalışma, fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilimin doğası ve bilimsel bilginin özellikleriyle ilgili yetersiz anlayışa sahip olduklarını göstermektedir (Ayvacı ve Muradoğlu, 2021; Cofre vd., 2019; Lederman ve Lederman, 2019; Timur vd., 2020; Welter vd., 2023). Yürütülen çalışmalar öğretmenlerin bilimin doğasına yönelik anlayışlarının bilimi öğretmeye ve öğrenmeye ilişkin pedagojik inançlarıyla ilgili olduğu dolayısıyla bilimin nasıl geliştirildiğine ilişkin inançları, potansiyel olarak bilimin nasıl öğretileceğine ve öğrencilerin bilimi nasıl öğrendiğine ilişkin inançlarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Tsai, 2002). Bununla birlikte bilimsel bilgiye yönelik inançların öğretmenlerin sınıfta kullanılan öğretim stratejilerine ve yaklaşımlarına yönelik pedagojik inançlarını etkilediği (Lee vd., 2013; Üztemur vd., 2020; Walker vd., 2012), bilimsel bilgiye yönelik gelişmiş inançlara sahip olan öğrencilerin daha derin bir öğrenme yaklaşımı benimsedikleri ve öğrenme stratejilerini daha verimli kullandıkları belirtilmektedir (Demir ve Akınoğlu, 2010; Deryakulu, 2004).

Fen bilimleri öğretmenlerinin meslek hayatlarına atıldıkları zaman yapılandırmacı yaklaşıma paralel bir öğretim anlayışı benimseyebilmeleri aldıkları lisans eğitimine bağlıdır zira öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince öğretmenlik mesleğini tanımaya yönelik olarak aldıkları pedagojik eğitimin yürüttükleri sınıf içi öğretim faaliyetlerini etkilediği bilinmektedir (Bahçeci ve Genç, 2013; Tsangaridou, 2002). Bununla birlikte belirli bir yöntemin etkililiğine yönelik inanç geliştiren öğretmen adaylarının bu inançları sınıf içi uygulamalarına aktarmalarının olası olduğu ifade edilmektedir (Magnusson vd.,1999). Dolayısıyla lisans eğitimine hala devam etmekte olan fen bilimleri öğretmen adaylarının fen öğretimine ve öğrenimine yönelik anlayışları ve bilimin doğası anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesine, sorunun kaynağının tespit edilmesi ve giderilmesi açısından ihtiyaç duyulmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, fen bilimleri öğretmen adaylarının fen öğretme ve öğrenme anlayışları ve bilimin doğası anlayışları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçladığı için nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemi ile yürütülmüştür. Bu çalışmanın verileri 2021 – 2022 Eğitim Öğretim yılı Güz döneminde bir devlet üniversitesinde Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan 54 öğretmen adayından elde edilmiştir. Bu çalışmada nitel araştırmada örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışlarının ve fen öğretimine ve öğrenimine yönelik anlayışlarının belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından dokuz açık uçlu soru hazırlanmıştır. Bilimin doğası anlayışlarını açığa çıkarmaya ve fen dersinin nasıl öğretilmesi ve öğrenilmesi gerektiğine ilişkin sorulardan oluşan form iki fen eğitimi uzmanının görüşüne sunulmuş ve sorulara son hali verildikten sonra öğretmen adaylarından soruları bir ders saati içerisinde cevaplamaları istemiştir. Çalışma sonunda öğretmen adaylarından elde edilen veriler içerik analizine tabii tutulmuştur.

Bunun ardından öğretmen adaylarının fen öğretme anlayışları, fen öğrenme anlayışları ve bilimin doğası anlayışları ayrı ayrı geleneksel, süreç ve yapılandırmacı kategorileri altında toplanmıştır. Geleneksel kategorideki öğretmenler fen öğretimini bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılması, fen öğrenimini güvenilir kaynaklardan bilginin elde edilmesi, bilimsel bilgiyi de doğru yanıt ya da oluşturulmuş gerçekler olarak algılamaktadır. Süreç kategorisindeki öğretmenler fen öğretme ve öğrenmeyi fen veya problem çözme süreçlerine odaklanan bir faaliyet olarak algılarken, bilimsel bilgiyi önceden belirlenmiş bilimsel yöntemler aracılığıyla keşfedilmiş gerçekler olarak algılamaktadırlar. Yapılandırmacı kategorideki öğretmenler ise fen öğretmeyi öğrenciye bilgiyi yapılandırması için yardımcı olma, fen öğrenmeyi bilgiyi bireysel olarak zihinde yapılandırma ve bilimi ise bilmenin yolu olarak tanımlamaktadırlar.

Öğretmen adaylarının fen öğretme ve öğrenme anlayışlarını ve bilimin doğasına yönelik anlayışlarını sınıflandırma işleminin ardından her bir başlık için bulundukları kategoriler karşılaştırılarak bunların arasındaki ilişki incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının fen öğretimi ve fen öğrenimi anlayışlarının ve bilimin doğası anlayışlarının dağılımları incelendiğinde fen öğretimi ve fen öğrenimi anlayışlarının birbirine paralellik gösterdiği ancak bilimin doğası anlayışlarının bu noktada farklılık gösterdiği görülmüştür. Fen öğretimi ve öğrenimi anlayışları çoğunlukla süreç kategorisinde yer alırken bilimin doğası anlayışlarının çoğunluğunun geleneksel kategoride bulunduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının fen öğretimi ve öğrenimi anlayışlarıyla bilimin doğası anlayışları birlikte incelendiğinde 25 öğretmen adayının fen öğretimi ve öğrenimi anlayışının süreç kategorisinde ve bilimin doğası anlayışının geleneksel kategoride yer aldığı göze çarpmaktadır. 12 öğretmen adayının ise hem fen öğretimi ve öğrenimi anlayışlarının hem de bilimin doğası anlayışlarının süreç kategorisinde bulunduğu görülmektedir. Benzer şekilde beş öğretmen adayının her bir değişken için geleneksel anlayışı sahip olduğu görülürken üç değişken için de yapılandırmacı anlayışı benimsemiş öğretmen adayının bulunmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının fen öğretme ve öğrenme anlayışlarıyla bilimin doğası anlayışlarının arasındaki ilişki incelendiğinde, 17 öğretmen adayında bu üç değişken arasındaki ilişkinin uyumlu olduğu görülmektedir. Öte yandan öğretmen adaylarının yarısından fazlasının yalnızca fen öğretimi ve öğrenimi anlayışlarının uyumlu olduğu, çok az sayıda öğretmen adayının bilimin doğası anlayışlarıyla fen öğretimi anlayışlarının veya fen öğrenimi anlayışlarının uyumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak bir öğretmen adayının üç anlayış için de farklı kategoriye sahip olduğu, yani bu anlayışlarının arasında bir uyumun söz konusu olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: fen öğretme ve öğrenme anlayışları, bilimin doğası, fen bilimleri öğretmen adayları

Kaynakça

Arabacı, S., & Akgül, G. D. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Scholars in Education*, *3*(2), 276-291.

Ayvacı, H. Ş., ve Muradoğlu, B. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğası ve bilim tarihine yönelik görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(2), 519-550.

Bahçeci, F. ve Genç, Z. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin üniversitede aldıkları eğitim-öğretimin mesleki hayata etkilerine yönelik görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 12(2), 315-324.

Bardak, Ş., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Amasya üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, *5*(2), 567-605.

Batdı, V., Öztaş, C., & Talan, T. (2021). Fen bilgisi dersinde yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının karma-meta yöntem ile analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(40), 33-44.

Cofre, H., Nunez, P., Santibanez, D., Pavez, J.M., Valencia, M., & Vergare, C. (2019). A critical review of students and teacher`s understanding of nature of science. *Science & Education,* 28, 205–248.

Lee, J. C. K., Zhang, Z., Song, H., & Huang, X. (2013). Effects of epistemological and pedagogical beliefs on the instructional practices of teachers: a Chinese perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(12), 120-146.

Çelik, H., Köken, O., & Kanat, B. (2021). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Sorgulayıcı Yaklaşıma Uygun Laboratuvar Kullanım Yeterlikleri ve Karşılaşılan Sorunlar. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(2), 196-223.

Demir, S., & Akınoğlu, O. (2010). Epistemolojik inanışlar ve öğretme öğrenme süreçleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *32*(32), 75-93.

Deryakulu, D. (2004). Epistemolojik İnançlar. Kuzgun & Deryakulu (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* İçinde (s. 259-287). Ankara: Nobel.

Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of research in science teaching*, 39(6), 497-521.

Lederman N. G., & Lederman, J.S. (2019) Teaching and learning nature of scientific knowledge: Is it Déjà vu all over again?. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1(6).

Magnusson, S., Krajcik, J. and Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95-132). Dordrecht: Springer.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Namdar, B., & Tuskan, İ. B. (2018). Fen bilgisi öğretmenlerinin argümantasyona yönelik görüşleri (Science teachers' views of scientific argumentation). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (HU Journal of Education)*, *33*, 1-22.

PISA, (2019). https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf

Schroeder, C. M., Scott, T. P., Tolson, H., Huang, T. Y., & Lee, Y. H. (2007). A meta-analysis of national research: Effects of teaching strategies on student achievement in science in the United States. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *44*(10), 1436-1460.

Soğukpınar, R., & Gundogdu, K. (2020). Fen bilimleri dersi ve laboratuvar uygulamalarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri: bir durum çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 275-294.

Şimşek, H., Hırça, N. & Coşkun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 249-268.

Tsai, C. C. (2002). Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International journal of science education*, 24(8), 771-783.

Fen Bilimleri Ders Kitabı Öğrenme Etkinliklerinin Özgün Sorgulama Özellikleri

Sinem Karataş Öztürk

MEB

Problem Durumu

Son yıllarda sıkça güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programının vizyonu "bireyleri fen okuryazarı olarak yetiştirmek" olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla fen okuryazarı bireyleri yetiştirmek amacıyla fen bilimleri dersi ile ilgili olan her bileşenin içeriği dikkatle hazırlanmalıdır. Buna paralel olarak öğretim programlarına bağlı olarak hazırlanan ve öğrenci ve öğretmenlerin birinci derecede kaynak olarak kullandıkları (İrez, 2009) ders kitaplarının titizle hazırlanması gerektiği söylenebilir. Toro (2018), sorgulama yoluyla öğrenmenin fen öğretimine entegre edilmesinin, öğrencilerin kavramları ve bilimsel süreçleri daha iyi öğrenmeleri noktasında önemli rol oynayacağını belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında fen bilimleri ders kitaplarının içeriğinin bilimsel sorgulamayı yansıtacak şekilde hazırlanması gerektiği söylenebilir. Bu noktada bilimsel sorgulamanın en fazla yapıldığı öğrenme etkinliklerinin özgün sorgulama niteliğinde olması beklenir. Çünkü kalıcı öğrenme fırsatını sağlama ve öğrencilerin bilgilerini arttırmada özgün sorgulamalar aktif rol oynarlar (Hanegan ve Bigler, 2010).

Tüm bunlar ışığında bu çalışmada 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı'nda 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitabı "Canlılar ve Hayat" öğrenme alanındaki ünitelerde yer alan öğrenme etkinliklerinin özgün sorgulama özellikleri incelenmiştir. Ortaokul Fen Bilimleri Ders kitabı "Canlılar ve Hayat" öğrenme alanındaki ünitelerde yer alan öğrenme etkinliklerinin özgün sorgulama özelliklerini incelemek bu çalışmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Yöntem

Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, hedeflenen durumlarla ilgili bilgilerin yer aldığı yazılı materyallerin analizini kapsayan ve tek başına bir araştırmanın yöntemi olarak da kullanılabilen bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veri toplama aracı olarak Chinn ve Malhotra (2002), tarafından öğrenme etkinliklerinde bulunması gereken sorgulama özelliklerine yönelik teorik çerçevede kullanılmıştır. Epistemolojik boyutlar "Araştırmanın Amacı", "Teori-Veri Koordinasyonu", "Teori Yüklü Metotlar", "Anormal Verilere Yanıtlar", "Akıl Yürütmenin Doğası" ve "Bilginin Sosyal Yapısı" olarak adlandırılmıştır. Öğrenme etkinliklerinin epistemik boyut değerlendirmeleri araştırmacı dışında bir kodlayıcı tarafından da yapılmış, aralarındaki uyum incelenmiştir. Sonuç olarak "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak (Miles ve Huberman, 1994) uyum yüzdesi bulunmuştur. Elde edilen uyum yüzdesi 0.86 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin en az %80 olması önerilmektedir (Patton, 2002).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda öğrenme etkinliklerinin özgün sorgulama özelliklerinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme etkinlikleri basit sorgulama düzeyinde özellikler göstermiştir. Sınıf içinde uygulanmasının kolay olması doğrultusunda hazırlanmış olması, özgün sorgulama özelliğini taşımamasına neden olmuş olabilir. Öğrencilerin sorgulamaya dayalı uygulamalarının, birçok biçimde özgün bilimsel uygulamaları yansıtması gerektiği savunulmaktadır (Yang, Buck ve Nageotte, 2022). Güneş ve diğerleri (2018) yaptıkları çalışmada5., 6. ve 7. sınıf fen ders kitaplarındaki etkinliklerde gözlem yapmaya fırsat verme, tahminde bulundurma, psikomotor becerileri geliştirme gibi ortak özelliklerin bulunduğunu, ancak sorgulamaya teşvik edici özelliğinin bulunmadığını tespit etmişlerdir. Öte yandan öğrenme etkinlikleri fiziksel olarak öğrencileri etkinliğe dahil etmiş ancak zihinsel katılımlarını göz ardı etmiştir. Oysa zihinsel olarak kaılım sağlanan etkinlikler fiziksel olarak katılım sağlanan etkinliklerden daha fazla kalıcı öğrenmeleri sağlar (Lord ve Orkwizsewski, 2006). Ayrıca araştırma sorusu içermeyen öğrenme etkinlikleri bilimsel sorgulama olarak kabul görmezler (Erdaş-Kartal ve Mesci, 2021).

Anahtar Kelimeler: fen eğitimi, öğrenme etkinlikleri, özgün sorgulama

Kaynakça

Brandwein, P. F. (1962). *Elements in a strategy for teaching science in the elementary school*. Literary Licensing, LLC.

Chinn, C. A., & Malhotra, B. A. (2002). Epistemologically authentic inquiry in schools: A theoretical framework for evaluating inquiry tasks. *Science Education*, *86*(2), 175–218. https://doi.org/10.1002/sce.10001

Erdaş-Kartal,E. ve Mesci, G. (2021). Teoriden uygulamaya bilimsel sorgulama ve bilimsel sorgulamanın doğası. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 17*(37), 4619-4649. https://doi.org/10.26466/opus.861829

Güneş, Y. İ., Sağdıç, F., ve Şimşek, C. L. (2018). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin araştırmaya dayalı öğrenmeyi destekleme durumlarının belirlenmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, *2*(2), 28-38. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/569265

Hanegan, N., & Bigler, A. (2010). The benefits of using authentic inquiry within biotechnology education. *Science Education Review, 9(2),* 56-59. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ909139.pdf

İrez, S. (2009). Nature of science as depicted in Turkish science biology textbooks. *Science Education, 93*(3), 422-447. https://doi.org/10.1002/sce.20305

Lord, T., & Orkwiszewski, T. (2006).Moving from didactic to inquiry-based instruction in a science laboratory**.** *The American Biology Teacher, 68*(6), 342-345. https://www.jstor.org/stable/4452009

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

Patton, M.Q. (2002). Two decades of developments in qualitative ınquiry: a personal, experiential perspective. *Qualitative SocialWork*, *1*(3), 261-283. https://doi.org/10.1177%2F1473325002001003636

Toro, S. (2018). *Secondary science teachers' understanding of the nature of science and its relationship to evolution theory* [Doctoral dissertation, Houston University]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-11618

Yang, J., Buck, G. A., & Nageotte, N. (2022). The self-study process of a scientist as she delineated the meaning of scientific inquiry and developed a new professional identity as a science teacher educator. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 8(2), 408-429. https://doi.org/10.46328/ijres.2709

Öğrenci Velilerinin İklim Değişikliğine Yönelik Algılarının Belirlenmesi

Zeher Dilek Öztürk
MEB

Nazmi Durkan
Pamukkale Üniversitesi

Zeha Yakar
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

İklim değişikliği, yuvamız olan mavi gezegenimizi etkileyen küresel bir problemdir. Var olan enerji ihtiyacını karşılamak amacıyla, sanayi devrimi ile fosil yakıtların tüketimi hızla artmıştır. Fosil yakıtların aşırı tüketimi ile atmosferde biriken sera gazları, var olan doğal sera etkisinin bozulmasına neden olmuştur. Sanayi devrimi ile ivmelenen, küresel ısınmaya dayalı insan kaynaklı iklim değişimi, doğal iklim değişiminin yerini almaya başlamıştır (Demir, 2009).

Atmosferde biriken sera gazları, zamanla atmosferin dolayısıyla Dünya'mızın ısınmasına neden olmaktadır (Demir, 2009). Sanayi devrimiyle ivmelenen ve günümüze kadar süregelen fosil yakıtların tüketimindeki artış nedeniyle atmosfere salınan sera gazlarının, insan kaynaklı iklim değişimine neden olduğu bilinmektedir (Türkeş, 2008; Yıldırım, 2020). 1980'lerde sanayi devriminin çevreye olan olumsuz etkileri ile tetiklenen iklim değişimi konusu, ülkemizde de gündemin ilk sıralarında yerini almaktadır.

İklim değişikliği kavramı, son yıllarda dünya kamuoyunda sıklıkla gündeme alınan konular arasında yerini almaktadır. Bu kavram ekseninde özellikle çevrenin korumasını ve sürdürülebilirliğini savunan bazı sivil toplum örgütleri ile çeşitli öğrenci kulüpleri, iklim değişimi ile ilgili bilgilendirme ve farkındalık kampanyaları başlatmakta ve yürütmektedir. Bunlar arasında Greta Thunberg'in 2018'te İsveç Parlamentosu önünde yaptığı oturma eylemi, iklim değişimi konusunu gündem maddeleri arasında ön sıralara taşıyan bir tetikleyici olmuştur. Thunberg'in iklim değişimi farkındalığı oluşturmak amacıyla yaptığı eylem, 'New York Times' ve 'The Guardian' gibi uluslararası medyanın ilgisi ile dünyanın pek çok yerine yayılarak birçok ülkede, özellikle gençler arasında ilgi ve destek görmüştür (Yıldırım, 2020).

İklim değişimi, sadece ekonomik ya da siyasi bir konu değildir. Aynı zamanda sosyal boyutu olan bir kavramdır (Koch, 2012). Bununla birlikte, iklim değişimi konusu beraberinde ekonomik, siyasi, politik birçok tartışmayı da beraberinde getirmekte ve bu nedenle üzerinde uzlaşılması olası ortak paydada buluşmayı güçleştirmektedir. İklim konusundaki bu uzlaşılamama durumunu Giddens Paradoksu; (Giddens, 2011); "*Küresel ısınma günlük hayatta somut, görülür ve acil bir mesele değildir. Bugün yaşanacak bir hayat vardır, sorun bugün değil gelecekte kendini göstereceği için de dikkate alınmaz ancak sorunlarla karşılaşıldığı anda da harekete geçmek için geç kalınmıştır"* şeklinde ifade etmektedir (Yıldırım, 2020).

İklim değişiminin antropojenik (insan kaynaklı) ve uzun süreli bir dönüşüm neticesinde ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Yıldırım, 2020). Son yıllarda gerek ülkemizde gerekse de başka coğrafyalarda görülen ani ve aşırı hava olayları (hortumlar-kasırgalar), seller, orman yangınları, sıcak hava dalgaları iklim değişikliğinin birer sonucu olarak gün be gün karşımıza çıkmaktadır. İklim değişimi, sadece sınırları belirli bir coğrafya üzerinde etkili değildir. Etkileri ve tetikledikleri ile iklim değişimi, küresel bir krizdir. Bununla birlikte, insan kaynaklı iklim değişiminden büyük ölçüde sorumlu olanlar ile bu değişimin olumsuz etkilerinden en çok mağdur olanlar aynı topluluklar olmamaktadır (Kadıoğlu, 2008). Yaşanmakta olan iklim değişimi sonucunda; tarım alanlarının verimsizleşmesi, kuraklık, gıda üretimi sorunları, artan sağlık problemleri, biyoçeşitliliğin azalması, okyanuslardaki CO2 miktarının artması ve okyanus ekosistemlerinin bozulması, orman yangınları ile ormansızlaşma ve düzensiz yağışlar pek çok coğrafyayı etkilemektedir (Kadıoğlu, 2008). İklim değişimi sonucunda meydana gelen ve yaşanmakta olan bu olumsuzluklar sonucunda, son yıllarda, dünya kamuoyunda 'iklim mültecileri' ile 'iklim adaleti' kavramları gündeme gelmiştir. İklim değişimi tüm dünyadaki birbirinden farklı coğrafyaları, sosyal, politik ve ekonomik olarak birbirinden farklı düzeylerde etkilemektedir (Kadıoğlu, 2007).

Alan yazın incelendiğinde, "iklim değişimi" kavramına yönelik farklı gruplar üzerinde birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda çoğunlukla çalışma gruplarının üniversite, lise ve ortaokul öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir (Oluk ve Oluk, 2007; Aksan 2011; Kaya, 2014; Tetik ve Acun, 2015; Tuncel, 2017; Tok, Cebesoy ve Bilican, 2017; Yılmaz, Can ve Şen, 2018; Kale Öksüz, 2019; Atik ve Doğan, 2019; Gülsoy ve Korkmaz, 2020; Ay ve Erik, 2020; Nacaroğlu ve Bozdağ, 2020; Yılmaz ve Güleç, 2021; Özkaral ve Bozyiğit, 2021; Babaoğlan Özdemir ve Babaoğlan, 2022). Bununla birlikte, ülkemizde, yetişkin ve çalışmakta olan gruplar üzerinde "iklim değişimi" algılarına yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir (Yılmaz, Can ve Şen, 2018). Bunun yanı sıra yapılan alanyazın taramasında ulaşılan araştırmalar arasında, velilerin iklim değişimi algılarına yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktada 'iklim değişimi' kavramına yönelik veli grubu algılarının araştırılması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple yapılan bu araştırmada ortaokul velilerinin 'iklim değişimi' kavramına yükledikleri anlam/ların, kelime ilişkilendirme testi 'KİT' ile açığa çıkarılması amaçlanmıştır.

Bu çalışmada şu problemlere cevap aranmıştır:

1) Öğrenci velilerinin iklim değişikliğine yönelik algıları nasıldır?

2) Öğrenci velilerinin iklim değişikliğine yönelik çağrışımları hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

3) Kelime ilişkilendirme testi (KİT) ile öğrenci velilerinin iklim değişikliğine yönelik algılarına ait kavram ağları nasıldır?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Fenomenoloji, tam olarak fikir sahibi olmadığımız olgu ve olayları derinlemesine inceleme imkânı vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Patton'a göre (2014), fenomenoloji; bireylerin yaşamlarında var olan kavram ve olguları nasıl anlamlandırdıklarını belirlemeye odaklanır. Yapılan bu çalışmada, 5. sınıf velilerinin "iklim değişimi" kavramına yönelik düşünceleri ve "iklim değişimi" kavramına yükledikleri anlamlar, kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla incelenmiştir. Katılımcı grubu belirlenirken; amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Katılımcı grubunun 5. sınıf öğrenci velileri olması koşulu, ölçüt örneklemenin temelini oluşturmuştur.

Katılımcı Grubu:

Araştırmanın katılımcı grubunu, 2022-2023 eğitim- öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ilçesindeki bir devlet okulunda kayıtlı 5. sınıfta öğrencisi olan 52 veli oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, 5. sınıf velilerinin "iklim değişimi" algılarını belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş "iklim değişimi kelime ilişkilendirme testi" (KİT) uygulanmıştır. Kelime ilişkilendirme testleri, bilişsel yapıları ile (Baldağ, 2018a; Uyduran, 2019; Gençoğlu, 2019; Açıkgöz, 2019; Özyurt ve Yalman, 2020; Nacaroğlu ve Bozdağ, 2020; Yıldızay, 2020; Sucu, 2021; Nergiz, 2022), kavramsal değişim, (Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010) ve kavram yanılgılarını (Tokcan ve Yiter, 2017; Balbağ, 2018b; Uyduran, 2019; Nergiz, 2022; Aksoy ve Kılıç, 2023) ortaya çıkarmak için kullanılan yöntemlerden bir tanesidir. Yapılan bu araştırmada; hazırlanan kelime ilişkilendirme testinde "iklim değişimi" anahtar kavramı kullanılmıştır. Katılımcılardan "iklim değişimi" kavramı ile ilgili akıllarına ilk gelen kelimeleri alt alta yazmaları istenmiştir. Ardından "iklim değişimi" anahtar kavramı ile ilgili bir cümle yazmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veri, içerik analizi yoluyla analiz edilecektir. İçerik analizi ile, elde edilen veri, kod ve temalara ulaşılarak kategorize edilecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan bu araştırma ile ortaokul velilerinin "iklim değişimi" algıları belirlenmeye çalışılmıştır. 5. sınıf velilerinin "iklim değişimi" algılarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, "iklim değişimi kelime ilişkilendirme testi" ile veri elde edilmiştir. Öğrenci velilerinin iklim değişikliğine yönelik 98 farklı çağrışıma sahip olduğu tespit edilmiştir.En sık yazılan kavramların; "kuraklık" (f:21) ile "mevsimlerin değişimi" (f:21) olduğu belirlenmiştir. En sık yazılan kavramlar; "kuraklık" (f:21) ile "mevsimlerin değişimi" (f:21) dir. KİT ile elde edilen verilerin çözümlenmesi ile kavramların dahil olduğu ortak kategoriler belirlenmiştir. Yazılan çağrışımlar ortak özellikleri açısından incelendiğinde; "iklim", " su", "atmosfer", "hava olayları", doğal afetler", "ekolojik denge", "enerji", "toprak", "doğa" kategorileri altında toplandıkları görülmüştür. Ayrıca "iklim değişimi" kelime ilişkilendirme testi (KİT) ile öğrenci velilerinin iklim değişikliğine yönelik algılarına ait kavram ağları oluşturulacaktır. Elde edilen bulgular ışığında; bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara çeşitli öneriler sunulması planlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İklim değişikliği, veli algısı, kelime ilişkilendirme testi

Kaynakça

Açıkgöz, F. N. (2019). Beşinci Sınıf öğrencilerinin yıkıcı doğa olaylarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılarak incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Aksoy, E. ve Kılıç, F.(2023). Temel eğitimini tamamlayan öğrencilerin, Atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığı ile belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23(1), 300-325. https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1213048

Atik, A.D. ve Doğan, Y. (2019). Lise öğrencilerinin küresel iklim değişikliği hakkındaki görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(1), 84.100 https://doi.org/10.31805/acjes.569937

Babaoğlan Özdemir, B. ve Babaoğlan, B. (2022). Lise Öğrencilerinin "İklim Değişikliği, Küresel Isınma, Sera Etkisi" Kavramlarına Yönelik Metaforik Algıları, *Anadolu Öğretmen Dergisi,* 6(2), 339-354, DOI: 10.35346/aod.1136515

Balbağ, M. Z. (2018a). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılarak kütle ve ağırlık kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1), 69-81.

Balbağ, M. Z. (2018b). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hız ve sürat kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: kelime ilişkilendirme testi (KİT) uygulaması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 38-47.

Faruk, A. Y., ve ERİK, N. Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliğine yönelik bilgi ve algı düzeyleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *44*(2), 1-18.

Gençoğlu, S. E. (2019). 6.Sınıf öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi(KİT) yoluyla incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Niğde Üniversitesi Eğitim Biilimleri Enstitüsü, Niğde.

Giddens, A., 2011. *The Politics of Climate Change*. Cambridge: Polity Press.

Gülsoy, E., Korkmaz, M., 2020. Üniversite öğrencilerinin sosyo-ekonomik özelliklerinin küresel ısınma ve iklim değişikliği algıları üzerine etkileri. *Turkish Journal of Forestry*, 21(4): 428-437. DOI: 10.18182/tjf.798032

Kadıoğlu, M. (2007). *Küresel iklim değişimi ve Türkiye* (2.b). İstanbul: Güncel Yayıncılık

Kadıoğlu, M. (2008). Küresel İklim Değişimi ve Etik, s.393-424, *TMMOB İklim Değişimi Sempozyumu,* 13-14 Mart, 2008 Ankara.

Koch, M., 2012. *Capitalism and Climate Change: Theoretical Discussion, Historical Development and Policy Responses, Houndmills:* Palgrave Macmillan

Nacaroğlu, O., ve Bozdağ, T. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik algılarının kelime ilişkilendirme testi kullanılarak incelenmesi Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(2), 385-409. http://www.dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/56462/573864

Nergiz, H. (2022). Fen bilgisi öğretmen adaylarının madde kavramı ile ilgili bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi, çizme–yazma tekniği ve kavram haritaları ile belirlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, çev edt.), Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tetik, N., ve Acun, A. (2015). Turizm öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliği algısı ve görüşleri. *Journal of International Social Research*, 8(41).

Tok, G., Cebesoy, Ü. B. ve Bilican, K. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının iklim değişikliği farkındalıklarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 23-36

Tokcan, H. ve Yiter, E. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (kit) aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 115-129.

Türkeş, M. (2008). İklim Değişikliği ve Küresel Isınma Olgusu: Bilimsel Değerlendirme,s:21-57. Yay. Haz; E.Karakaya, Küresel Isınma ve Kyoto Protokolü: İklim Değişikliğinin Bilimsel, Ekonomik ve Politik Analizi, Bağlam Yayınları,308, İstanbul.

Uyduran, G. (2019). Ortaokul öğrencilerinin "enerji" konusundaki bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (kit) yoluyla incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Niğde

Yıldırım Y. (2020), "Greta Thunberg ve İklim İçin Okul Grevleri: Küresel İklim Aktivizminde Yeni Süreç", *Politik Ekonomik Kuram*, Cilt 4(1)

Yılmaz V., Can, Y. ve Şen, H. (2018). Küresel ısınma ve küresel iklim değişikliğine ilişkin bilginin kaygı ile farkındalık üzerine etkisi: Bir yapısal eşitlik model önerisi. *Researcher: Social Science Studies,* 6(1), 434-450.

Yılmaz, V. ve Güleç, P. A. G. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Küresel İklim Değişikliğine Yönelik Görüşlerinin Araştırılması: Bir Yapısal Eşitlik Model Önerisi. *İzmir İktisat Dergisi*, 36(1), 1-12. Doi:10.24988/ije.202136101

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilim Uygulamaları Dersine Yönelik Görüşleri

Sinem Karataş Öztürk

MEB

Problem Durumu

Ülkemizde 2012-2013 Eğitim- Öğretim yılından itibaren ve 5. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak 6., 7. ve 8. sınıflarda okutulmak üzere yerini alan seçmeli derslerden biri de Bilim Uygulamaları dersidir. Bu ders öğrencilerin çevrelerine bilimsel bir bakış açısıyla bakabilmelerini, bilimsel süreç becerilerini kazanabilmelerini amaçlayan bir derstir (MEB, 2013a). Dolayısıyla fen bilimleri dersine destek olması ve fen bilimleri dersinde karşılaşılabilecek sorunlara çözüm bulması noktasında önemli görülmektedir. Bilim Uygulamaları dersi fizik, kimya, biyoloji alt alanları içeren soyut ve teorik bir ders değildir. Günlük yaşamın içinde olan bir derstir. Ders içeriğinde bulunan etkinlikler fen bilimleri dersi konularına paralel olduğundan fen bilimleri dersinin kalıcılığına yardımcı olur (Eke, 2013). Ozan ve Benzer (2018), bilim uygulamaları dersinde öğrencilerin sorgulamalar, tartışmalar ve deneyler yaparak dersin önemini kavrayacaklarını ve derse aktif katılım sağlayan öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki başarısının artacağını belirtmişlerdir. Liselere Giriş Sınavı'nın sekizinci sınıf düzeyinde olması noktasında, bilim uygulamalarını 8.sınıf düzeyinde alan öğrencilerin derse yönelik görüşleri önem kazanmaktadır. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda dersin etkililiğinin arttırılması, geliştirilmesi noktasında çalışma önem kazanmaktadır.

Yöntem

Sekizinci sınıf öğrencilerinin Bilim Uygulamaları dersine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışmasında bir ya da birkaç durum derinlemesine incelenebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.77). Veriler Muğla'nın Milas ilçesinde bulunan bir köy ortaokulunda 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı'nda sekizinci sınıfa devam eden 16 öğrenciden görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Görüşme insanların algılarını, duygularını, düşüncelerini ortaya koymada sık kullanılan güçlü bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 1992). Görüşme soruları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Sorular ;

1. Bilim Uygulamaları dersinin olumlu yönleri nelerdir?
2. Bilim Uygulamaları dersinin geliştirilmesi için neler yapılmalıdır?
3. Siz bu dersi veriyor olsaydınız ne gibi değişiklikler yapardınız?

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonucunda öğrencilerin çoğu Bilim Uygulamaları dersini faydalı bulduklarını, fen bilimleri ders başarılarına önemli katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan 2 öğrenci dersin içeriğinde köklü değişikliklerin yapılması gerektiğini önerileri ile birlikte belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden bir tanesi tamamen araştırma ve sorgulamaya dayalı bir ders olması gerektiğini, diğeri ise alt sınıflarda değil ancak sekizinci sınıfta Liselere Giriş Sınavı'na katılacak öğrencilerin tamamen soru çözme odaklı, girmeyecek öğrencilerin ise Fen Bilimleri dersine paralel olarak tamamen kendi yaratıcılıklarını kullanarak materyal tasarımı yapma, uygulama ve sunma odaklı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. 4 öğrenci ise Fen Bilimleri dersinde anlamadıkları bazı konuları bu ders kapsamında daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. 5 öğrenci kendilerinin bu dersi veriyor olduğunda okul dışı etkinliklere daha fazla önem vereceklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: bilim uygulamaları dersi, fen bilimleri dersi, LGS, sekizinci sınıf öğrencileri

Kaynakça

Benzer, S. & Ozan, Ü. (2018). Seçmeli Bilim Uygulamaları Dersinin Öğrencilerin Fen Okuryazarlığı - Fene Yönelik Tutumlarına Etkisi ve Öğretmenlerin Ders Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi . Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi , (34) , 22-37 . DOI: 10.14582/duzgef.1901

Bogdan, R. C,. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research methods fort he social sciences.* Allyn and Bacon.

Eke, C. (2013). Seçmeli Bilim Uygulamaları Dersinin Fen Bilimlerinin Öğretimi Açısından Önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching), 2(2),* 182-188.

MEB, (2013a). Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu Bilim Uygulamaları Dersi (5., 6., 7. ve 8. sınıflar) Öğretim Programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

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

1st Year Science Teachers' Awareness and Perceived-Readiness about STEM

Zeynep Piri

ODTÜ

Problem Durumu

There are popular different science teaching methods that are used by teachers. One of them is STEM, a shortened version of science, technology, engineering and society according to the National Science Foundation (NSF) (Sanders, 2009). STEM education has taken huge attention from educational departments since 2001 (Breiner et al., 2012). The reason for this popularity has different perspectives like raising future engineers and scientists, benefit of countries to develop themselves to increase their economy and quality of life and so on (Kılınç, 2018). Moreover, it is found that STEM education provides students with many skills. It includes improving academic success, critical thinking skills of students, supporting 21st- century skills for students like problem solving for real life problems, creativity, innovation, communication and collaboration by creating opportunities for students to make research, produce and explore new things (Bybee, 2010). Therefore, it can be concluded that STEM education leads students to act together with scientific inquiry and engineering areas by making collaboration to solve real-world problems (Suratno et al., 2020). Although there are lots of findings, suggesting the advantages of STEM education towards student development, economy, technology and many like this, it is observed that in Turkey, science teachers generally don't prefer using STEM method in their 1st years. There can be lots of reasons behind this situation. In this study, 1st year science teachers' awareness and perceived readiness about STEM is investigated and taken as the reason for this situation to study.

When to talk specifically, the research questions given are;

- How does awareness of 1st year science teachers' change?
- How do 1st year science teachers perceive their readiness about STEM?

Yöntem

The study examines 1st year science teachers' awareness and perceived readiness about STEM with the Interview Questions. It includes 14 questions that are answered by the 1st year science teachers as samples. Case study research design is used in this study. The sample in this research is 1st year science teachers in Ankara, Turkey. From a detailed perspective, participants' ages were arranged between 25-30. In this investigation, all participants will be graduated from state university so their socio-economic status is generally composed of middle and middle-low class. In this study, there are 8 participants chosen as samples and purposive sampling is used.

Qualitative study is conducted in this research. Data gets via voice recording by taking notes. Firstly, Audio recordings translated into texts. Before codes get created, researcher reads the texts to get the idea about what sample belief is. Then, the coding process begins. The codes were from sentences or from paragraphs. After codes are completed one by one, it is compared in different individuals. Then, the classifying process begins. According to code classification, categories created. Overall it can be said for process; open coding, building categories and creation of themes.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

When 1st year science teachers' perceived readiness and awareness about STEM analyzed, there are four categories emerged according to interview questions. These categories are barriers for STEM, awareness of STEM, Approach towards STEM and STEM support.

To analyze further, it is revealed that 1st year science teachers are generally aware of STEM education.It can be understood from the examples they integrate into their lessons. Moreover, they feel uncomfortable when they don't integrate it into class. Furthermore, some of them are willing to develop themselves and have high motivation about it. However, when we talk about the reality, we see that the implementation rate of STEM education of these teachers is low. This makes us go to the other code of the study which is barriers of STEM education. Barriers are divided into intrinsic and extrinsic. Intrinsic barriers mean they are about the teacher herself although extrinsic barriers are the ones that s/he doesn't have the control or not about her. Intrinsic barriers are generally about feeling ready and having enough information about STEM education. These teachers are aware the importance of STEM, yes but generally they don't have the information and necessities about STEM implication. However, they are 1st year science teachers so this can be the reason of it. Moreover, teachers are generally afraid of integrating different disciplines into STEM. It can be seen that they are positive about science and math integration but in engineering and technology, they get nervous. What about the extrinsic barriers that teachers have no control? Here comes the school and curriculum effect mostly. They all mentioned about how much dense curriculum is. That is, they don't have time to implement STEM education, they cannot even follow timing by direct teaching. Therefore, they think curriculum is good at integrating STEM education but so far away from the reality. Moreover, the education they got on undergraduate education has important role. They all faced with pandemic in their internship. Therefore, they all made their internship online. They don't have classroom management education properly. Moreover, they mentioned about lack of STEM education in undergraduate education. Lastly, the school that they work affect this situation a lot. The school principal generally ecpects teacher to solve questions in the class so as parents. Therefore, STEM education seem a little bit time consuming and waste of time. In that sense, they cannot get the support from the instituon they work with and they are basically employee there so they have to maintain rules.

The only thing happening as outside effect isn't negative, there are some positive effects to which makes us go into detail about STEM support code. School can have different expectations from teachers but some schools support teachers to have STEM application. The reason can be for advertisement for some unfortunately. Moreover, there was no class about STEM education that is a fact but teachers took STEM as a

theory in their bachelor's degree in method class, some prepared lesson plan. Lastly, the approach of teachers toward STEM applications is the code. They do assessment of STEM, when it is applied and they have good recommendations about STEM education. Mainly they have positive attitudes toward it.

Anahtar Kelimeler: Teacher Awareness, Teacher Readiness, STEM

Kaynakça

Breiner, J. M., Johnson, C. C., Harkness, S. S., & Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A Discussion About Conceptions of STEM in Education and Partnerships. *School Science and Mathematics, 112*, 3–11.

Burghardt, M. D., & Hacker, M. (2004). Informed design: A Contemporary Approach to Design Pedagogy as The Core Process in Technology. *The Technology Teacher, 64*(1), 6-8.

Bybee, R. W. (2010). What Is STEM Education? *Science, 329*(5995), 996–996.

Bybee, R. W. (2013). The Case for STEM education: *Challenges and Opportunities*. Arlington: National Science Teachers Association (NSTA) Press.

Corlu, M. S., Capraro, R. M. & Çorlu, M. A. (2015). Investigating the Mental Readiness of Pre service Teachers for Integrated Teaching. *International Online Journal of Educational Sciences, 7* (1), 17-28.

Elkind, D. (2004). The Problem with Constructivism. *The Educational Forum, 68*(4), 306-312.

Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1988). *Management of Organizational Behavior. (5th Ed.)*, pp.169 201. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How Teachers' Self-efficacy is Related to Instructional Quality: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 74-786.

Hung, M.L. (2016). Teacher Readiness for Online Learning: Scale Development and Teacher. Perceptions. *Computers & Education*, 94, 120-133.

Hutton, D. G., Baumeister, R. F. 1992. Self-Awareness and Attitude Change: Seeing Oneself on the Central Route to Persuasion. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*(1):68-75.

International Technology Education Association. 2007. *Standards for Technological Literacy: Content for the Study of Technology*. 3rd ed. Reston, VA: ITEEA.

Ivancevich, J. M., Matteson, M. T., & Konopaske, R. (1990). *Organizational Behavior and Management.* Columbus: McGraw Hill Education.

Jacobs, H. H. (1989). Design Options for an Integrated Curriculum. In H. H. Jacobs (Ed.), *Interdisiplinary Curriculum: Design and Implementation* (pp.13-24). Association for Supervision and Curriculum Development.

Kabat-Zinn, J. 2005. Coming to Our Senses: Healing Ourselves and the World Through Mindfulness. Hachette UK.

Kılınç, S. (2018). *Exploring of STEM Readiness of a Faculty of Education in Turkey* [M.S. - Master of Science]. Middle East Technical University.

Kurtoğlu, C. (2019). 'Ters Yüz Sınıf Modeline İlişkin Ortaokul Öğretmen ve Öğrencilerinin Hazır Bulunuşluk Durumlarının İncelenmesi', Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ, Türkiye.

Lynch, D., Smith, R., Provost, S., Yeigh, T., & Turner, D. (2017). The Correlation Between "Teacher Readiness" and Student Learning Improvement. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 3(1), 1-12.

Merriam-Webster's Collegiate Dictionary. (1999). Springfield, Mass., U.S.A.: Merriam-Webster.

Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H. H., Tank, K. M., Glancy, A. W., & Roehrig, G. H. (2014). Implementation and Integration of Engineering in K- 12 STEM Education. *Engineering in Pre-College Settings: Synthesizing Research, Policy, and Practices*. doi:10.2307/j.ctt6wq7bh.7

National Science Foundation & Department of Education. (1980). *Science & Engineering Education for the 1980's and Beyond*. (NSF Publication No.80-78). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Nugroho, O.F., Permanasari, A., & Firman, H. (2019). The Movement of STEM Education in Indonesia: Science Teachers' Perspectives. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 8(3), 417 425.

Sanders, M. (2009). STEM, STEM education. STEMmania. *The Technology Teacher, 68*(4), 20 26.

Suratno, Wahono, Chang B., Retnowati C.,& Yushardi. (2020). Exploring a Direct Relationship Between Students' Problem-Solving Abilities and Academic Achievement: A STEM Education at a Coffee Plantation Area. *Journal of Turkish Science Education,17*(2), 211-224.

Wang, H., Moore, T.J., Roehrig, G.H., & Park, M.S. (2011). STEM Integration: Teacher Perceptions and Practice STEM Integration: Teacher Perceptions and Practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 1(2), 1-13.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Zihinsel Modellerinin İncelenmesi: Atom Kavramı

Tuba Demirci
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Bilgenur Okay
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Problem Durumu

İnsan zihninde birbiriyle ilişkili birçok şemanın bir araya gelerek oluşturduğu nesne, sembol veya ilişkileri yansıtan, sosyal-kültürel hayattan etkilenen, gerçekliğin belli bir bölümünü yansıtan bilişsel yapılara zihinsel model denir. Zihinsel modeller dinamik yapılardır. Yaşantılar yoluyla sürekli gelişen ve değişen bir işleyişe sahiptir. Vosniadou ve Brewer (1987) zihinsel modellerin özellikle karmaşık yapıdaki kavramların insan zihninde nasıl anlamlandırıldığının belirlenmesinde etkili araçlar olduğunu savunmaktadır. Öğrenme ortamı içerisinde kullanılan modeller bireylerin ilk defa gördükleri teorik bilgi içerisinde yer alan püf noktaları zihinlerinde kolay anlamlandırmaları ve üzerine inşa edecekleri yeni bilgilerin denenebilir hipotezlerini kurmalarını, eleştirel bir bakış açısıyla konu ile ilgili analiz yapmalarını ve kullanılabilir bilgiye ulaşabilme yeteneği kazandırmıştır (Durmuş ve Kocakülah, 2006). Öğrencilerin kavramsal anlama seviyelerinin ve bilimsel olmayan yanlış kavramlarının belirlenmesinde pek çok farklı teknik kullanılmaktadır. Örneğin, kavram haritaları, tahmin, gözlem, açıklama, olaylar ve durumlar hakkında mülâkatlar, kavramlar hakkında mülâkatlar, çizimler, kelime ilişkilendirme tekniği ve talih çizgileri gibi. Ayrıca, bu teknikler birlikte de kullanılmaktadır (Atasoy, 2004; Ayas ve Coştu, 2001; White ve Gunstone, 2000).

Bu tekniklerden biri olan çizim tekniğinin amacı, öğrencide gizli kalmış fikir, bilgi ve inanışların öğrenciyi kelimelerle sınırlamadan ortaya çıkarmaktır. Bu nedenle, çizim tekniği öğrencinin anlama düzeyi ve yanlış anlamalarının ortaya çıkarılmasında kullanılmaktadır (Atasoy, 2004; White ve Gunstone, 2000). Bu araştırmada, Fen Bilimleri öğretmen adaylarının 'Atom' kavramı ile ilgili zihinsel modellerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma modeli kapsamında fenomenoloji (olgu bilim) kullanılmıştır. Fenomenoloji, insanların belirli bir fenomen veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Rose, Beeby & Parker, 1995). Olgu bilimin amacı, bir olguya ilişkin bireylerin deneyimlerini, algılarını ve kavrama ilişkin anlamalarını ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada atom kavramı seçilmiş ve öğrencilerin anlamaları ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen Bilimleri öğretmen adaylarının atom kavramıyla ilgili zihinsel yapılarının çizme-yazma tekniği kullanılarak elde edilen verilerinin toplamda 4 kategori altında toplandığı belirlenmiştir. Bunlar sırasıyla çizim verilerinden, *atom modelleri* (72), *atomların kimliği* (18), *atomun yapısı* (8) ve *atom altı parçacık* (2), olmak üzere toplam 4 kategori altında belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının çizme-yazma tekniğinde baskın olarak *"atom modelleri"* kategorisinde yoğun olarak şekille açıklamalar yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca fen bilimleri öğretmen adaylarının atom kavramıyla ilgili çizimlerine ait analizler ilgili seviyeler altında sunulmuştur. Bu seviyelerin belirlenmesinde veriler seviye 1'den seviye 5'e kadar ayrılarak gruplandırılmıştır (Reiss & Tunnicliffe, 2001; Bartoszeck vd., 2008; Kurt & Ekici 2013). Seviye 1'de Ö4 kodlu öğretmen adayı atom kavramı konusunda hiçbir çizim yapmamıştır. Seviye 2'de 2 öğretmen adayının temsili olmayan çizim yaptığı, Seviye 3'de toplam 21 öğretmen adayının alternatif kavramları içeren çizimler yaptıkları, Seviye 4'de toplam 2 öğretmen adayının kısmı çizimler yaptıkları ve Seviye 5' de ise toplam 3 öğretmen adayının kavramsal temsili çizimler yaptıkları tespit edilmiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının birçoğunun (f=21) atom kavramıyla ilgili alternatif çizimler yapmaları nedeniyle bilişsel yapılarının yeterli olmadığı söylenebilir. Çünkü öğretmen adaylarının yaklaşık %50'sinin çizimleri alternatif (kavram yanılgısı) içeren çizimlerdir. Araştırmadan elde edilen kategoriler kullanılarak Fen bilimleri öğretmen adaylarının atom ile ilgili zihinsel yapıları oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı çizme-yazma tekniğine göre hazırlanan şekilde fen bilimleri öğretmen adaylarının atom kavramıyla ilişkili zihinsel yapılarının toplam 4 kategoriyle bağlantılı olarak ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel Model, Kavram Yanılgıları, Atom, Çizme-Yazma, Öğretmen Adayı.

Kaynakça

Atasoy, B. (2004). Fen öğrenimi ve öğretimi. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Ayas, A., & Coştu, B. (2001). Lise I öğrencilerinin" buharlaşma, yoğunlaşma ve kaynama" kavramlarını anlama seviyeleri.

Bartoszeck, A. B., Machado, D. Z., & Amann-Gainotti, M. (2008). Representations of internal body image: A study of pre-adolescents and adolescent students in Araucaria, Paraná, Brazil. *Ciências & Cognição*, *13*(2), 139-159.

Durmuş, S. ve Kocakülah, M. S. (2006). Fen ve matematik öğretiminde modelleme. İçinde M. Bahar (Ed.), Fen ve Teknoloji Öğretimi (s. 299-317). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kurt, H. & Ekici, G. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının" bakteri" konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies*, *8*(8).

Reiss M J and Tunnicliffe S D (2001). Students' understandings about human organs and organ systems. Research in Science Education, 31, 383 – 399.

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.

Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1987). Theories of knowledge restructuring in development. *Review of educational research*, *57*(1), 51-67.

White R. and Gunstone, R. (2000). *Probing Understanding.* (London: Falmer Press).

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Kavramsal Yapılarının İncelenmesi: Çevre Konusu

Tuba Demirci
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Gamze Ceylan Öksüz
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Problem Durumu

Çevre tüm canlıların yaşamları boyunca sürekli etkileşim halinde bulundukları canlı ve cansız varlıklardan oluşan bir ortamdır (Erten, 2006). Çevrenin canlı unsurlarını hayvanlar, bitkiler mantarlar ve mikroorganizmaların bir kısmı oluştururken, cansız unsurlarını ise hava, su, toprak gibi doğal ve bina köprü gibi insanlar tarafından yapılan varlıklar oluşturmaktadır (Başal, 2003). Titiz (1995)'e göre insanlığın son yüzyıl içinde karada ve suda yaptığı ve hala yapmakta olduğu tahribatın bir sonucu olarak toprak ve su ile birlikte havanında bileşimi önemli ölçüde bozulmuştur. Tüm canlı ve cansız varlıkları içinde bulunduran çevrenin bu tahribatlar sonucu sürdürülebilir bir yaşam sağlayamaması çevre sorunları olarak adlandırılmıştır (Atasoy, 2005). Çevre sorunları insanlar tarafından oluşturulsa da ortaya çıkan sorunların zararlarından yine en fazla etkilenen insanın kendisi olmuştur, ilerleyen teknoloji, gelişen bilim ve sanayi, insanların lüks yaşamı arzulaması ve istekleri çevresel sorunların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Çevrede meydana gelen değişikliklerin olumsuz ve çevreyi bozucu özellikte olması olarak nitelendirilen çevre sorunları; toprak kirliliği, su kirliliği, gürültü kirliliği, hava kirliliği, nükleer kirlilikler ve elektronik kirlilikler olarak bölümlere ayrılmaktadır (Öztürk, 2017). Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının "çevre" konusunda kavramsal yapılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Kavramsal yapıların ortaya çıkarılması için bir takım teknikler kullanılır. Bağımsız kelime ilişkilendirme testi, kavram haritaları ve yapılandırılmış grid bunlardan bazılarıdır (Kaya ve Taşdere, 2016). Bu çalışmada kavramsal yapıların ortaya çıkarılmasında kavram haritası tekniği kullanılmıştır. Kavram haritaları ilk olarak Novak & Gowin (1984) tarafından bir proje kapsamında geliştirilmiştir. Kavram haritası yöntemi, farklı alanlarda olduğu gibi fen öğretiminde de anlamlı öğrenmeyi sağlamada önemli yöntemlerden birisidir (Kaptan, 1998). Kavram haritaları tek bir kavramın aynı kategorideki diğer kavramlarla ilişkisini gösteren somut grafiklerdir. Öğrencilerin zihinsel yapılarında yer alan bilişsel ağların belirlenmesinde kullanılan tekniklerden biriside kavram haritalarıdır. Kavram haritası Nakiboğlu ve Ertem (2010) tarafından, öğrencilerin kavramlara yönelik bilişsel yapılarında bulunan şemaların görsel olarak dışa yansıması olarak tanımlanmıştır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere kavram haritalarının bazen öğretim yöntemi, bazen de öğretim tekniği olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Yöntem

Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modellerinde araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Gay, Mills ve Airasian, 2006). Tarama araştırmalarında incelemeler mevcut durumlar, şartlar ve özellikler her yönü ile ortaya konulmaya, "ne" olduğu betimlenmeye çalışılmaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının "çevre" konusuna ilişkin zihinlerinde bulunan kavramsal yapıların ortaya çıkartılması, daha sonra durumun betimlenmesi amaçlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre konusuyla ilgili kavramsal yapılarının kavram haritası tekniği kullanılarak elde edilen verilerinin toplamda 6 kategori altında toplandığı belirlenmiştir. Bunlar; *çevre kirliliği (59), biyolojik çevre unsurları (40), çevre kavramı (28), çevre sorunları (23), fiziksel çevre unsurları (18) ve diğer (5)* şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kavram haritalarında baskın olarak *"Çevre kirliliği"* kategorisinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilişsel yapılarının ortaya çıkarılması amacıyla incelenen kavram haritalarında öğretmen adaylarının, çevre kavramını yoğun olarak *"çevre kirliliği (f=59)"* kategorisinde bulunan kavramlarla bağladıkları ortaya çıkmıştır. Çevre kirliliği kategorisinde öğretmen adaylarının "çevre" kavramını en fazla *"su kirliliği (f=9), toprak kirliliği (f=9), biyolojik kirlilik (f=8) ve kimyasal kirlilik (f=8) ayrıca fiziksel kirlilik (f=7), hava kirliliği (f=6), görüntü kirliliği (f=3), gürültü kirliliği (f=3), deniz kirliliği (f=2), ışık kirliliği (f=2) ve nükleer kirlilik (f=2)* kavramları ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. İkinci kategoride öğretmen adayları, *"biyolojik çevre unsurları (f=40)"* ile ilgili bağlantılar ortaya koymuşlardır. Biyolojik çevre unsurları kategorisinde öğretmen adaylarının "çevre" kavramını en fazla *"canlılar (f=12) kavramıyla ayrıca hayvanlar (f=7), bitkiler (f=6), insanlar (f=3), mikroskobik canlılar (f=3), ağaç (f=2), insanlar (f=2), biyolojik (f=1), fidan (f=1), kedi (f=1), köpek (f=1) ve orman (f=1)"* kavramlarıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Üçüncü kategoride öğretmen adayları, *"çevre kavramları (f=28)"* ile ilgili bağlantılar kurmuşlardır. Çevre kavramları kategorisinde öğretmen adaylarının "çevre" kavramını en fazla *"çevre (f=20) ayrıca çevre sorunları (f=3), ekosistem (f=3), çevre koruma (f=1)* ve *doğa (f=1)"* kavramlarıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Dördüncü kategoride öğretmen adayları, *"çevre sorunları (f=24)"* ile ilgili bağlantılar kurmuşlardır. Çevre sorunları kategorisinde öğretmen adaylarının "çevre" kavramını en fazla *"çevre kirliliği (f=9), atık (f=3), küresel ısınma (f=3), çöp (f=2), hastalıkların artması (f=2), doğal*

kaynakların tükenmesi (f=1), egzoz dumanı (f=1), erozyon (f=1), sera gazları (f=1) ve *orman tahribatı (f=1)* kavramlarıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Beşinci kategoride öğretmen adayları, *"fiziksel çevre unsurları (f=18)"* ile ilgili bağlantılar kurmuşlardır. Fiziksel çevre unsurları kategorisinde öğretmen adaylarının "çevre" kavramını en fazla *"cansızlar (f=6), toprak (f=4), hava (f=2), ozon tabakası (f=2), su (f=2), kaya (f=1), taş (f=1) ve fiziksel (f=1)"* kavramlarıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Altıncı kategoride öğretmen adayları, *"çevre bilinci (f=3)"* ile ilgili bağlantılar kurmuşlardır. Çevre bilinci kategorisinde öğretmen adaylarının "çevre" kavramını *"temiz (f=2) ve bilim (f=1)"* kavramlarıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının oluşturmuş olduğu kavram haritalarının incelenmesi sonucunda "çevre" kavramıyla ilişkili bilişsel yapılarının toplam 6 kategoriyle bağlantılı olarak ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kavramsal Yapı, Çevre, Öğretmen Adayı, Kavram Haritası.

Kaynakça

Atasoy, E. (2005). *Çevre İçi Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi. Bursa. Türkiye.

Başal, H. A. (2003). Okul öncesi eğitimde uygulamalı çevre eğitimi. *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (Vol. 7). Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.

Erten,S. (2004): Çevre Eğitimi Ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?. Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı. Sayı 65/66. 2006/25 Ankara

Gay, L. R., G. Mills, and P. Airasian, eds. (2006). *Educational research. Competencies for analysis and applications.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(14).

Kaya, M. F., & Taşdere, A. (2016). İlkokul Türkçe Eğitimi İçin Alternatif Bir Ölçme Değerlendirme Tekniği: Kelime İlişkilendirme Testi (Kit). *Electronic Turkish Studies*, *11*(9).

Nakiboğlu, C., & Ertem, H. (2010). Atom ile ilgili kavram haritalarının yapısal, ilişkisel ve öneri doğruluğu puanlaması analiz sonuçlarının kıyaslanması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7*(3), 60-77.

Novak, J. D., Gowin, D. B., & Bob, G. D. (1984). *Learning how to learn*. cambridge University press.

Öztürk, Ö. (2017). Çevrecilik Söylemleri Ve Türkiye'deki Çevre Hareketlerinin Seyri/Environmental Discourses and the Course of Environmental Movements in Turkey. *Journal of History Culture and Art Research*, *6*(2), 441-456.

Titiz, M. T. (1995). Çevre sorunları mı? Yoksa çevrede kristalleşen sorunlar mı? *Yeni Türkiye Dergisi, 1*, *2*(5), 53-57.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bilişsel Yapılarının İncelenmesi: Periyodik Sistem Konusu

Tuba Demirci
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Şule Can
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrencilerin bilişsel yapılarındaki kavramların önceden bilinmesi onların sonradan kazanacağı bilgilerin anlamlı olarak öğrenilmesini sağlar (Driscoll, 1993). Biliş, dıştan gelen uyarıları algılayıp ve bu algıları özümlenmesi şeklinde tanımlanabilir. Bilişsel yapı ise bir öğrenme durumundaki bilgiyi oluşturan olanakları düzenleyen ve bunları zihinsel çatı altında tanımlamak mümkündür (Uçak ve Güzeldere, 2006). Bilişsel yapıların ortaya çıkarılması için bir takım yöntemler kullanılır. Akış haritaları, kelime ilişkilendirme testi, kavram haritaları, yapılandırılmış grid ve Vee diyagramı bunlardan bazılarıdır (Kaya ve Taşdere, 2016). Galton (1880) tarafından keşfedilen kelime ilişkilendirme testi, bireylerin bilişsel yapılarını ve bu yapılarda bulunan kavramlar arasındaki ilişkileri açığa çıkaran bir tekniktir. Kelime ilişkilendirme testi, ilk başlarda psikoloji alanında kullanılmış, daha sonra eğitim çalışmalarında da kullanılmaya başlamıştır (Işıklı ve Göz, 2011). Kelime ilişkilendirme testi oluşturmak amacıyla araştırmacı konusu ile ilgili 5 veya 10 arasında değişen uyarıcı kavram belirler. Kelime ilişkilendirme testi öğrencilerin zihinlerinde bulunan kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkilerin hangi düzeyde olduğunun incelenmesinde kullanılan etkili bir tekniktir (Bahar ve Özatlı, 2003). Bu teknikte, öğrenciler 30 ile 60 saniye arasında uyarıcı bir kavrama yönelik zihinlerinden geçen kavramları cevap kelime olarak yazmaktadır. Öğrencilere süre verilmesinin sebebi zincirleme cevap riskini en aza indirmektir (Bahar ve Özatlı 2003). Eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerin bazı kullanışlılıkları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Kelime ilişkilendirme tekniğinde de "cevap kelimelerin veri girişi yapılarak tablo haline getirilmesinde fazla zaman alıcı olması ve üst düzey bilişsel seviyelerin belirlenmesinde tek başına kullanıldığında yeterli olmaması" gibi bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu araştırmada, Fen Bilimleri öğretmen adaylarının 'Periyodik Sistem' konusunda kavramsal yapılarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Periyodik Sistem, kimyasal elementlerin sınıflandırılması için geliştirilmiş bir tablodur. Dilimizde periyodik tablo, periyodik cetvel, periyodik çizelge, elementler tablosu gibi farklı şekillerde isimlendirilmektedir.

Yöntem

Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modellerinde araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2006; Gay, Mills ve Airasian, 2006). Tarama araştırmalarında incelemeler mevcut durumlar, şartlar ve özellikler her yönü ile ortaya konulmaya, "ne" olduğu betimlenmeye çalışılmaktadır. Verilerin analizi ve açıklanması suretiyle yorumlama, değerlendirme ve yeni durumlara uygulanacak şekilde genellemelere varma gibi işlemlere yer vermektedir. Bu araştırmada öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Öncelikle öğrencilerin "periyodik sistem" konusuna ilişkin zihinlerinde bulunan ağ yapısının yani bilişsel yapının ortaya çıkartılması, daha sonra durumun betimlenmesi amaçlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Periyodik Sistem konusuyla ilgili öğretmen adaylarının bilişsel yapılarına ait elde edilen verilerin analizi sonucunda, belirtilen kelimelerden toplam 6 kategori oluşturulmuştur. Bunlar, *"grup, düzenli değişimler, periyot, periyodik tabloyu oluşturan, blok* ve *periyodik tablonun tarihi"* şeklinde sıralanmıştır. Bu kategoriler ve her kategoride belirtilen kelimeler listelenmiştir. Bu kelimeler 1 kez tekrarlandıysa diğer kelimelerle birleştirilmemiştir. Bundan dolayı cevap kelimelerden 30 kelime kategorilere dahil edilmemiştir. Sonuç olarak periyodik tablo kavramıyla ilişkili geriye kalan 80 farklı kelime 6 kategoriye bölünmüştür. Toplamda 417 belirtilen kelime elde edilmiştir. Periyodik Sistem konusuyla ilgili öğretmen adaylarının bilişsel yapılarına ait elde edilen verilerin analizi sonucunda birinci kategoride Fen Bilimleri öğretmen adaylarının, Periyodik Sistem kavramına verdikleri ilişkili cevaplar en yoğun olarak "grup" (f=262) kategorisinde toplanmış ve baskın kategori olarak ortaya çıkmıştır. Grup kategorisinde öğretmen adaylarının Periyodik Sistem kavramına vermiş oldukları cevaplar en fazla *"soygazlar* (f=43)*, ametaller* (f=39)*, metaller* (f=37), *gruplar* (f=34), *halojenler* (f=27), *alkali metaller* (f=21), *toprak alkali metaller* (f=21), *yarı metaller* (f=19), *geçiş elementleri* (f=9), *B grubu* (f=3), *toprak metalleri* (f=3), *A grubu* (f=2), *asalgazlar* (f=2) ve *sütun* (f=2) kelimeleri olmuştur. Öğretmen adaylarının yazdıkları fakat 1 kez tekrar edildiği için bu kategoriye katılmayan bazı kelimeler ise, "*1A* (f=1)*"* ve *"2A* (f=1)*"* olarak belirlenmiştir. İkinci kategori "düzenli değişimler" (f=114) kategorisinde toplanmıştır. Düzenli değişimler kategorisinde öğretmen adaylarının Periyodik Sistem kavramına vermiş oldukları cevaplar en fazla "*iyonlaşma enerjisi* (f=11), *elektronegatiflik* (f=10), *atom numarası* (f=9), *yarı çap* (f=7), *kütle numarası* (f=6), *elektron ilgisi* (f=5), *atom çapı* (f=3), *iyon yarıçapı* (f=3), *orbital* (f=3) *atom yarıçapı* (f=2) ve *iletkenlik* (f=2)" kelimeleri olmuştur. Öğretmen adaylarının

yazdıkları fakat 1 kez tekrar edildiği için bu kategoriye katılmayan *"aktiflik* (f=1), *çap* (f=1), *çekim kuvveti* (f=1), *elektron* (f=1), *enerji akışı* (f=1), *enerji düzeyi* (f=1), *iyon çapı* (f=1), *kütle* (f=1) ve *nötron sayısı* (f=1)*"* olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Yapı, Periyodik Sistem, Kelime İlişkilendirme Testi, Öğretmen Adayı.

Kaynakça

Atasoy, B. (2004). Fen öğrenimi ve öğretimi. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Bahar, M. & Özatlı, N. S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen bilgisi Enstitüsü Dergisi*, *5*(2), 75-85.

Driscoll, M.P. (1993). *Psychology of Learning for Instruction*. Needham Heights: Allyn & Bacon.

Galton, F. (1880). Psychometric experiments. Brain, 2, 49–162.

Gay, L. R., G. Mills, and P. Airasian, eds. (2006). *Educational research. Competencies for analysis and applications.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Işıklı, M., & Göz, A. T. N. L. (2011). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(1), 50-72.Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayıncılık.

Kaya, M. F., & Taşdere, A. (2016). İlkokul Türkçe Eğitimi İçin Alternatif Bir Ölçme Değerlendirme Tekniği: Kelime İlişkilendirme Testi (Kit). *Electronic Turkish Studies*, *11*(9).

Kostova, Z., & Radoynovska, B. (2010). Motivating Students' Learning Using Word Association Test and Concept Maps. MAPS. *Bulgarian Journal of Science & Education Policy*, *4*(1).

Uçak, N. Ö., & Güzeldere, Ş. O. (2006). Bilişsel yapının ve işlemlerin bilgi arama davranışı üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, *20*(1), 7-28.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin İşitme Engellilere Yönelik Ders Materyali Tasarlama Eğitimi Hakkındaki Görüşleri

Mustafa Ergun

Fen Bilgisi

Problem Durumu

Tek veya iki kulağında tam veya kısmi işitme kaybı olan bireyler "işitme engelli birey" olarak tanımlanır. İşitme engelli bireyler yeni bir bilgi edinme konusunda işiten bireylere göre farklı yöntemler kullanılırlar. Yöntemlerdeki bu farklılık eğitim seviyesi açısından işitme engelli bireyin bir adım geriden gelmesine neden olurken fen bilimleri öğretimi açısından akranlarına göre dezavantajlı durumda kalmasına sebep olmaktadır. Tüm bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesinin amaçlandığı güncel fen bilimleri öğretim programında öğretmenlerin özel öğrencilerin ihtiyaçlarını bilmesi önemlidir. İşitme engelli bir öğrenciye fen dersi anlatılırken, öncelikle öğrencinin hangi seviyede işitme kaybı olduğunu ve hangi yöntemlerle iletişim kurabileceğini öğrenmek önemlidir. Literatür incelendiğinde işitme engelli öğrencilere verilecek fen öğretiminin planlı ve amaca uygun, özgün tasarlanmış ders materyallerine gereksinimi olduğu, öğretmenlerin rehber materyallere ihtiyacı olduğu ve yapılacak deneylerin bağlam temelli olmasının olumlu çıktılar almayı kolaylaştıracağı sonucuna varılmaktadır. Özel öğrencilere fen bilimleri eğitimi veren öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterlikler arasında fen alanında temel bilgilere sahip olması, belirlenmiş öğretim programını takip edip uyarlayabilmesi, özel öğrencilere fen öğretiminde farklı yaklaşımlar ve araç gereç kullanımında bilgi sahibi olması, bu araçları uyarlayabilmesi, belirli laboratuvar becerilerine sahip olması gibi yeterlikler belirtilmektedir. Özel gereksinimli öğrencilere fen bilimleri branşına özgü farklılaştırmalar yapabilecek öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu araştırmada işitme engelli öğrencilere yönelik ders materyali tasarlama eğitimi alan fen bilimleri öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 24 gönüllü fen bilimleri öğretmenine ders materyali hazırlama eğitimi verilmiştir. Bu eğitim disiplinlerarası uzmanlar tarafından uygulamaya dayalı verilmiştir. Odyoloji, özel eğitim, bilişim teknolojileri ve fen alan eğitimi uzmanlarından oluşan grup tarafından verilen eğitimler sonucunda fen bilimleri öğretmenleri ders materyali tasarlamıştır. Çalışmanın verileri işitme engelli öğrencilere yönelik fen eğitimi veren fen bilimleri öğretmeni görüşme formu ile ön-test son-test olarak toplanmıştır. Ayrıca fen bilimleri öğretmenlerinin ders materyali tasarlama eğitimiyle ilgili görüşleri eğitimden sonra görüşme formu aracılığıyla toplamıştır. Elde edilen veriler önce kodlanmış daha sonra temalarla kategorilendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma grubundan ön-test kapsamından elde edilen bulgular ışığında fen bilimleri öğretmenlerinin daha önce işitme yetersizliği olan öğrencilere yönelik eğitim almadığı, ders planı hazırlarken zorlandığı, bireyselleştirilmiş eğitim programını hakkında temel düzeyde bilgi sahibi olduğu fakat kazanımlara yönelik ders materyali hazırlamada zorlandıkları sonucunda varılmıştır. Materyal tasarlama eğitiminden sonra işitme engelli öğrencilere yönelik görsel unsurlar içeren materyallerin kullanımının arttığı, farklı yöntem ve tekniklerin ders planına entegre edildiği, öğrenci özelliğine göre ders planının öne çıktığı, dijital teknolojilerin kullanım alanlarının genişlediği sonucuna varılmıştır. Ders planı içeriğinde görsellerin, videoları ve animasyonları arttığı gözlenmiştir. Ayrıca fen bilimleri öğretmenleri arası tecrübe paylaşımının eğitime katkı sağladığı belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin branş bazlı aldıkları eğitimden ve gerçekleştirilen etkinliklerden memnun olduğu, öğrencilerine yönelik daha fazla ve amacına uygun materyal hazırlayabilecek bilgi, beceri ve tecrübelere sahip olduğu gözlenmiştir. İşitme engelli öğrencilere yönelik fen bilimleri öğretmenleri tarafından tasarlanmış ders materyallerinin zümreler arası paylaşılması yeni ders planlarına örnek olmuştur. Bu çalışma, TÜBİTAK 222B099 no'lu proje tarafından desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, Öğretmen, İşitme Engelliler, Ders Materyali Tasarlama

Kaynakça

Baş, A. (2014). İşitme engellilere Yönelik Dinamik Web Sayfasının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.

Biçek, E. (2016). Android ve Web Tabanlı Bir Uygulama ile İşitme Engellilere Yönelik Sesli Dersi Takip Sistemi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

MEB (2015). Türk İşaret Dili Sözlüğü, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı: Ankara.

MEB (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Talim Terbiye Başkanlığı: Ankara

MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Resmî Gazete 304741 sayılı ve 07.07.2018 tarihli. 15.05.2022 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13145613_Ozel_EYitim_Hizmetleri_YonetmeliYi_son.pdf adresinden erişildi.

Polloway, E. A., Patton, J. R., Serna, L., & Bailey, J. W. (2017). *Özel gereksinimi olan öğrenciler için: öğretim stratejileri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sönmez Kartal, M. & Toper Korkmaz, Ö. (2017). *Özel eğitimde fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Future Science Teachers' STEM experiences: challenges and implications for STEM teacher preparation

Ayşe Büber

Fen Bilgisi Eğitimi Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

STEM represents a multidisciplinary educational approach that combines science, technology and mathematics disciplines with the engineering channel (Buber & Unal Coban, 2023). STEM education is interdisciplinary with the aims of (1) building students' understanding of each discipline by building on their prior knowledge, (2) deepening their understanding of STEM disciplines by enabling students to study socially relevant STEM topics, and (3) making STEM disciplines and careers more accessible and interesting to students. It is an approach with natural connections (Chai, 2019; Wang, Moore, Roehrig & Park, 2011).

This approach basically has two goals that it plans to achieve in education (Thomasian, 2011). The first is to strengthen the innovative workforce of countries by increasing the number of individuals who will pursue careers in science, technology, engineering and mathematics after high school. The second is to increase the proficiency of all students in STEM subjects so that they can gain the skills to use STEM concepts and apply creative solutions in their daily lives. When these goals are achieved, individuals will be able to think critically by using their knowledge in these disciplines while defining a problem and to create their own algorithms in the process of solving the problem (Unal Coban & Buber, 2021).

Diana et al. (2021) conducted survey research on the difficulties faced by teachers in studies in the literature in the last five years in order to make STEM applications more effective and reported the difficulties encountered in the implementation process, adhering to seven main articles. The findings of the study show that mathematics teachers have difficulties in presenting abstract mathematics concepts to students in the context of real life, that science teachers do not have an adequate understanding of what the STEM approach is, that they have problems in establishing a meaningful and relevant connection between two or more disciplines, time limitations and sufficient in different disciplines. It has been shown that they have problems in executing STEM applications due to their lack of knowledge. Tang and Williams (2018) stated that this uncertainty stems from the fact that science, technology, engineering and mathematics disciplines do not contain compulsory connections with each other in terms of content or pedagogy.

Although science, technology, engineering and mathematics disciplines are different epistemological fields, they are becoming closely linked in science and engineering applications. It has been suggested that complex real-life problems should be included in STEM activities as a way to overcome this challenge in STEM education and transform STEM into more than the sum of its constituent disciplines (Williams, 2017; Pitt, 2009). STEM instructors' pedagogical skills, readiness, attitudes and use of sources support successful implementation of effective STEM lessons. In addition to these characteristics, instructors' perceptions of STEM have emerged as an important element that has spurred improvements in teaching techniques and improved student learning results (Czajka & McConnell, 2016). Teachers need to have an adequate understanding of the subject they are teaching in order to properly present the curriculum to students, and it is critical to be aware of teachers' opinions and ideas that have molded their techniques and strategies for implementing STEM instruction (Madani, 2020). Identifying how STEM teachers perceived STEM concepts, pedagogies, and curricula in order to make such implementations is critical because their perceptions influence both teachers' guidance to students and students' understanding of STEM content and concepts (Margot & Kettler, 2019).

Teachers play an important role in developing effective STEM policy. El-Deghaidy and Mansour (2015) investigated science teachers' opinions of STEM education and identified the necessity for teachers to establish a clear grasp of the pedagogical material that would enhance the implementation of STEM education in the classroom. As a result, knowing teachers' views is equally vital for creating effective interventions to assist instructors match themselves and their ideas appropriately to the varied conditions and contexts.

In this backdrop, the researcher designed STEM practices including teaching and learning methods and 3rd year pre-service science teachers experienced these practices in the science course laboratory application course. Reflective teacher educators and researchers (Cochran Smith 2003) seek to examine the efficacy of the teacher education course and draw implications for their own teaching and the instruction of other educators with similar interests. To that end, the purpose of this study was to describe how STEM teacher candidates experienced STEM practices in an integrated way and their opinions about the STEM practices. Three research questions guided the study: (1) What are the opinions of STEM teacher candidates? (2) What were the benefits that they faced in experienced STEM practices? (3) What were challenges that they faced in experienced STEM practices?

Yöntem

A case study, one of the qualitative research approaches, was used to perform the study. Case studies focus on a specific individual, community, event, or scenario. As a result, the goal of case studies is not to generalize the findings, but rather to disclose the attitudes or actions of a sample in response to an incident (Ersoy, 2016). The study group comprised of 20 third-year PSSTs studying at a Turkish public university. The study's sample was determined using a criterion sampling method, which is one of the deliberate sampling methods. The goal of purposeful sampling is to gather the most accurate information about an individual, occurrence, or circumstance that is directly relevant to the study's subject (Maxwell, 1996).

In the current study, an education program was developed for pre-service preschool teachers in order to successfully use the STEM practices in the classroom. This program sought to offer appropriate strategies for students' developmental stages and explain how these methods may be implemented in STEM education. The researcher developed the example activities based on the science education curriculum. STEM activities were carried out for four weeks and practices took place for 2 hour per week.

Data related to pre-service science teachers' opinions regarding what STEM education is, its advantages, limitations for students and teachers, which skills and competencies are crucial for STEM teachers, and how to enhance and spread STEM practices were collected in this study. The PSSTs' opinions on their STEM experiences and STEM education were collected via "Views on STEM Education Questionnaire". The questions in the instrument were developed by the researcher. The opinions of the 2 experts studying in STEM education were consulted and necessary corrections were made on the instrument. After the STEM education practices, the opinions of PSSTs were collected via the instrument.

Content analysis was used to examine the data. Content analysis is a method for describing qualitative data using a systematic methodology (Schreier, 2014). In content analysis, reliability is assessed by examining the consistency of the researchers' descriptions. The analysis was based on the researcher's and an expert in STEM education's individual descriptions. The researchers' individual coding was compared based on the "agreement" and "disagreement" between the points of view. The agreement percentage method, "reliability = agreement / (agreement + disagreement) x 100" (Miles & Huberman, 1994), was used to estimate the reliability of the content analysis completed in the current study. The study's agreement percentage was determined to be 0.73. Because the obtained value was greater than 70%, it was determined that the content analysis was reliable (Yıldırım & Şimşek, 2003).

Following this stage, it is planning to organize and categorize the data based on themes. Frequencies and percentages will be used to convey data that has been grouped.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The preliminary findings of the study revealed that STEM education is more than four disciplines because it includes all four disciplines and interdisciplinary interactions, that it develops students' cognitive and psychomotor skills, develops creative thinking and problem-solving skills, and is innovative and related to daily life. However, it is also among the statements that time and material limitations and inadequacy of pedagogical technological content knowledge will negatively affect the guidance of the process. It was also stated that the teachers who will carry out STEM applications should have strong communication skills, they should be creative, open to innovation teachers who love to do research. Frequency and percentage values will be calculated by tabulating these findings obtained from the responses of teacher candidates, and it is planned to develop a model for important factors in STEM teacher education. All results of the research will be presented at the conference.

Anahtar Kelimeler: pre-service science teachers, STEM Education

Kaynakça

Buber, A., & Unal Coban, G. (2023). STEM project-based activity: bio-efficacy of microalgae, Science Activities, 1-19. doi: 10.1080/00368121.2023.2168246

Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. Teaching and Teacher Education, 19(1), 5–28.

Czajka, C. D., & McConnell, D. (2016). Situated instructional coaching: A case study of faculty professional development. International Journal of STEM Education, 3(1), 1–14. https://doi.org/10.1186/s40594-016-0044-1

Diana, N. (2021). Analysis of teachers' difficulties in implementing STEM approach in learning: a study literature. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1806(1), 012219. IOP Publishing.

El-Deghaidy, H., & Mansour, N. (2015). Science teachers' perceptions of STEM education: Possibilities and challenges. International Journal of Learning and Teaching, 1(1), 51–54. https://doi.org/10. 18178/ijlt.1.1.51-54

Ersoy, H. (2016). Durum çalışması. In M.Y.Ö. and L.D. Editors (Eds.), Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık, 198 p.

Madani, R. A. (2020). Teaching challenges and perceptions on STEM implementation for schools in Saudi Arabia. European Journal of STEM Education, 5(1), 1–14. https://doi.org/10.20897/ejsteme/8468.

Miles, MB., & Huberman, A.M. (1994). Qualitative Data Analysis (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. In U. Flick (Ed.), The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis. London: SAGE.

Thomasian, J. (2011). Building a science, technology, engineering, and math education agenda: an update of state actions. *NGA Center for Best Practices*.

Unal Çoban, G. & Buber, A. (2021). Modeling with STEM and Examples in Science Education. Ed: Hakan Şevki Ayvacı. In Models and Modeling Science Instruction Pegem Academy, Ankara, Turkey

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]. Ankara: Seçkin Yayınları

Wang, H. H., Moore, T. J., Roehrig, G. H. ve Park, M. S. (2011). STEM integration: Teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, *1*(2), 2.

Williams, J. (2011). STEM education: Proceed with caution. *Design and Technology Education, 16*(1), 26-35.

Unlocking The Potential of STEM Education in Türkiye: A State-Of-The-Art Analysis of Turkish Landscape

Eylem Bayır, Trakya Üniversitesi
Sertaç Arabacıoğlu, Trakya Üniversitesi
Emrah Oğuzhan Dinçer, Trakya Üniversitesi
Hasan Özyıldırım, Trakya Üniversitesi
Hüsnüye Durmaz, Trakya Üniversitesi
Şebnem Selen Işbilir, Trakya Üniversitesi

Problem Durumu

The landscape of STEM education research and practices is continuously evolving, as educators, researchers, and policymakers strive to improve student achievement and interest in STEM fields. They continually seek new ways to enhance STEM education through dynamic, interactive, and innovative approaches such as project- and problem-based learning, design thinking, robotics, and coding (e.g., Cakir et al., 2021; Canbazoglu Bilici et al., 2021; Cevik, 2018; Delen & Sen, 2023; Delen & Yuksel, 2022; Guven et al., 2022; Hacioglu & Donmez Usta, 2020; Karamustafaoglu & Pektas, 2022; Sisman et al., 2021; Yalcin, 2022). Additionally, STEM education commonly incorporates a variety of practices such as technology and interactive tools, hands-on experiments and activities, engineering tasks, 3D printing and design, and collaborative work, all aimed at inspiring students to pursue STEM fields (e.g., Ata-Akturk & Demircan, 2022; Gul & Ates, 2022; Guleryuz & Dilber, 2022; Ozkul & Ozden, 2020; Yilmaz Ince & Koc, 2021). However, the Turkish STEM education landscape encompasses various insights that can impact student engagement and achievement in STEM disciplines (e.g., Ata-Akturk & Demircan, 2021; Cumhur et al., 2021; Ekiz-Kiran & Aydin-Gunbatar, 2021; Kanadli, 2019; Yildirim & Gelmez-Burakgazi, 2020).

This research was conducted as part of the "Green STEM model for teachers' education" project, which received support from the European Union Erasmus+ KA220-HED Cooperation Partnerships in Higher Education. The project's objective is to create an innovative joint model for educating teachers in the field of green STEM. One of the defined objectives of the project is to analyze current models, identify best practices, and address challenges in the field of STEM education, with a specific focus on green STEM in partner countries. By doing so, this study aimed to provide a state-of-the-art analysis of STEM education practices from the perspective of Türkiye. Our research questions involved exploring the implementation of effective STEM education practices in Turkish context, and to identify both the challenges and opportunities associated with this endeavor:

- What are the main challenges facing STEM education in Türkiye, which encompass reports from government-funded, university-led, and industry-led organizations, and how are they reflected in school curricula?
- What are the current research trends and initiatives in STEM education in Turkiye, and how have they evolved in school education?
- What are the best practices and effective teaching strategies for promoting student interest and achievement in STEM subjects, and how were they adapted to the Turkish context?
- How do STEM centers and STEM-related interactive exhibits and workshops in science centers and museums work together to create a more cohesive and effective STEM education ecosystem in Türkiye, and what are the potential benefits of doing so?

Yöntem

To address these questions and conduct a comprehensive synthesis of the STEM education landscape in Türkiye, we decided to use various sources, including reports from government-funded, university-led, and industry-led organizations, and school curricula from different levels. Moreover, we scrutinized research papers published in journals listed in the Web of Science (WoS) and Türkiye (TR Index) to discern patterns and trends in STEM education. We also evaluated master's and PhD theses to gain a more profound understanding of the research in this domain. Finally, we analyzed STEM activity workshops such as STEM centers and STEM-related interactive exhibits and workshops in science centers and museums to fathom the practical experiences that are being offered to students and teachers.

Our analysis process for published papers and theses was fairly systematic. We examined published papers on STEM education that were indexed in WoS and TR, as well as Master's and PhD theses. We set the scope of our analysis to cover the last 5 years (2018–2023). We developed a search strategy that involved identifying relevant keywords and their synonyms for STEM education, such as science, technology, engineering, mathematics, STEM education, STEM teaching, STEM learning, STEM curriculum, STEM pedagogy, and STEM assessment. Our extraction criteria involved searching for articles that were conducted in Turkish universities, schools, and other institutions. We collected all the relevant papers related to STEM education trends in Türkiye from WoS and TR-indexed sources to ensure that the data was comprehensive and inclusive. Other scopes were excluded. Our extraction criteria also involved searching for theses published in the Turkish

Thesis Center (YÖK Tez) and carried out in Turkiye universities. All of the selected theses had STEM education as their main topic. Individuals can access data files, and analysed thesis through the Open Science Framework website (https://osf.io/mcyv7/?view_only=2d17fc24b6974a20a945a49c6a21bf71). Next, we organized the collected papers by creating a spreadsheet or database that contained important details such as the title, purpose, methodologies, participants, and results of each paper. This step required data cleaning and formatting to ensure consistency. We also carried out the necessary transformations to standardize the coding structure. To analyze the data, our team performed a descriptive analysis of the collected data, and we identified patterns, trends, and relationships among the papers, including the frequency of STEM education topics, research methods used, and participants involved. This involved summarizing the key findings of each paper and categorizing them into relevant codes or categories.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

There are four key findings of the present research. First, the findings of the study reveal valuable insights into the critical obstacles encountered in STEM education, as illuminated by government-funded agency reports. These reports identify necessary actions to be taken to address these challenges effectively. Additionally, analyses conducted by university-led and industry-led organizations, as well as school curriculum evaluations, shed light on numerous factors impacting student engagement and achievement in STEM disciplines. Key factors identified include the accessibility of resources and support systems essential for fostering effective STEM education. Moreover, the extent to which the curriculum aligns with real-world applications plays a crucial role in influencing students' involvement and success in STEM fields. Second, according to the findings of this study, which examined current research trends and initiatives in STEM education for preschool, primary, secondary, and high school students, as well as teacher candidates and teachers in Türkiye, we found that there is currently no unified approach to STEM education in schools. We observed notable differences in research perspectives and methodologies among the various groups studied. However, by analyzing the theses, we were able to identify the potential of STEM education in terms of knowledge, skills, and attitudes from a broader perspective across all samples. Third, analyses have identified effective teaching strategies and best practices that can be applied in the Turkish context to enhance student interest and success in STEM subjects. The analysis conducted in the study highlights a wide range of STEM education approaches, such as problem-based learning, inquiry-based learning, project-based learning, design thinking and engineering design, hands-on science learning, technology-supported learning, robotics, coding and programming, simulation and modeling, and collaborative learning. We have identified several examples of good practices that can be implemented to promote student engagement in STEM subjects. These include scientific experiments and tests, technology projects, engineering tasks, math games, robotics, coding, 3D visualization and printing, video game design, circuit installation, astronomy activities, model rocket and aircraft construction, field trips, weather monitoring, virtual reality simulations, field trips to STEM-related businesses, and interviews or conferences with scientists or role models. The findings of our study provide valuable insights for educators and policymakers looking to enhance STEM education in the Turkish context. Fourth and finally, several initiatives have been defined to promote a more harmonious and effective STEM education ecosystem in Türkiye. Interactive STEM exhibitions and workshops are presented at scientific centers and museums. According to our results, they have primarily concentrated on the development and implementation of STEM activities, teacher training and professional development opportunities, the supply of STEM resources, and research assistance, with efforts being made to foster interaction with industry.

These results suggest several theoretical and practical implications. For example, the research provides a comprehensive overview of the current trends, initiatives, and best practices in STEM education in Türkiye. This knowledge can contribute to the development of a theoretical framework for STEM education as well as help identify areas for further research. The study can guide policymakers and educators in developing an effective ecosystem for improving STEM education in Türkiye. Additionally, the research can help educators and practitioners design effective teaching strategies and learning environments for promoting student interest and achievement in STEM subjects.

Acknowledgement:

This study has been realized within the “Green STEM model for teachers' education” project supported by the European Union Erasmus+ KA220-HED Cooperation Partnerships in Higher Education, and none of the views, judgments, or perspectives expressed in the publication represent the European Union's official stance. We have no conflicts of interest to disclose.

Anahtar Kelimeler: STEM Education; Türkiye; A State-Of-The-Art Analysis; Teaching and Learning

Kaynakça

Ata-Akturk, A., & Demircan, H. O. (2021). An analysis of picture books for children aged 3 to 6 years: Portrayals of engineers and the engineering design process. *International Journal Of Early Childhood*, *53*(3), 261–278. https://doi.org/10.1007/s13158-021-00294-8

Ata-Akturk, A., & Demircan, H. Ozlen. (2022). Engineers and engineering through the eyes of preschoolers: a phenomenographic study of children’s drawings. *European Early Childhood Education Research Journal*, *30*(4), 495–514. https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1974067

Cakir, R., Korkmaz, O., Idil, O., & Erdogmus, F. U. (2021). The effect of robotic coding education on preschoolers’ problem solving and creative thinking skills. *Thinking Skills And Creativity*, *40*. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100812

Canbazoglu Bilici, S., Kupeli, M. A., & Guzey, S. S. (2021). Inspired by nature: An engineering design-based biomimicry activity. *Science Activities-Projects And Curriculum Ideas In Stem Classrooms*, *58*(2), 77–88. https://doi.org/10.1080/00368121.2021.1918049

Cevik, M. (2018). Impacts of the project based (PBL) science, technology, engineering and mathematics (STEM) education on academic achievement and career interests of vocational high school students. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, *8*(2), 281–305. https://doi.org/10.14527/pegegog.2018.012

Cumhur, M., Masalimov, A. R., Rostovtseva, P. P., Shindryaev, N. N., & Kryukova I, N. (2021). Content analysis of studies conducted on STEM education from 2010 to 2020: Perspective of emerging technologies in learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *16*(19), 139–151. https://doi.org/10.3991/ijet.v16i19.26053

Delen, I., & Sen, S. (2023). Effect of design-based learning on achievement in K-12 education: A meta-analysis. *Journal of Research in Science Teaching*, *60*(2), 330–356. https://doi.org/10.1002/tea.21800

Delen, I., & Yuksel, T. (2022). Understanding trends in engineering design and design-based learning studies with a bibliometric approach. *European Journal of Engineering Education*, *47*(6), 1380–1398. https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2104695

Ekiz-Kiran, B., & Aydin-Gunbatar, S. (2021). Analysis of Engineering Elements of K-12 Science Standards in Seven Countries Engaged in STEM Education Reform. *Science & Education*, *30*(4), 849–882. https://doi.org/10.1007/s11191-021-00227-w

Gul, K. S., & Ates, H. (n.d.). An examination of the effect of technology-based STEM education training in the framework of technology acceptance model. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11539-x

Guleryuz, H., & Dilber, R. (2022). Robotic coding and 3D printer with STEM activities; the effect of science teacher candidates on STEM awareness and STEM self-efficacy. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11257-4

Guven, G., Cakir, N. K., Sulun, Y., Cetin, G., & Guven, E. (2022). Arduino-assisted robotics coding applications integrated into the 5E learning model in science teaching. *Journal Of Research On Technology In Education*, *54*(1), 108–126. https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1812136

Hacioglu, Y., & Donmez Usta, N. (2020). Digital game design-based STEM activity: Biodiversity example. *Science Activities-Projects and Curriculum Ideas in Stem Classrooms*, *57*(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/00368121.2020.1764468

Kanadli, S. (2019). A meta-summary of qualitative findings about STEM education. *International Journal of Instruction*, *12*(1), 959–976. https://doi.org/10.29333/iji.2019.12162a

Karamustafaoglu, O., & Pektas, H. M. (2022). Developing students' creative problem solving skills with inquiry-based STEM activity in an out-of-school learning environment. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11496-5

Ozkul, H., & Ozden, M. (2020). Investigation of the effects of engineering-oriented STEM integration activities on scientific process skills and STEM career interests: A mixed methods study. *Egitim ve Bilim-Education and Science*, *45*(204), 41–63. https://doi.org/10.15390/EB.2020.8870

Sisman, B., Kucuk, S., & Yaman, Y. (2021). The effects of robotics training on children's spatial ability and attitude toward STEM. *International Journal of Social Robotics*, *13*(2), 379–389. https://doi.org/10.1007/s12369-020-00646-9

Yalcin, V. (2022). Design-Oriented Thinking in STEM education Exploring the Impact on preschool children's twenty-first-century skills. *Science & Education*. https://doi.org/10.1007/s11191-022-00410-7

Yildirim, H., & Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Research on STEM education studies in Turkey: A qualitative meta-synthesis study. *Pamukkale University Journal Of Education*, *50*, 291–314. https://doi.org/10.9779/pauefd.590319

Yilmaz Ince, E., & Koc, M. (2021). The consequences of robotics programming education on computational thinking skills: An intervention of the Young Engineer's Workshop (YEW). *Computer Applications in Engineering Education*, *29*(1, SI), 191–208. https://doi.org/10.1002/cae.22321

Fen Bilimleri Dersinde Kullanılan Çalışma Yaprakları Hakkında Öğrenci Görüşleri

Merve Konca — MEB
Sema İrem Orhan — Kastamonu Üniversitesi
Abdullah Aydın — Kastamonu Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitimin her alanında olduğu gibi, fen eğitiminin daha iyi olabilmesi için eğitimciler sürekli olarak çaba harcamaktadırlar. Öğrencilerin feni anlayabilmeleri için kullanılabilecek teknik ve yöntemlerin önemi bir kez daha ortaya konulmaktadır. Öğrencilerin fen başarılarını, fene yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını arttırabilmek için birçok etkinlikler yapılmaktadır (Çorlu vd., 2012). Bunun için öğrencilerin fen bilimleri dersinde konuları öğrenmelerinde yapılacak etkinliklerin ne kadar çok duyu organına ve zihinsel işlevlerine hitap etmesi önemlidir. Öğrencilerin sadece okuma ya da görme gibi faaliyetlerle fen eğitimi almaları uygun değildir (Dewaters ve Powers, 2006). Fen konularının öğretiminde genellikle soyut kavramların fazla olması öğrenciler tarafından bu konuların öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Bundan dolayı, fen kavramlarının öğrencilerin zihinlerinde yeterince şekillenememesi ve doğru ilişkinin kurulamamasından dolayı anlamlı öğrenmeyi güçleştirmekte ve kavram yanılgılarına sebep olabilmektedir (Gödek vd., 2019). Buradan hareketle, fen öğrenmedeki bu zorlukları ortadan kaldıracak öğretim materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır. Fen derslerinde genellikle kullanılan çalışma yaprakları; öğretimde kolaylık sağlama, uygun içerik oluşturma ve dersi sıradanlıktan kurtarma avantajları bakımından uygun öğretim yöntemleri arasına girmektedir (Demirel, 2001).

Yöntem

Bu araştırmada, 7. sınıf Hücre ve Bölünmeler Ünitesi (HBÜ)'nin öğretiminde çalışma yapraklarının kullanılmasına yönelik öğrenci görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında Batı Karadeniz Bölgesinde bir ilin ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma yapraklarının kullanıldığı gruptan altı öğrenciye Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF) uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Öğrencilere altı adet açık uçlu soru sorulmuş ve yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Araştırmada, YYGF'den elde edilen veriler betimsel olarak çözümlenmiştir. YYGF'deki her bir soru bir tema olarak düşünülmüş ve bu temalardan yola çıkarak kodlamalar yapılmıştır. Ayrıca, her bir tema ve kodlardan sonra doğrudan öğrencilerin örnek alıntılarına da yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deney grubunda bulunan altı öğrenciye uygulanan YYGF' den elde edilen sonuçlara göre, çalışma yapraklarıyla öğretim sayesinde öğrenciler HBÜ konularını görsel olarak zihinlerinde oluşturduklarını, diğer konulara göre daha net anlayıp anlamlandırdıklarını ve böylece öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışma yapraklarıyla öğretimde akademik başarılarında artış sağlandığını belirtmişlerdir. Diğer bir sonuç olarak öğrenciler, çalışma yapraklarıyla destekli etkinliklerin sınıfla birlikte tartışarak yapılmasının eğlenceli olduğunu, dersin artık daha keyifli olmaya başladığını, dersin sıkıcılıktan kurtulduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, bol etkinlikli bir ders olduğunu ve tekrar açısından kolay erişim sağlanabildiğini dile getirmişlerdir. Alanyazında yapılmış benzerler çalışmalar (Avcı-Daş, 2019; Serhatlıoğlu ve Bayğın, 2019; Turgut vd., 2017) da bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, çalışma yaprakları, öğrenci görüşleri

Kaynakça

Avcı-Daş, S. F. (2019). *Çalışma yapraklarının altıncı sınıf öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı ünitesindeki başarılarına etkisi.* Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Çorlu, M. A., Adıgüzel, T., Ayar, M. C., Çorlu, M. S., & Özel, S. (2012). Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (BTMM) eğitimi: Disiplinler arası çalışmalar ve etkileşimler. Sözlü bildiri, *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* Niğde.

Demirel, Ö. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dewaters, J., & Powers, S. E. (2006). Improving science and energy literacy through project-based K-12 outreach efforts that use energy and environmental themes. *Proceedings of the 113th Annual ASEE Conference and Exposition*, Chicago, IL.

Gödek, Y., Polat, D., & Kaya, V. H. (2019). *Fen bilgisi öğretiminde kavram yanılgıları* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Serhatlıoğlu, B., & Bayğın, Z. (2019). İlkokullarda çalışma yaprakları kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. 6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi, 26-27 Nisan 2019 Gaziantep, Türkiye. *Eğitim Bilimleri Tam metin Bildiri Kitabı*, 295-310.

Turgut, Ü., Çolak, A., & Salar, R. (2017). 7E öğrenme modeline uygun olarak çalışma yaprağı hazırlama (elektromanyetizma ünitesi örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(23), 227-251.

Liseye Giriş Sistemi (LGS) Fen Bilimleri Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre İncelenmesi

Elif Avci
Adıyaman Üniversitesi

Gonca Keser
Adıyaman Üniversitesi

Gülden Gürsoy
Adıyaman Üniversitesi

Problem Durumu

Ülkemizde öğrenci başarılarının belirlenmesinde ölçme ve değerlendirme sınavları yerel ve merkezî olarak iki biçimde yapılmaktadır (Çepni vd., 2003). Yerel sınavlar; dersin öğretmeni tarafından sınıf içerisinde gerçekleştirilen eğitim öğretim aktivitelerinde öğrencilerin o derse ilişkin başarılarını ölçmek amacıyla gerçekleştirilir. Merkezi sınavlar ise Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) aracılığıyla geliştirilip öğrencilerin bir üst öğretim kurumuna yerleştirilebilmeleri amacıyla gerçekleştirilen uygulamadır (Büyüköztürk, 2016). Eğitim sistemimizde bir üst eğitim kurumuna geçebilmek için öğrenciler, merkezi sınav sistemi uygulamalarıyla ilk olarak temel eğitimden orta öğretime geçişte karşı karşıya gelmektedirler. Sekiz yıllık zorunlu eğitim ile beraber 1999 yılından itibaren sekizinci sınıf öğrencilerine merkezi sınav uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamalar, 2006 yılına kadar Liselere Giriş Sınavı (LGS), 2009 yılına kadar Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS), 2013 yılına kadar Seviye Belirleme Sınavı (SBS) olarak adlandırılmış ve bazı değişikliklere uğramıştır. 2013 yılı itibariyle ise geçiş sürecinde Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) uygulaması başlatılmıştır.2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında başlatılan TEOG kapsamında uygulanan merkezi sınavlar 2018 yılında kaldırılmıştır. Herhangi bir liseye yerleşmek için tüm 8. sınıfların yılda iki kez girmek zorunda kaldığı TEOG sınavı yerine yılda bir defa girilen Liselere Giriş Sınavı (LGS) getirilmiştir (MEB, 2018). MEB tarafından yapılan değişiklikler ile sınavda birinci bölüm 50 soru sözel alan (İngilizce: 10, Din Kültürü: 10, T.C. İnkılap Tarihi: 10, Türkçe: 20) için 75 dk'lık süre ve sayısal alandaki 40 sorunun (Matematik: 20, Fen Bilimleri: 20) yer aldığı ikinci bölüm için ise 80 dk'lık süre tanınmıştır (MEB, 2018).

Süreç boyunca temel amaçları aynı; ama, isimleri farklı olarak adlandırılan bu merkezi sınavlarda yer alan soruların analizleri birçok bilim insanı tarafından incelenmiştir. YBT'ye göre merkezî sınav sorularının (Akyürek, 2019; Calp ve Alpkaya, 2021; Can, 2021; Çataldere, 2022; Ekinci ve Bal, 2019; İstanbullu, 2021; Kaya ve Kara, 2022; Koman, 2022; Küçükgencay, Karatepe ve Peker, 2021; Polat ve Bilen, 2022; Taşkın, Aksoy ve Daşdemir, 2019; Topçu, 2017; Yılmaz ve Doğan, 2022) ve LGS merkezi sınavına ilişkin öğretmen görüşlerinin (Kızkapan ve Nacaroğlu, 2019; Erden,2020; Yüzüak ve Arslan, 2021) alındığı çalışmalara rastlanmaktadır. Literatür araştırması sonucunda LGS fen sorularının YBT'ye göre analiz edildiği sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Akyürek,2019; Can,2021; Çataldere,2022; İstanbullu,2021; Kaya ve Kara,2022; Koman,2022; Polat ve Bilen,2022; Taşkın, Aksoy ve Daşdemir,2019). Sonuçta LGS fen sorularının ve soruların sorulduğu ders kazanımlarının ilgili YBT'nin bilişsel süreç boyutları açısından dağılımın bir arada incelendiği, LGS' de çoğunlukla tekrar eden kazanımların ve bu kazanımlar ile ilgili çıkan fen sorularının YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarıyla karşılaştırmanın olduğu bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesindeki amaç, merkezî sınav sorularının ve soruların sorulduğu ders kazanımlarının yaygın olarak kullanılan YBT'nin bilişsel süreç boyutundaki yerlerinin tespit edilmesi literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma sürecinde aşağıda ifade edilen sorulara cevap aranmıştır:

1. 2018-2022 yılları arasında uygulanan LGS fen bilimleri sorularının (100 soru) YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı nasıldır?

2. Fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının YBT bilişsel süreç boyutları ile 2018-2022 yıllarında uygulanan LGS fen bilimleri sorularının YBT bilişsel süreç boyutları karşılaştırıldığında nasıl bir durum ortaya çıkmaktadır?

3. 2018-2022 yılları arasında LGS' de tekrarlanan fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının YBT bilişsel süreç boyutları ile fen bilimleri sorularının YBT bilişsel süreç boyutları karşılaştığından nasıl bir durum ortaya çıkmaktadır?

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. .Döküman incelemesi, , derinlemesine sistematik olarak yazılı belgelerdeki içeriğin analiz edilmesinde kullanılan (Wach & Ward,2013) ve incelenecek belgelerin, araştırmacı tarafından değerlendirme konusu etrafında anlamlandırmak için yorumlanan bir nitel araştırma biçimidir (Bowen, 2009). Araştırma kapsamından verilerden elde edilen dokümanlar,2018-2022 yılları arasında uygulanan LGS fen soruları (A kitapçığı-100 soru) ve 2013 ve 2018 8.sınıf fen bilimleri dersi öğretim programlarından oluşmaktadır.

LGS fen bilimleri soruları, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü web sayfasından, öğretim programları T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi web sayfasından alınmıştır.

Verilerin kodlanması süresince, fen bilimleri eğitiminde doktora yapmış iki uzman ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman bir akademisyen birbirlerinden bağımsız olarak soruları ve öğretim programındaki 8.sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarını inceleyip kodlamaları istenmiştir. Aralarında uyum yüzdeliğine bakılmış ve çalışmanın güvenirliği sağlanmıştır. Bunun yanında farklı fikirlerde oldukları durum ile ilgili tartışılarak ortak bir noktaya varılmıştır. Çalışmanın güvenilirliği Miles ve Huberman modelindeki, Güvenirlik=Görüş birliği/(Görüş birliği Görüş ayrılığı) x 100 bağıntısıyla hesaplanmıştır. Araştırmacılar tarafından gerçekleşen kodlama uyum yüzdeliği % 88 bulunmuştur. Güvenirliğin sağlanması için uyum yüzdesinin en az %70 olması yeterlidir. Sonuçta istenilenden yüksek düzeyde bir uyum olduğu görülmüştür.

Geçerlilik için hem araştırma süresi uzun tutulmuştur hem de araştırma sürecinde elde edilen veriler kapsamlı olarak yazıya aktarılarak alanlarında uzman öğretim üyelerine gösterilerek teyit edilmesi ve sunulması sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda, LGS fen bilimleri sorularının (100 soru) ve çıkan soruların 2013 ve 2018 fen programı kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT)'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre analiz edildiğinde 100 sorudan sadece 41 sorunun kazanımla aynı bilişsel süreç boyutuyla ölçtüğü, 19 sorunun kazanıma göre üst basamaklardaki bilişsel süreç boyutuyla ilgili olduğu, 40 sorunun da kazanıma göre alt basamaklardaki bilişsel süreç boyutu ile ilgili sorulduğu belirlenmiştir. 2018-2022 yılarındaki LGS fen bilimleri sorularının (100 soru) YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre karşılaştırıldığında; soruların çoğunlukla anlama ve uygulama basamaklarında sorulduğu ve yaratma basamağında hiç soru sorulmadığı belirlenmiştir. Literatürde olmayıp araştırılmak istenen bir diğer problemin cavabı için elde edilen verilerin analizinde, LGS'de 13 tane fen bilimleri ders kazanımlarının her yıl tekrarlandığı ve bu kazanımların sadece bir tanesi ile benzer bilişsel süreç boyutunda soruların hazırlandığı diğer 12 tekrarlanana kazanımlar ilgili ya daha üst düzeyde ya da daha alt düzeyde bilişsel süreç boyutundan sorulduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Liseye Giriş Sistemi (LGS), Fen Bilimleri Soruları, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.

Kaynakça

Akyürek, G. (2019). *LGS ve TEOG Sınavlarının Fen Bilimleri dersi öğretim programı ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.

Calp, M. & Alpkaya, C. (2021). LGS Türkçe Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarına Uygunluğu Üzerine Bir Çalışma . Ana Dili Eğitimi Dergisi , 9 (2) , 632-654 . DOI: 10.16916/aded.852085

Can, E. (2021). Liselere geçiş sistemi (LGS) fen bilimleri sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre analizi: 2019-2020 Yılı Örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü* .

Çataldere, K. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin ve araştırmacıların bakış açılarıyla beceri temelli soruların bazı değişkenler açısından analizi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çepni, S., Özsevgec, T. & Gökdere, M. (2003). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre ÖSS fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, *157*, 30-39.

Ekinci, O. & Bal, A.P. (2019). 2018 LGS matematik sorularının öğrenme alanları ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(3), 9-18, Gaziantep.

Erden, B. (2020). Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri Dersi Beceri Temelli Sorularına İlişkin Öğretmen Görüşleri . Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi , 5 (2) , 270-292 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/54643/742630

İstanbullu, Y. (2021).LGS fen bilimleri sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Kaya, S. & Kara, Y. (2022). Liselere Giriş Sınavı (LGS) Fen Bilimleri Sorularının Ortaöğretim Programıyla Uyum Düzeyinin Belirlenmesi . Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi , 3 (1) , 93-117 . DOI: 10.54637/ebad.1038701

Kızkapan, O., ve Nacaroğlu, O. (2019). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Merkezi Sınavlara (LGS) İlişkin Görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.

Küçükgençay, N. , Karatepe, F. & Peker, B. (2021). LGS ve örnek matematik sorularının öğrenme alanları ve PISA 2012 çerçevesinde değerlendirilmesi . Milli Eğitim Dergisi , 50 (232) , 177-198 . DOI: 10.37669/milliegitim.741871

Koman, İ. (2022), Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sınav Soruları Ve Lgs Fen Bilimleri Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi(Yüksek Lisans Tezi)

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzu. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara. http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2018/MERKEZI_SINAV_BASVURU_VE _UYGULAMA_KILAVUZU.pdf' den indirilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2018, 14 Şubat). T.C. Resmi Gazete, (Sayı: 30332). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/02/20180214-8.htm adresinden alınmıştır.

Polat, M. & Bilen, E. (2022). TEOG ve LGS Merkezi Sınav Fen Sorularının Bilişsel Süreç Boyutunun Yenilenmiş Bloom Taksonomisi İle Değerlendirmesi . Turkiye Kimya Dernegi Dergisi Kısım C: Kimya Egitimi , 7 (1) , 45-72 . DOI: 10.37995/jotcsc.1041329

Taşkın, G., Aksoy, G., & Daşdemir, İ. (2019). *2019 LGS fen bilimleri sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi.* Proceeding Book, 112.

Topçu, E. (2017). TEOG Tarih sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(9), 321–335.

Yılmaz, U. & Doğan, M. (2022). 2021-LGS *Matematik Alt Testi Sorularının Öğrenme Alanları ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi* . EKEV Akademi Dergisi , 0 (90) , 459-476 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/71356/1147138

Yüzüak, A. V. & Arslan, T. (2021). Liselere geçiş sınavına ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 805-819. https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-847653)

Fen Bilimleri Kavramlarını Döndür-Bil Oyunu ile Öğreniyorum

Ibrahim Benek Yeliz Saygın Belinay Tüci

MEB MEB MEB

Problem Durumu

Fen bilimleri ile ilgili bilgi ve becerilerin öğretiminde, öğrenilen bilgilerin tekrar ve pekiştirilmesinde birçok aktif öğretim yöntem ve tekniği kullanılmaktadır. Aktif öğrenme süreçlerinde öğrenci süreç boyunca sorumluluk, öz düzenleme, kararlılık, duyarlılık vb. becerilerini kullanarak bizzat rol alır. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak aktif öğrenme tekniklerinde biri "eğitsel oyun" tekniğidir. Eğitsel oyun bilgilerin rahat bir ortamda şekillenmesini, bilgilerin birbiriyle ilişkilendirilmesini ve konuların pekiştirilmesini, aynı zamanda becerilerin eğlenceli bir şekilde gelişimini destekleyen bir yöntemdir (Güler, 2011). Eğitsel oyun okul öncesinden üniversiteye kadar her yaş grubu için kullanılabilecek bir yöntemdir. Bu yöntemle konular neşeli ve eğlenceli bir şekilde öğrencilere öğretilmeye çalışılır. Eğitsel oyunlar ile çocuklar; var olan bilgi, beceri ve ustalığı ortaya çıkarır, bunların farklı bağlamlarda kullanılması ve uygulanmasını teşvik eder, öğrendiklerinden anlam çıkarıp ilişki kurar, öğrenme ve deneyim alanlarını birleştirir, bilişüstü beceriler ve stratejiler geliştirir ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirir (Sevinç, 2004).

Bu çalışmanın amacı Fen Bilimleri kavramlarının öğretiminde, tekrar edilmesinde ve pekiştirilmesinde etkili bir oyun tasarlamak ve tasarlanan oyunun öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Fen Bilimleri ile ilgili kavramların öğretiminde nasıl bir eğitsel oyun tasarlanabilir?
2. Döndür-Bil oyunu Fen kavramlarının öğretiminde etkili midir?
3. Döndür-Bil oyunu konuların pekiştirilmesi ve tekrar edilmesinde etkili midir?
4. Döndür-Bil oyununa yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

NOT: [1] Bu çalışma TÜBİTAK 2204- B Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması'nda Van bölgesinde Biyoloji alanında birinci olmuş ve Türkiye finallerinde sergilenmiştir. Proje kapsamında geliştirilen eğitsel oyunun yaygınlaşması için çalışma makale olarak düzenlenmiştir.

Yöntem

Yeni bir eğitsel oyunun tasarlandığı ve tasarlanan oyunun etkililiğinin araştırıldığı bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasına göre desenlenmiştir. Çalışmada öncelikle 2 ve 4 kişilik oynanabilen "Döndür-Bil" oyunu geliştirilmiştir. Oyun fikri araştırmacıların kendi aralarında yaptıkları bir beyin fırtınası sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan değişik oyun fikirlerinden yola çıkarak bu oyuna karar verilmiştir. Oyun 20 cm uzunluğunda 30 cm genişliğinde ve 15 cm yüksekliğinde dönebilen bir mekanizma ile oynanmaktadır. Tasarlanan mekanizmanın görümümü Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3'te verilmiştir:



Şekil 1: Mekanizmaların (2'li ve 4'lü) üstten görünümü.



Şekil 2: Mekanizmanın (4'lü) yandan görünümü.



Şekil 3: Mekanizmanın (4'lü) oyuna hazır durumu.

Oyun Mekanizmasının Oluşturulması: 3D yazıcıdan çıkarılan 2'li ve 4'li bölmeli yapılar/bloklar önce birbirine yapıştırılmıştır. Daha sonra bu ikili veya dörtlü yapı bir pinpon topuna, pinpon topu da bir rulmana ve rulman da bir demir bloğa monte edilerek (mekanizmanın dik durması ve yerden yüksekte durması için) mekanizma oluşturulmuştur. Daha sonra fen bilimleri kavramları ile ilgili seçeneksiz, seçenekli, boşluk doldurmalı, doğru yanlış vb. sorular hazırlanmış ve hazırlanan sorular fon kartonlarına yapıştırılarak soru kartı haline getirilmiştir. Hazırlanan soru kartları küçük zarflara konulmuş ve bu zarflar oyun mekanizmasında yer alan kesikli bölmelere yerleştirilmiştir.

Oyunun Oynanması: Oyunu oynatacak lider/başkan/öğretmen mekanizmayı hızlıca döndürür ve mekanizma kendi kendine durduktan sonra her oyuncuya bir blok denk gelecektir. Her oyuncu kendisine denk gelen bloktaki ilk kartı çeker. Liderin seçeceği öğrenci kendisine denk gelen kartı çeker ve yüksek sesle okuyarak cevap verir. Birinci öğrenci cevap verdikten sonra saat yönünde dönülerek yeni bir öğrenciye sıra gelir. Sırası gelen öğrenci yine kendisine denk gelen kartı yüksek sesle okur ve cevap vermeye çalışır. Soruları doğru cevaplayan öğrenci 5 puan, yanlış cevap veren ya da cevaplayamayan öğrencilere 0 puan alır. Görevlendirilen bir öğrenci tahtaya alınan puanları yazar. Birinci tur bittikten sonra ikinci tura geçilir. Tüm bloklarda yer alan tüm kartlar bitinceye kadar aynı işlemler devam eder.

Geliştirilen oyun 2021-2022 Van ilinde bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) öğrenim gören özel yetenek tanısı konulmuş 30 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışma grubunun seçilmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi tercih edilmiştir. Katılımcıların tamamı Bireysel Yetenekleri Farkettirme [BYF (5. ve 6.sınıf)] öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin 14'ü kız ve 16'sı erkektir. Araştırma 5. sınıf Fen Bilimleri dersinin "Canlılar Dünyası" ünitesi kapsamında yer alan; "Canlıların Çeşitliliği ve Sınıflandırma", "Mikroskobik Canlılar", "Mantarlar", "Bitkiler" ve "Hayvanlar" konularında uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu", "Döndür-Bil Memnuniyet Anketi" ve "Araştırmacı-Gözlemci Alan Notları" kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde betimsel ve içerik analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analiz edilmesi sonucunda; katılımcıların görüşleri; "Bilişsel", "Duyuşsal", "Süreç" ve "Uygulanması gereken dersler" temalarında bir araya getirilmiştir. "Bilişsel" teması çerçevesinde; "eski bilgileri pekiştirme", "eski bilgileri tekrar etme", "yeni bilgiler öğrenme" ve "eğitici/öğretici/bilgilendirici" kodları, "Duyuşsal" teması çerçevesinde; "keyifli", "eğlenceli" ve "güzel" kodları, "Süreç" teması çerçevesinde; "faydalı", "kolay", "zor" ve "değişik bir oyun" kodları ve "Uygulanması gereken dersler" temasında; "tüm dersler", "Türkçe", "Matematik", "İngilizce", "Sosyal" ve "Din Kültürü" kodları yer almaktadır. Araştırmanın sonucunda, Döndür-Bil oyununun fen kavramlarının/konularının/bilgilerinin öğretiminde, fenle ilgili yeni bilgilerin öğrenilmesinde, fenle ilgili bilginin tekrar ve pekiştirilmesinde ve kavram yanılgılarının giderilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Geliştirilen eğitsel oyunun anlaşılır, basit, kullanışlı, uygulanabilir ve eğitici/öğretici/bilgilendirici olduğu, bunun yanında öğrencilerin süreçten keyif aldıkları, oyunu faydalı ve güzel buldukları sonucuna varılmıştır. Veri toplama araçları ile elde edilen tüm veriler birlikte yorumlandığında; Döndür-Bil oyununun öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal özelliklerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Döndür-Bil, Fen Bilimleri, Eğitsel Oyun.

Kaynakça

Aşiroğlu, S. (2018). Fen ve teknoloji dersinde uygulanan aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin başarıları ve kalıcılık düzeyleri üzerindeki etkisi. *Curr Res Educ, 4*(1), 1-19.

Ceylaner, S. (2018). *Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin ve fen bilgisi öğretmenlerinin aktif öğrenme uygulamalarına yönelik görüşlerinin karşılaştırmalı incelemesi*. (Yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

Dolunay, A., & Karamustafaoğlu, O. (2021). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitsel Oyunlar Hakkında Görüşleri: "En Süratli Ses" Oyunu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2021*(16), 48-69.

Güler, (2011). *6. sınıf fen ve teknoloji dersindeki 'hücre ve organelleri' konusunun eğitsel oyun yöntemiyle öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi.* (Yüksek lisans tezi) Atatürk Üniversitesi, Erzurum

Gürpınar, C. (2017). *Fen bilimleri öğretiminde eğitsel oyun destekli öğretim uygulamalarının öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Kaya, S., & Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(1), 329-342.

Korkmaz, S. (2018). *Eğitsel oyun geliştirerek desteklenen fen bilimleri öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.

Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Türksoy, E. (2012). *İlköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde aktif öğrenme teknikleri ile zenginleştirilmiş öğretimin öğrencinin akademik başarıları ve tutumları üzerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Yenice, N., Tunç, G. A., & Yavaşoğlu, N. (2019). Eğitsel Oyun Uygulamasının 5. sınıf Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *10*(1), 87-100.

Yıldırım, M., & Can, S. (2017). Eğitsel Oyunlarla Fen Dersine "Var Mısın Yok Musun?". *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 14-30.

6. Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesi için Başarı Testi Geliştirme Çalışması

Şahika Yıldız
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Hanife Can Şen
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitimde kullanılan ölçme araçlarından birisi de başarı testleridir. Kullanılan testlerden elde edilen bilgilere göre bireyler hakkında kararlar alınabilmektedir (Erdem Kara, 2021). Bu nedenle kullanılacak başarı testlerinin geçerli ve güvenilir sonuçlar vermesi oldukça önemli olmaktadır. Çetin (2019)'e göre kullanılan testlerin bir amacı öğrenci başarısını belirlemek ve öğrenmeye ilişkin veri desteği sağlamak olabilir.

Test geliştirme, hazırlanan testin daha nitelikli hale getirilme sürecidir (Özçelik, 1989). Testlerinin geliştirilmesi sürecinde takip edilebilecek adımlar bulunmaktadır. Aşağıda iki farklı araştırmacının test geliştirme adımları yer almaktadır.

Tablo 1. Test Geliştirme Adımları

Çetin, 2019	Erdem Kara, 2021
1. Test geliştirme amacı ve genel test planı	1. Testin amacının belirlenmesi
2. Kapsamın belirlenmesi	2. Test ile ölçülecek özelliklerin belirlenmesi
3. Belirtke tablosunun oluşturulması	3. Maddelerin yazılması
4. Maddelerin yazılması	4. Maddelerin gözden geçirilmesi
5. Maddelerin gözden geçirilmesi	5. Deneme formunun oluşturulması
6. Test maddelerinin bir formda birleştirilmesi	6. Deneme uygulamasının yapılması
7. Deneme uygulamasının yapılması	7. Cevap kağıtlarının puanlanması, madde analizi ve madde seçimi
8. Madde analizi yapılarak maddelerin seçilmesi veya düzenlenmesi	8. Nihai testin oluşturulması ve istatistiklerin kestirilmesi
9. Denenen maddelerin daha sonra uygulanmak üzere bir soru bankasında muhafaza edilmesi	

Nitelikli bir testin sahip olması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Testte bulunması en gerekli özellikler geçerlik, güvenilirlik ve kullanışlılıktır (Miller, Linn ve Gronlund, 2009). Ölçme aracının ölçtüğü özelliği kararlı ölçmesi olan güvenilirlik ve ölçme derecesi olan geçerliktir (Özçelik, 1989). Testin kullanılmasındaki kolaylık, kullanışlılık da bir testte bulunması gereken özellikler arasında yer almaktadır (Özçelik, 1989).

6. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında 7 ünite yer almaktadır (MEB, 2018). Bu ünitelerin üçüncüsü eğitim-öğretim yılı 1. dönem içerisinde bulunan Kuvvet ve Hareket Ünitesidir. Ünite incelenmiş, öğretim programında yer alan kazanımlar çıkarılmıştır. Mevcut kazanımlara ulaşmak için alt kazanımlar yazılmış, revize edilmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Dersteki başarının ya da öğretim programının etkililiğinin belirlenmesine yönelik düzey belirleyen testlerde geniş bir kapsam söz konusu olmakla birlikte tüm kapsamdan soru sormak yerine konunun kavranmasında kritik öneme sahip içeriğe odaklanılması mümkündür (Çetin, 2019). Bu çerçevede alan yazında yer alan başarı testleri incelenmiş, belirlenen kazanımlara ulaşmayı sağlayacak soruların yer aldığı test araştırılmıştır. Ancak belirlenen kazanımları kapsayan başarı testine rastlanılmadığı için Kuvvet ve Hareket Ünitesi başarı testi hazırlanmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın amacı 6. sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesi kapsamında başarı testi geliştirmektir. Testin geliştirilme sürecinde izlenen yöntem aşağıda sunulmuştur (Erdem Kara, 2021).

- Amacın ve ölçülecek özelliklerin belirlenmesi
- Maddelerin yazılması, gözden geçirilmesi ve deneme formunun oluşturulması
- Uygulamanın yapılması, cevap kağıtlarının puanlanması, madde analizi ve madde seçimi
- Nihai testin oluşturulması ve istatistiklerin kestirilmesi

Testin geliştirilmesinde örneklem büyüklüğü için sabit ve kesin sayı söylememekle birlikte birkaç şubeden veya 120 kişiden oluşabileceği gibi (Özçelik, 1989); madde sayısının en az 5 katı kadar olabilmektedir (Tavşancıl, 2006). Uygun örnekleme yönteminin kullanıldığı bu araştırmaya 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında 6. sınıfta öğrenim gören 287 öğrenci katılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

6. sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesi kapsamında test geliştirmek amacıyla, MEB kazanımlarına bağlı olarak ölçülebilir alt kazanımlar yazılmış ve bu kazanımlar revize edilmiş bloom taksonomisine göre sınıflandırılmıştır.

Test sorularının seçiminde öncelikli olarak önceki yıllarda yapılmış olan açık öğretim, bursluluk, seviye belirleme sınavları ile konu ile ilgili yapılmış tez çalışmalarında yer alan sorular incelenmiştir. Kazanımlara uygun sorular bu kaynaklardan alınmıştır. Ancak bazı sorular için kaynaklardaki sadece resimler kullanılırken bazılarında kaynaklardaki sorular düzenlenerek kullanılmıştır. Kazanımlara uygun soru kaynaklarda bulunamadığında araştırmacı tarafından soru yazılmıştır. Bu doğrultuda 33 sorudan oluşan başarı testi hazırlanmış ve testin cevap anahtarı oluşturulmuştur. Kazanımlar ve soru numaralarının yer aldığı test belirtke tablosu hazırlanmıştır. Uzaman değerlendirme formu hazırlanarak uzman görüşü (1 Fen Bilimleri ve 1 Türkçe öğretmeni, 1 Fen Bilimleri eğitimi uzmanı) alınmıştır. Uzman görüşüne göre düzeltmeler yapılmıştır. Test için hazırlanan belirtke tablosu ve uzman görüşü kapsam geçerliğine, uzman görüşü ayrıca görünüş geçerliğine katkı sağlamaktadır.

15 öğrenci ile pilot çalışma yapılmıştır. Öğrenciler 1 ders saati süresinde testi tamamlamıştır. Pilot çalışmaya göre öğrenciler tarafından anlaşılmayan bölümler yeniden değerlendirilmiş, unutulan seçeneklerin harfleri ile kavramların sembolleri eklenmiştir. 32 maddeden oluşan test uygulamaya hazır hale getirilmiştir. 6. sınıfta öğrenim gören 287 öğrenciyle uygulaması yapılmıştır.

Sorular doğru cevaplara 1, yanlışlara 0 verilerek, cevapsız sorular boş bırakılarak puanlanmıştır. Testin bütününe ait analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2. Testin Bütününe Ait Analiz Sonuçları

Madde Ortalama Güçlük Değeri	0,62
Madde Ortalama Ayırt Edicilik Değeri	0,45
Testin KR 20 Güvenilirlik Katsayısı	0,84

Madde ortalama ayırt edicilik değeri 0,45 olarak bulunmuştur. Testin ortalama güçlük değeri 0,62'dir. Eğitimde ve psikolojide kullanılan testlerin güvenirliğinin en az 0,70 olması gerektiği ifade edilmektedir (Nunnaly, 1978'den akt. Akbaş, 2019). Testin güvenirliği için KR-20 katsayısı hesaplanmış ve 0,84 bulunmuştur. Buna göre test puanlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

Madde analizi yapılmıştır. Madde ayırt edicilik ve madde güvenirlik değeri ile çeldiricilerin işlerliği incelenmiştir. Madde ayırt edicilik değerine göre ve testin kapsam geçerliği gözetilerek maddelerin testte yer alıp almayacağına karar verilmiştir. Madde ayırt edicilik değeri 0,20 altında olan maddeler geliştirilerek testte yer alabilmektedir (Özçelik, 1989; Erdem Kara, 2021). Madde ayırt edicilik değeri 0,20 altında bir madde (16. madde) bulunmaktadır. 16. madde (D=0,18) testten çıkarıldığında kapsam geçerliği etkileneceği için testte bırakılmıştır. Çeldiricilerin işlerliği incelenmiştir. Buna göre bazı maddeler üzerinde iyileştirmeler yapılmıştır. Testte güçlük değeri zor 3 madde, orta güçlükte 11 madde, kolay 14 madde ve çok kolay 4 madde bulunmaktadır.

İlk uygulamaya göre yapılan düzenlemeler sonucunda 32 maddelik testin ikinci uygulaması devam etmektedir. İkinci uygulamadan elde edilen veriler için de madde analizi ve güvenilirlik katsayı hesabı yapılacaktır.

Sonuç olarak mevcut haliyle 32 maddeden oluşan, güvenilirlik katsayısı 0,84 bulunan 6. sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesi için başarı testi geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kuvvet ve Hareket, Başarı Testi, Test Geliştirme, Geçerlilik, Güvenilirlik.

Kaynakça

Akbaş, U. (2019). Ölçme Araç ve Sonuçlarında Bulunması Gereken Nitelikler. B. Çetin (Ed), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (1. Baskı, s. 45-78). Anı Yayıncılık. Ankara.

Çetin, B. (2019). Ölçme Araç ve Sonuçlarında Bulunması Gereken Nitelikler. B. Çetin (Ed), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (1. Baskı, s. 45-78). Anı Yayıncılık. Ankara.

Erdem Kara, B. (2021). Test Geliştirme ve Madde Analizi. M.D. Şahin (Ed), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (1. Baskı, s. 295-325). Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.

MEB (2018). T.C Milli Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Ankara.

Miller, M.D., Linn, R.D. ve Gronlund, N.E. (2009). Measurement and Assessment in Teaching. Pearson Education, Inc., New Jersey.

Özçelik, A.D. (1989). Test Hazırlama Klavuzu. ÖSYM Eğitim Yayınları 8. 3. Baskı.

Tavşancıl, E. (2006). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Nobet Yayın Dağıtım. Ankara.

Fen Bilgisi Öğretmen Adayları ile Ders İmecesi Kullanımının Araştırılması

Fulden Güler Nalbantoğlu, Ege Üniversitesi
Jale Çakıroğlu, ODTÜ
Özgül Yılmaz Tüzün, ODTÜ

Problem Durumu

Fen eğitiminde tek disiplinli bakış açısından, çok disiplinli bakış açısına geçiş son yıllarda belirgin hale gelmiştir (Johnson vd., 2016). Koehler ve arkadaşları (2016) "geleneksel yöntemlerin, öğrencileri küresel problemlere hazırlamadığını" iddia etmektedir (s. 13). Bu kapsamda yayınlanan rapor ve çalışmalarda Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) disiplinlerinin entegre edilmesine güçlü bir vurgu yapılmaktadır (Moore vd., 2020). Öğretmenler STEM eğitiminin sınıflarda uygulanmasında kilit rol oynamaktadır; bu anlamda öğretmen kalitesini iyileştirmek oldukça önemlidir (Margot & Kettler, 2019). Benzer şekilde, öğretmen adaylarının da STEM eğitimini sınıflarda etkili bir şekilde kullanmaları için desteklenmesi gerekmektedir (Rinke vd., 2016) çünkü yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının STEM eğitiminin uygulanacağı sınıflar için yeteri kadar hazır olmadıklarını rapor etmektedir (Fan & Yu, 2019). STEM eğitiminin etkili bir şekilde entegre edilmesi için ise güçlü STEM içerik bilgisi (Johnson vd., 2016) ve yeterli pedagojik alan bilgisi (PAB) gerekmektedir (Honey vd., 2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM'e ilişkin PAB'larının geliştirilmesi, ileride STEM eğitimini sınıflarında etkili bir şekilde uygulayabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada PAB gelişimini desteklemek için ders imecesi fen bilgisi öğretmen eğitimi programına entegre edilmiştir. Öğretmen adaylarının PAB gelişimlerini incelemek için Magnusson vd. (1999) tarafından önerilen PAB modeli kavramsal çerçeve olarak kullanılmış ve STEM eğitimin temel özellikleri baz alınarak bu model STEM'e ilişkin PAB olarak revize edilmiştir. Çalışmada ele alınan dört PAB boyutu şu şekildedir: (1) öğretim programı bilgisi, (2) öğrencileri anlama bilgisi, (3) öğretim yöntemleri bilgisi ve (4) değerlendirme bilgisi.

Son yıllarda ders imecesini öğretmen eğitimi programlarında kullanan çalışmaların sayısı artmış ve ders imecesinin öğretmen adaylarının PAB gelişimine etkili olduğu bulunmuştur (Akerson et al., 2017; Belge-Can, 2019). Ders imecesi, "öğretme ve öğrenmenin kalitesini artırmak amacıyla, bireyler yerine bir grup öğretmen tarafından grup olarak yürütülen sınıf pedagojisinin sistematik bir araştırması" olarak tanımlanmaktadır (Tsui & Law, 2007, s. 1294). Ders imecesi döngüseldir ve üç temel aşamadan oluşmaktadır: planlama, öğretim ve tartışma. Yeniden öğretim ve yeniden tartışma aşamaları ise isteğe bağlı olarak gerçekleştirilir. Bu çalışmada beş aşamanın tümü de takip edilmiştir. Öncelikle, planlama aşamasında bir grup öğretmen (genellikle dört ya da altı kişiden oluşur) bir araya gelerek dersin öğrenme hedeflerini belirler. Bu hedefleri belirlerken öğrencilerin zorlandıkları konular ya da öğretim programında kullanılan yeni bir yaklaşımla ilgili hedefler belirleyebilirler. Bu çalışma kapsamında son yıllarda yaygın olarak kullanılmaya başlayan STEM eğitimi yaklaşımı ile ilgili hedefler belirlenmiştir. Planlama aşamasında araştırma dersi adı verilen ortak bir ders planı hazırlanır. Ders imecesinin ikinci temel adımı olan öğretme kısmında ise hazırlanan bu ortak ders planı, gruptaki bir öğretmen tarafından sınıf ortamında uygulanırken diğer öğretmenler de mümkün olduğunca bu dersi gözlemlemeye ve veri toplamaya çalışır. Bir sonraki temel aşama ise öğretim üzerine yapılan tartışmalardır. Ders imecesi grubu öğrencilerin öğrenmesini daha iyi hale getirmek için ders planında çeşitli noktalarında verilerine ve gözlemlere dayanarak iyileştirmeler yaparlar. Bu iyileştirmeler, kazanımların yeniden yazılması, öğretim yöntemi ya da değerlendirme yöntemlerinde değişiklik yapılması şeklinde olabilir. Bir sonraki adım revize edilen bu ders planının gruptaki bir diğer öğretmen tarafından aynı seviyedeki başka bir sınıfla uygulanması ile devam eder. Uygulama sonrasında yeniden tartışma aşamasında ders planı üzerinde tekrar iyileştirmeler yapılır (Dudley, 2015).

Ders imecesinin, öğretmen adayları için teori ve pratiği ilişkilendirmek için uygun bir bağlam sağlayabileceği (Dudley, 2015) ve PAB'larını geliştirebileceği düşünülmektedir (Juhler, 2016). Bu çalışmanın önemli katkılarından biri, ders imecesini fen bilgisi öğretmenliği eğitim programlarına entegre etmek ve fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM'e ilişkin PAB'larını geliştirmek için anlamlı deneyimler sunmaktır. Bu çalışmada ders imecesi yoluyla, iş birliği içinde ders planlama, sınıf ortamında öğretim yapma, öğretimin gözlemi ve öğretim üzerine yansıtma gibi PAB gelişimini destekleyen faktörler birlikle uygulanmıştır (Akerson vd., 2017; Barendsen & Henze, 2019). Bu bağlamda ders imecesinin bu aşamalarının öğretmen adaylarının PAB gelişimindeki rolüne odaklanılmıştır. Çalışmada ele alınan temel araştırma sorusu şu şekildedir: Ders imecesinin hangi bileşenleri fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM'e ilişkin PAB gelişimine katkıda bulunmuştur?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır (Creswell, 2013). Çoklu ve derinlemesine veri toplama araçları ile katılımcıların ders imecesinin planlama, öğretim, tartışma, yeniden öğretim ve yeniden tartışma aşamalarının STEM'e ilişkin PAB gelişimleri üzerindeki etkileri dört ders imece döngüsü süresince araştırılmıştır. Katılımcılar amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiştir ve katılımcı seçimi için

önceden belirlenmiş bazı kriterler bulunmaktadır (Patton, 2002). Bu kriterler: (1) katılımcıların 4. sınıfta olması, alan bilgisi (Matematik, Biyoloji vs.), pedagojik alan bilgisi (Fen Öğretimi, Fen Öğretim Programı, Ölçme ve Değerlendirme) ile ilgili derslerinin çoğunu tamamlamış olması, (2) gönüllü olmaları, (3) ekip çalışmasına yatkın olmaları. Bu kapsamda çalışmaya Öğretmenlik Uygulaması-1 dersine kayıtlı dört fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır (Ada, Ece, Defne ve Deniz). Çalışmanın veri toplama sürecince dört ders imecesi kapsamında STEM ders planları hazırlanmış ve katılımcılar tarafından uygulama okulundaki 6. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bir ders imecesi döngünün planlama aşamasında dört katılımcı öncelikle uygulama okulundaki öğretmen yardımıyla ders planın hazırlanacağı fen ünitesini belirlemişlerdir. Daha sonra bir araya gelerek STEM ders planı için kazanımları belirlemiş, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ders planının ilk halini hazırlamışlardır. Bu çalışmada her bir ders imece döngünün planlama aşaması için katılımcılar dört ile altı arasında buluşma gerçekleştirmiştir. Bir araştırmacı da bu süreçlere dahil olmuş, katılımcıları içerik gösterimindeki maddeleri takip ederek ders planını hazırlamaları için sorularla yönlendirmiştir. Daha sonra gruptan bir katılımcı hazırlanan STEM ders planını dört ders saati süresince 6. sınıf fen bilimleri dersi kapsamında uygularken diğer üç katılımcı ve bir araştırmacı dersleri gözlemlemiştir. Dersin öğretimi sonrası ders imecesi grubu, uygulama öğretmeni ve araştırmacı toplanarak ders ile ilgili gözlemlerini kısaca paylaşmışladır. Daha sonra tartışma aşamasında ise, ders planını uygulayan öğretmen adayı tecrübelerinden yola çıkarak ders planında iyileştirilmesi gereken noktaları belirtmiş, diğer grup üyeleri de gözlemleri ve aldıkları notlar doğrultusunda önerilerde bulunmuştur. Bu tartışma aşamaları yaklaşık bir saat sürmüştür. Ders planının revize edilmiş halini yeniden öğretim aşamasında ders imecesi grubundan başka bir öğretmen adayı farklı bir 6.sınıf şubesine dört ders saati boyunca uygulamıştır. Bu aşamayı yeniden tartışma süreci ve ders planının tekrar düzenlenmesi takip etmiştir. Çalışma dört ders imecesi boyunca tekrar etmiş ve veri toplama süreci yaklaşık altı ay sürmüştür. Her bir öğretmen adayı öğretim ve yeniden öğretim aşamalarında bir STEM ders planı uygulamıştır. Ders imece döngülerinde hazırlanan STEM ders planlarının konuları temel olarak şu şekildedir: Güneş tutulmasını izlemek için gözlük tasarımı, yarış arabası tasarımı, termos tasarımı ve ses yalıtımlı müzik odası tasarımı.

Veri toplama aracı olarak ön ve son görüşme soruları, CoRe (içerik gösterimi) ve gözlem protokolü kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken uzman görüşleri alınmış ve katılımcılara ders imecesi aşamalarının STEM ders planı hazırlamaya olan katkısı bağlamında sorular sorulmuştur. Ön görüşme soruları, planlama aşaması sonrasında, son görüşme soruları ise öğretim aşaması sonunda uygulanmıştır. Ayrıca, Aydın vd. (2013) tarafından geliştirilen içerik gösterimi ders planlama aracı olarak kullanılmıştır. İçerik gösterimin yatay ekseninde öğretilmesi planlanan kavramlar, dikey eksenlerde ise öğretimi etkileyebilecek kavram yanılgıları, değerlendirme gibi maddeler bulunmaktadır. Katılımcılar planlama toplantılarında içerik gösterimini kullanarak ortak STEM ders planları hazırlamışlar ve bu veriler görüşmelerden gelen verileri desteklemek için kullanılmıştır. Gözlem protokolü ise revize edilmiş Magnusson vd. (1999) PAB modeli baz alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve öğretim aşaması ile ilgili verileri desteklemek için kullanılmıştır. Veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Ders imecesinin aşamaları listelenmiş (planlama, öğretim/yeniden öğretim, dersin gözlemi ve tartışma/yeniden tartışma) ve katılımcıların STEM'e ilişkin PAB gelişimleri hakkında görüşlerini ifade ederken bu aşamaların hangilerine değindikleri belirlenmiştir. Örneğin, bir katılımcı derse gözlemci olarak katılmasının öğrencileri anlama bilgisine olan katkısından bahsetmiş ve mühendislik ile ilgili öğrencilerin yaşadıkları zorluklar hakkında bilgisinin arttığını söylemiştir. Daha sonra bu durumun içerik gösterimlerinin revize edilmiş halinde nasıl ele alındığı karşılaştırılarak veriler yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tüm katılımcılar ders imecesinin planlama aşamasının STEM'e ilişkin PAB boyutlarından öğretim programı, öğrencileri anlama bilgisi, öğretim yöntemleri ve değerlendirme üzerindeki olumlu etkisinden bahsetmiştir. Örnek olarak, Ada kazanımları belirlerken herkesin kendi bakış açısını savunduğunu, dolayısıyla farklı fikirlerden yeni şeyler öğrendiğini belirtmiştir. Bu noktada özellikle matematik ve mühendislik ile ilgili kazanım yazma konusundaki gelişiminde planlama toplantılarının önemine dikkat çekmiştir (son görüşme-2). Ayrıca katılımcılar, planlama toplantılarında içerik gösterimi kullanmanın özellikle öğrencileri anlama bilgisi konusundaki bilgilerine yardımcı olduğunu da söylemişlerdir. Ece, içerik gösterimindeki kavram yanılgısı ve zorluklar ile ilgili maddenin derse girmeden önce bu durumlara hazırlık yapmaları ve planlamayı ona göre ayarlamaları konusundaki faydalarından bahsetmiştir (ön görüşme-4). Benzer şekilde, STEM ile ilgili hazırlanan içerik gösterimi-3 ve içerik gösterimi-4, içerik gösterimi 1'e göre öğrencilerin hem fen hem de diğer STEM disiplinleri ile ilgili yaşayabileceği zorluklar ve ortaya çıkabilecek olası kavram yanılgıları açısından daha zengindir. Bununla birlikte katılımcıların çoğu, dersin öğretimi aşamasının öğretim programı, öğrencileri anlama bilgisi ve öğretim yöntemleri konusundaki rolünün altını çizmişlerdir. Deniz, öğretim sırasında öğrencilerle etkileşim içine girdikçe kavram yanılgılarını daha rahat belirlemeye başladığını söylemiştir (ön görüşme-4). Ada ise dersin öğretimi sırasında içerik gösteriminde bulunmamasına rağmen Güneş tutulması ve göz sağlığı konuları arasında bağlantı kurmuş (gözlem protokolü-1) ve bu durumu öğretim sonrası yapılan görüşmede de işaret ederek farklı fen konuları arasındaki bağlantıyı dersin öğretiminden sonra daha rahat bir şekilde kurabildiğini belirtmiştir (son görüşme-1). Ayrıca katılımcılar ders imecesinin öğretim üzerine yansıtma aşamasının STEM'e ilişkin PAB gelişimlerinin tüm boyutları üzerinde etkili olduğundan bahsetmişlerdir. Örnek olarak Defne, daha önce probleme dayalı öğrenme yöntemini kullanmamasına rağmen, tartışma aşamasından sonra dersin yeniden öğretim aşamasında kendini çok daha güvenli hissettiğini çünkü planın ilk hali üzerinde tartışarak olumsuzlukları gidermek için düzeltmeler yaptıklarına vurgu yapmıştır (son görüşme-4, içerik gösterimi 4). Deniz ise dersin öğretimi sırasında öğrencinin enerji transferi ile ilgili kavramı anlamakta zorlandığını fark ettiğini, tartışma toplantısında bu konuyu konuşurken bir arkadaşının bu zorluğun üstesinden gelmek için önerdiği yolu çok beğendiğini ve bundan sonra kullanacağını belirtmiştir (ön görüşme-4, gözlem protokolü-4). Son olarak katılımcılar, dersin gözlemi aşamasının öğrencileri anlama, öğretim yöntemleri ve değerlendirme boyutlarındaki bilgilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Örneğin, Defne tasarım merkezli öğretim uygulamaları ile ilgili bilgisinin arkadaşlarının dersini gözlemlerken geliştiğini belirtmiştir (gözlem protokolü-3, son görüşme-3).

Ders imecesinin en temel özelliklerinden biri, katılımcıların bilgiyi birlikte yapılandırmasıdır (Holden, 2022). Benzer şekilde bu çalışmada kapsamında fen bilgisi öğretmen adayları ders imecesi kapsamındaki işbirlikli çalışma ortamında akranlarının alternatif fikirlerinden çok şey öğrendiklerini belirtmişlerdir. Belge-Can (2019) ve Juhler'in (2016) ders imecesine katılmanın öğretmen adaylarının PAB'larını şekillendirdiğini bulan çalışmalarıyla uyumlu olarak, bu çalışmada da ders imecesinin fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM' ilişkin PAB boyutlarının gelişimine katkıda bulunduğu görülmüştür. Katılımcılar ders imecesindeki öğretim deneyimlerinin özellikle öğretim programı bilgilerini, öğrencileri anlama bilgilerini ve öğretim yöntemleri bilgilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmanın bulguları, öğretim deneyiminin, öğrencilerin

PAB gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Aydin vd., 2013). Benzer şekilde önceki PAB çalışmaları, öğretim üzerine yansıtmanın PAB gelişiminin ana kaynaklarından biri olduğunu vurgulamaktadır (Henze & Barendsen, 2019). Bu çalışmanın katılımcılarının çoğu, öğretim sonrası yapılan tartışma toplantılarının STEM'e ilişkin PAB boyutlarının hepsi açısından etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Bu çalışmada ders imecesi Öğretmenlik Uygulaması-1 dersine entegre edilmiştir. Ders imecesinin temel aşamalarından biri öğretim olduğundan, fen bilgisi öğretmen adaylarının gerçek bir sınıf ortamında öğretim yapmaları için fırsatlar sunulan Öğretmenlik Uygulaması derslerinde uygulanmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma ilk yazarın doktora tez çalışmasının bir kısmından üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: ders imecesi, fen bilgisi öğretmen adayları, pedagojik alan bilgisi, öğretmen eğitimi

Kaynakça

Akerson, V. L., Pongsanon, K., Rogers, M. A. P., Carter, I., & Galindo, E. (2017). Exploring the use of lesson study to develop elementary preservice teachers' pedagogical content knowledge for teaching nature of science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *15*(2), 293-312.

Aydin, S., Demirdogen, B., Tarkin, A., Kutucu, S., Ekiz, B., Akin, F. N., ... & Uzuntiryaki, E. (2013). Providing a set of research-based practices to support preservice teachers' long-term professional development as learners of science teaching. *Science Education*, *97*(6), 903-935.

Barendsen, E., & Henze, I. (2019). Relating teacher PCK and teacher practice using classroom observation. *Research in Science Education*, *49*(5), 1141-1175.

Belge-Can, H. (2019). Learning science teaching by taking advantages of lesson study: An effective form of professional development. *Journal of Educational Issues*, *5*(2), 150-169.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (3rd ed.). Sage Publications.

Dudley, P. (2015). How lesson study works and why it creates excellent learning and teaching. In P. Dudley (Eds.), *Lesson study: Professional learning for our time* (pp. 1-28). Routledge.

Fan, S. C., & Yu, K. C. (2019). Teaching engineering-focused STEM curriculum: PCK needed for teachers. In Y. S. Hsu & Y. F. Yeh (Eds.), *Asia-Pacific STEM teaching practices* (pp.103-116). Springer.

Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, H. (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. National Academies Press.

Johnson, C., Peters-Burton, E., Koehler, C. (2016). Sample STEM Road map module curriculum planning template. In C. C. Johnson, E. Peters-Burton & T. Moore (Eds.), *STEM road map: A framework for integrated STEM Education* (pp.337-345). Routledge.

Juhler, M. V. (2016). The use of lesson study combined with content representation in the planning of physics lessons during field practice to develop pedagogical content knowledge. *Journal of Science Teacher Education*, *27*(5), 533-553.

Koehler, C., Binns, I. C., & Bloom, M. A. (2016). The emergence of STEM. . In C. C. Johnson, E. Peters-Burton & T. Moore (Eds.), *STEM road map: a framework for integrated STEM education* (pp. 13-22). Routledge.

Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95-132). Kluwer Academic Publishers.

Margot, K. C., & Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and education: A systematic literature review. *International Journal of STEM education*, *6*(1), 1-16.

Moore, T. J., Johnston, A. C., & Glancy, A. W. (2020). STEM integration: A synthesis of conceptual frameworks and definitions. In C. C. Johnson, M. J. Mohr-Schroeder, T. J. Moore, & L. D. English (Eds.), *Handbook of research on STEM education* (pp. 3-16). Routledge.

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

Rinke, C. R., Gladstone, Brown, W., Kinlaw, C. R., & Cappiello, J. (2016). Characterizing STEM teacher education: Affordances and constraints of explicit STEM preparation for elementary teachers. *School Science and Mathematics*, *116*(6), 300-309.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and training: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*, 1-22.

Tsui, A. B. M., & Law, D. Y. K. (2007). Learning as boundary crossing in school-university partnership. *Teaching and Teacher Education, 23*, 1289–130.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Araştırma Projesi Yazma Sürecinde Edindikleri Deneyimlerin Belirlenmesi: 2209-A Örneği

Emine Kahraman
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Özlem Koray
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Problem Durumu

Ülkemizde öğretmen yetiştirme görevi eğitim fakültelerinin sorumluluğundadır. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde pek çok branşta öğretmen adayının çağın gereklerine uygun şekilde yetişmeleri için formal ve informal şekilde pek çok eğitim verilmektedir. Öğretmen adaylarına diploma sahibi olmanın yanı sıra, yararlılığı yüksek eğitimler sunmak, gönüllülük eğitimleri içerisine dâhil ederek toplumsal sorumluluk bilinciyle öğrenmelerini sağlamak, proje çalışmaları yaparak aynı zamanda iyi birer araştırmacı olarak yetişmelerine katkıda bulunmak, öğretmen yetiştirme bağlamında önemli çalışmalardır. Toplumun gelecekte şekillenmesine ilk elden katkı sağlayacak olan öğretmen adaylarına, meslekleriyle doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili tüm alanlarda, teori (kuram) ve pratiği (uygulama) bütünleştirerek, yaşama geçirilebilir bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak ve böylece sürekli öğrenme ve gelişimi, onlar için, bir yaşam biçimi hâline getirmek gerekmektedir.

Ülkemizde Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)'nun Bilim İnsanı Destek Programı Başkanlığı (BİDEB) tarafından "üniversite öğrencilerinin araştırma projelerinin desteklenmesi (2209-A)" programı ile yükseköğretimdeki öğrencilerin kendi araştırmalarını gerçekleştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu program ile üniversitelerde hâlihazırda eğitim alan öğrencilerin, eğitim aldıkları alanlarda araştırma süreçlerinin bütün basamaklarını bizzat deneyimlemeleri hedeflenmektedir. Bu süreçte öğrenciler alanlarıyla ilgili araştırma sorularını proje formatına getirerek programa başvuru yapmakta ve içlerinden desteklenmeye değer projeler seçilerek maddi destek sağlanmaktadır. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları da 2209-A programı kapsamında kendi araştırma sorularını belirleyip, bu konuda projelerini oluşturarak, destek aldıktan sonraki süreçte projelerini gerçekleştirmektedir.

Bu çalışmanın amacı; lisans eğitimi almakta olan Fen Bilgisi öğretmen adaylarının araştırma projesi yazma sürecinde edindikleri deneyimlerle ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. "Üniversite öğrencilerinin araştırma projelerinin desteklenmesi (2209-A)" programı kapsamında başvuru yapacak düzeyde proje yazma sürecini birebir deneyimleyen öğretmen adaylarının bu süreçle ilgili görüşleri bu araştırma bağlamında ele alınmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel bir çalışma olup, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması bir konuda derinlemesine bilgi edinmek için araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği ve tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007; Yin, 1984). Ayrıca ele alınan olgu, konu ya da olayın kendine özgü boyutlarını ortaya çıkarır (Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2004). Çalışma 11 dördüncü sınıf Fen Bilgisi öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiş, "Disiplinlerarası Fen Öğretimi" dersi kapsamında veriler toplanmıştır. Çalışma kapsamında öncelikle öğretmen adaylarına 2209-A proje destek programından bahsedilmiş, bu programa başvuru yapmak için proje taslağı üzerinden gerekli açıklamalarda bulunulmuştur. Bir proje çalışması yapmak için ilgili literatürün taranarak problem durumunun belirlenmesinden, bu problemin incelenmek üzere ayrıntılandırılması, çözüm için gerekli yöntemin belirlenmesi ve proje formatına sokulması gibi bütün süreçler öncelikle öğrencilere açıklanmıştır. Bütün bu çalışmaların yazılı formata dönüştürülmesi için özellikle bilimsel bir dil kullanılması ve etik kurallara riayet edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Açıklamalardan sonra her bir öğrencinin dersin de gerektirdiği şekilde disiplinlerarası konuları içeren proje sorularını bulmaları istenmiştir. Bunlar üzerinde gerekli geribildirimlerle karar verildikten sonra, araştırma taslağı hazırlamanın bütün basamakları 2209_A proje formatına da uygun olacak şekilde yerine getirilmiştir (TÜBİTAK, 2023). Öğrencilere bu süreçlerin her birinde araştırmacılar tarafından hem sözlü hem de yazılı geri bildirimler verilmiştir. Bütün geri bildirimlerden sonra her bir öğrencinin ilgili programa başvuru yapabilecek şekilde projelerini tamamlamaları sağlanmıştır. Araştırma süreci boyunca veriler araştırmacıların gözlemlerinden ve öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilmiştir. Araştırmacılar gözlemlerini sürecin izlenmesi şeklinde yazılı olarak yapmışlar ve öğretmen adayları için görüş bildirim formu hazırlanmıştır. Görüş bildirim formunda öğretmen adaylarından Proje yazma sürecinin size kazandırdıkları nelerdir, gerekçeleriyle birlikte açıklar mısınız? gibi süreçle ilgili görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Gözlem ve görüşme verileri nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir (Marshall & Rossman, 2011; Miles & Huberman 1994).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen sonuçlara göre; Fen Bilgisi öğretmen adaylarının uygulama süreci sonunda araştırma projesi yazma sürecine yönelik bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle uygulama sürecinde verilen geribildirimlerle proje taslaklarını iyileştirdiklerini dile getirmişlerdir. Adaylar verilen geribildirimlerin özellikle projelerinin yapmakta zorlandıkları bölümleri, düzenleme sürecinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları projelerini oluşturma sürecinde bilimsel araştırma yöntemlerini kullanmışlardır. Bunun sonucunda da bilimsel becerileri kullanarak bir ürün ortaya koyma süreci, adayların akademik olarak bir üst seviyeye çıktıklarını düşündürmüştür. Adaylar bu sürecin onları ileriki mesleki hayatlarında proje yazmaları ve akademik olarak kendini geliştirmek isteyen adaylar için teşvik edici olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca ileri meslek yaşamlarında yeni projeler yapacaklarını ve kendi öğrencilerini bu konuda yönlendireceklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilgisi Eğitimi, Araştırma Projesi, Deneyim

Kaynakça

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2. Baskı).* USA: SAGE Publications.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

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

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK). (2023). *2209-A - üniversite öğrencileri araştırma projeleri destekleme programı.* https://www.tubitak.gov.tr/tr/burslar/lisans/burs-programlari/icerik-2209-a-universite-ogrencileri-arastirma-projeleri-destekleme-programi adresinden 25.4.2023 tarihinde erişilmiştir.

Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods (3. Basım).* California: Sage Publications.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık

Stem Etkinliklerinin 7.sınıf Öğrencilerinin Stem Tutumları ve Kariyer Alanları İlgisi Üzerine Etkisinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Erkan Oral — MEB

Medine Baran — Dicle Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde gelişmekte olan toplumlarda oluşan dinamik süreçte ekonomi, fen bilimleri, tıp, sosyal bilimler, mühendislik, matematik, finans gibi pek çok alan karmaşık sistemlerden oluşmaktadır (Sabelli, 2006). Karmaşık sistemlerin oluşturduğu verileri analiz etme, başka verilere dönüştürme, yeni veriler üretme gibi işlemler için farklı eğitim yaklaşımları geliştirilmiştir (English ve Sriraman, 2010). Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik disiplinlerini bir arada ele alma temelinde geliştirilen STEM eğitimi bu yaklaşımların başında gelmektedir. STEM eğitimi yaklaşımı son zamanlarda eğitim ortamlarında oldukça popüler hale gelmiştir (Brown, Brown, Reardon ve Merrill, 2011).

UNDP'nin verilerine göre Türkiye'de STEM alanlarından mezun olanlar arasında kadınların oranı %34.7'tür ve bu verilere dayanarak STEM etkinliklerine katılımda cinsiyet açısından farklılıklar olduğu sonucu çıkarılabilir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, bu farklılıkların sebebini sosyal nedenlere bağlamaktadır. Toplumun kız öğrencilere ve kadınlara yüklediği görevler, toplumun kız öğrencilerden beklentilerinin fazla olması ve kız çocuklarına bazı mesleklerin yakıştırılmaması ve bazı meslekler ile doğrudan bağdaştırılması gibi sebepler kız öğrencilerin STEM etkinliklerine katılımlarının düşük olmasına sebep olması beklenmektedir (Taş ve Bozkurt, 2020). STEM uygulamaları üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde cinsiyetin, STEM'e karşı tutum ve STEM alanlarına karşı ilgi değişkenlerinin birlikte incelenerek araştırılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir**.**

Yöntem

Bu araştırmada, ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin stem etkinlikleri sonucunda stem alanlarına yönelik tutumları ve kariyer tercihlerinin cinsiyet değişkeninden nasıl etkilendiğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel işlemler öncesinde ve sonrasında uygulanan ön test- son test karşılaştırma gruplu desen, katılımcıların deneysel araştırmanın öncesinde ve sonrasında, bağımlı değişken ile ilgili ölçüme tabi tutulmasıdır (Karasar, 1999). Çalışmanın 5 hafta boyunca müfredat ile uyumlu olacak şekilde yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde STEM alanları ilgi ve tutum ölçekleri uygulanmıştır. Yapılan pilot çalışmada STEM ilgi ölçeği ve tutum ölçeğinin güvenirlik katsayıları .92 olarak hesaplanmıştır. Bununla beraber öğrencilerin sürece yönelik görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Araştırmaya bir devlet orta okulunda eğitim görmekte olan 10'u kız ve 10'u da erkek öğrenci olmak üzere toplamda 20 tane,yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonunda veriler bağımsız ve bağımlı gruplar t testi, ancova ve u testi kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler ise içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonunda veriler analiz edildiğinde, STEM uygulamalarının katılımcı kız ve erkek öğrencilerin öntest ve sontest STEM tutum genel ve alt boyutlardaki puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklara yol açmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte katılımcı kız ve erkek öğrencilerin STEM genel ve alt boyutlarda, puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı saptanmıştır. Grupların kendi içindeki artışa bakıldığında deneysel işlemler öncesi ve sonrasında kız öğrencilerin fen tutum puan ortalamalarında anlamı artışlar saptanırken, erkek öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri tutum alt boyutunda puanlarının anlamlı şekilde arttığı tespit edilmiştir. Uygulamaların sonunda yapılan mülakatlardan elde edilen verilere bakıldığında hem kız hem erkek öğrencilerin görüşlerinin genelde olumlu olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: STEM, TUTUM, İLGİ, CİNSİYET

Kaynakça

Astaneh-Asl A., Cochran M. L. ve Sabelli R. (2006). Seismic Detailing of Gusset Plates for Special Concentrically Braced Frames. Steel Tips, Structural Steel Educational Council Technical Information & Product Service.

Brown, R., Brown, J., Reardon, K. ve Merrill, C. (2011). Understanding STEM: Current perceptions. Technology and Engineering Teacher, 70(6), 5

English, L. D., & Sriraman, B. (2010). Problem solving for the 21st century. In B. Sriraman & L. D. English (Eds.), Advances in Mathematics Education. Theories of mathematics education: Seeking new frontiers (pp. 263–285). New York: Springer.

Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

(Taş ve Bozkurt, 2020). Türkiye'de STEM Alanındaki Toplumsal Cinsiyet Eşitsizlikleri Araştırma ve İzleme Raporu. https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2020-12/turkiyede-stem-alanindaki-toplumsal-cinsiyet-esitsizlikleri-arastirma-ve-izleme-raporu.pdf

UNDP. (2019a). Share of graduates in science, technology, engineering and mathematics programmes at tertiary level, female. http://hdr.undp.org/en/indicators/175906 UNDP. (2019b). Share of graduates from science, technology, engineering and mathematics programmes in tertiary education who are female (%). http://hdr.undp.org/en/indicators/183506

2019 TIMSS Fen Okuryazarlığı Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi

Derya Karaaslan
Dicle Üniversitesi

Abdülkadir Maskan
Dicle Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde eğitim; bireylerin, gelişen teknolojiye, değişen dünyaya ve çağa ayak uydurabilmesi için sürekli yenilenerek gelişmeye devam etmektedir. Çevremizdeki kurumlar, kuruluşlar ve toplumumuz eğitimin gelişimi ile yakından ilgilenmektedir. Çünkü ihtiyaç duyulan insan profili; bilgiye ve eğitime açık, kendini geliştirmeye devam eden insan profilidir.

Eğitim-öğretimi devam eden öğrencilerin de günümüz şartlarında dünyaya uyumlanması çok önemlidir. Bu bağlamda yapılan uluslararası sınavlar önemli bir yere sahiptir.

TIMSS (Trends in International Mathmatics and Science Study), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması adı verilen bu çalışma, öğrencilerin matematik ve fen konularındaki bilgi ve becerilerini ölçmek için yapılan uluslararası sınavlardan biridir. TIMSS, dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanır. Dört yılda bir uygulanması öğrencilerin süreçteki başarılarının takip edilebilirliğini kolaylaştırmaktadır (MEB, 2023).

TIMSS ve benzeri uluslararası değerlendirme süreçleri, Türk eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerine dair değerli bilgiler sağlamakta ve eğitim politikası yapıcıların sistemi iyileştirmek için bilinçli kararlar almasına yardımcı olmaktadır.

Bu araştırmada;

- Dünya ülkelerinde TIMSS başarısı,
- Türkiye'de TIMSS başarısı ve
- Türkiye'deki bölgelerde TIMSS başarısı

değerlendirilecektir.

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden Meta-sentez araştırma yöntemi ve Doküman Analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri önceden var olan bilginin kategorilere ayrılıp yeniden yorumlanmasıyla oluşturulmuştur.

Meta-sentez; araştırılan konu alanına ilişkin olarak yapılmış çalışmaların bulgu ve sonuçlarını belirli bir sistematiğe göre analiz edip yorumlayan çalışmalardır (Finfgeld, 2003).

Doküman analizi; yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013).

Nitel araştırmalarda kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008).

Bu çalışmada TIMSS uygulamaları ile ilgili hazırlanmış raporlar, yüksek lisans ve doktora tezleri, kitaplar ve bilimsel makaleler incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin öğrenme çıktılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi için TIMSS gibi uluslararası sınavlar yol göstericidir. Elde edilen verilere göre fen dersleri öğrencilerin yaşadığı çevreyi tanımasına, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilmesine yardımcı olmuştur.

TIMSS uygulamalarında kullanılan üç bilişsel alan (bilme, uygulama, akıl yürütme); fen kavramlarını öğrenme, bu kavramları uygulama ve akıl yürütme süreçlerinin içinde yer alan bir dizi bilişsel süreci kapsar. TIMSS 2019 fen bilimleri ayrıca bilim uygulamalarını da değerlendirmektedir. Bu uygulamalar, öğrencilerin bilimsel sorgulama ve araştırma yapmak için kullandıkları, günlük yaşamda ve okulda kazandıkları becerileri kapsar. TIMSS uygulamalarına katılan öğrencilerin ayrıca, yaşam döngüleri, kalıtım ve insan sağlığı gibi temel fen kavramlarına da aşina olmaları önemlidir (Mullis ve Martin, 2017).

TIMSS uygulamasına katılan ülkeler arasında, sekizinci sınıf fen değerlendirmesinde en başarılı ilk üç ülke Singapur, Tayvan ve Japonya'dır. Bu sınavın başarı sıralamasının sonunda ise Mısır, Lübnan ve Güney Afrika ülkeleri yer almaktadır.

TIMSS 2019 fen bilimleri uygulamalarında Türkiye, sekizinci sınıf düzeyinde 515 ortalama fen puanıyla 39 ülke arasında 15. sırada yer almıştır. Türkiye'de bölgeler bazında ise Doğu Marmara bölgesi 529,8 puanla ilk sırada, Güneydoğu Anadolu bölgesi ise 479,1 puanla son sırada yer almaktadır.

TIMSS 2019 döngüsü, Türkiye açısından öğrenci performansında birçok iyileşmenin eşzamanlı görüldüğü bir uygulama olmuştur. Türkiye, matematik ve fen değerlendirmelerinin hem dördüncü sınıf hem de sekizinci sınıf düzeylerinde ortalama başarısını anlamlı ölçüde artırmıştır.

TIMSS sonuçları; öğrencilerin temel bilimsel kavramları iyi anladıklarını ancak bunları gerçek dünyadaki durumlara uygulamakta zorlandıklarını da göstermiştir. Ayrıca, Türkiye'de mevcut eğitim sistemindeki iyileştirme alanlarını belirlemede değerli bilgiler sağlamakla beraber, matematik ve fen eğitiminde öğrenilenleri hayata hazırlama konusunda da ipuçları vermektedir.

Bir diğer önemli husus, öğrencilerin bilgilerini gerçek dünya problemlerine uygulamaları ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için daha fazla fırsat sağlamasıdır. Özellikle teknolojik yarışta geri kalmak istemeyen ülkeler çareyi fen ve matematik gibi alanlara önem vermekte ve bu doğrultuda öğretimi geliştirmekte bulmuşlardır (Çepni vd, 1997).

Bu bilgiler göz önüne alındığında, fen eğitiminin, öğrencilerin yaşamda karşılaştığı bazı problemlerin çözümünü daha rahat bulmalarına yardımcı olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda eğitim politikaları oluşturulurken TIMSS ve benzeri uluslararası uygulama sonuçlarının ilgili kurumlar tarafından iyi değerlendirilmesi Türkiye açısından önemli sayılabilir.

Anahtar Kelimeler: TIMSS, Fen Eğitimi, Fen Okuryazarlığı

Kaynakça

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

Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. Ve Turgut, F. (1997). "Fizik Öğretimi [Physics Teaching]". Ankara. YÖK/Dünya Bankası, Milli Eğitim Geliştirme Projesi.

Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The state of the art-so far. Qualitative Health Research, 13(7)

Milli Eğitim Bakanlığı, timss.meb.gov.tr/raporlar/içerik/3 Timss 2019 Ulusal Rapor, 20.04.2023.

Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (2017). Timss 2019 assessment frameworks. TIMSS and PIRLS International Study Center. Chestnut Hill, MA: Lynch School of Education, Boston College.

Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis.

Fen Eğitiminde Dijital Öyküleme Yöntemi Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması

Hatice Büşra Aktaş
Adıyaman Üniversitesi

Gülden Gürsoy
Adıyaman Üniversitesi

Problem Durumu

Geleneksel öyküleme yönteminin günümüz teknolojisi ile birleşmesiyle oluşan yöntem dijital öykülemedir (Garrety, 2008). Dijital öyküleme, geleneksel öykü anlatmadan farklı olarak sadece yazılı bir metinden oluşmamaktadır. Dijital öyküleme teknolojik alt yapılı platformlarda çoklu ortam materyalleri ile yazılı metnin birleşmesiyle oluşmaktadır (Robin, 2006). Dijital öyküleme yöntemi öğretim süreci kapsamında hazırlanan senaryonun dijital platformlarda video, müzik, ses kaydı, grafik, resim, hareketli resim gibi araçlarla birleştirilerek sunulmasına denilmektedir (Meadows, 2003). Dijital öyküleme sayesinde öğrencilerin hayal gücü (Turgut & Kışla, 2015) ve yaratıcılığı gelişmektedir (Ohler, 2013).

Dijital öyküleme yöntemi, geleneksel yöntemden uzaklaşarak öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmaktadır (Xu, Park, & Baek, 2011). Öğrencilerin derse olan ilgisi arttığında akademik başarılarında artış görülmektedir (Büyükcengiz, 2017; Çiçek, 2018; Hung, Hwang & Huang, 2012; Kahraman, 2013). Çünkü derse olan ilgi arttığında öğrencilerin motivasyonu artmaktadır ve motivasyonun artması akademik başarıyı olumlu bir şekilde etkilemektedir (Uyanık, 2017). Teknolojik alt yapılı bir yöntem olan dijital öyküleme öğretmenler ve öğrenciler açısından güçlü bir öğrenme-öğretme aracıdır (Robin, Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom, 2008). Fen bilimleri dersi, öğrencilerin önyargılı olduğu ve kavramları anlamakta zorlandığı bir ders olarak bilinmektedir (Dede & Yaman, 2008). Fen bilimleri dersi içerisinde birçok soyut kavram bulundurmaktadır ve öğrenciler bu soyut kavramları anlama ve tanımlama da zorluk yaşamaktadır (Gürdoğan, 2020). Öğrenciler aktif olduklarında fen dersine yönelik motivasyonları artmakta ve motivasyonun artması akademik başarıyı arttırmaktadır (Kahraman, 2013). Bu belirtiler doğrultusunda dijital öyküleme yönteminin öğretim plan ve programlarını tamamlayıcı veya destekleyici bir araç olarak derslerde kullanılması etkili öğrenmenin oluşmasına katkıda bulunabilmektedir (Dakich, 2008).

Dijital öyküleme yöntemi, fen eğitimi gibi soyut kavramlar içeren derslerde görsel içerikler ile öğrencilerin dersi anlamasına yardımcı olmaktadır (Robin, Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom, 2008). Dijital öyküleme yöntemi sayesinde fen dersinde akademik başarının arttığı gözlenmektedir (Titus, 2012). Dijital öykülemenin fen eğitiminde akademik başarıyı arttırdığına yönelik birçok çalışma bulunmaktadır (Hung, Hwang, & Huang, 2012), (Kahraman, 2013), (Büyükcengiz, 2017), (Yıldız Çelik, 2021), (Francıs, 2018), (Torun, 2016), (Karataş, 2020), (Walsh & Cordero, 2019), (Ulusoy, 2019), (Nam, 2017), (Korucu, 2020), (Ulum & Ercan Yalman, 2018). Öğrencilerin senaryolarını hazırlayıp çoklu ortam materyalleri ile birleştirmesi ve akranlarına sunması, değerlendirmesi gibi birçok süreç ve adım, fen eğitiminin öğrencilere kazandırmak istediği becerileri dijital öyküleme sayesinde sağlamaktadır (Daşdemir, 2013). Şu an kullanılan fen bilimleri öğretim programının içerisinde öğrencilerin konuyu anlamasının yanı sıra öğrencilerin teknolojik becerilerinin ve yaratıcılığının gelişmesi de istenmektedir (MEB, 2000). Gelişen öğretim programı içerisinde öğrencilerin teknoloji okuryazarı olmaları beklenmektedir (Anılan, Berber, & Anılan, 2018). Teknolojik aletleri kullanmalarının yanında teknolojiyi, teknolojik araçları ve interneti kendisine ve dersine faydalı olacak bir biçimde kullanmaları beklenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Öğretmenler derslerinde dijital öyküleme gibi yöntemleri kullandıklarında ise öğrencilerin teknolojiyi, teknolojik araçları ve interneti kendisine ve dersine faydalı olacak bir biçimde kullanmaları konusunda geliştikleri gözlenmektedir. Fen eğitiminde teknoloji temelli materyallerin kullanımının, fen bilimleri dersindeki soyut kavramların somutlaşmasında ve fen eğitiminde akademik başarının artmasında olumlu bir etkisi bulunmaktadır (Çalışkan & Şentürk, 2021).

Fen eğitiminin öğretim programında günümüz yeterliliklerine ve iş becerilerine sahip bireylerin yetişmesi istenmektedir. Çünkü fen bilgisi öğretimi ülkelerin kalkınmasında ve teknolojinin gelişmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple öğretmenlerin fen bilgisi dersinde geleneksel yöntemleri sıklıkla kullanmayıp onun yerine çağdaş yöntemleri kullanmaları gerekmektedir. Dijital öyküleme yönteminin fen eğitiminin amaçlarına uygun olması ve öğrencilerin akademik başarısını arttırmada etkili olması sebebiyle fen bilimleri dersinde daha fazla kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır (Hung, Hwang, & Huang, 2012). Fen eğitimi hayatımızın her alanında bizi etkilediğinden ötürü bu dersin akademik başarısı önem arz etmektedir. Bu yüzden öğrencilerin dijital öyküleme ile fen dersinde akademik başarıyı artırmasının yanında birçok beceriyi kazanmasına öğretmenlerin imkân sağlaması gerekmektedir. Fen eğitiminde dijital öyküleme yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarısına olan olumlu etkisini öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının daha iyi anlamaları amacıyla meta analiz çalışması yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Araştırmanın sonucu doğrultusunda fen eğitiminde dijital öykülemenin kullanımı ve faydalarına yönelik literatüre katkı yapılması beklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda "Fen Eğitiminde Dijital Öyküleme Yöntemi Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması" başlık adı altında araştırma yapılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta analiz yöntemi, eldeki örneklerin incelenip tüm çalışmaları içeren evrene genelleme yapabilmeyi sağlamaktadır. Bu araştırmada fen eğitiminde dijital öyküleme yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada, 2012-2022 yılları arasında yapılan çalışmalara ulaşılması hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda "YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yayımlanmış ve yayımlanmamış tezler, ADYU kütüphanesinin anlaşmalı olduğu veri tabanları, Web of Scıence, ProQuest, Erıc, Ebscohost, Scopus, Scıence Dırect, Mendeley, Dergipark, Ulakbim, Google Scholar" olmak üzere birçok veri tabanında arama yapılmıştır. Literatür taraması yapılırken, daha geniş kapsamda araştırma yapabilmek ve veri toplamak amacıyla "dijital öyküleme, dijital öykü, dijital hikâye, e-öyküleme, digital story, digital storytelling, digital narrative, e-narrative" gibi anahtar kelimeler kullanılarak araştırma yapılmıştır.

Fen eğitiminde dijital öykülemeye yönelik literatür taraması yapıldığında 80 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu 80 çalışmanın 25 tanesi nitel çalışmadan oluşmakta ve nitel çalışmalar meta analiz araştırmasına dâhil edilmediğinden elenmiştir. Kalan 55 çalışmanın 3 çalışması tezden makaleye çevrilmiş ve aynı verileri içermekte olduğundan araştırmaya dâhil edilmemiştir. Dijital öyküleme yerine bilimsel hikâyeyi içerisinde barındıran ya da dijital öyküleme yerine animasyon veya dinamik görseller üzerine araştırma yapan 7 çalışma elenmiştir. Böylelikle araştırmanın, 45 çalışma üzerinden yürütülmesine karar verilmiştir. Bu çalışmalardan 26'sı farklı değişkenler üzerine çalışma yaptığından dolayı o çalışmalar da araştırmaya dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak, bu meta analiz araştırmasında, araştırmanın amacına ve kriterlerine uygun olan 19 çalışmaya ulaşılmıştır.

Bu araştırmada kodlama işlemini yapmak için Excel programı kullanılmıştır. Elimizde bulunan çalışmalar Excel'de "Yayın türü, yayın yılı, yazarın/yazarların adı, örneklem, öğrenim düzeyi, uygulama süresi, çalışmanın yöntemi, anahtar kelime, bağımlı değişken, veri toplama araçları, ortalama, standart sapma, p değeri" şeklinde kategorilere ayrılarak sınıflandırılmıştır. Çalışmaların ortalama, standart sapma ve p değerleri kullanılarak "easycalculation, psychometrica, socscistatistics" gibi cohen's d hesaplama sayfalarından cohen's d ve varyans değerleri her çalışma için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Cohen's d değerleri hesaplandıktan sonra kodlama formu tekrar düzenlemiştir ve ortalama, standart sapma değerlerinin yanına cohen's d değerleri yazılmıştır.

Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra veri analizi kısmına geçilmiştir. Araştırmanın bulgular kısmında kullanılan hesaplamaların, tablo ve grafiklerin oluşturulmasında Microsoft Office Excel 2010, Comprehensive Meta Analysis (CMA) 2.0 istatistik programlarından yararlanılmıştır. Bu çalışmada etki büyüklüğü değerini hesaplamak için çalışmaların cohen's d değeri ve örneklemleri kaydedilerek forest plot (orman grafiği) elde edilmiştir. Heterojenlik testi sonucu, Q değerine ve p değerine bakılarak elde edilmiştir. Analizler yapılırken anlamlılık düzeyi 0,05 (%95 güven aralığı) olarak kabul edilmiştir. Meta analiz çalışmamızda yayın yanlılığının olup olmadığını anlamak için funnel plot (huni grafiği) oluşturulmuştur. Oluşan huni grafiğinin simetrik olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmalardan elde edilen istatistik sonuçlarına göre kullanılacak olan istatistik modeline karar verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu meta analiz araştırması 19 adet çalışma ile gerçekleştirilmiştir. Bu 19 çalışmadan 6'sı yüksek lisans tezi, 3'ü doktora tezi ve geri kalan 10 tanesi makaleden oluşmuştur. Meta analiz araştırmasına dâhil edilen 19 çalışmanın etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Yıldız Çelik (Yıldız Çelik, 2021).'in çalışmasının etki büyüklüğü -0,898 olarak hesaplanmış ve araştırmamızdaki çalışmalardan etki büyüklüğü en küçük olan çalışma olarak belirlenmiştir. Dewı, Savitri, Taufıq ve Khusniati (Dewi, Savitri, Taufiq, & Khusniati, 2018).'nin çalışmasının etki büyüklüğü 8,966 olarak hesaplanmış ve araştırmamızın etki büyüklüğü en yüksek çalışması olarak belirlenmiştir. Elde ettiğimiz sonuçlara göre 3 çalışma dışında diğer çalışmaların etki büyüklükleri pozitif çıkmıştır. Etki büyüklüğünün pozitif olması, dijital öyküleme yönteminin deney grubunda yer alan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermiştir. Bu sonuca göre, dijital öyküleme yönteminin fen eğitiminde kullanılması öğrencilerin akademik başarısı üzerine olumlu katkı sağladığı anlaşılmıştır.

Elimizdeki çalışmaların etki büyüklüğünü hesaplarken kullanılacak olan istatistiksel modelin belirlenmesi için heterojenlik testi uygulanmıştır. Heterojenlik testine göre Q değeri 316,896 çıkmış ve I2 değeri 94,320 olarak bulunmuştur. Q değeri, I2 değerinden büyük olduğu için çalışmaların heterojen bir dağılıma sahip olduğuna karar verilmiş ve rastgele etkiler modeli ile çalışılmaya karar verilmiştir. İkinci kriter olan p değeri, 0,000 bulunmuştur. p değerinin 0,05'ten küçük olması çalışmaların heterojen dağıldığını kesinleştirmiştir. Çalışmaların heterojen dağıldığı kesinleştikten sonra yapılacak olan bütün analizlerin değerlendirilmesinde ve yorumlanmasında ortalama etki büyüklüğü seçilirken random effect size olarak kabul edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda araştırmamızın etki büyüklüğü 1,231 olarak bulunmuştur. Thalheimer ve Cook [290].'a göre bu sonuç çok geniş düzeyde bir etkiye işaret etmiştir. Bu sonuç doğrultusunda fen eğitiminde dijital öyküleme yöntemi kullanımın akademik başarı üzerinde çok geniş düzeyde etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Araştırmamızda yayın yanlılığının olup olmadığı funnel plot grafiği ile incelenmiştir. Funnel plot grafiği incelendiğinde huninin etrafına birkaç tane çalışmanın sıçradığı görülmüştür. Aynı şekilde huninin etrafındaki çalışmaların simetrik olmadığı ve sol alt köşenin boş kaldığı anlaşılmıştır. Bu bilgiler ışığında yayın yanlılığının olduğu düşünülse de yapılan istatistiksel hesaplamalardan sonra araştırmanın hipotezini çürütmek için 1070 zıt yönde olan çalışmanın eklenmesi gerektiği sonucuna varılınca yayın yanlılığının olmadığı kabul edilmiştir. Çünkü literatürde fen eğitiminde dijital öyküleme ile alakalı 1070 çalışma kadar veri elde etmek mümkün görülmemiştir. Bu sebepten dolayı araştırmamızın yayın yanlılığına karşı dirençli olduğuna karar verilmiştir.

Alt problem içerisinde belirtilen 4 değişken açısından hesaplamalar yapılmıştır ve hesaplamaların detayları aşağıda verilmiştir. Fen eğitiminde dijital öykülemenin akademik başarısı üzerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada heterojenliğin kaynağını tespit etmek amacıyla "öğrenim düzeyi, yayın yılı, örneklem sayısı ve yayın türü" gibi değişkenler moderatör olarak belirlenmiş ve alt grup ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen testin sonucunda, fen eğitiminde dijital öyküleme yönteminin akademik başarı üzerine etki büyüklüklerinin oluşturulmuş olan öğrenim düzeyi, örneklem sayısı ve yayın yılı kategorilerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak fen eğitiminde dijital öyküleme yönteminin akademik başarı üzerine etki büyüklüklerinin oluşturulmuş olan yayın türü kategorilerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Meta analiz çalışmasının sonuçlarına bakıldığında dijital öykülemenin fen eğitiminde akademik başarıyı olumlu etkilediği anlaşılmıştır. Dijital öyküleme ile yapılan çalışmalarda etki büyüklüğünün sıfırdan büyük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre fen eğitiminde dijital öyküleme yöntemi kullanımının diğer geleneksel yöntemlerden daha fazla katkı sağladığı anlaşılmıştır. Fen eğitimi gibi soyut kavramların bulunduğu ve öğrenciler tarafından ön yargı ile bakılan derslerde akademik başarının artması dijital öykülemenin fen eğitimindeki önemini belirtmiştir. Bu çalışma dijital öykülemenin fen eğitimindeki önemine yönelik bir çalışmadır ve alan yazındaki çok az çalışmadan biridir. Umuyoruz ki, bu çalışmadan sonra fen eğitiminde dijital öyküleme yöntemine yönelik deneysel çalışmalara ve meta analiz çalışmalarına olan ilgi bir nebze artmış olur.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, Dijital öyküleme, Fen eğitimi, Meta-analiz

Kaynakça

Anılan, B., Berber, A., & Anılan, H. (2018). The Digital Storytelling Adventures of the Teacher Candidates. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI), 9*(3), 262-287.

Bai, H., & Cohen, A. (2014). Zen and the art of storytelling. *Studies in Philosophy and Education, 33*(6), 597-608.

Çiçek, M. (2018). Investıgatıng The Effects of Digital Storytelling Use in Sıxth Grade Scıence Course: A Mixed Method Research Study. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Çilenti, K. (1985). *Fen Eğitimi Teknolojisi.* Ankara: Kadıoğlu Matbaacılık.

Garrety, C. M. (2008). Digital Storytelling: An Emerging Tool for Student and Teacher Learning . Ames, Iowa: Iowa State University.

Gürdoğan, M. (2020). Fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi, 4*(1), 114-131.

Ohler, J. B. (2013). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity.* Corwin Press.

Büyükcengiz, M. (2017). Dijital Öykuleme Metodunun, Ortaokul Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Bilimsel Süreç Becerilerine ve Derse Yönelik Tutumlarına Olan Etkisi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.

Duman, B., & Göçen, G. (2015). DumaThe Effect of the Digital Storytelling Method on Pre-service Teachers' Creative Writing Skills. *Anthropologist, 20*(1-2), 215-222.

Francıs, M. (2018). Digital Storytelling with Project-Based Learning: Engaging High School Males in Space Science to Improve Academic Achievement. Doktora Tezi. Northcentral University Graduate Faculty of the School of Education. ABD: Northcentral University Graduate Faculty of the School of Education.

Hung, C.-M., Hwang, G.-J., & Huang, I. (2012). HunA Project-based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, Problem-Solving Competence and Learning Achievement. *Educational Technology ve Society, 15*(4), 368–379.

Korucu, A. T. (2020). Fen Eğitiminde Kullanılan Dijital Hikâyelerin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısı, Sayısal Yetkinlik Durumları ve Sorgulama Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi , 28*(1), 352-370.

Maureen, I. Y., Meij, H. v., & Jong, T. d. (2018). Supporting Literacy and Digital Literacy Development in Early Childhood Education Using Storytelling Activities. *International Journal of Early Childhood*(50), 371–389.

Meadows, D. (2003). Digital Storytelling: Research-based Practice. *New Media Visual Communication, 2*(2), 189–193.

Nam, C. (2017). The Effects of Digital Storytelling on Student Achievement, Social Presence, and Attitude in Online Collaborative Learning Environments. *Interactive Learning Environments, 25*(3), 412-427.

Öz, S. (2019). K-12 Düzeyinde Dijital Hikâye Anlatımı Çalışmalarının Meta Sentezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Özpınar, İ. (2017). Matematik Öğretmeni Adaylarının Dijital Öyküleme Süreci ve Dijital Öykülerin Öğretim Ortamlarında Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(3), 1189-1210.

Robin, B. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice, 47*(3), 220–228.

Şahin, N. (2021). Dijital Hikâye Uygulamalarının Öğrencilerin Motivasyonları Üzerindeki Etkisinin Bazı Moderatör Değişkenler Açısından İncelenmesi: Meta Analiz Çalışması. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*(46), 119-138.

Talan, T. (2019). Dijital Öyküleme Yöntemi ile İlgili Yapılan Çalışmalara Sistematik Bir Bakış. *7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu.* Gaziantep.

Titus, U. B. (2012). Digital Storytelling in a Science Curriculum: The Process of Digital Storytelling to Help the Needs of Fourth Grade Students Understand the Concepts of Food Chains. New York: University of Hofstra.

Torun, B. (2016). Ortaokul 6. Sınıf Hücre Konusunda Dijital Öyküleme Kullanımının Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Walsh, E. M., & Cordero, E. (2019). Youth Science Expertise, Environmental Identity, and Agency in Climate Action Filmmaking. *Environmental Education Research, 25*(5), 656-677.

Xu, Y., Park, H., & Baek, Y. (2011). A New Approach Toward Digital Storytelling: An Activity Focused on Writing Self-efficacy in a Virtual Learning Environment. *International Forum of Educational Technology and Society, 14*(14), 181-191.

Yıldız Çelik, B. (2021). Dijital Öykü Atölyesinin Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine ve Öğrenci Başarısına Etkisi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Harezmi Eğitim Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi

Ayşenur Zeybek
MEB

Abdullah Aydın
Kastamonu Üniversitesi

Problem Durumu

Harezmi eğitim modeli, öğrencilerin günlük ve gerçek yaşam problemlerini tanımlayıp, çözmek üzere algoritma tasarlayan, adım adım bu sorunun nasıl çözüleceğini belirleyip programlamanın gücünden faydalanarak yenilikçi fikirler üretme sürecidir (Koçoğlu, 2018; MEB, 2021*a*; 2021*b*). Bilgisayar bilimi öğretimini sosyal bilim dalı ile bütünleştiren, bilgi işlemsel düşünme becerisini hayata adapte eden, programlama ve öğretim araçlarını etkin kullanan, disiplinler arası yaklaşımı yeniden yorumlayarak farklı disiplinlerin eş değerde yer aldığı işbirliğini benimseyen, robotik ve oyun tasarımı ile eğlenerek üreten, kendini sürekli güncelleyen bir eğitim modelidir (MEB, 2018). Öğrencilerin bir problem durumunu birçok disiplin ile ilişkilendirerek, bu problemi tanımlamasını, anlamlandırmasını, analiz etmesini, çözüm aramasını ve elindeki bilgileri sentezleyerek yeni çözümler ortaya koyabilmesini amaçlayan bir modeldir. Alanyazın incelendiğinde, Harezmi eğitim modelini değerlendiren geniş kapsamlı bir çalışma olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda yapılan çalışmanın, Harezmi eğitim modelini uygulayan öğretmenlerin uygulama esnasında karşılaştıkları sorunların tespitinde, öğretmenlere ve öğrencilere sağladığı katkılar noktasında, eğitim programına entegre edilebilirlik ve hedefine ulaşılabilirlik açısından önemli olduğu ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, Harezmi eğitim modelinin ortaokul 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin fen öğrenmelerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının ikinci yarıyılında Kastamonu İl merkezinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 19 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Harezmi eğitim modeli kullanılarak hazırlanan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla, deneysel araştırma yöntemlerinden ön-test son-test kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılmıştır. On hafta (40 ders saati) boyunca ilgili konular öğrencilere 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına ilaveten Harezmi eğitim modeliyle desteklenerek öğretilmiştir. Araştırmanın verileri; çevre, küresel ısınma, su kullanımı vb. konulara yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanmış 20 soruluk çoktan seçmeli Akademik Başarı Testi (ABT) ile toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilere ön-test ve son-test olarak uygulanan ABT'den elde edilen verilerin analizi sonucunda, Harezmi eğitim modeli kullanılarak ilgili konuları öğrenen öğrencilerin akademik başarılarında, ön-test sonuçlarıyla karşılaştırıldığında son-test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluştuğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, Harezmi eğitim modeliyle desteklenerek işlenen dersin, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Harezmi eğitim modelinin eğitim sürecindeki temel amacının öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini ve öğrencinin öğrenme ortamında öğrendiği teorik bilgiyi öğrenme ortamı dışında (günlük hayat) kullanmasını sağlamak olduğu belirtilmektedir (Koçoğlu, 2018). Yavuz vd. (2019) öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında, Harezmi eğitimi verilen öğrencilerin yaratıcılık becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Ayrıca, Ceylan vd. (2020), Kıvanç-Contuk ve Atay (2021) çalışmalarında, Harezmi eğitim modelinin işbirlikçi çalışma ortamı sağladığını ve öğrencilerin işbirlikçi çalışma becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Buradan hareketle, fen bilimleri öğretmenlerine derslerinde mevcut öğretime ek olarak Harezmi eğitim modelini daha sıklıkla kullanmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Harezmi eğitim modeli, Fen bilimleri, Akademik başarı

Kaynakça

Ceylan, Ö., Öğten, M., Tüfekçi, V., & Özsevimli-Yurttaş, M. (2020). Öğrencilerin Harezmi eğitim modeline yönelik metaforik algılarının belirlenmesi. *Millî Eğitim*, *49*(225), 227-251.

Kıvanç-Contuk, T., & Atay, D. (2021). Teacher professional development through Harezmi educational model". *Educationand Learning Conference (TEL),* 23-24 Nisan 2021 Online, 1/1, 30-45.

Koçoğlu, E. (2018). Türkiye'de pilot uygulama sürecinde olan Harezmi eğitim modelinin alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda analizi. *Electronic Turkish Studies*, *13*(19), 1187-1200.

MEB. (2018). Harezmi eğitim modeli zihinden makineye bilgisayar bilimleri ve disiplinler arası eğitim: 1. pilot uygulama süreci raporu. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü.

MEB. (2021a). https://harezmi.meb.gov.tr/egitim/login/ adresinden 06/06/2022 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2021b). Harezmi eğitim modeli haber bülteni dergisi. https://istanbul.meb.gov.tr/dergi/Harezmi_Egitim_Modeli_Bulteni/mobile/index.html. adresinden 15.06.2022 tarihinde erişilmiştir.

Yavuz, O., Yavuz, Y., Özyürek, H., & Boral, D. (2019). Harezmi eğitim modeli'nin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerine etkisi. *International Congress on Gifted and Talented Education.* Inonu University & Hacettepe University, November 1-2-3, 2019, Malatya.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Sanal Kimya Laboratuvarının Değerlendirilmesi

Saadet Rukiye Benli
Adıyaman Üniversitesi

Esra Açıkgül Fırat
Adıyaman Üniversitesi

Problem Durumu

Laboratuvar uygulamaları uzun zamandır fen müfredatında merkezi bir rol oynamıştır ve fen eğitimcileri öğrencilerin laboratuvar faaliyetlerine katılımının birçok fayda sağladığını öne sürmüştür (Hofstein ve Mamlok-Naaman, 2007). Bu nedenle laboratuvar uygulamalarının fen eğitiminde etkili yöntemlerden biri olduğu belirlenmiştir (Ottander ve Grelsson, 2006). Fen derslerinde öğrenen öğrenciler, sınıfta edindikleri teorik bilgileri laboratuvar ortamında pratik uygulamaya dönüştürerek kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirirler (Amuda, 2019). Laboratuvar çalışmalarıyla, genel olarak bilim insanlarının doğal dünyayı inceleme, fikirler önerme, iddiaları doğrulama ve kanıtlara dayalı açıklamalar türetme şekli olarak tanımlanan bilimsel araştırmaları açıklaması beklenir (Son, 2016). Kimya öğretiminde de laboratuvar çalışmalarıyla öğrencilere mümkün olan en iyi öğrenme deneyimlerinin bu şekilde verilebileceği (Adlong, 2003) ve kimya deneyleriyle öğrencilere bilimsel süreç becerileri hakkında detaylı bilgi verildiği (Ratamun & Osman, 2018) ifade edilmektedir. Ancak laboratuvar alt yapısının pahalı olması (Chan vd., 2021), imkanların yetersiz olması, laboratuvar kullanımının sadece okul mesai saatleri içinde öğrencilere açık olması (Falode & Gambari, 2017), yapılan deneylerin tamamlanması için sınırlı bir sürenin olması (Bell, 1999), malzemelerin yüksek maliyet gerektirmesi ve çoğu okulda laboratuvar materyalleri ve aparatlarının bulunmaması (Ratamun & Osman, 2018) gibi bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sorunları azaltmak adına içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağındaki teknolojik araçların kullanılmasıyla alternatif yeni yöntemler geliştirilmiştir. Laboratuvar çalışmalarında da bilgisayar temelli öğretim materyallerinin kullanıldığı göze çarpmaktadır (El-Sabagh, 2011). Bilgisayar destekli materyallerle oluşturulan simülasyonlar, olayların hareketli görüntülerini ve seslerini, etkileşimli bir şekilde göstermesi nedeniyle eğitimde vazgeçilmez bir araç haline gelmiştir (Bozkurt ve Sarıkoç, 2008). Bilgisayar destekli öğrenme ortamının bir uygulaması sanal laboratuvardır (SL) (Ismail, Permanasari & Setiawan, 2016). Sanal laboratuvarlar gerçek deneylerin taklitleri olarak tanımlanır (Ma & Nickerson, 2006). Sanal laboratuvar, gerçek hayattaki laboratuvar çalışmaları ve deneyleri gibi gerekli olan altyapı bakımından gerçek olmayıp, bilgisayarda simüle edilmiş programlardır (Ismail, Permanasari & Setiawan, 2016; Ma & Nickerson, 2006). Öğrencilere, deneyleri her zaman ve her yerde öznel olarak taşıyabilecekleri bilgisayarda ayarlanmış araç, gereç ve laboratuvar sağlar (Babateen, 2011) ve bilgisayar kullanımı sayesinde öğrenciler gerçek bir laboratuvardaymış gibi deneyler yapar (Abdullah vd., 2016). Sanal ortamda yapılan deneyler öğrencilerin akıl yürütme, hipotez oluşturma ve test etme gibi üst düzey bilişsel becerilerini, gerçek deneyler kadar etkili bir şekilde geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Dalgarno vd., 2003). Buradan hareketle öğretmenlik hayatlarında fen öğretimi yaparken bu becerileri kazandırma amacı taşıyacakları için öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde sanal laboratuvara ne kadar hakim olduğu, SL kullanım sürecinde bu becerilere ne sıklıkla yer verildiği ve süreçte nasıl bir değişim olduğunun incelenmesi literatüre önemli bir veri kaynağı olacaktır. Buna ek olarak çalışma kapsamında kullanılacak sanal laboratuvar ile eğitimde zaman ve mekan kısıtlaması olmaması nedeniyle etkili ve uygun bir eğitim süreci sağlanacağı düşünülmektedir. Öte yandan çalışma kapsamında sanal laboratuvar kullanım süreci yaparak ve yaşayarak öğrenme ve bilginin soyuttan somuta dönüştürülme sürecinden geçtiği için öğrenmenin kalıcı öğrenmeye doğru gideceği ön görülmektedir. Çalışmanın bir diğer odak noktası da teorik bir dersin öğrenilebilirliği açısından sanal laboratuvar ortamının eğitim kalitesini nasıl etkileyeceğidir. Buradan hareketle bu araştırma ile fen bilimleri öğretmen adaylarının sanal kimya laboratuvarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının sanal kimya laboratuvarına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistem (bir ortam, bir bağlam) içinde bir veya daha fazla durum aracılığıyla araştırılan bir konunun derinlemesine incelenmesini içerir (Creswell, 2007). Bu çalışmada araştırmanın olgusu sanal kimya laboratuvarı ile gerçekleştirilen öğretim sürecidir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan küçük ölçekli bir üniversitede öğrenim gören 22 fen bilimleri öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın yapıldığı üniversitede Genel Kimya Dersi 1. sınıfta verilmekte olup dersten geçen öğrenciler başarılı sayılmaktadır. Sanal laboratuvarda yapılan deneyler kimya dersi kapsamında ele alındığı için konu hakimiyetinin ve derslerin içerik geçmişinin 2. 3. ve 4. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarında mevcut olacağı düşünüldüğünden çalışma grubunun 2. sınıftan başlatılmasına karar verilmiştir. Öğretmen adaylarının yaptıkları sanal laboratuvar uygulamasındaki deneyler, fen bilimleri öğretmenliği programı lisans düzeyindeki kimya dersi kapsamında yer alan konulardan oluşmaktadır. Öğrenme sürecinde öğretmen adaylarının deneylerde kazanım sırasına göre ilerlemeleri için belli bir sıra izlemeleri sağlanmış ve araştırmacılar hangi deneyi hangi gün ve zaman aralığında

yapacaklarını planlamışlardır. WhatsApp grubu ile iletişime geçilerek deneylerin hangi tarihler arasında açık olacağı belirtildi. Araştırmada veriler, görüşmeler, deney raporları ve sanal laboratuvar aracılığıyla öğrencilerin gelişimlerinin gözlemlenmesi yoluyla toplanmıştır. Çalışmada Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı Sanal Laboratuvarı kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme sorularıyla elde edilen verilerin çözümlenmesi yapılarak, veriler bilgisayar ortamına aktarılıp analiz için hazır hale getirilmiştir. Ayrıca her öğrenciden farklı oturumlarda gerçekleştirilen deney uygulamalarından sonra, süreçte yaptıkları analizleri kaydedip, deney raporunu doldurmaları istenmiştir. Deneyler her bir öğrenci için en az 15 dakikalık en fazla 60 dakikalık süreyle bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Yapılacak deneylerin tamamı basitten zora doğru haftalara bölünmüş ve her hafta sırası gelen deney yapılmıştır. Çalışma verileri nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi ve bilimsel süreç becerilerini ölçmeye yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan rubrik kullanılarak değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının sanal kimya laboratuvarının kullanımına ilişkin görüşleri pozitif ve negatif görüşler çerçevesinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları sanal kimya laboratuvarının malzeme eksikliği, tehlikeli deneyler, kalabalık sınıflar, fırsat eşitsizliği gibi sorunlara çözüm olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca sanal laboratuvardan beklentilerinin deney aşamaları ve materyal kullanımı hakkında bilgi sahibi olması, yaparak öğrenmesi ve somutlaştırması olduğunu ifade etmişlerdir. Uygulama sonucunda ekonomik, zamandan tasarruf, güvenli ortam, tekrarlama imkanı, gözlem ve kullanım kolaylığı gibi avantajları olduğunu belirtmişlerdir. Ancak teknik yetersizlik, bağlantı sorunu, malzeme kısıtlılığı gibi dezavantajları olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak bahsedilen sorunlara çözüm üretilerek öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda öğretmen yetiştiren kurumlarda sanal kimya laboratuvarlarının kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Eğitimi, Öğretmen Adayları, Laboratuvar, Sanal Laboratuvar

Kaynakça

Abdullah, N., Mohamed Noh, N., Wong, K. T., & Hamzah, M. (2016). Pembinaan dan penilaian makmal maya (Nora VLab) untuk menerapkan kemahiran proses Sains dalam kalangan murid. *Jurnal Pendidikan Sains dan Matematik Malaysia (JPSMM UPSI)*, *6*(2), 17-31.

Adlong, W., Bedgood, D., Bishop, A., Dillon, K., Haig, T., Helliwell, S., ... & Tuovinen, J. (2003). On the path to improving our teaching: Reflection on best practices in teaching chemistry. In *HERDSA Annual International Conference 2003* (pp. 1-11).

Amuda, A. A. (2019). Effective School Laboratory Practice for Science Teaching: An Overview. *ATBU Journal of Science, Technology and Education*, *7*(1), 130-137.

Babateen, H. M. (2011). The role of virtual laboratories in science education. In *5th International Conference on Distance Learning and Education IPCSIT* (Vol. 12, pp. 100-104).

Bell, J. (1999). The biology labs on-line project: Producing educational simulations that promote active learning. *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning*, *1*(2), 1-10.

Bozkurt, E., & Sarıkoç, A. (2008). Fizik eğitiminde sanal laboratuar, geleneksel laboratuarın yerini tutabilir mi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*, 89-100.

Chan, P., Van Gerven, T., Dubois, J. L., & Bernaerts, K. (2021). Virtual chemical laboratories: A systematic literature review of research, technologies and instructional design. *Computers and Education Open*, *2*, 100053.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2. Baskı). USA: SAGE Publications

Dalgarno, B., Bishop, A. G., & Bedgood Jr, D. R. (2003). The potential of virtual laboratories for distance education science teaching: reflections from the development and evaluation of a virtual chemistry laboratory. In *Proceedings of The Australian Conference on Science and Mathematics Education* (Vol. 9).

El-Sabagh, H. A. (2011). The impact of a web-based virtual lab on the development of students' conceptual understanding and science process skills.

Falode, O. C., & Gambari, A. I. (2017). Evaluation of virtual laboratory package on Nigerian secondary school physics concepts. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *18*(2), 168-178.

Hofstein, A., & Mamlok-Naaman, R. (2007). The laboratory in science education: the state of the art. *Chemistry Education Research and Practice*, *8*(2), 105-107.

Ismail, I., Permanasari, A., & Setiawan, W. (2016). Stem virtual lab: An alternative practical media to enhance student's scientific literacy. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, *5*(2), 239-246.

Ma, J., & Nickerson, J. V. (2006). Hands-on, simulated, and remote laboratories: A comparative literature review. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, *38*(3), 7-es.

Ottander, C., & Grelsson, G. (2006). Laboratory work: the teachers' perspective. *Journal of Biological Education*, *40*(3), 113-118.

Ratamun, M. M., & Osman, K. (2018). The effectiveness of virtual lab compared to physical lab in the mastery of science process skills for chemistry experiment. *Problems of Education in the 21st Century*, *76*(4), 544.

Son, J. Y. (2016). Comparing physical, virtual, and hybrid flipped labs for general education biology. *Online Learning*, *20*(3), 228-243.

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Kapsamında Gerçekleştirilen "Yeni Bir Enerji Fikri: Alternatif Enerji" Adlı Projenin Değerlendirilmesi

Banu Kara

Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Sosyal ve ekonomik sürdürülebilirliğin sağlanabilmesi açısından enerji kaynaklarının hayatımızdaki yeri oldukça önemlidir (Yılmaz, 2012). Dünya üzerinde nüfusun hızla artması, teknolojinin gelişmesi, sanayileşme faaliyetlerindeki yaygınlaşma enerjiye duyulan ihtiyacı her geçen gün arttırmakta ve önümüzdeki yıllarda da bu artışın devam etmesi ön görülmektedir. Benzer şekilde Türkiye'de de ekonomik büyüme ile birlikte enerjiye olan talep giderek artmaktadır (Bölük ve Mert, 2015). Ancak sorun o ki artan enerji ihtiyacına karşılık yeryüzünde bulunan enerji kaynakları hızla azalmaktadır. Geçmişten bu yana yaygın olarak kullanılan fosil yakıtların yeryüzünde önemli derecede çevresel problemlere yol açması ve yakın zamanda da kaynakların tükenecek olması önemli bir sorundur (Emeksiz ve Fındık, 2021). Bu nedenle 21. yüzyılda belki de dünyanın en önemli sorunu enerjinin sürdürülebilirliği olacaktır. Özellikle gelişmiş toplumlarda teknolojik ürünlerin yoğun kullanımı ile birlikte enerji üretimi ve kullanımı arasında oluşan fark bu sürdürülebilirliğin sağlanabilmesinin zorlaştırmaktadır. Dünyada enerji ihtiyacının yaklaşık %90 oranında fosil yakıtlardan karşılandığı düşünüldüğünde sürdürülebilir enerjinin sağlanması daha da zor bir hal almaktadır. Fosil yakıtların yeryüzünde oldukça sınırlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda yenilenebilir enerji kaynaklarındaki sürdürülebilirlik bir ülkenin bu alandaki değerini önemli derecede etkileyecektir (Yılmaz ve Can Öziç, 2018). Bu nedenle başta gelişmiş ülkeler olmak üzere bir çok ülke gelecek nesiller için mevcut ihtiyaçlarını azaltmadan enerji ihtiyacını karşılayabilmek için alternatif enerji kaynaklarına yönelmektedir (Doğan ve Doğan, 2021). Alternatif enerji kaynakları fosil enerji kaynaklarına alternatif olarak kullanılabilecek kaynakları ifade etmektedir. Bu kaynaklar güneş enerjisi, rüzgar enerjisi, hidrolik enerji, biyokütle enerjisi ve jeotermal enerji gibi yenilenebilir enerji kaynaklarının yanı sıra nükleer enerjiyi de içerisinde barındırır.

Yenilenebilir enerji kaynakları atmosferde sera etkisi oluşturmayan ve küresel ısınmaya neden olmayan "temiz enerji" kaynaklarıdır (Yılmaz ve Can Öziç, 2018). Son yıllarda ülkeler enerji üretiminde sürdürülebilirliği temin etmek, yerli kaynak kullanımını sağlayarak enerjideki dışa bağımlılığı azaltmak ve enerji arz güvenliğini temin edebilmek amacıyla yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelmektedirler (Doğan ve Doğan, 2021). Yenilenebilir enerji kaynaklarının ilgi görmesine neden olan etkenler arasında bu kaynağın doğaya zarar vermemesi, ülkelerin dışa bağımlılığını azaltması, yenilenebilir enerji tesislerinin kurulum maliyeti ile üretilen enerjinin sağladığı gelir kıyaslandığında ucuz enerji sağlaması ve yüksek yakıt miktarlarına sahip olmaması gösterilebilir (Emeksiz ve Fındık, 2021). Diğer bir taraftan iklim değişikliğinin oluşturduğu riskler, petrol ve doğalgaz fiyatlarındaki artış, enerji kaynaklarının tükenme olasılığına karşılık enerjinin çeşitlendirilmesi ihtiyacı enerji politikalarında yenilenebilir enerjinin önemini arttırmış ve fosil yakıtların enerji üretimindeki kullanımı azaltılarak yenilenebilir enerjiye yönelimi arttırmıştır (Yılmaz ve Can Öziç, 2018). Yenilenebilir enerji kaynakları güneş enerjisi, rüzgar enerjisi, jeotermal enerji, biyokütle enerjisi ve hidrolik enerji olarak sayılabilir. Yenilenebilir enerji kaynakları bakımından her ülkenin iklimsel özellikleri, topraklarının kalitesi, denizel ya da karasal olması özelliklerine göre yenilenebilir enerji kaynakları bakımından belirli bir potansiyele sahip olduğu söylenebilir (Bekar, 2020). Türkiye'nin yenilenebilir enerji kaynakları bakımından yüksek bir potansiyele sahip olduğu ancak bu potansiyele yönelik yeterli yatırım ve uygulama gücüne sahip olmadığı bilinmektedir (Bekar, 2020). Türkiye, yenilenebilir enerjide Dünya'da 12. ve Avrupa'da 5. sırada yer almaktadır (Emeksiz ve Fındık, 2021).

Dünyada hızla artan enerji ihtiyacını karşılamak amacıyla ülkelerin yenilenebilir enerji kaynakları kullanımının yanı sıra özellikle son dönemde nükleer enerji kullanımına yönelik de bir eğilim gösterdikleri bilinmektedir. Nükleer enerji; atomun parçalanması ile elde edilen, petrole karşı farklı bir seçenek olarak ortaya çıkan ve dolayısıyla kaynakları hızla tükenmekte olan ve günümüzde üzerinde yapılan çalışmaların devam ettiği bir enerji türüdür (Kadıoğlu ve Tellioğlu, 1996). Nükleer enerji uranyum, toryum ve plütonyum gibi radyoaktif element atomlarının çekirdeklerinin parçalanması sonucunda ortaya çıkan enerjidir. Çekirdeğin parçalanması sonucunda ortaya çıkan bu enerji çok büyüktür ve bu nedenle kontrol altında tutulması önem arz eder. Nükleer enerji, elektrik üretim teknolojileri alanında en gelişmiş ürünlerden biridir ve enerji ihtiyacını fosil yakıtlardan karşılayan ülkeler için önemli bir alternatif enerji kaynağıdır (Kavaz, 2021). Dünyada ilk nükleer santral Sovyetler Birliği'nde kurulmuş ve ardından diğer ülkelerde yaygınlaşmıştır. Özellikle fosil yakıtlara sahip olmayan ülkeler enerji ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla nükleer santrallere yönelmiştir. Ülkelerin nükleer enerji santrallerine yönelmelerine neden olan bir başka özelliği ise enerji verimliliğinin diğer enerji kaynaklarına oranla oldukça yüksek olmasıdır. Nükleer enerji santralleri hava olaylarından bağımsız olarak kesintisiz enerji üretimi sağlaması özelliği ile de diğer enerji kaynaklarından ayrılmaktadır. Bunun yanı sıra bu santrallerde karbon salınımının yok denecek kadar az olması ve düşük maliyete sahip olmaları da avantajlı yönlerinden bazılarıdır. Tüm bunların yanı sıra nükleer enerji santrallerinin bir takım riskleri de mevcuttur. Tarihte nükleer santrallerde iki kez önemli miktarda radyasyon sızıntısı meydana

gelmiştir. Bunlardan biri 1986 yılında Çernobil'de diğeri ise 2011 yılında Fukuşima'da gerçekleşmiş ve ağır kayıplara neden olmuştur. Özellikle 2011 yılında Fukuşima'da meydana gelen nükleer kaza ardından bir çok Avrupa ülkesi nükleer santrallerini kapatma kararı almıştır. Ancak her ne kadar ülkeler nükleer santrallerin kapatılması yönünde bir karar almış olsalar da mevcut durumda artan enerji ihtiyaçları bu kararın tam olarak uygulanmasına engel olmuş ve hatta yeni nükleer santrallerin kurulmasına ortam hazırlamıştır. Nükleer santrallere ilişkin ülkelerin karşılaştığı en önemli sorunların başında nükleer atıkların depolanması gelmektedir. Nükleer santrallerde oluşan bu atıkların depolanması radyasyon nedeniyle ciddi bir risk oluşturmaktadır. Diğer bir taraftan da nükleer yakıtlar yenilenemeyen enerji kaynaklarından biridir ve bu enerji kaynağı da diğer yenilenemeyen enerji kaynakları gibi tükenme tehlikesi ile karşı karşıyadır.

Türkiye'de artan enerji ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve enerjide dışa bağımlılığını azaltmak amacıyla yarım asırdır çalışmaları devam eden nükleer santrallerin kurulumu aşamasında önemli adımlar atmıştır. Bu doğrultuda 12 Mayıs 2010 tarihinde Rusya ve Türkiye arasında imzalana anlaşma gereğince Mersin Akkuyu'da bir nükleer santralin kurulumu kararı alınmıştır. Nükleer santralin temeli 2018 yılında atılmış ve 2023 yılında faaliyete başlaması hedeflenmektedir. Ayrıca 3 Mayıs 2013 tarihinde Japonya ve Türkiye arasında yapılan bir anlaşma gereğince Sinop İnceburun'da da bir nükleer santralin kurulumu kararı alınmış ancak gerekli çalışmalar yapılmadığı için anlaşma fesh edilmiştir.

Özetle son dönemde başta doğalgaz olmak üzere petrol, kömür ve genel olarak enerji fiyatları doğal enerji kaynaklarının azalması ve maliyetlerindeki artış nedeniyle tüm dünyada rekor seviyelere ulaşmıştır. Pandemi ile birlikte ise Avrupa'da gaz fiyatlarında ciddi artışlar söz konusu olmuştur. Bu durum ise elektrik fiyatlarına yansımış ve büyük bir enerji krizini beraberinde getirmiştir. Avrupa'da başlayan bu kriz, hem arz hem talep hem de piyasa tarafında, çok fazla unsurun bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Diğer bir taraftan pandeminin etkisinin azalması ile birlikte ekonomik büyümenin hızlanması amacı ile sanayi üretiminin artması enerjiye olan ihtiyacı daha da arttırmış ve uzmanlara göre önümüzdeki yıllarda bu enerji krizinin giderek daha da artacağı belirtilmiştir. Bu durum ise gelecekte karşı karşıya kalınabilecek daha büyük enerji krizlerine önlem alınmasını zorunlu hale getirmiştir. Özellikle enerji maliyetlerindeki artış, enerjideki dışa bağımlılık, enerji kaynaklarının kullanımı sonucunda oluşan küresel ısınma ve iklim değişikliği gibi çevresel problemler ülkelerin geleneksel enerji kaynakları (petrol, doğalgaz, kömür) yerine alternatif enerji kaynaklarına (güneş enerjisi, rüzgar enerjisi, nükleer enerji vb.) yönelmelerini hızlandırmıştır. Bu amaçla insanların alternatif enerji kaynakları ve bu enerji kaynaklarına ilişkin bilgi ve farkındalık oluşturarak dünyanın sürdürülebilirliğini sağlamaları önem arz etmektedir. Bu nedenle bu araştırmada içinde bulunduğumuz ve artarak devam etmesi ön görülen küresel enerji krizine yönelik öğrencilerin; alternatif enerji kaynakları hakkında bilgi edinmeleri ve farkındalık kazanmaları, yeni alternatif enerji kaynaklarına yönelik öneriler getirebilmeleri, Türkiye'deki ve dünyadaki enerji kaynakları ve kullanımına ilişkin değerlendirmeler yapabilmeleri, nükleer enerji ve nükleer santrallere ilişkin doğru bilgiye ulaşarak bu enerji kaynağı hakkında değerlendirmeler yapabilmeleri, sürdürülebilir bir enerji ve dolayısıyla sürdürülebilir bir dünya için enerji sorunlarına ilişkin çözüm önerileri sunabilmeleri hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında öğrencilerin enerji ve enerji kaynakları konularına ilişkin gelişimlerini ortaya koyabilmek amacıyla kontrol grupsuz ön test-son test deneysel desenden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere "Enerji Başarı Testi" uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında öğrencilerin etkinliklerdeki performanslarını değerlendirebilmeleri amacıyla gün sonunda "Öz Değerlendirme Formu" google form üzerinden uygulanmıştır.

Araştırmanın hedef kitlesi belirlenirken pandemi koşulları, MEB müfredat programı, öğrenci sayısı ve öğrenci özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul'da nitelikli liselerde hazırlık, 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören 12'si kız, 13'ü erkek olmak üzere toplam 25 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımları

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Hazırlık	-	4	4
9. sınıf	4	2	6
10. sınıf	8	7	15
Toplam	12	13	25

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda katılımcıların İstanbul'da bilim ve sanat merkezi, fen lisesi ve anadolu lisesi gibi nitelikli liselerde hazırlık, 9. veya 10. sınıfta öğrenim görmeleri koşulu aranmıştır. Katılımcıların seçiminde kız ve erkek öğrenci sayılarının dengeli olması ve katılımcıların İstanbul'un farklı ilçelerinde öğrenim görmeleri durumu gözetilmiştir.

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin enerji ve enerji kaynaklarına yönelik farkındalık düzeylerini ve bu konudaki gelişimlerini belirlemek amacıyla Karakaş (2018) tarafından geliştirilen "Enerji Başarı Testi" kullanılmıştır. "Enerji Başarı Testi" enerji kaynakları ve çeşitleri, enerjinin üretilmesi ve kullanılması, çevre-enerji-kalkınma ilişkisine yönelik soruların yer aldığı 36 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,79'dur. Nitel veri toplama aracı olarak ise, etkinlik döneminde öğrencilerin etkinliklerdeki performanslarını değerlendirebilmeleri amacıyla "Öz Değerlendirme Formu" uygulanmıştır. Söz konusu öz değerlendirme formunda katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Bugünkü etkinliklerde neler öğrendiniz?

2. Etkinliklerde neleri iyi yaptınız? Neden?
3. Etkinliklerde hangi konularda zorlandınız? Neden?
4. Bu etkinlikler size neler kazandırdı?
5. Etkinliklerde neyi/neleri değiştirmek isterdin? Neden?
6. Etkinlikler ile ilgili olarak başka neler paylaşmak istersin?

Araştırmada nicel verileri analiz etmek amacıyla SPSS programı kullanılmıştır. 36 soruluk çoktan seçmeli "Enerji Başarı Testi" ölçeğinin madde güvenirliklerinin sağlanması için KR-20'den faydalanılmıştır. KR-20 değeri kabul edilebilir değer olan 0.80 olarak bulunmuştur. Uygulama etkinliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemek için bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan ve 25 öğrenci üzerinden yapılan analizler sonucunda ön test ile son test arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Ön testte 36 soru üzerinden ortalama olarak 25.41 doğru cevap elde edilirken (*SS*=4.67), son test sonucunda ise bu sorulara yönelik ortalama olarak 28.95 doğru cevap elde edilmiştir (*SS*=5.53). Bağımlı örneklem t-testi sonucuna göre 3.55 puanlık fark anlamlı bulunmuştur (*t*=2.675, *p*=0.014).

Tablo 2. Bağımlı örneklem t-testi sonuçları

Testler	Ortalama	Kişi Sayısı	Standart sapma	t	p
Ön test	25.4091	25	4.66659	2.675	0.014
Son test	28.9545	25	5,53325		

Araştırmada nitel verileri analiz etmek amacıyla içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Bu kapsamda öz değerlendirme formunda katılımcıların cevapları incelenmiş ve ardından kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra ise bu kodlara ilişkin frekans değerleri belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrencilerin enerji ve enerji kaynaklarına ilişkin başarılarının ön test ve son testleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve öğrenci başarısının arttığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin araştırma sürecinde kazanılması hedeflenen enerji ve enerji kaynaklarına ilişkin tüm boyutları ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenciler, projenin kendilerine takım çalışması, gözlem yapma, bilimsel düşünme becerisi kazandırdıklarını görüşlerinde ifade etmişlerdir. Bununla birlikte araştırma süreci boyunca yeni arkadaşlıklar edinip, yeni insanlarla çalışma fırsatı kazandıklarını ve bu süreçte keyifli zaman geçirdiklerini de görüşlerinde belirtmişlerdir. Araştırmada yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğu süreç içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerde zorlanmadıklarını görüşlerinde ifade etmişlerdir. Bu bilgilerden yola çıkarak araştırma sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin seviyesine uygun olarak seçildiği söylenebilir. Araştırmada yer alan öğrencilerin büyük bir bölümü, "Etkinliklerde neyi değiştirmek isterdin? " sorusuna etkinliklerde değiştirmek istedikleri bir boyut olmadığını görüşlerinde ifade etmiştir. Öğrencilerin bu görüşünden yola çıkarak araştırma sürecine gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin yaş ve seviyesine uygun olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yenilenebilir Enerji, Alternatif Enerji Kaynakları, Yeşil Enerji, Sürdürülebilir Enerji

Kaynakça

Bekar, N. (2020). Yenilenebilir enerji kaynakları açısından Türkiye'nin enerji jeopolitiği. *Türkiye Siyaset Bilimi Dergisi*, *3*(1), 37-54.

Bölük, G. ve Mert, M. (2015). The renewable energy, growth and environmental Kuznets curve in Turkey: an ARDL approach. Renewable and Sustainable Energy Reviews, (52), 587-595.

Emeksiz, C. ve Fındık, M. M. (2021). Sürdürülebilir Kalkınma İçin Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Türkiye Ölçeğinde Değerlendirilmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (26), 155-164.

Kadıoğlu, S. ve Tellioğlu, Z. (1996). Enerji Kaynaklarının Kullanımı ve Çevreye Etkileri. TMMOB 1. Enerji Sempozyumu. Ankara.

Karakaş, H. (2018). Çevre-enerji konularına yönelik gerçekleştirilen argümantasyon temelli öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmelerine, akademik başarılarına ve argüman oluşturma becerilerine etkisi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kavaz, İ. (2021). Dünyada ve Türkiye'de Nükleer Enerji (Nuclear Energy in The World and Turkey). International Conference on Eurasian Economies *2021*, 286-294.

Yılmaz, E. A. ve Can Öziç, H. (2018). Türkiye'nin Yenilenebilir Enerji Potansiyeli ve Gelecek Hedefleri. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, *8*(3), 525-535.

Yılmaz, M. (2012). Türkiye'nin Enerji Potansiyeli Ve Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Elektrik Enerjisi Üretimi Açısından Önemi. *Ankara Üniversitesi Çevrebilimleri Dergisi*, *4*(2), 33-54.

Modellemeye Dayalı Öğretimin 7. Sınıf Öğrencilerinin "Elektrik devreleri" Ünitesindeki Kavramsal Gelişimine Etkisi

Semra Demirçalı Mahmut Selvi

MEB Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Elektrik kavramının öğrenilmesi ile ilgili yapılan birçok araştırmada (Bilal ve Erol, 2012; Harman ve Çökelez, 2016) hemen her seviyedeki öğrencide eksik bilgiler ve kavram yanılgılarına rastlandığı görülmekte ve bu kavramın öğretimine ilişkin farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına yönelik çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Örneğin Bilal ve Erol (2012) tarafından yürütülen bir araştırmada modelleme yoluyla fizik öğretiminin elektrik konularındaki kavramsal anlama üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Modeller ve modellemenin bilim anlayışı için önemi çoğu yazar tarafından vurgulanmaktadır (Bilal & Erol, 2012; Demirçalı & Selvi, 2022; Ünal-Çoban, 2009). Bilimin temel amaçları, tanımlama, açıklama ve tahmindir. Bilimde modellemenin amaçları da; doğal dünyayı tanımlama, açıklama ve tahmindir (Buckley & Boulter, 2000). Tanımlama, açıklama ve tahmin rollerinin yanında, bir model, bilim insanlarının bilgi ve anlayışlarını paylaştığı sosyal bağlamda iletişimsel yardımcılar olarak hizmet eder. Modeller; sadece fen öğretmek için değil, öğrencilere öğrenme süreci hakkında ve bilginin kendisinin doğası hakkında bilgi vermek için de kullanılmalıdır. Öğrencilerin bilimsel süreçleri anlaması gerektiğinden ve bilimin temel özelliğini modelleme oluşturduğundan dolayı, fen eğitimcileri, modellemeye dayalı öğretimi desteklemektedir.

Yapılan araştırmalarda modellemeye dayalı öğretimin öğrenmede etkili olduğu, öğrencilerin model oluşturmalarının ve yaptıkları modelleri kullanmalarının başarıyı arttırdığı tespit edilmiştir (Sarıkaya, Selvi & Bora-Doğan, 2004). Öğrencilerin aktif oldukları modellemeye dayalı öğretim sonucunda konuyla ilgili bilimsel olarak kabul edilebilir modeller oluşturdukları, daha karmaşık modelleri anlayabildikleri ve model temelli öğretimin kavramsal öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği ortaya koyulmuştur (Adadan, 2014; Bilal & Erol, 2012; Ünal-Çoban, 2009). Modele dayalı öğrenmenin anlamlı öğrenmeyi sağladığı, konuyla ilgili bilimsel modellerin nasıl ortaya konulduğunu ve modellerin fendeki rolünü anlamayı sağladığı belirtilmektedir (Schwarz & White 2000). Ayrıca zihinsel model oluşturmaya, bu zihinsel modellerle kavramsal gelişime, sosyal yapılanmaya, bilimin doğasını anlamaya ve değerlendirme yapmaya yardımcı olduğu tespit edilmiştir (Baek, Schwarz, Chen, Hokayem & Zhan, 2011).

Kurnaz ve Sağlam-Arslan (2011); 'Model Tabanlı Öğrenme' (MTO) yaklaşımına göre tasarlanan öğrenme ortamının öğrencilerin enerji konusu ile ilgili alternatif fikirlerini giderme ve eksik bilgilerini tamamlamalarına etkilerini araştırmışlardır. Çalışma sonunda, öğrencilerin anlama seviyelerinde beklenilen nitelikte bir artış olduğu bulunmuş ve enerji kavramının öğretimi için tasarlanan bu öğretim ortamının öğrencilerin öğrenmesinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Birinci ve Apaydın (2016); Modelleme döngüsüne göre işlenen ses konusunun ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin kavramsal gelişimini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Çalışma sonunda, ses konusunun modellemeye dayalı olarak öğretiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin ses kavramı, sesin oluşumu ve sesin yayılmasına ilişkin kavramsal gelişimini olumlu, ses kaynakları ve ses şiddetine ilişkin kavramsal gelişimini ise kısmen olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca modellemeye dayalı öğretimin öğrencilerin ses konusundaki kavram yanılgılarını azalttığı ortaya çıkmıştır.

Bakaç ve Kartal-Taşoğlu (2016); fizik öğretmen adaylarının radyoaktivite konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesinde modellemenin etkisini araştırmıştır. Nükleer Fizik I ve Nükleer Fizik Laboratuarı I derslerine devam eden 16 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada tek gruplu öntest-sontest deneysel deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak iki aşamalı Kavram Yanılgısı Belirleme Testi ön ve son test olarak kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı düzeyde farklılık elde edilmemiştir.

Bozdemir-Yüzbaşıoğlu ve Sarıkaya (2019), Model Tabanlı Öğretim ve Öğrenme kapsamında tasarlanan etkinliklerin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin mikroskobik canlılar ile ilgili anlama seviyeleri ve zihinsel model gelişimine etkisini incelemiştir. Model Tabanlı Öğretim ve Öğrenme uygulamalarının mikroskobik canlılar ile ilgili olarak öğrencileri zihinsel model açısından bilimsel modele ulaştırdığı ancak bazı öğrencilerde mikroskobik canlıların farklı boyutlarına yönelik eksik ve alternatif kavramların devam ettiği görülmüştür.

İspir ve Yıldız (2022); dördüncü sınıf fen bilgisi dersi "Basit Elektrik Devreleri" ünitesinde yer alan öğrenmeye yönelik yazma ve model tabanlı öğrenme etkinliklerinin akademik başarıya etkisini incelemiştir. Bulgular, modele dayalı öğrenme etkinliklerini gerçekleştiren deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Elektrik kavramının öğrenilmesi ile ilgili yapılan birçok araştırmada (Çepni ve Keleş 2006; Küçüközer ve Kocakülah 2007; Yıldırım vd.2008; Bilal ve Erol 2012; Harman ve Çökelez 2016) hemen her seviyedeki öğrencide eksik bilgiler ve kavram yanılgılarına rastlandığı görülmekte ve elektrik kavramının öğretimine ilişkin farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına yönelik çalışmalar ön plana çıkmaktadır (Bilal ve Erol 2012; Caymaz & Aydın, 2019; İspir & Yıldız, 2022). Örneğin Bilal ve Erol (2012) tarafından yapılan çalışmada, lisans düzeyindeki elektrik konularının modelleme yoluyla öğretiminin, elektrik konularındaki akademik başarı ve kavramsal anlama üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Problem ve Alt Problemler

Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında modellemeye dayalı öğretimin temel kavramların öğretiminde kullanılmasına ilişkin örnekler görülmektedir. Modellemeye Dayalı Öğretim yönteminin Ortaokul düzeyinde Elektrik kavramlarının öğretiminde kullanılmasının nasıl bir etki yaratacağı sorusu önem kazanmaktadır.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, yedinci sınıf öğrencilerine "Elektrik Devreleri" ünitesinin öğretilmesinde Modellemeye Dayalı Öğretim yönteminin etkisini incelemektir. Araştırmanın problem cümlesi "Modellemeye dayalı öğretimin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin "Elektrik Devreleri" konusunu kavrama düzeylerine etkisi nedir?" şeklinde belirlenmiştir.

3. Sayıltılar

Araştırmaya katılan örneklemdeki öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlarda samimi oldukları varsayılmıştır.

4. Sınırlılıklar

Araştırıma; 2022-2023 eğitim öğretim yılında Denizli ilinin Pamukkale ilçesinde bulunan bir ortaokuldaki 7.sınıf öğrencileri ve kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

Yöntem

5. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, ön test–son test şeklinde tek gruplu olarak yapılandırılmış nitel bir çalışmadır. Kavram öğretimine ilişkin benzer araştırmalarda hem yarı deneysel desende kontrol gruplu çalışmaların (Bilal & Erol, 2012) hem de tek gruplu nitel çalışmaların (Birinci & Apaydın, 2016) olduğu görülmektedir.

6. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, araştırmanın yürütücülerinden olan öğretmenin de görev yaptığı; Ege Bölgesindeki bir il merkezinde bulunan bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 33 7. sınıf öğrencisi (15 kız, 18 erkek) oluşturmaktadır. Ders öğretmeninin gönüllü olması ve ortalama düzeyde öğrencilerin yer alması nedeniyle çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak seçilmiştir.

7. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak katılımcıların Elektrik kavramı ile ilgili kavramsal anlamalarını ortaya çıkarmak için açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Çoktan seçmeli testler yerine açık uçlu soruların tercih edilmesinin nedeni katılımcıları yönlendirmeden derinlemesine bilgi elde etme olanağı sağlamasıdır (White ve Gustone, 1992; Akt: Kurnaz & Sağlam-Arslan, 2011). Başarı testinin geliştirilmesinde ilgili literatürde yer alan benzer nitelikte çalışmalardan (Çepni ve Keleş, 2006; Kurnaz ve Sağlam-Arslan, 2011; Yıldırım vd., 2008) ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından yedinci sınıf programlarında yer alan kazanımlara uygun olarak hazırlanan, alan yazında da kullanılan, beş açık uçlu sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Görüşme sorularının pilot uygulaması aynı okuldaki farklı sınıflarda okuyan beş öğrenci ile yapılmış ve forma son şekli verilmiştir.

8. Modellemeye Dayalı Öğretim Süreci

Bu araştırmada Modellemeye Dayalı Öğrenme ortamı oluşturulacak ve seçilen öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılacaktır. Uygulamalar, haftada dört saat olmak üzere 12 saat, ön test ve son test uygulamaları 1 saat olmak üzere toplam 2 saat gerçekleştirilecektir. Öğretim uygulamaları hazırlanırken her aşamada bir alan uzmanı, bir Fen eğitimcisinden uzman görüşü alınacaktır. Bunun yanında bu etkinlikler çalışma yaprakları ile desteklenecektir. Etkinlikler ön bilginin ortaya çıkarılması, model oluşturma ve modeli kullanma aşamaları dikkate alınarak hazırlanmıştır.

9. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılacaktır.

10. Geçerlik, Güvenirlik Bilgileri

Elde edilen verilerin analizinde ilgili literatüre ve uzman görüşlerine dayalı olarak geliştirilen rubrikten yararlanılacaktır. Analizler bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilip başka bir araştırmacı tarafından doğruluğu kontrol edilecektir. Öğrenme ortamının etkililiği ön ve son test bulgularının karşılaştırmasına dayanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç

Bu çalışmada modellemeye dayalı öğrenme ortamında işlenen "Elektrik Devreleri" ünitesinin 7. sınıf öğrencilerinin kavramsal gelişimini nasıl etkilediği araştırılacaktır. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği çalışma tek gruplu olup ön test – son test şeklinde yapılandırılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak ilgili alan yazın ve fen bilimleri dersi öğretim programı çerçevesinde hazırlanan beş açık uçlu sorudan oluşan bir başarı sınavı geliştirilmiştir. Tasarlanan öğrenme ortamının etkilerini değerlendirmek amacıyla bu başarı sınavı öğrencilere öğretim öncesi ve sonrası uygulanacaktır.

Öğrenme ortamının etkililiği ön ve son test bulgularının karşılaştırmasına dayanmaktadır. Uygulamanın 2022 – 2023 eğitim- öğretim yılının ikinci döneminde yapılması ve öğretim sürecinin 12 ders saati sürmesi planlanmaktadır. Uygulama öncesi ve sonrasındaki görüşmelerden elde edilecek veriler betimsel olarak analiz edilip kavramsal bilgi düzeylerine göre sınıflandırılacaktır. Ulaşılan sonuçlara göre "Elektrik Devreleri" ünitesinin modellemeye dayalı olarak öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin kavramsal gelişimine olan etkileri açıklanacaktır. Elde edilen sonuçlara göre yapılacak yeni araştırmalara ve program geliştirmeye yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Bu çalışmanın sonuçları Literatürde yer alan Modellemeye Dayalı Öğretim etkinliklerinin kavramsal gelişime olan etkisinin araştırıldığı çalışma sonuçları ile (Ünal,2005;Ünal- Çoban, 2009; Adadan, 2014; Bakaç & Kartal-Taşoğlu, 2016; Birinci & Apaydın, 2016; Bozdemir-Yüzbaşıoğlu & Sarıkaya 2019) yorumlanacaktır. Bilal ve Erol (2012) tarafından yapılan araştırma sonucu Modellemeye Dayalı Öğretimin öğrenci başarısını ve kavramsal bilgi düzeyini arttırdığını ortaya koymaktadır.

Ulaşılan sonuçlara göre "Elektrik Devreleri" ünitesinin modellemeye dayalı olarak öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin kavramsal gelişimine olan etkileri açıklanacaktır. Elde edilen sonuçlara göre yapılacak yeni araştırmalara ve program geliştirmeye yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Modellemeye dayalı öğretim; Elektrik kavramı, kavramsal gelişim; zihinsel model, içerik analizi

Kaynakça

Bakaç, M. & Kartal-Taşoğlu, A. (2016). Fizik Öğretmen Adaylarının Radyoaktivite Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Modellemenin Etkisi. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (3), 181-192 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/35206/390661

Bilal, E. and Erol, M. (2012). Effect of teaching via modeling on achievement and conceptual understanding concerning electricity. *Journal of Baltic Science Education*, *11*(3), 236-247. http://oaji.net/articles/2014/987-1419168282.pdf

Birinci, O. & Apaydın, Z. (2016). Modellemeye Dayalı Öğretimin 4.Sınıf Öğrencilerinin Ses Konusundaki Kavramsal Gelişimine Etkisi, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Yıl: 4, Sayı:7, 22-43.

Borges, A.T & Gilbert, J. K. (1999) Mental models of electricity, International Journal of Science Education, 21:1, 95-117, DOI: 10.1080/095006999290859

Bozdemir-Yüzbaşıoğlu H, Sarıkaya R (2019). Mikroskobik Canlılar Konusunda Model Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Zihinsel Model Gelişimine Etkisi. Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 9(17), 357 - 384. 10.23863/kalem.2019.131

Caymaz, B. & Aydın, A. (2019). Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Elektrik Enerjisi Ünitesine İlişkin Kavramsal Anlamalarına Etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi , 27 (5) , 1955-1975 . DOI: 10.24106/kefdergi.3196

Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler.

Çepni, S., Keleş, E. Turkish Students' Conceptions about the Simple Electric Circuits. Int J Sci Math Educ 4, 269–291 (2006). https://doi.org/10.1007/s10763-005-9001-z

Demirçalı, S. & Selvi, M. (2022). Effects of model-based science education on students' academic achievement and scientific process skills. *Journal of Turkish Science Education, 19*(2), 545-558.

Greca M. I. & Moreira, M.A. (2000). Mental models, conceptual models, and modelling. *International Journal of Science Education, 22* (1), 1-11.

Harman G, Çökelez A (2016). 5. Sınıf Öğrencilerinin Elektrik Devreleri İle İlgili Zihinsel Modelleri. Turkish Studies (Elektronik), 11(3), 1249 - 1272.

İspir, B. & Yıldız, A. (2022). The Effect of Writing for Learning and Model-Based Learning Activities on Success and Permanence in the Fourth Grade Simple Electrical Circuits Unit . Kastamonu Eğitim Dergisi , 30 (4), 788-804 . DOI: 10.24106/kefdergi.1195568

Kurnaz M.A. & Sağlam-Arslan, A. (2011). Model tabanlı öğrenme yaklaşımını temel alan öğrenme ortamının öğrencilerin enerji kavramını anlama düzeylerine etkisi. *e-international journal of educational research, 2* (2), 1-16.

Küçüközer, H., & Kocakülah, S. (2007). Secondary School Students' Misconceptions about Simple Electric Circuits. Journal of Turkısh Scıence Educatıon, (4) 1, 101-115.

Sarıkaya R., Selvi M. & Doğan-Bora, N. (2004). Mitoz ve mayoz bölünme konularının öğretiminde model kullanımının önemi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12* (1), *85*-88.

Schwarz, C.V.& White, B.Y. (2000). Developing a Model-Centered Approach to Science Education. http://schwarz.wiki.educ.msu.edu/file/view/C.+Schwarz+AERA+2002+paper.pdf

Schwarz, C. V. & Gwekwerere, Y. N. (2007). Using a guided inquiry and modeling instructional framework (EIMA) to support preservice K-8 science teaching. *Science Education, 91*, 158–186.

Ünal-Çoban, G. (2009). *Modellemeye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine, bilimsel süreç becerilerine, bilimsel bilgi ve varlık anlayışlarına etkisi.* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Windschitl, M., & Thompson, J. (2013). The Modeling Toolkit: Making student thinking visible with public representations. *The Science Teacher, 80*(6), 63-69.

Yıldırım, H. İ. , Yalçın, N. , Şensoy, Ö. & Akçay, S. (2008). İlköğretim 6., 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Elektrik Akımı Konusunda Sahip Oldukları Kavram Yanılgıları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 16 (1), 67-82. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49101/626576

İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde İnfografik Kullanımının Öğrencilerin Bilimsel Süreç ve Görsel Okuma Becerilerine Etkisi

Iffet Kübra Kavas — MEB
Nil Yıldız Duban — Kocatepe Üniversitesi

Problem Durumu

Bilimsel ve teknolojik alanda meydana gelen değişme ve gelişmeler, bireylerin elde edilen bilgi birikiminden haberdar edilmesi gerektiğini de beraberinde getirmiştir. Elde edilen bu bilgi birikimi, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda okullarda sistemli bir şekilde öğrenenlere sunulur (Özmen, 2016). Ülkemizde okullarda uygulanmak üzere geliştirilen fen öğretim programları, değişen birey ve toplumun ihtiyaçları çerçevesinde, bireylerden beklenen rolleri de belirlemiştir. Bu roller; bilgiyi üreten, günlük hayatta kullanabilen, problem çözme becerisine sahip, girişken, eleştirel düşünebilen, sosyal iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayabilen vb. şeklinde tanımlamaktadır. Bu niteliklere sahip bireyleri yetiştirmek için hazırlanan öğretim programlarında, bireylerin üst düzey bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, kalıcı öğrenmeyi sağlayan, disiplinler arası öğrenmeye katkı sağlayan, günlük hayatla ilişkilendirilmiş değerler, beceriler ve yetkinliklerle çevrelenmiş bir anlayış benimsenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bakırcı'ya (2019) göre 2018 fen bilimleri ilkokul 3 ve 4. sınıf dersi kazanımları incelendiğinde, bunların günlük yaşamı kolaylaştırabilecek nitelikte olmakla beraber iş birliği, iletişim kurma, mühendislik becerisi, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerilere yer verdiği görülmektedir. Bu durum ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerine 21. yüzyıl becerilerini kazandırmada önemli bir adımdır.

Okul ve teknoloji bütünleşmesinin sağlanması için 21. yy becerileri önemli bir unsurdur. Çünkü bu becerileri oluşturan etkenlerin başında, teknoloji kullanımı yer almaktadır (Akgündüz, 2019). Sınıf ortamında kullanılan teknolojik unsurlarla, düşünceler ve bilgilerin aktarılması farklı biçimlerde gerçekleşmektedir. Eğitim ortamlarına da yansıyan bu değişim, metin tabanlı öğrenme yapılarından çoklu ortam sunan öğrenme çevrelerine dönüşmüştür. Zengin öğrenme ortamları sunan çoklu ortam bileşenlerini; resim, haraketli resim, animasyon, tablo, grafik, fotoğraf vb. şeklinde sıralamak mümkündür (Kuzu, 2014). Sınıf ortamına yansıyan bu değişim öğretmen ve öğrenenin kendini yenilemesi için bir zorunluluktur (Zeren ve Arslan, 2009).

Öğrenenlerin ihtiyaçlarına dayalı olarak bilgi, kavram ya da görsel içerikli uyaranları edinim süreci bilişsel olarak edinilen yüktür. Bilişsel yük ediniminin çeşitlenmesi, dağılması, genişlemesi, öğrenenlerin bilgiyi işleme sürecini olumsuz etkilemektedir (Bedir Erişti, 2018). Öğrenme sürecindeki öğrenenler, en çok karmaşık olan yoğun bilgiyi anlamlandırma, öğrendikleri bilgiyi yeni durumlara uyarlama ve öz düzenleme becerilerinde sıkıntı yaşamaktadırlar (Chen ve McGrath, 2005). Bilgiye ulaşma, kullanma ve saklama yollarını bilen aktif ve katılımcı öğrenenler için 21. yy becerilerinden olan teknolojik okur-yazarlığın yanında, görsel okur-yazarlık becerisine de sahip olması gereklidir. Günümüzde gelişen teknolojik unsurlarla birlikte birçok görsel uyarana maruz kalan öğrenenler; görsel unsurları okuma, anlama ve görsel unsurlarla düşünebilme becerisine sahip olmalıdır. Görsel kültürün hâkim olduğu medya ve iletişim araçlarını yorumlayabilmek, eğitim sürecinde etkili kullanıp yararlanmak için görsel tasarım ilke ve kavramlarını uygulamak gerekliliktir (Zeren ve Arslan, 2009). Yeni iletişim araçlarının yoğun ve karmaşık etkisi dikkate alındığında, kaliteli bir görsel iletişim süreci oluşturmak için, tasarım süreçlerinin bilişsel yükü azaltması bir zorunluluktur. Öğrenenlerin kendisi için faydalı ve doğru bilgiye ulaşması, bilişsel yük için ideal hale gelmesi anlamına gelmektedir. Kolaylıkla tanımlanabilen görsel unsurlar, bilişsel yükün işlevsel ve anlamlı hale getirilmesinde önemli bir unsurdur (Bedir Erişti, 2018). Görsel zekaya sahip öğrenenler açısından öğrenilecek olan bilginin görselleştirilmesi; resimlerin, çizgilerin, şekillerin, biçimlerin ve bunlar arasındaki ilişkilerin daha kolay öğrenilmesi bağlamında önemli bir yer tutmaktadır. Bununla birlikte düşüncelerin ve anlatılmak istenen içeriğin görselleştirilmesi, grafik haline dönüştürülmesi kalıcılığı daha çok artırmasının yanında bireylerin görme alanını kullanarak konuyla ilgili ayrıntıları algılaması, zihinsel imgelemeler yaparak biçimler oluşturmasını sağlamaktadır (Koyuncuoğlu ve Kaya, 2020). Yeni medya uygulamaları ile temellendirilerek kullanılan görsel içerikler genellikle infografik olarak tanımlanmaktadır (Bedir Erişti, 2018). Günümüzde artan uyaranların öğrenenler üzerinde bulunan olumsuz etkisini göz önünde bulundurursak, infografik tasarım uygulamalarının yaygınlaşması ve ilgili alanlarda eğitim veren kurumların konuya uygun olarak hazırlanması görsel veri kirliliğin azaltılması yönünde verimli olacaktır. Tasarım anlayışına yeni bir boyut kazandıran, sağladığı kolaylıklar nedeniyle günümüzde yeni yeni karşılaştığımız infografikler eğitim süreci içerisinde de daha fazla tercih sebebi olacağı öngörülmektedir (Şahin, 2015). İnfografik tasarımlar öğrenenlerin ilgisini çekmekte, uygun tasarlanmış bir infografikle, veriler net bir şekilde sunulabilmektedir (Kiper, 2019).

Eğitim öğretim ortamlarında infografiklerin kullanılmasının birçok yararı vardır.

• İyi tasarlanmış infografikler, öğrenenlerin ilgisini ve dikkatini çekmekte, verilerin açık ve anlaşılır sunumu sağlamaktadır.

• Oluşturulan infografiklerin düzenlenebilir olması, eğitimcilere kullanışlılık sağlamaktadır.

• Uzun ve sıkıcı metinlerin keyifli ve basit bir şekilde sunumunu sağlar.

• İnfografiklerin içine konu ile ilgili videolara atılarak etkileşimli sunum sağlanabilir.

• Öğrenciler öğrendikleri konu ile ilgili infografik tasarlayıp, sergileyebilirler (İşbulan vd., 2019).

• Karmaşık ve sıkıcı görünen konular infografik sayesinde öğrenenlere dikkat çekici bir şekilde, eğlenceli bir form sunar.

• İnfografikler, hikâyeleştirilmiş anlatımı ile bilgiler ve veriler arasında kolayca ilişki kurar.

• İnfografikler kısa sürede etkili öğrenme sunar (Zedeli, 2014).

• İnfografikler içeriği erişimi kolaylaştıran bir unsurdur (Bedir Erişti, 2018).

Sonuç olarak; bilgiye erişimin kolaylaştığı günümüz teknolojisi bilişsel yükü de artırmıştır. Artan bilgi yoğunluğuyla beraber, gereksiz, anlamsız, dikkat dağıtan dijital kirlilik ögelerine rastlamaktayız. Görsellerin aşamalı düzenlenmesi, tipografik öğelerin nitelikleri ve okunurluğu, renk kullanımlarının uygunluğu, içeriğin sunumuna ilişkin yalınlık gibi ögeler görsel anlamda dijital kirliliği önlemektedir (Bedir Erişti, 2018). Bu bağlamda öğrenme ortamlarına uygun hazırlanmış bir görsel ve yazılı öğretim materyali olan infografik tasarımları öğrenenlerin temel becerileri ve görsel okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Yöntem

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde infografik kullanımlarının temel bilimsel süreç becerileri ve görsel okuma becerilerindeki değişimini tespit etmek amacı ile yapılan bu araştırmada, yarı-deneysel desenlerden eşitlenmemiş ön-test, son-test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bilimsel değer bakımından yarı deneysel modeller, gerçek deneysel modellerden sonra ilk sırada gelir. Gerçek deneysel desenlerin gerektirdiği koşulların sağlanamadığı durumlarda kullanılır (Karasar, 2018). Bu modelde grupların seçkisiz atama yoluyla eşitlenmelerini sağlamak amaçlanmaz; ancak, grupların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilir. Bunun yanında bu grupların hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı da seçkisiz bir atama ortaya konulmaktadır (Karasar, 2004: 102).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ulaşılan sonuçlardan ilkinde; kontrol ve deney gruplarının Temel Beceriler Ölçeği'nin sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Puan ortalamaları dikkate alındığında, fen bilimleri dersinde infografik kullanılan deney grubu öğrencilerinin temel beceri puan ortalamalarının, infografik kullanılmayan kontrol gurubuna göre daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda fen bilimleri dersinde infografik kullanımının öğrencilerin temel bilimsel süreç becerilerine olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada fen bilimleri dersinde infografik kullanmayan kontrol grubu öğrencilerinde de temel bilimsel süreç becerilerinin anlamlı olarak arttığı ancak infografik kullanan deney grubu öğrencilerinin temel bilimsel süreç beceri düzeylerinin anlamlı düzeyde daha fazla arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç fen bilimleri dersinde infografiklerin kullanımı öğrencilerin temel bilimsel süreç becerilerini olumlu şekilde etkilediği hipotezini doğrular niteliktedir. Azizah vd., (2021) yaptıkları çalışmada infografiklerin sosyobilimsel bir konu olarak iklim değişikliği konusunu öğrenmede öğrencilerin temel becerilerden biri olan iletişim becerilerini, sözlü ve görsel açıdan nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda hem sözel hem de görsel yeterlilik alanlarında iletişim becerileri puan ortalamalarında bir artış tespit etmişlerdir. Bu araştırmanın infografik kullanımının temel becerilerden birisi olan iletişim becerisi gelişiminde olumlu bir etkiye sahip olduğu görüşü araştırmanın bulgularıyla örtüşür niteliktedir. Bozavlı (2016) infografiklerin, yabancı dilin yazılı anlama/anlatım ve sözlü anlama/anlatım becerisinin geliştirilmesinde ve dilin etkin şekilde kullanımında olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Damyanov ve Tsankov (2018)'un infografiklerin bir modelleme yöntemi olarak kullanılmasının, yorumlama, analiz etme, değerlendirme, sonuç çıkarma, açıklama gibi farklı bilişsel becerileri geliştirdiği sonucuna ulaşmış olmaları bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Uysal (2020), fen bilimleri dersinde web2.0 araçları kullanmanın, öğrencilerin temel bilimsel süreç becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespiti çalışma ile bağdaşmamaktadır.

Ulaşılan sonuçlardan ikincisinde; kontrol ve deney gruplarının görsel okuma değerlendirme formu sontest puanları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca puan ortalamaları dikkate alındığında, fen bilimleri dersinde infografik kullanılan deney grubu öğrencilerinin görsel okuma becerileri puan ortalamalarının, kontrol gurubuna göre daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda fen bilimleri dersinde infografik kullanımının öğrencilerin görsel okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Shanks, vd., (2017)'nin çalışmalarında infografiklerin görsel iletişim becerilerinin gelişip gelişmediğini incelemek amaçlı yapılan çalışmada infografiklerin görsel iletişim becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Damyanov ve Tsankov (2018)'un infografiklerin bir modelleme yöntemi olarak kullanılmasının, okuryazarlığın bir sonraki aşaması olan görsel okuryazarlığa ulaşmak için bir araç olduğunu vurgulamaları bu araştırmanın sonuçlarıyla bağdaşmaktadır.

Noh vd., (2017) özellikle görsel okuryazarlık yeteneklerine sahip öğrenenlerin yer aldığı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin problemlerini kolaylaştıracak araçlardan birinin infografikler olduğunu ortaya koymuşlardır. Noh vd., (2017) tarafından varılan sonuç bu araştırmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Smaldino vd. (2005), görsel öğeler ile bilgilerin netleştirilmesinde öğrenene güçlü bir destek sağladığını belirtmiştir. Bu bağlamda öğrenme-öğretme süreçlerinde infografik kullanımı, öğrencilerin hem temel bilimsel süreç becerilerini hem de görsel okuma becerilerini arttırdığı söylenebilir. Haşlaman'ın (2018) yaptığı araştırmada, infografik hazırlama süreci ve bu sürecin sağladığı faydaları öğretmen adayları ile değerlendirmiş, infografiklerin görsel okur-yazarlık becerisine olumlu katkı sağladığını tespit etmiştir. Alshehri ve Ebaid (2017), sadece görme duyu organına hitap eden öğrenme materyallerinden daha çok etkileşim sağlayan daha fazla duyu organını öğrenme ortamına dâhil eden materyallerin faydalı olacağını savunmuşlardır. Farklı öğretim materyalleri bağımsız değişkenler bakımından incelendiğinde; görseller kullanarak hazırlanmış infografik en etkili materyal iken yalnız metin materyalleri ise en zayıf materyal olarak ortaya çıkmaktadır (Çaka, 2018). Bu özelliği ile infografikler, öğrencilerin görselleri oluşturup anlamlandırma sürecinde önemlidir.

İnfografikler öğrenciyi düşünmeye yönlendiren görsel anlatımlar olup, içeriğindeki bilgileri ve anlamları görsel hale getirip öyküleştiren, etkili görsellik içeren ve bununla da bireye etkin katılım sağlayan tasarım araçlarıdır (Gündüz vd., 2017; Karaçorlu, 2018).

Anahtar Kelimeler: İnfografikler, fen öğretimi, ilkokul öğrencileri, bilimsel süreç becerileri, görsel okuma

Kaynakça

Özmen, H. (2016). "Öğrenme Kuramları ve Fen Bilimleri Öğretimindeki Uygulamaları". İçinde; *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi* (Ed: S. Çepni) ss. 52-54. Ankara: Pegem Akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Bakırcı, H., & Kutlu, E. (2018). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fetemm Yaklaşımı Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *9*(2), 367-389.

Akgündüz, D. (2019). *Fen ve Matematik Eğitiminde Teknolojik Yaklaşımlar, Öğrenme Modelleri ve Yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kuzu, A. (2014). "Çoklu Ortam Uygulamalarının Kuramsal Temelleri". İçinde; *Çoklu Ortam Tasarımı* (Ed: Ö. Ö. Dursun, & H. F. Odabaşı) ss. 2-33. Ankara: Pegem Akademi.

Zeren, G., & Arslan, R. (2009). Bir Eğitim Süreci Olarak Görsel Okuryazarlık. *TSA*, 44-50.

Chen, P., & McGrath, D. (2005). Visualize, Visualize, Visualize: Designing Projects For Higher-Order Thinking. *Learning & Leading with Technology, 32*(4), 54-57.

Bedir Erişti, S. D. (2018). *Yeni Medya ve Görsel İletişim Tasarımı.* Ankara: Pegem Akademi.

Koyuncuoğlu, A., & Kaya, Z. (2020). 6. Sınıf Fen Bilimleri Kitabının Çoklu Zekâ Kuramına Göre İncelenmesi. *Ağrı İÇÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(1), 19-45.

Kiper, A. (2019). "İnfografik Araçları". İçinde; *101 araçla Web 2.0* (Ed: O. İşbulan, Z. Demir Kaymak, & M. Kıyıcı) ss. 177-189. Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, F. (2015). *İnfografiklerin Bireyleri Yönlendirmedeki Etkisinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Zedeli, A. R. (2014). *İnfografiklerin Görsel ve İçeriksel Açıdan Dergi Tasarımındaki Yeri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İşbulan, O., Demir Kaymak, Z., & Kıyıcı, M. (2019). *101 Araçla Web 2.0.* Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (33. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Karasar, N. (2004). Araştırmalarda rapor hazırlama. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Azizah, D. N., Rustaman, N. Y., & Rusyati, L. (2021). Enhancing Students' Communication Skill by Creating Infographics Using Genially in Learning Climate Change. In *Journal of Physics: Conference Series 1806*(1), IOP Publishing.

Bozavlı, E. (2016). Otantik Kaynaklar Olarak Görsel Bilgi Grafiklerinin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *6,* 206-216.

Damyanov, I., & Tsankov, N. (2018). The Role Of Infographics For The Development Of Skills For Cognitive Modeling in Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *13*(1), 82-92.

Uysal, M. Z. (2020). *İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Web 2.0 Animasyon Araçları Kullanımının Çeşitli Değişkenlere Etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Shanks, J. D., Izumi, B., Sun, C., Martin, A., & Byker Shanks, C. (2017). Teaching Undergraduate Students to Visualize and Communicate Public Health Data With Infographics. *Frontiers in Public Health*, *5*, 315.

Smaldino, S. E., Russell, J. D., Heinich, R., & Molenda, M. (2005). *Instructional Technology and media for Learning*. NJ: Prentice Hall

Noh, M. A. M., Fauzi, M. S. H. M., Jing, H. F., & Ilias, M. F. (2017). Infographics: teaching and learning tool. *Malaysian Online Journal of Education, 1*(1), 58-63.

Haşlaman, T. (2018). Öğrencilerin Özdüzenleyici Öğrenen Olmalarının İnfografik Aracılığıyla Desteklenmesi: "Nasıl Daha İyi Öğrenebilirim?". *İlköğretim Online, 17*(1), 277-292.

Alshehri, M. A., & Ebaid, M. (2016). The Effectiveness of Using Interactive Infographic at Teaching Mathematics in Elementary School. *BritishJournal of Education, 4*(3), 1-8.

Çaka, C. (2018). *Farklı İnfografik Tasarımlarının Öğrenme Çıktılarına, Bilişsel Yüke ve Motivasyona Etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Gündüz, A. Y., Nuhoğlu Kibar, P., & Akkoyunlu, P. (2017). Dönüştürülmüş Öğrenme Modelinde Düşünme Becerileri: Kendi Aracını Getir Uygulamasıyla İnfografik Tasarım Etkinliği. *Eğitim Teknolojileri Okumaları, 2017*, 141-164.

Karaçorlu, A. T. (2018). E*BA Platformundaki Kavram Haritaları ve İnfografiklerin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Oyunlaştırma İle Zenginleştirilmiş Öğrenmenin Akademik Başarı Ve Fene Yönelik Tutuma Olan Etkisinin İncelenmesi

Meral Çiftel — MEB
Hülya Aslan Efe — Dicle Üniversitesi

Problem Durumu

Fen bilimleri dersi konuları günlük hayat ile ilişkili olması sebebiyle öğrenciler tarafından ilgi çekici, öğrenilmesi zevkli ve bilgilerin günlük hayata aktarımının kolay olması beklenir. Ancak bilginin geleneksel yöntemlerle aktarılması, ders kitaplarına bağlı kalınarak öğretmen merkezli yaklaşımlarla dersin işlenmesi, öğrencilere öğrendikleri bilgileri uygulama fırsatı verilmemesi, öğrenilen bilginin gerçek hayat ile ilişkilendirilememesi derse olan merak ve güdülenmeyi olumsuz etkileyerek öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmuştur(Adalı, 2005) . Öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar dikkate alındığında öğrenmenin zevkli bir hale gelmesini eğitimde kullanılacak oyunlaştırma unsurları ile giderilebileceği düşünülmektedir (Hanux ve Fox, 2015). Oyunlaştırma, en genel tanımıyla oyun olmayan uygulamalarda oyun mekanikleri ve dinamiklerinin kullanılarak bireylerin motivasyonunu ve performansını arttırarak sürece dahil olma isteğini artıran ve süreci çekici hale getiren uygulamalardır (Deterding, Dixon, Khaled ve Nacke, 2011). Oyunlaştırma kavramının bir çok alanda kullanıldığı ve olumlu etkilerinin olduğu gözlenmektedir. Eğitimde oyunlaştırmanın kullanılması ise günümüzde giderek yaygınlaşmakta ve bir çok araştırmaya konu olmaktadır(Hamari, Koivisto ve Sarsa, 2014). Günümüzde yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin kaliteli bir öğrenme ortamı sağlayabilmek için oyun bileşenlerini öğrenme hedefleri ile birleştirilmesinin ilgi çekici olacağı ve öğrencilerin sürece aktif katılarak anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebileceği vurgulamaktadır. Ülkemizde Oyunlaştırma üzerine yapılan çalışmalara baktığımızda ise bu çalışmaların az olduğu ve oyunlaştırmanın öğretmenler tarafından pek kullanılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın problem durumu "Oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş öğrenmenin fen başarısına ve fen tutumuna olan etkisi nedir?"olarak belirlenmiş, literatüre katkı sağlaması ve öğretmenlere yol göstermesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problem durumlarına cevap aranmıştır;

1. Oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubunun uygulama sonrasında akademik başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubunun uygulama sonrasında Fen'e yönelik tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine olan etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenler tüm dışsal değişkenlerin kontrol altına alınamadığı durumlarda tercih edilen deneysel desenlerden biridir. Yarı deneysel desenlerde yapılan işlemler, deneysel birimler, bağımlı değişkenlerin ölçümü açısından deneysel desene benzemekle beraber, deney ve kontrol gruplarının yansız atama ile belirlenmemesi yönünden deneysel desenden farklılaşırlar (Bulduk, 2003). Bu çalışmada yarı deneysel desenlerden eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Eşitlenmemiş kontrol gruplu model, kontrol ve deney gruplarında bulunan katılımcıların ön test ve son testleri arasında önemli farklar oluşup oluşmadığını belirlemek için kullanılır (Christensen; Johnson ve Turner, 2015).

Katılımcılar

Bu çalışmanın örneklemi 2022-2023 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinin Siverek ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bir ortaokulda, farklı iki şubede öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.8 hafta süren araştırmada, oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş öğrenme etkinlikleri ile eğitim yapılan deney grubunda 21 öğrenci(10 kız, 11 erkek) mevcut programa dayalı öğretim ortamında öğrenim gören kontrol grubunda ise 22 öğrenci(10 kız, 12 erkek) olmak üzere toplamda 43 öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada bağımsız değişken oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş öğrenme etkinlikleri, bağımlı değişkenleri ise başarı ve tutumdur. 6. Sınıf fen bilimleri dersi Vücudumuzdaki sistemler ünitesinde yapılan Oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş öğrenme ile yürütülen derslerin akademik başarı ve tutuma olan etkisine ilişkin verileri toplamak amacıyla Vücudumuzdaki sistemler başarı testi ve Fene yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Aksu (2019) tarafından geliştirilen Vücudumuzdaki sistemler başarı testi güvenirlik katsayısı .79 bulunmuştur. Bu çalışma için güvenirlik katsayısını hesaplamak için çalışmanın yapıldığı okulda öğrenim gören 105 öğrenciden veri toplanmıştır Eşdeğer Yarılama tekniği kullanılarak yapılan işlemler sonucunda testin yarısına ait güvenirlik katsayı değeri .75 olarak bulunmuştur. Testin tamamına ilişkin güvenirlik

katsayısı Spearman-Browm formülü ile .78 olarak hesaplanmıştır. Fene yönelik tutum ölçeği için, B. J. Fraser (1978) tarafından geliştirilmiş , Chaerul (2002) tarafından sadeleştirilmiş ve dilimize Cürebal (2004) tarafından uyarlanmıştır. Cürebal (2004) tarafından ölçeğin tamamına ait güvenirlik katsayısı .84 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin bu çalışma için güvenirlik katsayısını hesaplamak için çalışmanın yapıldığı okulda öğrenim gören 105 öğrenciden veri toplanmıştır. Yapılan işlemler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. İstatistiksel hesaplamalar yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Vücudumuzdaki sistemler başarı testi ve fene yönelik tutum ölçeğinden toplanan verilerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Normal dağılım gösteren gruplara parametrik testler uygulanmıştır. Kontrol ve deney grupları verilerini karşılaştırma amacıyla bağımsız örneklem t-testi; grupların ön test-son test verilerinin karşılaştırılması amacıyla ise bağımlı örneklem t- testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda Oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı test puanları karşılaştırıldığında ön test puanlarında istatistiksel anlamda bir farklılık gözlenmezken son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tutum ölçeği puanları karşılaştırıldığında ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmezken son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. Buradan hareketle; 6. sınıf fen bilimleri dersi "Vücudumuzdaki Sistemler" ünitesi kapsamında yapılan oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını ve fen tutumlarını olumlu anlamda etkilediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Oyunlaştırma Unsurlar, Fen Başarısı, Fene Yönelik Tutum

Kaynakça

Adalı, B. (2005) İlköğretim 5. sınıf fen bilgisinde “virüsler bakteriler mantarlar ve protistler” konularının öğreniminde örnek olaya dayalı öğrenme yöntemi kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bulduk, S. (2003). Psikolojide deneysel araştırma yöntemleri (1.bs.). İstanbul: Çantay Kitabevi.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz. (A. Aypay, Çeviri Editörü). Anı Yayıncılık, Ankara.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. Paper presented at the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, Tampere, Finland.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In System sciences (HICSS), 2014 47th Hawaii International Conference. 3025-3034. Hawaii: HICSS. http://dx.doi.org/10.1109/ HICSS.2014.377.

Hanus M. D. & Fox, J(2015). Assessing The Effects Of Gamification In The Classroom: A Longitudinal Study On Intrinsic Motivation, Social Comparison, Satisfaction, Effort, And Academic Performance. Computers & Education,2015,80,152-161.

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

Sosyobilimsel Bakış Açısı Almanın Ahlaki Muhakeme Üzerine Etkisi

Rabia Eriş
Aksaray Üniversitesi

Perihan Güneş
Aksaray Üniversitesi

Problem Durumu

Fen eğitiminin temel amacı güncel gelişmeleri takip eden, problem çözen, sorumluluk sahibi, inceleyen, araştıran, merak eden bireyler yetiştirmektir. Bu amaç bizi bilimsel okuryazar yani fen okuryazarı birey yetiştirmeye götürmektedir (Genç, 2020). Bilimsel okuryazarlık sadece bilimsel bilgiyi içermekle kalmaz bunun yanında bilimsel bilginin yorumlanmasını, üretilmesini, iletilmesini, bilimin topluma ve çevreye olan etkisini inceleyerek bu alanda tartışmaların yapılmasını kapsar (OECD, 2016). Genel anlamda bilimsel okuryazarlığın gereği öğrencilerin özellikle fenle ilgili toplumsal problemleri tartışabilen ve çözebilen bilinçli bireyler olarak gelişmesini desteklemek için önerilen yollardan birisi fen eğitimine sosyobilimsel konularının dâhil edilmesidir (Sadler, 2004). Sosyobilimsel konular, üzerinde kesin bir karara varılmamış, ucu açık, bilimsel temeli olan, tartışmalı, toplumu ilgilendiren konular olarak tanımlanmaktadır (Sadler, 2004). Sosyobilimsel konuların öğretimi öğrencileri aktif karar verme süreçlerine dâhil eder. Öğrencilerin alan bilgisini, fen bilimlerini öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyonlarını arttırır (Yager, 2006). Bunların yanı sıra argümantasyon, muhakeme ve birçok bakış açısı ile değerlendirme becerilerinin gelişimine katkı sunar (Venville ve Dawson, 2010). Aynı zamanda soyobilimsel konular doğası gereği etik/ahlaki muhakeme içerir (Zeidler ve Keefer, 2003). Ahlaki muhakeme, etik ve ahlaki bileşenleri içeren karar vermeyi inceleyen alandır (Bucciarelli, Khemlani ve Johnson-Laird, 2008). Bu kararlar farklı durum ve olgulara göre 'iyi ya da "doğru" olarak ifade edilir (Kohlberg 1986). Bir düşünme şekli olan muhakeme yapmak öğretim programlarında öğretilmesi ve geliştirilmesi gereken beceriler arasında yer almaktadır. Günümüzde nörobilim, biyoloji, eğitim, fizik, psikoloji gibi birçok bilim dalında ahlaki ikilem içeren konular mevcuttur. Yapay zekâ, kök hücreler, nükleer santraller ve aşılar gibi çok çeşitli örnekler sıralanabilir. Bu tartışmalara öğrencilerin katılması ve konuyla ilgili etik/ahlaki muhakemeler yapabilmesi fen okuryazar birey yetiştirme açısından önemlidir. Sosyobilimsel konu temelli fen öğretimi ile öğrencilerin etik ve ahlaki muhakeme becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Zeidler ve Keefer, 2003). Bilgili vatandaşların toplumsal sorunları veya sosyobilimsel konuları muhakeme etme becerileri açısından bakış açısı almak önemlidir. Bakış açısı almayı daha işlevsel hale getirmek ve bakış açısı almayı sosyobilimsel muhakeme bağlamında ele almak için sosyobilimsel bakış açısı alma kavramı tanımlanmıştır. Bu kavram başkalarıyla veya onların koşullarıyla ilişki kurmayı, kişinin bakış açısında etik/emik bir değişimi ve ahlaki bir bağlamı gerektirir. Bu sayede kişilerin bilişsel gelişimi sağlanırken ahlaki muhakeme ve kişilik gelişimini de içine alan duygusal ve ahlaki gelişimleri desteklenir (Kahn ve Zeidler 2019). Sosyobilimsel bakış açısı alma öğrencilerin bilimi kendi hayatlarına alarak sistematik yönelimlerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Öğrencilerin olayların geçtiği sürece daha geniş, teknolojik, kültürel ve sosyolojik bakış açısıyla bakmaları hedeflenir (Kahn ve Zeidler 2019). Ancak Kohlberg (1976), ahlaki muhakeme gelişimi için bakış açısı geliştirmenin gerekli ancak tek başına yeterli olmadığını varsaymıştır (Kohlberg, 1976). Ortaokullarda yenilenen fen bilimleri dersi kapsamında biyoteknoloji uygulamaları 8. Sınıf öğretim programlarında yer almaktadır (MEB, 2018). Kök hücreler sosyobilimsel konuların öğretimi için uygun konulardan birisidir. Kök hücreler ahlaki yönünün ağır basması öğrencilerin ahlaki muhakemelerini ortaya çıkarabilecek uygun konuların başında gelmektedir. Ayrıca sınıf içi tartışmalar için ikilem içermesi, hem toplumsal hem de bilimsel yönünün olması, çok yönlü bakış açılarını içermesi, üzerinde kesin kararlara varılamaması gibi nedenlerle bu konu seçilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı özel yetenekli bireyleri "Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen birey'' olarak tanımlamaktadır (MEB, 2022). Yapılan çalışmalar özel yetenekli bireylerin akademik başarılarının, ahlaki düzeylerinin, genel motivasyonlarının ve yaratıcılık becerilerinin yaşıtlarından üst düzeyde olduğunu göstermektedir (Renzulli 2012). Özel yetenekli bireylerin akıl yürütme süreçleri, hatırlama yöntemleri, kavrama sistemleri, bilginin oluşturulma ve hazırlanma süreçleri yaşıtlarına göre farklılık göstermektedir (Facchin, 2018). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ne kadar önemliyse etik ve ahlaki bakış açıları da aynı düzeyde önem taşımaktadır. Etik ve ahlaki bakış açısının ülkelerin gelişimine ve toplumların şekillenmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir (Kılıç ve Sevinç, 2020). Çalışmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin perspektif alma müdahalesini içeren kök hücrelerle ilgili SBK deneyimine katılmanın bir sonucu olarak ahlaki muhakeme anlayışlarının ne şekilde değiştiğini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Tek gruplu ön test-son test deneysel desende bir gruba bağımsız değişken uygulanır, deney öncesi ve deney sonrası ölçme yapılır. Ön test ve son test ortalamaları arasındaki fark bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösterir (Cohen & Manion, 1997; Gay & Airasian, 2000; Fraenkel & Wallen, 1996). Çalışma İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim gören 57 ortaokul 8. Sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Çalışma

grubunu, 27 (%47,4) kız ve 30 (% 52,6) erkek öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi; önceden planlanmış belli bir kritere karşılayabilecek durumların listelenmesi kapsar. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada kriter olarak öğrencilerin özel yetenekli olmaları, 8. sınıfta olmaları, kök hücre konusunu görmeleri esas alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anketlerden faydalanılmıştır. Anketler ön test ve son test şeklinde hazırlanmıştır. Kullanılan testlerde kök hücrelerle ilgili ön testte 2 son testte 3 soru yer almaktadır. Her iki testte yer alan birinci soru "Kök hücre çalışmalarının yapılmasını ne derece destekliyorsunuz?" ikinci soru ise "Kök hücre çalışmalarını ne derece ahlaki/etik bir problem olarak görmektesiniz?" şeklindedir. Birinci sorunun cevaplanmasında 10'lu likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekte 0'dan"hiç desteklemiyorum" 10'a "oldukça destekliyorum" kadar seçenekler sıralanmıştır. İkinci soruya bakıldığında yine 10'lu likert tipi ölçeklerden faydalanılmıştır. Bu soru kapsamında 0'dan "hiç etik-ahlaki bir problem olarak görmüyorum" 10'a "oldukça etik-ahlaki bir problem olarak görüyorum" kadar seçenekler sıralanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama araçlarının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla 3 fen bilgisi eğitimi ve bir Türkçe eğitimi alan uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak, veri toplama araçlarına son hali verilmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirilmesinin ardından 5 öğrenciyle ön uygulama denemesi yapılmıştır. Yapılan ön deneme uygulaması sonucunda veri toplama araçlarında eksiklikler ve uygulamada karşılaşacak sorunlar tespit edilmiştir. Çalışma fen bilimleri dersinde 2 ders saati (4 hafta) süresinde uygulanmıştır. Uygulamanın birinci haftasında özel yetenekli öğrencilere kök hücre hakkında bilgiler (tanımı, özellikleri çeşitleri, elde ediliş kaynakları, kullanılış amaçları ve etik boyut) verilmiştir. İkinci haftada öncelikle ön test uygulaması yapılmıştır. Ön test uygulamasında öğrencilere 2 sorudan oluşan veri toplama araçları dağıtılarak veri toplama aracında yer alan soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Ön test uygulamasından sonra sekiz hayali karakterden oluşan bakış açısı kartları dağıtılmıştır. Bakış açısı kartlarında kök hücre kavramı ile ilgili çeşitli senaryolar yer almaktadır. Hazırlanan kartlar ile öğrencilerin ahlaki muhakeme anlayışlarının değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Senaryolarda yer alan farklı görüşlerin bir arada bulunmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin senaryoda sunulan ikilem durumlarının olası çözümlerinin avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin farklı bakış açılarından tartışabilmeleri için senaryolara kısa bir bilgi ile başlanmıştır (Tsai, 2018). Atabey, Topçu ve Çiftçi (2018)'nin sosyobilimsel konu içerikli senaryo yazımı için kullanılabilecek çerçeve önerileri dikkate alınarak senaryolar hazırlanmıştır. Bu çerçeveye göre senaryo öncelikle konu ile ilgili tarafsız bilgiyi sunmuştur, sonrasında hem olumlu hem de olumsuz bilgi ve fikirleri vererek öğrencilerin bu fikirler ışığında pozisyon alıp kararlarının nedenlerini açıklamasını gerektiren soruları kapsar. Bu sekiz hayali karakterden sonra son test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Son testte üç sorudan oluşan veri toplama aracı çalışma grubunun tamamına uygulanmıştır. Araştırmanın verileri analiz edilmeden önce, çalışmanın verilerinin normal dağılım varsayımının karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Yapılan analizlerde manidarlık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Normallik test sonuçlarında örneklem sayısı 50'nin altında olduğu durumlarda Shapiro Wilks testi, 50 ve üzeri olduğu durumlarda Kolmogorov Simirnov testi dikkate alınır (Büyüköztürk, 2012). Bu araştırma, 57 katılımcıdan oluştuğu için Kolmogorov Simirnov testinden yararlanılmıştır. Yapılan testler sonucunda araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışmada parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin kök hücre çalışmalarını destekleyip desteklememe ve etik-ahlaki bir problem olarak görüp görmeme öntest sontest puanlarında arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Wilcoxon işaretli sıralar testi ile hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel yetenekli öğrencilerin kök hücre ile ilgili çalışmaların yapılmasını destekleme durumlarının uygulama öncesi ve sonrası anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları tablolaştırılarak değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin kök hücre çalışmalarını destekleme durumlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=5,945$, $p<.05$). Fark puanlarının ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin kök hücre çalışmalarını destekleme durumlarının son testte arttığı belirlenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin kök hücre ile ilgili çalışmaları ahlaki/etik bir problem olarak görme durumlarının uygulama öncesi ve sonrası anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin kök hücre çalışmalarını ahlaki/etik bir problem görme durumlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=4,930$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın ön test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin kök hücre çalışmalarının ahlaki/etik bir problem olarak görme durumlarının son teste azaldığı belirlenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin kök hücre ile ilgili çalışmaların yapılmasını destekleme durumlarının cinsiyete göre değişip değişmediği Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiş, cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı, öğrencilerin verdiği cevapların ortalamalarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya nitel yöntemler ve analizler eklenerek yüksek lisans tez kapsamında tamamlanması planlanmaktadır. Tezin tamamlanıp YÖK tez merkezinde yayınlanması ile bilim ve toplum adına sosyobilimsel konularda yapılacak diğer çalışmaları teşvik edip yeni bir kaynak görevi görmesi sağlanacaktır. Ayrıca tez konusu ile ilgili bilimsel yayın hazırlanacaktır. Bu yayının farklı bilimsel dergilerde yayınlanması sağlanarak farklı okurlara ve geniş kitlelere ulaşması yapılacak olan diğer çalışmaları teşvik etmesi araştırmanın yaygın etkisinin arttıracaktır. Araştırmanın uygulamalarının Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim alan özel yetenekli öğrencilerle yapılması sosyobilimsel konulara ilgiyi arttıracağından Bilim ve Sanat Merkezlerinde sosyobilimsel konularla ilgili daha fazla atölyelerin açılmasına katkı sağlayacaktır. Özel yetenekli öğrencilerin uygulama sırasında elde ettikleri bilgi ve deneyimleri çeşitli platformlarda yarışmalarda, insanlık yararına üretilecek projelerde kullanarak geleceğin bilim insanı olma yolunda ilerlemelerine katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyobilimsel Konular, Özel Yetenekli Öğrenciler, Muhakeme, Bakış Açısı

Kaynakça

Bucciarelli, M., Khemlani, S., & Johnson-Laird, P. N. (2008). The psychology of moral reasoning. Judgment and Decision making, 3(2), 121–139.

Büyüköztürk, Ş. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi. Ankara.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). Reseacrh methods in education (4th ed.). Routledge: London and New York.

Facchin, S., J. (2018). Üstün Zekalı Çocuğa Yardım. (1.Baskı). İletişim Yayıncılık. İsatanbul

Genç, M., (2020). Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular. Nobel yayıncılık.

Kahn, S., & Zeidler, D.L. (2019). A conceptual analysis of perspective taking: Positioning a tangled construct within science education and beyond. Science & Education, 28, 605-638

Kılıç, F., Sevinç, M. (2020). Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin incelenmesi. International Journal of Social Sciences and Education Research. 6(1), 108-124.

Kohlberg, L.(1976). Moral stages and moralization: Thencognitive-developmental approach. T. Lickona (Ed.), Moral development and behavior: theory, research, and social issues. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976).

Kohlberg, L.(1986). A current statement of some theoretical issues. S. Modgil & C. Modgil (Eds.). In Lawrence Kohlberg: Consensus and controversy.

Milli Eğitim Bakanlığı MEB (2018). Fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7,8. sınıflar) öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). 2022. Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi.

Organization for ecenomic cooperation and development (OECD). (2016). PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education. OECD Publishing.

Renzulli, J.S. 2012. Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four –part theoretical approach. Gifted Child Quarterly, 56(3), 150-159

Sadler, T. D., Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientificissues: constural and resolution of genetic engineering dilemmas. Science educations, 88 (1), 4-27.

Tsai, C.-Y. (2018). The effect of online argumentetion of socio-scientific issues on students' scientific competencies and sustainability attitudes. Computers & Educstion, 116, 14-27.

Venville, G. J., ve Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumention skills, informal reasoning and conceptual understanding of science. Journal of Research in Science Teaching. 47(8), 952-977.

Yager, S. O., Lim, G. ve Yager, R. (2006). The advanteges of an STS approach over a typcial textbook dominated approach in middle school science. School Science and Mathematics, 106, 248-260.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zeidler, D. L., & Keefer, M. 2003. The role of moral reasoning and the status of socioscientific iSSues in science education: Philosophical, psychological and pedagogical considerations. In D.L. Zeidler (Ed.), The role of moral reasoning on socioscientific iSSues and discourse in science education. The Netherlands: Kluwer Academic PreSS. (pp. 7–38).

Özel Yetenekli Bilsem Öğrencilerinin Sürdürülebilirlik Kavramına İlişkin Algılarının İncelenmesi

Zeynep Ergün
MEB

Büşra Nur Çakan Akkaş
Kastamonu Üniversitesi

Esra Kabataş Memiş
Kastamonu Üniversitesi

Problem Durumu

Çevrenin ve doğal kaynakların önemli ölçüde bozulmasından dolayı, Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (World Commission on Environment and Development-WCED) ekonomik ve sosyal kalkınma hedeflerinin sürdürülebilirlik açısından tanımlanmasını gerektiğini vurgulamışlardır (WCED, 1987). Sürdürülebilir kalkınma, kalkınmanın ekonomik, çevresel ve sosyal boyutlarını uzun vadeli ve küresel bir perspektifte dengelemeyi amaçlamaktadır (OECD, 2011). Doğal çevreyi ve sosyal eşitliği koruyan ve geliştiren ekonomik ve sosyal kalkınma türlerini sürdürülebilir kalkınma kapsamında ele alınmaktadır (Gedik, 2020). Birleşmiş Milletler, daha iyi bir dünya hedefine ulaşmak için 2016 yılında 17 sürdürülebilir kalkınma hedefi belirlemiştir. Yoksulluğa son, açlığa son, sağlıklı bireyler, nitelikli eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliği, temiz su ve sıhhi koşullar, erişilebilir ve temiz enerji, insana yakışır iş ve ekonomik büyüme, sanayi, yenilikçilik ve alt yapı, eşitsizliklerin azaltılması, sürdürülebilir şehir ve yaşam alanları, sorumlu tüketim ve üretim, iklim eylemi, sudaki yaşam, karasal yaşam, barış, adalet ve güçlü kurumlar, hedefler için ortaklıklar (United Nations Foundation, 2016). Sürdürülebilir kalkınmanın toplumsal ölçekte bireylere kazandırılması gereken bir olgu olduğu düşünüldüğünde, merkezinde eğitimin olduğu söylenebilir. 2005 yılında yayınlanan Fen Bilimleri Öğretim Programı ve devamında 2013 ve 2018 yıllarında revize edilen programlarda sürdürülebilir kalkınma eğitimine yer verildiği görülmektedir.

Yukarıdaki ifadeler dikkate alındığında aslında sürdürülebilir kalkınmanın karmaşık ve çok yönlü bir kavram olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum da sürdürülebilir kalkınma hedeflerine istenilen düzeyde ulaşılmasını sağlamamaktadır. Dolayısıyla sürdürülebilirlik hedefleri gerçekleştirilmesi, bu hedeflere ulaşma konusunda alınan mesafenin takip edilmesi ve bunların gerçekleştirilmesinin önündeki potansiyel engellerin analiz edilmesi önemlidir (Campagnolo, Carraro, Eboli, Farnia, Parrado, & Pierfederici, 2018). Bu noktada bireylerin sürdürülebilirlik konusundaki mevcut düşüncelerinin neler olduğunun açığa çıkarılması da önemli bir adım olacaktır. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında da BİLSEM okullarında öğrenim gören öğrencilerin sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma konusundaki düşüncelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bilsem öğrencilerinin sürdürülebilirliğe yönelik zihinsel algılarını betimlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılacaktır. Fenomenoloji deseni farkında olduğumuz fakat derinlemesine bilgi ve anlayış sahibi olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Turgut,2019). Fenomenoloji deseninin çalışma alanını çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilen, yabancı olmadığımız fakat tam anlamıyla da kavrayamadığımız bu olguları araştırmayı amaçlayan oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu ülkemizin Karadeniz bölgesinde yer alan resim ve müzik alanında yetenek sınavı ile bilim sanat merkezine yerleşen 19 öğrenci oluşturmaktadır.

2. sınıftan 1 öğrenci, 3. sınıftan 4 öğrenci, 4. sınıftan 6 öğrenci, 5. sınıftan 1 öğrenci, 6. sınıftan 1 öğrenci, 7. sınıftan 4 öğrenci, 8. sınıftan 1 öğrenci, 9. sınıftan 1 öğrenci olmak üzere toplam 19 öğrenci yer almaktadır.

Veri toplama araçları

Çalışmada, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin Sürdürülebilirliğe yönelik oluşturdukları karikatür çizimleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırma Süreci

Öncelikle öğrencilerin sürdürülebilirliğe yönelik görüşlerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla tartışma ortamı oluşturulmuş, öğrencilerin sürdürülebilirliğe yönelik herhangi bir fikir sahibi olup olmadıkları belirlenmiştir. Ardından öğrencilerin sürdürülebilirliğe yönelik olarak zihinsel algılarını karikatür şeklinde çizmeleri istenmiştir. Öğrencilerin çizim için ihtiyaç duyabileceği gerekli malzemeler (çizim kâğıdı, boya, karikatür

kalemi gb.) araştırmacı tarafından temin edilmiştir. Öğrencilerin karikatürleri üzerine düşünme, çizim ve boyama süresi 2 ders saati olacak şekilde planlanmıştır. Öğrencilerin tamamı verilen süre içerisinde karikatürlerini tamamlamışlardır.

Verilerin analizi

Öğrenciler tarafından çizilen karikatürler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek, okuyucu tarafından anlaşılabilecek biçimde yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmalar analiz edilirken öncelikle her bir öğrenciye kod verilmiştir (1K, 2K, 3K, 4K, 5K, 1E, 2E, 3E, 4E, 5E, 6E, 7E, 8E, 9E, 10E, 11E, 12E). Daha sonra 19 öğrencinin karikatürleri incelenmiştir. İncelenen kategorilerde temalar ve bu temalara uygun olarak kategoriler oluşturularak sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın güvenirlik ve geçerliği nitel araştırmanın doğasına uygun olması açısından, inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik şeklinde ele alınmıştır.

İnandırıcılığı sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından karikatürün doğru yorumlanmasını sağlamak amacıyla çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden çizimlerini gerçekleştirirken görüş alınmıştır.

Aktarılabilirliğin sağlanması amacıyla çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin seçilme koşulları, elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği detaylı bir şekilde belirtilmiştir.

Teyit edilebilirliğin sağlanması için, araştırmanın her aşamasında oluşturulan çizimler ve notlar, ilgililerin daha sonra inceleyebilmesine imkân sağlamak adına kayıt altına alınmış ve saklanmıştır.

Çalışmanın tutarlığı için ise veriler araştırmacı ve fen bilgisi eğitimi alanında doktorasını yapmış bir fen bilimleri öğretmeni, fen bilgisi eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından birbirinden bağımsız olarak analiz edilerek kodlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular

Bu bölümde sürdürülebilirliğe yönelik karikatür çizimleri incelenerek elde edilen bulgular verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında; öğrencilerin sürdürülebilirliğe yönelik zihinsel algılarına ilişkin 4 tema oluşturulmuştur. Bu temalar; enerji tasarrufu ve kaynakların bilinçli kullanımı, yenilebilir enerji kaynaklarının kullanımı, atık yönetimi, çevre kirliliği olarak belirlenmiştir. Bu kısımda bu temaları oluşturan kodlar örnekleri ile birlikte incelenmiştir.

Enerji tasarrufu ve kaynakların bilinçli kullanımı

Bu temaya yönelik olarak belirlenen karikatürlerde çizim ortamı olarak ev ortamının tercih edildiği, gündüz ışıkların açık bırakılması, musluğun açık bırakılması, bitkinin yapay ışık yerine doğal ışıkta yetiştirilmesi gibi detaylarla enerji tasarrufu ve kaynakların bilinçli kullanıma vurgu yaptıkları görülmektedir.

Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı

Yenilenebilir enerji kaynakları temasında yer alan karikatürlerde dış ortamda güneşli hava ve kirli hava tasvir edilerek yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımının olumlu yönleri, fosil yakıt kullanımının olumsuz yönleri belirtilmeye çalışılmıştır. Yenilenebilir enerji kaynaklarından en fazla rüzgâr enerjisi ve güneş enerjisine yer verilmiştir. Buna ek olarak yenilenebilir enerji kaynakları kullanımının faturalardaki yansımalarına yer vererek ekonomik açıdan değerlendirilmiştir.

Atık yönetimi

Atık yönetimi temasında yer alan karikatürlerin çiziminde özellikler kâğıt, cam, plastik ve pil atıklarının geri dönüşümüne vurgu yapılmıştır. Çizdikleri karakterlerin yüz ifadelerine bakıldığında geri dönüşüm yapılmayan ortamlarda çöp miktarının oldukça fazla artmasının oluşturduğu kaygıyı üzgün surat çizimi ile ifade ettikleri görülmektedir. Geri dönüşüm yapılan ortamlarda yer alan birey ve nesnelerin yüz ifadelerini ise mutlu olarak çizmişlerdir. Bunlara ek olarak geri dönüşümün ormansızlaşma üzerindeki olumlu etkilerini de çizdikleri görülmektedir. Geri dönüşümün hem gelecek açısından önemine hem de zaman ve ekonomik olarak kazanç sağladığını vurguladıkları görülmektedir.

Çevre kirliliği

Çevre kirliliği temasında yer alan karikatürler incelendiğinde su kirliliği, hava ve toprak kirliliği alt temalarının oluştuğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğrencilerin sürdürülebilirliğe yönelik zihinsel algılarına ilişkin enerji tasarrufu ve kaynakların bilinçli kullanımı, yenilebilir enerji kaynaklarının kullanımı, atık yönetimi, çevre kirliliği şeklinde 4 tema şeklinde incelenmiştir.

Gündüz ışıkların açık bırakılması, musluğun açık bırakılması, bitkinin yapay ışık yerine doğal ışıkta yetiştirilmesi gibi detaylarla enerji tasarrufu ve kaynakların bilinçli kullanıma vurgu yapılırken yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımının olumlu yönleri, fosil yakıt kullanımının olumsuz yönleri belirtilmeye çalışılmıştır. Yenilenebilir enerji kaynaklarından en fazla rüzgâr enerjisi ve güneş enerjisine yer verilmiştir. Atık yönetimi temasında yer alan karikatürlerin çiziminde özellikler kâğıt, cam, plastik ve pil atıklarının geri dönüşümüne vurgu yapılmıştır. Çevre kirliliği temasında ise su kirliliği, hava ve toprak kirliliği alt temalarının oluştuğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilim Sanat Merkezi, Sürdürülebilirlik, Sürdürülebilir Kalkınma

Kaynakça

Campagnolo, L., Carraro, C., Eboli, F., Farnia, L., Parrado, R., & Pierfederici, R. (2018). The ex-ante evaluation of achieving sustainable development goals. *Social Indicators Research*, *136*, 73-116.

Gedik, Y. (2020). Sosyal, Ekonomik Ve Çevresel Boyutlarla Sürdürülebilirlik Ve Sürdürülebilir Kalkinma. *Uluslararası Ekonomi Siyaset İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, *3*(3), 196-215.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi öğretim programı.* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

OECD. (2011). *Sustainable development.* Paris: OECD, Publishing.

Turgut, A. (2019). 8. Sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir okul kavramı konusunda zihinsel algılarının betimlenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi].Aksaray Üniversitesi.

United Nations Foundation. (2017). *Sustainable development goals*. Nisan 17, 2023 tarihinde https://unfoundation.org/what-we-do/issues/sustainable-development-goals/?gclid=CjwKCAjwjYKjBhB5EiwAiFdSfjUrhd9HFSNCOXNxgPxO7H8monzULSXXs_1Hm4-MWJrq5a_MKAysQxoCryMQAvD_BwE adresinden alındı.

World Commission on Environment and Development. Our Common Future (Brundtland Report); Oxford University Press: Oxford, UK, 1987.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 2016. Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, 10.Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kazanımlarının Öğrenci Bilişsel Düzeyine Uygunluğunun Araştırılması

Süleyman Kavak — Dicle Üniversitesi

Rıfat Efe — Dicle Üniversitesi

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda bilim ve teknolojinin çok hızlı bir şekilde ilerlemesinden kaynaklı bilim ve teknolojideki bu değişimin, çağımız insanlarının yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, teknolojinin etkili kullanımı, bilgi yönetimi, iş birliği ve iletişim gibi farklı becerilere sahip olmasını zorunluluk haline getirmiştir. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi ve geliştirilebilmesi için bazı öğretim modellerine ihtiyaç vardır. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu beceriler yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel süreç becerilerine sahip olma, takım olarak iş birliği içinde çalışabilme olarak sıralanabilir (Akgündüz, Ertepınar, Ger, Kaplan Sayı ve Türk, 2015). Bu becerilere sahip bireyler yetiştirmek, ülkelerin ekonomik ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmesi için gereklidir. Günümüz meslekleri de bu beceriler çerçevesinde şekillenmektedir. Bu nedenle, erken çocukluk döneminden itibaren bu becerilerin çocuklara kazandırılması oldukça önemlidir. Bu bağlamda eğitim sistemlerinin ve öğretim programlarının istendik davranışları kazandırmada bazı aksaklıkları ortaya çıkmıştır bu aksaklıklar kazanımların öğretiminde yaşanan güçlüklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemi kullanılmaktadır.Nitel araştırma anlamlara, olaylara, gözlemlenebilen ve gözlemlenemeyen olgulara, tutumlara, niyetlere ve davranışlara ilişkin karmaşık, detaylı ve derinlemesine bir anlayış sağlar;ayrıca *n*itel araştırma kapsamlı araştırma türlerini içeren, geniş anlamlara sahip olan ve çeşitli alanlara heterojen bir şekilde bir arada olma durumunu da içeren bir yöntem olduğu için kullanılacak yöntem olarak seçilmiştir en uygun yöntemdir.Çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerle yapılan mülakatlar kullanılmaktadır. Araştırmanın veri toplama süreci devam etmektedir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Problem durumumuz 5. sınıf fen bilimleri dersi kazanınmlarının öğrenci bilişsel düzeylerine uygunluğunun araştırılması olup bu bağlamda veri toplama ve değerlendirme amaçlanmaktadır.Araştırma ve veri toplama süreci devam ettiği için henüz sonuçlar elde edilmemiştir.Beklenen sonuç yani geçici sonuç 5. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının öğrenci bilişsel düzeylerine uygun olmadığı yönünde öğretmen mülakat görüşmeleri beklentisi hedeflenmektedir.Şimdiye kadar yapılan çalışmalar ve öğretmenlerler ile alınan mülakatlar kısmen değerlendirildiğinde sonuçların araştırma tez başlığımıza yani belirlemiş olduğumuz temel problem durumuna yönelik örtüşen veriler elde edilmiştir.Genel görüş 5. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının öğrenci bilişsel düzeylerine uygun olmadığı yönündedir.Çalışmamız devam etmekte olup bulgular ve veriler toplanmaya devam edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri, kazanım, bilişsel düzey, 5. sınıf

Kaynakça

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

Gürdal, A., Şahin, F., & Çağlar, A. (2001). *Fen eğitimi ilkeler, stratejiler ve yöntemler.* İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayını.

Maskan, A. K., Maskan M. H., & Atabay, K. (2007). İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji ders kitabının değerlendirme ölçütleri yönünden incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 9,* 22-32.

Şen-Gümüş, B. (2009). *Bilimsel öykülerle fen ve teknoloji eğitiminin öğrencilerin fen tutumlarına ve bilim insanı imajlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tekkaya, C., Özkan, Ö., & Sungur, S. (2001). Biology concepts perceived as diffucult by turkish high school students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21,* 145-150.

Yilgen, A. (2014). *Kuantum öğrenme modeline dayalı fen eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Akben, N.,& Köseoglu, F. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Yoğunluk Konusunda Bilimsel Sorgulamaya Dayalı Laboratuvar Etkinlik Örneği *Education Sciences*, *5*(3), 1281-1289.

Arslan, A., Bekiroğlu, F. O., Süzük, E., & Gürel, C. (2014). Fizik laboratuar derslerinin araştırma-sorgulama açısından incelenmesi ve öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, *11*(2), 1-35.

Hofstein, A. AndLunetta, V. N. (1982). The role of thelaboratory in science teaching: Neclected a spectsof research. *Review of Educational research, 52*(2), 201-207.

Bianchini, JA ve Colburn, A. (2000). İlköğretim öğretmen adaylarına bilimin doğasının sorgulama yoluyla öğretimi: İki araştırmacının hikayesi. *Journal of Research in Science Teaching: The National Association for Research in Science Teaching* , *37* (2), 177-209.

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

Gürdal, A., Şahin, F., & Çağlar, A. (2001). *Fen eğitimi ilkeler, stratejiler ve yöntemler.* İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayını.

Maskan, A. K., Maskan M. H., & Atabay, K. (2007). İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji ders kitabının değerlendirme ölçütleri yönünden incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 9,* 22-32.

Şen-Gümüş, B. (2009). *Bilimsel öykülerle fen ve teknoloji eğitiminin öğrencilerin fen tutumlarına ve bilim insanı imajlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tekkaya, C., Özkan, Ö., & Sungur, S. (2001). Biology concepts perceived as diffucult by turkish high school students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21,* 145-150.

Yilgen, A. (2014). *Kuantum öğrenme modeline dayalı fen eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Akben, N.,& Köseoglu, F. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Yoğunluk Konusunda Bilimsel Sorgulamaya Dayalı Laboratuvar Etkinlik Örneği *Education Sciences*, *5*(3), 1281-1289.

Arslan, A., Bekiroğlu, F. O., Süzük, E., & Gürel, C. (2014). Fizik laboratuar derslerinin araştırma-sorgulama açısından incelenmesi ve öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, *11*(2), 1-35.

Hofstein, A. AndLunetta, V. N. (1982). The role of thelaboratory in science teaching: Neclected a spectsof research. *Review of Educational research, 52*(2), 201-207.

Bianchini, JA ve Colburn, A. (2000). İlköğretim öğretmen adaylarına bilimin doğasının sorgulama yoluyla öğretimi: İki araştırmacının hikayesi. *Journal of Research in Science Teaching: The National Association for Research in Science Teaching* , *37* (2), 177-209.

Akgündüz, Ertepınar, Ger, Kaplan Sayı ve Türk, 2015

Kültürel-Tekno Bağlamsal Yaklaşım: Fen Eğitiminde Kültür Temelli Yeni bir Yaklaşım ve Sosyobilimsel Konular Bağlamında Uygulama Örneği

Nurcan Tekin
Aksaray Üniversitesi

Oktay Aslan
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

19. yüzyılın ortalarından günümüze kadar fen eğitiminde işbirlikli öğrenme, kavram haritaları, analojiler, metaforlar gibi yapılandırmacı yaklaşımlar araştırmacıların çalışmalarında çokça yer verdiği konular haline gelmiştir (Awaah, 2023). Lin ve diğerleri (2019), 1998'den bu yana beş yılda bir fen eğitimi alanındaki eğilimleri araştırdıkları çalışmada, son 20 yılda fen eğitiminde eşitsizlik, STEM eğitimi ve lisans araştırma deneyimleri gibi konulara daha çok vurgu yapıldığını ifade etmiştir (Lin vd., 2019). Öğretmen eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, pedagojik alan bilgisi, sorgulama, problem çözme ve düşünme yöntemlerine yönelik artan bir eğilim olduğu görülmektedir (Aldahmash vd., 2019). Güncel çalışmalara yer verilen, 21. yüzyıl becerileri ile ilgili araştırmalar da benzer şekilde dijital okuryazarlık, problem çözme, bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme gibi konulara eğilim olduğu ve sürekli gelişen dijital yeterlik ihtiyacının ön plana çıktığını göstermektedir (Silber-Varod vd., 2019).

Farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin aynı sınıfta yer alması sıklıkla karşılaşılan durumlardandır. Türkiye de yedi coğrafi bölgede dil, din, etnik kimlik, engellilik, sosyoekonomik düzey veya mülteci kapasitesi bakımından farklı demografik özellikleri bünyesinde barındıran çokkültürlü bir yapıya sahiptir (Kotluk & Kocakaya, 2018). Dolayısıyla çokkültürlü yapıya sahip Türkiye'de her öğrencinin farklı görüşlerle sınıfta yer alması, fen derslerinde çeşitliliği sağlayacaktır. Bu da kültür-temelli uygulamaların sınıf içinde gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır. Birçok çalışma kültürel veya yerel bilginin bilimin öğretilmesinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda hem kırsal hem de kentsel alanda öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıflarında en çok tercih edeceği destek teknolojik donanımdır (Oladejo vd., 2023). Görüleceği üzere, fen eğitiminde güncel çalışmalar teknolojik ve soysal-kültürel konuları önceleyen bir eğilimde ilerlemektedir.

Kültürel-Tekno Bağlamsal Yaklaşım

Araştırmacılar uzun yıllar fen eğitiminde öğrencilerin bilimi nasıl daha iyi öğreneceklerine odaklansa da, halen fen eğitimi alanındaki performansın yeterli ölçüde gelişmediği söylenebilir (Awaah, 2023). Oladejo ve diğerlerine (2021) göre en önemli sorunlardan biri sınıflarda, özellikle de STEM konularının öğretilmesinde içerik-bağlam kopukluğundan kaynaklanmaktadır. Okebukola (2020), bu eksiklik için yerel bilgi ve kültürel uygulamalarla bağlantıyı esas alan kültürel-tekno bağlamsal yaklaşımı (KTBY) önermiştir.

Kültürel-tekno bağlamsal yaklaşım (KTBY; Culturo-techno-contextual approach [CTCA]), 2015 yılında Okebukola tarafından Afrika merkezli olarak ortaya atılmış bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın çerçevesi üç bileşen ile çizilebilir: (a) öğrencilerin meşgul olduğu (içinde bulunduğu) kültürel bağlam; (b) öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşimde oldukları teknoloji; ve (c) her eğitim kurumunun kendine has bir kimliği olan ve fen dersleri için örnek ve yerel vaka incelemelerinde güçlü bir rol oynayan bölgesel bağlam.

KTBY kavramı henüz oldukça yeni bir terim olduğundan Türkçede kullanımına yönelik bir araştırma bulunmamaktadır. Ancak terimi oluşturan kelimelerin fen eğitiminde kullanımı Türkçe ifadelere uygun görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada 'culturo-techno-contextual approach (CTCA)' ifadesi 'kültürel-tekno bağlamsal yaklaşım (KTBY)' olarak kullanılmıştır.

KTBY ve Diğer Yaklaşımların Kültürel Temelde Karşılaştırılması

Fen eğitiminde bilimin doğası ve felsefesi, argümantasyon, STEM gibi çeşitli yaklaşımlar veya SBKlar bağlamında bu yaklaşımların kullanıldığı çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Fen eğitiminde oldukça popüler bir yer edinen STEM son yıllarda özellikle dezavantajlı bireylerin bilim-teknoloji-mühendislik-matematik eğitiminin iyileştirilmesine dayanan bir yaklaşım olarak ön plana çıkmaktadır. Sosyal-psikolojik özellikler, aile, okul ve daha geniş kültürel düzeylerdeki yapısal bileşenler STEM eğitimini etkileyen etmenlerdir (Xie vd., 2015). Ancak STEM eğitimi çalışmalarının temelde kendi doğasını oluşturan fen, teknoloji, mühendislik ve matematik bileşenlerinden birinin/birkaçının entegre edildiği, uygulamaya yönelik veya kavramsal çerçeve oluşturmayı amaçlayan araştırmalarda eğilim olduğu görülmektedir. Bu açıdan, kültür STEM bileşenleri ile yakından ilişkili olsa da uygulamalarda arka planda kalmaktadır. SBKların tartışılmasında oldukça ön planda olan argümantasyon yaklaşımı da bu yönüyle kültürel konuların öğretilmesinde etkili olsa da benzer şekilde kültürü merkeze almadığından beklenen etkiyi sağlamada yetersiz kalabilir. Bu araştırmalar fen eğitimine önemli katkılar sunmakla birlikte, fen eğitiminde kültür temelli yaklaşımlara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. KTBY, kültürü temel alan bir yaklaşım olarak belki de hem argümantasyon sürecini hem de STEM eğitiminin tüm bileşenlerini içine alan bir kapsayıcı küme olarak düşünülebilir.

KTBY ve Sosyobilimsel Konular

Kültürel ve teknolojik çalışmaların fen derslerinde birbirini etkileyerek ilerlemesine olanak sağlayan KTBY, toplumların ikileme düştüğü konuların öğretilmesinde de yardımcı olabilir. Fen eğitiminde ikilemli doğasıyla ön planda olan sosyobilimsel konular (SBKlar), bu yaklaşımın uygulanmasında en uygun konulardan olabilir. SBKlar bilimsel bir boyutu olan, açık uçlu, ikilemli toplumsal konulardır (Sadler & Zeidler, 2005). SBKlar küresel ölçekte bireyleri etkileyen konular olmakla birlikte aynı zamanda yerel olarak da toplumlarca tartışılabilir (Çapkınoğlu vd., 2020). Bu bakımdan SBKlar içeren derslerde kültürün merkezde olduğu yaklaşımlar etkin ders tasarımlarında faydalı olabilir. Ladachart'a (2021) göre kültürel inançlar ve bilimsel bilgi arasındaki ikilemlerden kaynaklanan SBKlarla başa çıkmak oldukça önemlidir. Ancak bu ikilemi ortadan kaldırmak için az sayıda girişim bulunmaktadır. Görüldüğü üzere, SBKlarda kültür özelliği önemli olmakla birlikte, fen eğitiminin kültür odağında şekillenmesi için yeterli değildir. KTBY, kültürel özelliği önceleyerek konuların önemli bir bağlamda ele alınmasını sağladığından, bilimin sosyal yönünü en iyi şekilde açıklayan SBKların öğretilmesinde etkili bir yaklaşım olabilir.

KTBY Uygulama Basamakları

KTBY'nin uygulanmasında, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık teorisi gereği öğrenciler iki açıdan sosyal etkileşim içinde olurlar: (a) ele alınan kavramla ilgili yerel/kültürel uygulamaları elde etmek için daha bilgili bir kişiyle etkileşimde olma ve (b) diğer öğrencilerle grup etkileşimleri kurma. Bu iki temel etkileşime dayanarak Okebukola (2020) KTBY'yi sınıf ortamında uygulamaya yönelik beş adımdan oluşan uygulama basamakları önermiştir. Okebukola'nın (2020) önerdiği uygulama adımlarının daha kolay sınıflandırılması için biz kısa tanımlamalar oluşturduk ve bunu bir şemada özetledik. Buna göre uygulama basamakları kısaca; ödev al ve araştır, grupla tartış ve sonucu paylaş, çiz ve mizah geliştir, kavramları anlamlandır ve yanılgıyı gider, özetle ve mesaj gönder basamaklarından oluşmaktadır. KTBY henüz oldukça yeni bir yaklaşım olduğundan, uygulanmasına yönelik az sayıda örnek bulunmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada KTBY adımlarının daha net uygulanabilmesi için sosyobilimsel bir konu olan yapay zekanın bağlam olarak kullanıldığı bir örneğe yer verilmiştir. Yapay zeka da diğer SBKlar gibi bireyleri yakından ilgilendiren, yakın gelecekte toplumsal yönüyle ön planda olacak konulardandır. Yapay zeka ikilemli özelliği ve güncelliği bakımından KTBY'nin uygulama basamaklarında bu çalışma için örnek olarak seçilmiştir ve uygulama basamaklarına yönelik örnek sunulacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, fen eğitiminde kültür temelli konuların öğretilmesinde yeni bir yaklaşım olan kültürel-tekno bağlamsal yaklaşımın (KTBY) kavramsallaştırılması, sosyobilimsel bir konu olarak yapay zeka odağında değerlendirilmesi ve uygulama basamaklarına yönelik bir örneğin sunulmasını içermektedir. Yeni bir yaklaşımın tanıtılması amacı güdüldüğünden, bu araştırma geleneksel araştırma sunum sürecinden farklı tasarlanmıştır. Araştırmada KTBY'nin fen eğitimindeki gelişim süreci tarihi/kavramsal olarak ele alınmış ve uygulanabilirliğine yönelik öneriler sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, fen eğitiminde kültürü önceleyen bir yaklaşım olan KTBY'nin Türkçede kavramsallaştırılmasını ve sosyobilimsel konuların öğretilmesinde uygulanabilecek bir örneğin sunulmasını içermektedir. Gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, fen eğitiminin tüm konuları için uygun olabileceği fark edilmiştir. Ancak özellikle SBKların kültürden, sosyal çevreden ve geçmiş yaşantılardan etkilenmesini içeren yerel özelliği ile bu yaklaşımın biçilmiş bir kaftan olduğu söylenebilir. Bu açıdan güncel bir konu olan yapay zekanın öğretilmesinde kullanılabilecek örnek bir uygulama önerilmiştir. SBKların FTT hareketinden itibaren kat ettiği ilerleme, KTBY'nin kültürel odağında yeni bir hareketin başlamasına yol açabilir.

Henüz kavramsal olarak oldukça yeni bir yaklaşım olsa da, kültürel özelliği ön planda olduğundan, Türkiye'nin çokkültürlü yapısına uygun şekilde, farklı kültürel bölgelerde çalışılmak üzere etkili bir yaklaşım olacağı tahmin edilmektedir. Yalnızca Türkiye'de değil tüm ülkelerin yerel/kültürel özelliklerine dayanarak feni daha anlamlı öğrenmeleri için etkili bir yaklaşım olabilir. Bunun için araştırmacılar olarak biz farklı bölgelerde farklı SBKlar kullanılarak bu yaklaşımın kullanıldığı ders uygulamalarının yaygınlaştırılmasını ve sonuçlarının karşılaştırılmasını öneriyoruz. Bu yaklaşımın, SBKların öğretilmesinde kültürü önceleyen/kültür ve SBKların bileşenlerinin örtüşmesi özelliğinin yanında, teknolojinin yoğun olarak kullanılması bakımından da önemli olduğunu düşünmekteyiz. Teknolojinin sınıf içinde öğretmen ve öğrencilerin birbirleri ile etkileşiminin sağlanmasında birinci araç olarak kullanılmasını oldukça önemsemekteyiz. Bu açıdan çeşitli teknolojilerle desteklenen sınıfların gelişiminde de bu yaklaşımın katkısının olacağını düşünüyoruz.

Son olarak, henüz bu yaklaşımın Türkiye'de fen eğitimi ile ilgili kavramsallaştırılması ilk kez yapıldığından, hem yaklaşımın hem de uygulama basamaklarının isimlendirilmesi konusunda eksiklikler olabilir. Araştırmacıların bu yönüyle bu çalışmayı eleştirel bir gözle okumaları ve varsa gerekli düzeltmeler konusunda tartışmaları önerilir.

Anahtar Kelimeler: kültürel-tekno bağlamsal yaklaşım, sosyobilimsel konular, yapay zeka, uygulama örneği

Kaynakça

Aldahmash, A. H., Alshamrani, S. M., Alshaya, F. S., & Alsarrani, N. A. (2019). Research trends in in-service science teacher professional development from 2012 to 2016. International Journal of Instruction, 12(2), 163-178. https://doi.org/10.29333/iji.2019.12211a

Awaah, F. (2023), In the classroom I enhance students understanding of entrepreneurship development – the culturo–techno-contextual approach. Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, https://doi.org/10.1108/JRIT-08-2022-0047

Çapkınoğlu, E., Yılmaz, S., & Leblebicioğlu, G. (2020). Quality of argumentation by seventh-graders in local socioscientific issues. Journal Research in Science Teaching, 57, 827-855. https://doi.org/10.1002/tea.21609

Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim [An alternative approach for Turkey: Culturally relevant/responsive education]. YYU Journal of Education Faculty, 15(1), 749-789, http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.86

Ladachart, L., & Ladachart, L. (2021) Preservice biology teachers' decision-making and informal reasoning about culture-based socioscientific issues. International Journal of Science Education, 43(5), 641-671, https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1876958

Lin, T. J., Lin, T. C., Potvin, P., & Tsai, C. C. (2019) Research trends in science education from 2013 to 2017: A systematic content analysis of publications in selected journals. International Journal of Science Education, 41(3), 367-387. https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1550274

Okebukola, P. A. (2020). Breaking barriers to learning: The culture-techno-contextual approach (CTCA). Sterling Publishers.

Oladejo, A. I., & Ebisin, A. F. (2021). Virtual laboratory: An alternative laboratory for science teaching and learning. Federal Polytechnic Ilaro Journal of Pure and Applied Science, 3(1), 82-90. Retrieved from https://fepi-jopas.federalpolyilaro.edu.ng/index.php/journal/article/view/16

Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision-making. Journal of Research in Science Teaching, 42(1), 112-138. https://doi.org/10.1002/tea.20042

Silber-Varod, V., Eshet-Alkalai, Y., & Geri, N. (2019), Tracing research trends of 21st-century learning skills. British Journal of Educational Technology, 50(6), 3099-3118. https://doi.org/10.1111/bjet.12753

Xie, Y., Fang, M., & Shauman, K. (2015). STEM education. Annual Review of Sociology, 41, 331-357. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071312-145659

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Nükleer Santrallere Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Fatma Şener
Hacettepe Üniversitesi

Cemil Aydoğdu
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışma, fen bilgisi öğretmen adaylarının nükleer santrallerin sosyal kabul edilebilirliğine yönelik düşüncelerinin belirlenmesi ve nükleer santrale yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırmanın ana problem cümlesi;

- Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının nükleer santrale yönelik tutumları ve düşünceleri ne düzeydedir?

Alt Problemler

- Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının nükleer santrale yönelik tutumları çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
    - Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Nükleer Santrale yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
    - Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Nükleer Santrale yönelik tutumları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
    - Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Nükleer Santrale yönelik tutumları ebeveyn eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
    - Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Nükleer Santrale yönelik tutumları mezun olduğu okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
    - Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Nükleer Santrale yönelik tutumları kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
    - Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Nükleer Santrale yönelik tutumları çevre bilgisi/eğitimi dersi almış olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
    - Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Nükleer Santrale yönelik tutumları evinde veya bahçesinde ilgilendiği hayvanı olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
    - Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Nükleer Santrale yönelik tutumları evinde veya bahçesinde yetiştirdiği çiçeği veya bitkisi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının nükleer santrallere yönelik tutumlarını ve nükleer santrallerin sosyal kabul edilebilirliğine yönelik düşüncelerini belirlemektir. Bu kapsamda araştırma 2022-2023 öğretim yılı güz döneminde Amasya ve Konya illerinde bulunan iki devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 220 öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

Yakın zamanda ülkemizde de faaliyete geçecek olan Akkuyu Nükleer Enerji Santrallerini de düşünecek olursak öğretmen adaylarının nükleer enerji santrallerine ilişkin düşünce ve tutumlarının ne düzeyde olduğunun tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Özdemir ve Çobanoğlu, 2008). Fen eğitimindeki sosyobilimsel konulardan biri olan nükleer enerji santrallerini anlatmada fen bilgisi öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Nasıl anlattıkları kadar aslında öğretmenlerin nükleer santralleri nasıl algıladıkları da önemlidir. Bu sebeple fen bilgisi öğretmeni adaylarının nükleer enerji santrallerinin sosyal kabul edilebilirliğine yönelik düşünce ve tutumlarının belirlenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Öğretmen adaylarının Nükleer Santrallere yönelik tutumlarını belirlemek için Üner, Kan ve Akkuş (2017) tarafından geliştirilen Nükleer Santrale Yönelik Tutum Ölçeği (NSTÖ) kullanılmıştır. Ölçeğe ek olarak katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik cinsiyet, sınıf düzeyi, doğum yeri, yaşadığı yer, mezun olduğu okul türü, mezun olduğu bölüm, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, çevre dersi alıp almadığı, sahip olduğu hayvan, yetiştirdiği bitki olup olmadığı gibi bazı sorular eklenmiştir. Katılımcılardan nükleer santral veya nükleer enerji denildiğinde akıllarına gelen ilk 5 ifadeyi yazmalarını isteyen açık uçlu bir soru da eklenmiştir.

Bu çalışmada nicel tarama deseni kullanılmıştır. Tarama (survey) çalışmalarındaki amaç, bir grubun belirli özellikleri (görüşü, tutumu, inancı, yeteneği gibi) hakkında bilgi toplamaktır (Fraenkel & Wallen, 2006). Verilerin analizinde ise istatistiksel yöntem (SPSS) ve betimsel analiz kullanılmıştır.

Varsayımları ve Sınırlıkları

Araştırmanın temel sayıltıları olarak; ölçeği uyguladığımız tüm fen bilgisi öğretmen adaylarının, sorulara içtenlikle cevap verdiği ve kontrol altına alınamayan dışsal etkenlerden eşit düzeyde etkilendiği düşünülmektedir.

Araştırma; 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Amasya ve Konya illerinde bulunan iki devlet üniversitesinin bir, iki, üç ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılan fen bilgisi öğretmen adayları ile sınırlı tutulmuştur.

Öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin belirlenmesinde betimsel istatistikler kullanılmış; açık uçlu sorunun analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin başka bir kodlayıcı tarafından da güvenirlik sağlaması yapılmıştır. Miles ve Huberman (1994) güvenirlik formülü (Güvenirlik = Görüş birliği sayısı / (Görüş birliği sayısı + Görüş ayrılığı sayısı)) kullanılmıştır. İki araştırmacının veri analizi sırasında cevapları arasındaki uyumun %70 ve üzerinde çıkması güvenilir olduğunu göstermektedir. Kodlayıcılar arası güvenirlik %95 olarak bulunmuştur.

Ölçekten elde edilen verilerin analizi için istatistik paket programı (SPSS) kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini kontrol etmek için Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan normallik testi sonucu [-1,+1] arasında çıktığı için normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Elde edilen veriler toplam sayı, yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, sabit değer, anlamlılık değeri kullanılarak, minimum ve maksimum değer, bağımsız örneklem T testi ve tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) testleri ile analiz edilmiştir. Tüm veriler analiz edilirken anlamlılık değeri 0.05 olarak alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen bilgisi öğretmen adaylarının nükleer santrallere yönelik tutumları, nükleer santral ve nükleer enerjiye ilişkin sahip oldukları ön bilgileri ve düşünceleri ve nükleer santrale yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular başlıklar altında sunulacaktır.

Araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının nükleer santrallere yönelik kararsız bir tutum içinde olduklarını göstermektedir. Bu tutumları cinsiyete ve ilgilendiği bir çiçek veya bitkisi olmasına göre farklılık göstermekte iken; sınıf düzeyi, ebeveyn eğitim düzeyi, mezun olduğu okul türü, kardeş sayısı, çevre eğitimi dersi almış olması, ilgilendiği evcil bir hayvanının olması gibi değişkenler açısından ise farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmen adaylarının yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynaklarını birbirine karıştırdığı, nükleer enerjinin üretiminde kömür, petrol, doğal gaz gibi fosil yakıtların kullanıldığı, nükleer santrallerde dumanın oluştuğu dolayısıyla bu dumanın hava kirliliğine ve solunum hastalıklarına sebep olduğu gibi kavram yanılgılarına sahip oldukları da tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Nükleer santral, öğretmen adayı, tutum ve düşünce

Kaynakça

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). How to Design and Evaluate Research in Education. (7th ed.) New York: McGraw-Hill.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Sage publications*. Thousand Oaks, CA.

Özdemir, Ç., Çobanoğlu, E. O. (2008). Türkiyede Nükleer Santrallerin Kurulması ve Nükleer Enerji Kullanımı Konusundaki Öğretmen Adaylarının Tutumları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 218-232.

Üner, S., Kan, A., & Akkuş, H. (2017). Nükleer Santrale Yönelik Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES,* 4(1), 33-48.

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

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Küresel Isınma ve İklim Değişikliğinin Sebepleri ve Farklı Ekosistemlere Yönelik Etkileri Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Adem Koç
Mersin Üniversitesi

Sevginur Boztepe
Mersin Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyılda sanayi ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler sonucunda atmosfere salınan sera gazlarının miktarında artış olmuş ve zamanla bu gazların birikmesi sonucunda küresel ısınma ve iklim değişikliği kavramına daha çok odaklanılmasına sebep olmuştur. Günden güne dünyamızı farklı yönlerden etkileyen küresel ısınma ve iklim değişikliğinin etkileri daha çok hissedilmeye başlanmıştır. Günümüzde büyük bir problem haline gelen küresel ısınma öğretim programlarında da kendine yer bulmuştur. Bu bağlamda küresel ısınma ve iklim değişikliğinin bireylerin günlük yaşamında karşılaştığı ve çözülmesi gereken bir problem olarak değerlendirildiği görülmektedir. İfade edilen problemin çözüme kavuşturulabilmesi için bireylerin öncelikle problemin nedenleri ve etkilerinin farkında olmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışma kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma ve iklim değişikliği probleminin sebepleri ve farklı ekosistemlere olan etkilerini ifade edebilme durumları incelenmeye çalışılacaktır.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olamayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenecek ve ölçüt olarak Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programı üçüncü sınıf güz dönemi dersi olan Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları 1 dersinden başarılı olma ve bahar dönemi dersi olan Bilimsel Muhakeme Becerileri dersine devam ediyor olma şartı aranacaktır. Bu durum öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel muhakeme becerilerine hakim olmaları açısından önemli olarak görülmektedir. Araştırma nitel araştırma yönteminin durum çalışması desenine göre kurgulanarak veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının yazmış oldukları görüşlerin değerlendirilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılacaktır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşme formuna verdikleri yanıtlar iki araştırmacı tarafından puanlanarak sonuçlar yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma ve iklim değişikliğinin nedenleri ve farklı ekosistemlere (kara, su ve her iki ekosisteme bütüncül etki) etkileri hakkındaki düşünceleri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilerek geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmeye çalışılarak öğretmen adaylarının öncelikle;

-Küresel ısınma ve iklim değişikliğinin nedenleri hakkında düşüncelerini doğru bir şekilde ifade edebiliyor olmaları,

-Küresel ısınma ve iklim değişikliğinin kara ekosistemine etkilerini doğru bir şekilde ifade edebiliyor olmaları,

-Küresel ısınma ve iklim değişikliğinin su ekosistemine etkilerini doğru bir şekilde ifade edebiliyor olmaları,

-Küresel ısınma ve iklim değişikliğinin her iki ekosisteme bütüncül etkilerini doğru bir şekilde ifade edebiliyor olmaları beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi öğretmen adayları, küresel ısınma, iklim değişikliği.

Kaynakça

Aksan, Z., & Celikler, D. (2013). İlkoğretim oğretmen adaylarının kuresel ısınma konusundaki goruşleri [Pre-service elementary teachers' opinions about global warming]. *Eskişehir Osmangazi University, Journal of Social Sciences, 14*(1), 49-67.

Aksay, S.C., Ketenoğlu, O., & Kurt, L. (2005). Kuresel ısınma ve iklim değişikliği [Global warming and climatic change]. *Selcuk University, Journal of Science Faculty, 25*, 29-41.

Cepel, N. (2008). *Ekolojik sorunlar ve cozumleri [Ecological problems and solutions].* Ankara: TUBİTAK Populer Science Books.

Cook, John, Dana Nuccitelli, Sarah A. Green, Mark Richardson, Barbel Winkler, Rob Painting, Robert Way, Peter Jacobs, and Andrew Skuce. 2013. "Quantifying the Consensus on Anthropogenic Global Warming in the Scientific Literature." *Environmental Research Letters* 8 (2): 1–7. doi: http://dx.doi.org/10.1088/1748-9326/8/2/024024

Creswell, J. W. (2014). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (S. B. Demir, çev). Ankara: Eğiten Kitap.

Doğan S., & Tuzer M. (2011). Kuresel iklim değişikliği ve potansiyel etkileri [Global climate change and ıts potential effects]. *Cumhuriyet University Journal of Economics and Administrative Sciences, 12*(1), 21-34.

Fox, J. (2006). A justification for Mathematical Modelling Experiences in the Preparatory Classroom. Grootenboer, Peter and Zevenbergen, Robyn and Chinnappan, Mohan, Eds., *Proceedings 29th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia 1*, 21-228.

IPCC. 2013. *Climate Change 2013: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fifth Assesment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, edited by T. F. Stocker, D. Qin, G. K. Plattner, M. Tignor, S. K. Allen, J. Boschung, A. Nauels, Y. Zia, V. Bex, and P. M. Midgley. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kadıoğlu, M. (2001). *Bildiğimiz havaların sonu kuresel iklim değişimi ve Turkiye [The last we know the weather, global climate change and Turkey].* Guncel Yayıncılık. İstanbul.

Min, Seung-Ki, Xuebin Zhang, Francis W Zwiers, and Gabriele C. Hegerl. 2011. "Human Contribution to More-Intense Precipitation Extremes." *Nature 470* (7334): 378–381. doi: http://dx.doi.org/10.1038/nature09763 .

National Aeronautics and Space Administration. 2014. "Climate Change: Vital Signs of the Planet: How Do We Know?" *Global Climate Change: Vital Signs of the Planet*. http://climate.nasa.gov/evidence/ .

Turral, H., J. Burke, J. M. Faures, and J. M. Faures. 2011. *Climate Change, Water and Food Security*. Rome: FAO.

World Economic Forum (2018). *The Global Risks Report 2018.* Retrieved from https://www.weforum.org/reports/the-global-risksreport-2018 .

Yıldızoğlu, E. (2018). *İklim değişikliği: En kritik 20 yıl* [Climate change: The 20 most critical years]. Retrieved from https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-45938984 .

Yüksel, İ., & Ateş, S. (2019). Bilimsel muhakeme becerileri testinin geliştirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 8*(3), 635-650. http://dx.doi.org/10.30703/cije.520612

Fen Kavramlarının Öğretiminde Sanal Laboratuvar Uygulamalarının Web 2.0 Araçlarına Yönelik Yeterlik İnançları Üzerine Etkisi

İbrahim Serdar Kızıltepe
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Tezcan Kartal
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda, insan faaliyetlerinin birçok yönünü derinden etkileyen ve değiştiren bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) hızla yaygınlaşmasına tanık olundu (Teo, Sang, Mei ve Hoi, 2018). Hayatımızdaki büyük etkisi göz önüne alındığında, birçok ülkede BİT entegrasyonu teşvik eden politik girişimler olmuştur. BİT'i eğitime entegre etme konusunda pek çok araştırma bu çerçevede önem kazanmaya başlamıştır (Palic ve Pirasa, 2012; Teo ve diğ., 2018). Öğretmen eğitim kurumlarında özellikle de fen eğitiminde teknolojinin oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğrenciler için, bilimsel yöntemlerin soru sormak için kullanılması, araştırma yapmaları, problemleri belirlemeleri, gözlem ve inceleme yapmaları gibi, teorik bilgiyi pratiğe dökme konularında laboratuvar etkinliklerinden yararlanırlar (Palic ve Pirasa, 2012). Fen eğitimin temel amaçlarından biri de bilimsel süreç becerilerini geliştirmektir (Huppert, Lomask ve Lazarowitz, 2002). Fen eğitiminin önemli bir parçası olan laboratuvarlar, bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasında önemli bir role sahiptir (Hofstein ve Mamlok-Naaman, 2007). Geleneksel laboratuvar uygulamalarının tehlikeli kimyasallar, pahalı laboratuvar malzemeleri, kalabalık sınıflar, laboratuvar güvenliği gibi bazı sınırlılıkları vardır. Geleneksel laboratuvarlara alternatif bir ortam olan sanal laboratuvarlar ise deneyin her aşamasına aktif katılım sağlar, sınıf içi / dışı etkileşimli öğretim, bireysel ihtiyaçlara göre öğrenme, güvenli öğrenme ortamı, deneysel sürece aşinalık ve deneysel beceriler kazanma gibi fırsatlar sunar (Hofstein ve diğ., 2007).

Sanal laboratuvarlar, öğrencilerin öğrenmelerinde aktif olmalarını sağlamakta, öğrencilerin zor kavramları daha kolay anlaması için fırsatlar sunar. Öğrencilerin anlamadıkları konularda daha kolay anlamalarını ve öğrenilen konuların tekrar yapmalarını sağlamaktadır (Menon, Chandrasekhar, Kosztin ve Steinhoff, 2020; Teo, 2018). Sanal laboratuvarın öğrencilerin akademik performansı üzerindeki etkilerine yönelik deneysel çalışmalar (Efe ve Efe, 2011; Menon ve diğ., 2020), sanal laboratuvarın özellikle fen konularında öğretme ve öğrenme sürecindeki etkisini ortaya koymuştur. Sanal laboratuvarlar öğrencilerin zaman/mekân gibi kısıtlı faktörlere maruz kalmadan bilimsel süreç becerilerini keşfetmelerine de yardımcı olur. Öğretim teknolojilerinin hızlı gelişimi, BİT'in eğitime entegrasyonu da önemli bir şekilde etkilemiş ve çalışma alanı haline gelmiştir (Hofstein ve diğ., 2007; Teo ve diğ., 2018; Teo, 2009). Öğretmenler artık öğrenme ve değerlendirmeyi zenginleştirmek için öğretim sırasında derslerini destekleyecek, yardımcı olacak çeşitli yeni teknolojilere ve yazılımlara sahiptir (Teo ve diğ., 2018). BİT ile öğrencilerin sınıflarda konu ile ilgili verdikleri cevaplar alınır ve uygulamalar eğlenceli, etkili ve verimli hale getirilir. Sınıf içinde kullanılan teknolojilerden birisi de (Teo ve diğ., 2018), öğretmenler tarafından anında geri bildirim sağlayan etkileşimli bir teknoloji parçası olan Web 2.0 araçlardır. Birçok Web 2.0 aracının (örneğin, PhET, Eclipse Crossword Crocodile Physics, İnspiration) temel işlevlerinin ucuz/ücretsiz olmasının yanı sıra, öğretmenlere yalnızca öğretmen merkezli öğrenme ortamını öğrenci merkezli bir ortama dönüştürmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin bilgi ve becerilerini etkili ve verimli bir şekilde kullanmalarını sağlar (Elmahdi, Al-Hattami ve Fawzi, 2018; Tatlı, İpek-Akbulut ve Altınışık, 2016). Kinash'a (2011) göre, teknoloji temelli öğrenme ortamı her seviyedeki öğrencinin her zaman kullanabilecekleri kaynaklara sahip olmasını sağlar. Benzer şekilde, öğrenmenin her zaman ve her yerde gerçekleşmesini sağlayan teknolojik cihazların avantajlarına dikkat çekilmektedir (Tatlı ve diğ., 2016). BİT öğrenme ve öğretmeyi geliştirme potansiyeli sezgisel olarak zorlayıcı olsa da (Davis, 1993), öğrenme teknolojisini kabul etme veya reddetme konusu önemli olabilir. Teknolojinin öğretme ortamlarına girmesiyle birlikte, teknolojinin neden kabul edildiğini veya reddedildiğini anlamak önemlidir (Teo ve diğ., 2018). Bu durumu açıklamaya ve tahmin etmeye çalışan ilk teoriler psikoloji alanında (Ajzen ve Fishbein, 1975), Planlı Davranış Teorisi (Ajzen, 1985) ile ortaya çıkan Teknoloji Kabul Modeli (TAM) olmuştur. TAM (Davis, 1993), kullanıcının motivasyonunun üç faktörle açıklanabileceğini öne sürmektedir: algılanan kullanım kolaylığı, algılanan kullanışlık ve kullanıma yönelik tutum. Bu faktörler arasında, öğretmenlerin teknoloji kabulü ve web 2.0 teknolojileri ile ilgili bazı faktörler de yer almaktadır: (a) kişinin belirli bir teknolojiyi kullanmanın kendini geliştireceğine inanma derecesi olarak tanımlanan algılanan kullanışlılık performansı, (b) algılanan kullanım kolaylığı kişinin belirli bir teknolojiyi benimsemenin bilişsel çabadan bağımsız olacağını algılama derecesi olarak tanımlanır (Davis, 1989), (c) kişinin belirli bir teknolojiyi benimseme sürecinin kendisinin keyifli olacağını algılama derecesi olarak tanımlanan algılanan keyif, (Davis, Bagozzi ve Warshaw, 1992), (d) kişinin belirli bir teknolojiyi benimseme kapasitesine ilişkin inanç düzeyi olarak tanımlanan teknoloji öz yeterliliği (Bandura, 1977), (e) kişinin kendisi için önemli olan birinin belirli bir teknolojiyi benimsemesi gerektiğini düşündüğünü algılama derecesi olarak tanımlanan öznel norm (Fishbein ve Ajzen, 1975) ve (f) kişinin belirli bir teknolojiyi benimseme kararı üzerinde etkili olabilecek çevresel faktörler olarak tanımlanan kolaylaştırıcı koşullardır (Teo, 2009). Bu TKM değişkenlerine ilişkin kavramsallaştırılmış genel bakış tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. TAM değişkenlerine ve kavramsallaştırmalarına genel bakış.

TKM-temel değişkenleri	Kavram
Algılanan kullanım kolaylığı	Bir kişinin teknolojiyi kullanmanın zahmetsiz olacağına inanma derecesi (Davis, 1989)
Algılanan kullanışlılık	Bir kişinin teknolojiyi kullanmanın iş performansını artıracağına inanma derecesi (Davis, 1989)
Teknolojiye yönelik tutumlar	Bir kişinin teknolojiyi değerlendirmesi veya teknolojinin kullanımıyla ilişkili belirli davranışlar (Compeau ve Higgins, 1995)
Davranışsal niyet	Bir kişinin teknolojiyi kullanma niyeti
Teknoloji kullanımı	Bir kişinin gerçek teknoloji kullanımı
Öznel norm	Bir kişinin, kendisi için önemli olan çoğu kişinin söz konusu davranışı gerçekleştirmesi veya yapmaması gerektiğine ilişkin algısı (Fishbein ve Ajzen, 1975)
Bilgisayar öz yeterliliği	Bir kişinin bilgisayar kullanarak belirli bir görevi yerine getirebileceğine inanma derecesi (Compeau ve Higgins, 1995)
Kolaylaştırıcı koşullar	Bir kişinin, teknolojinin kullanımını desteklemek için organizasyonel ve teknik kaynakların var olduğuna inanma derecesi (Venkatesh, Morris, Davis ve Davis 2003)

Öğretmen adaylarının teknoloji öz yeterliklerinde önemli ve olumlu kazanımların olduğuna dair çeşitli çalışmalar yer almaktadır (Koh ve Frick, 2009; Menon ve diğ., 2020; Rehmat ve Bailey, 2014; Wang, Ertmer ve Newby, 2004). Örneğin Menon ve diğerleri (2020), BİT kullanımına yönelik yaptığı bir çalışmada deney grubundaki katılımcıların özyeterlik gelişimlerinin olumlu olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin kendi yeterlikleri hakkındaki inançları neyi nasıl öğreteceklerini etkilemektedir. Bu nedenle geleceğin öğretmenlerinin teknolojiye dair özyeterlik inançlarının güçlendirilmesi öğretmen eğitim programlarının önem vermesi gereken bir noktadır. Bandura (1986;1989;1997) öz yeterliğin gelişiminde etkili olan dört kaynaktan bahsetmektedir. Bunlar; (i) doğrudan yaşantılar, (ii) dolaylı yaşantılar, (iii) sözel ikna ve sosyal etkiler ve (iv) fizyolojik ve duygusal durumlardır. Bandura (1997), doğrudan yaşantılarının yeterlik inançları üzerinde en fazla etkiye sahip olmakla birlikte öğretmen adayının sınıf ortamında alan ve mesleki deneyimleri, yeterlik inançlarını en çok etkileyen kaynak olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının sanal laboratuvar uygulamalarının web 2.0 öz yeterlik inançlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir:

1-Fen bilgisi öğretmen adaylarının sanal laboratuvar uygulamalarının;

a. Web 2.0 özyeterlik inançları üzerine etkisi nedir?

b. algılanan hoşlanma, web 2.0 özyeterlik, öznel normalar ve kolaylaştırıcı koşullar arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan, tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Tek gruplu deneysel çalışmada, tek bir grup bir uygulama veya olaya maruz bırakılır ve daha sonra uygulamanın etkisini değerlendirmek için bağımlı değişken ölçülür (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bu çalışmada katılımcılar *fen öğretimi laboratuvar uygulamaları 1 dersini web 2.0 araçları ile sanal ortamda işlemişlerdir.* Bu süreçte öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarına yönelik özyeterlik inançlarına etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bağımlı değişken olarak web 2.0 özyeterlik inançları, bağımsız değişken olarak ise sanal laboratuvar uygulamaları kullanılmıştır. Tek gruplu deneysel desende, bir deney gurubuna web 2.0 özyeterliklerine dair öntest uygulanmıştır. Öntest sonrasında ise araştırmacı tarafından ölçme aracı son test olarak uygulanmıştır ve sontest uygulama sonrası veri toplama süreci tamamlanır.

Çalışma Grubu: Yapılan bu çalışma 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 3. Sınıf fen bilgisi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Toplamda 21 katılımcının yer aldığı çalışmada, öğretmen adaylarının benzer durumlarda olduğu varsayımı üzerine uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve iş gücü kaybını önlemeyi amaçlayan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğ., 2023).

Katılımcılar 13 kişi kadınlardan ve 8 kişi erkeklerden oluşmaktadır. 16 kişinin kendine ait bilgisayarı varken, 5 kişinin bir bilgisayara sahip değildir. 11 kişi daha önce Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim aldığı görülmüştür. Katılımcılara nasıl bir öğrenme ortamını tercih ettikleri sorulduğunda, öğretmen adaylarından 11 kişinin orta düzeyde e-öğrenme ortamlarını tercih ettikleri ve 9 kişinin ise kapsamlı bir öğrenme ortamı tercih ettiği görülmüştür.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Elde Edilmesi: *Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmen* adaylarının demografik özelliklerinin betimlenmesi amacıyla Kişisel Bilgi Formu (örn. cinsiyet, yaş, internet kullanım amacı, akademik not ortalaması, vb.) (Menon, ve diğ., 2020; Teo ve diğ.,2018) kullanılmıştır. İkinci bölümde ise Teo ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen web 2.0 özyeterlik kullanım niyeti ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 4 alt faktör ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek orijinaline sadık kalınarak araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Tablo 1. Web 2.0 öz yeterlik Kullanım niyeti

Boyut	Örnek Madde	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Algılanan Hoşlanma	'Web 2.0 teknolojilerinin öğretimde kullanılması heyecan verici olacaktır.'	4	,89
Web 2.0 Öz yeterlilik	'Web 2.0 teknolojilerini kullanırken kendimi rahat hissediyorum.'	4	, 88
Öznel norm	'Öğrencilerim, Web 2.0 teknolojilerini öğretimde sürecinde kullanmamı destekleyeceklerdir.'	4	, 86
Kolaylaştırıcı koşullar	'Web 2.0 teknolojileri ile öğretmek için gerekli kaynaklara sahip olacağım.'	4	, 87

Uygulama 2022-2023 öğretim yılının güz döneminde sekiz haftalık bir süreçte web 2.0. temelli Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları 1 dersi kapsamında yürütülmüştür. Ders üç saatten oluşmaktadır, öğretmen adayları 1 ders saati boyunca teorik ve 2 ders saati boyunca ise uygulama yapmışlardır.

Uygulama süresi boyunca; Web 2.0 araçları (Eclipse Crossword, Simülasyon, PhET, Crocodile Physics, Inspiration ve Akıllı Tahta teknolojik yazılım ve donanımlar kullanılmıştır. Uygulamanın 1. Haftasında öğretmen adayları uygulama konusunda bilgilendirilmiştir. 3 saat olan ders süreci, 1 saat teorik, diğer 2 saat ise web 2.0. araçları ile uygulamalı olarak işlenmiştir. 1. ve 2. hafta kuvvet ve hareket konusu PhET simülasyon uygulaması ile işlenmiştir. Devam eden haftalarda ise süreç diğer teknolojik araçlarla devam etmiştir. PhET, eğlenceli, ücretsiz, etkileşimli, araştırmaya dayalı fen ve matematik simülasyonudur (URL1).

Verilerin Analizi: Araştırma verileri SPSS programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi öncesinde katılımcıların verileri kontrol edilmiştir. Örneğin, katılımcıların öntest ve son test verileri birlikte değerlendirilmiş ve öntest ya da son test puanlarından birisinin eksik olması durumunda veri setinden çıkarılmıştır. Verilerin betimsel analizi ve yorumlanmasında frekans (f), aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (Ss) ve standart hata (Sh) hesaplanmıştır. Bağımlı ve bağımsız grupların karşılaştırılmasında t testi analizi kullanılmıştır. Ayrıca bağımlı değişkenler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyonel analiz kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada öğretmen adaylarına uygulanan web 2.0 araçları eğiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının web 2.0 özyeterlik gelişimlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Benzer durumdaki öğretmen adaylarından oluşan deney grubunda katılımcılara 8 hafta boyunca web 2.0 araçları ile ilgili eğim verilmiştir. 21 katılımcı ile yürütülen bu çalışmada öğretmen adaylarının daha önce web 2.0 araçlarına yönelik eğitim almaları sorulduğunda 11 kişinin daha önce bu konuda bir eğitim aldığı, 10 kişinin ise daha önce eğitim almadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adayların kendine ait bilgisayara sahip olup olamama durumuna göre ise 16 kişinin kendine ait bir bilgisayarı olduğu görülmüştür. Buna rağmen öğretmen adaylarının genel olarak internet erişim arıcı olarak 17 kişi ile en çok telefonu kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarına öğretmenlik hayatlarından nasıl bir öğretme ortamını daha çok tercih edecekleri sorulduğunda ise en çok katılımın 11 kişi ile *Orta düzeyde e-öğrenme teknolojisi kullanan sınıflar*'ı tercih ettikleri, 9 kişinin ise *E-öğrenme teknolojisini kapsamlı bir şekilde kullanan sınıflar*'ı tercih ettiğini ancak 1 kişinin ise tercih belirtmediği görülmüştür. Uygulama sonrasında ise tercih belirtmeyen katılımcının orta düzeyde bir e-öğrenme ortamını tercih ettiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının web 2.0 araçları genel özyeterliklerinde, algılanan hoşlanma, algılanan özyeterlik, öznel norm ve kolaylaştırıcı koşullar alt faktörlerinde hem öntest hem de son test puanlarının *katılıyorum* düzeyinde bir inanca sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının web 2.0 araçları özyeterlikleri t-testi analiz sonuçlarında algılanan hoşlanma, algılanan özyeterlik, öznel norm ve kolaylaştırıcı koşullarda öntest ve sontest puanları arasında aritmetik olarak fark olsada bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının web 2.0 araçları özyeterlikleri öntest korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, algılanan hoşlanma ve öznel normlar arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($p <,05$, $r= ,764$). Benzer şekilde öznel normalar ve kolaylaştırıcı koşullar arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($p <,05$, $r= ,596$). Ancak diğer alt faktörler arasında bir ilişki olduğu görülse de bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Web 2.0 araçları özyeterlikleri sontest korelasyon analizleri incelendiğinde, alt faktörler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Bunlardan algılanan hoşlanma ve algılanan özyeterlik arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki ($p <,05$; $r= ,640$), Algılanan hoşlanma ve kolaylaştırıcı koşullar arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($p <,05$; $r=, 596$). Benzer şekilde algılanan hoşlanma ve öznel normalar arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu ($p <,05$; $r=, 715$), algılana özyeterlik ve kolaylaştırıcı koşullar arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($p <,05$; $r=, 709$). Algılanan Özyeterlik ve öznel normlar alt faktörleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($p <,05$; $r=, 620$). Kolaylaştırıcı koşullar ve öznel normlar arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki vardır ($p <,05$; $r=, 742$).

Anahtar Kelimeler: sanal laboratuvar, web 2.0 araçları, inanç, öğretmen adayları

Kaynakça

Ajzen, I. (1985). *From intentions to actions: A theory of planned behavior* (pp. 11-39). Springer Berlin Heidelberg.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınları. Ankara.

Compeau, D. R., & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. *MIS Quarterly, 19*(1), 189-211.

Davis, F. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly, 13*(3), 319-340.

Davis, F. D. (1993). User acceptance of information technology: system characteristics, user perceptions and behavioral impacts. *International Journal of Man-machine Studies*, *38*(3), 475-487.

Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1992). Extrinsic and intrinsic motivation to use computers in the workplace 1. *Journal of Applied Social Psychology*, *22*(14), 1111-1132.

Efe, H. A., & Efe, R. (2011). Evaluating the effect of computer simulations on secondary biology instruction: An application of Bloom's taxonomy. *Scientific Research and Essays, 6(*10), 2137-2146.

Elmahdi, I., Al-Hattami, A., & Fawzi, H. (2018). Using Technology for formative assessment to improve students' learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *17*(2), 182-188.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *Validity and reliability, how to design and evaluate research in science education* (8th Ed.). Mc Graw–Hill Companies.

Hofstein, A., & Mamlok-Naaman, R. (2007). The laboratory in science education: the state of the art. *Chemistry Education Rsearch and Practice, 8*(2), 105-107.

Huppert, J., Lomask, S. M., & Lazarowitz, R. (2002). Computer simulations in the high school: Students' cognitive stages, science process skills and academic achievement in microbiology. *International Journal of Science Education, 24*(8), 803-821.

Kinash, S. (2011). It's mobile, but is it learning? *Educational Technology Solutions,* (3), 56-58.

Koh, J. H., & Frick, T. W. (2009). Instructor and student classroom interactions during technology skills instruction for facilitating preservice teachers' computer self-efficacy. *Journal of Educational Computing Research*, *40*(2), 211-228.

Menon, D., Chandrasekhar, M., Kosztin, D., & Steinhoff, D. C. (2020). Impact of mobile technology-based physics curriculum on preservice elementary teachers' technology self-efficacy. *Science Education, 104*(2), 252-289.

Palic, G., & Pirasa, N. (2012). A study of pre-service teachers' tendency for imprudent behaviour and physics laboratory attitudes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47*, 823-828.

Rehmat, A. P., & Bailey, J. M. (2014). Technology integration in a science classroom: Preservice teachers' perceptions. *Journal of Science Education and Technology, 23*(6), 744–755.

Tatlı, Z., Akbulut, H. İ., & Altınışık, D. (2016). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerine web 2.0 araçlarının etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *7*(3), 659.

Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & Education*, *52*(2), 302-312.

Teo, T., Sang, G., Mei, B., & Hoi, C. K. W. (2019). Investigating pre-service teachers' acceptance of Web 2.0 technologies in their future teaching: A Chinese perspective. *Interactive Learning Environments*, *27*(4), 530-546.

URL 1. (2020). Interactive Simulations for Science and Math. Retrived from https://phet.colorado.edu/

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly, 27*(3) 425-478.

Wang, L., Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2004). Increasing preservice teachers' self-efficacy beliefs for technology integration. *Journal of Research on Technology in Education, 36*(3), 231–250.

Öğrenme Güçlüğü Tanılı Ortaokul Kaynaştırma Öğrencilerinin Fen Deneylerine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Şükran Şükrüye Nalbant Karakoç
Kırıkkale Üniversitesi

Hasan Inaç
Kırıkkale Üniversitesi

Problem Durumu

Özel gereksinimli öğrencilere en iyi eğitimin verilmesi kaynaştırma uygulaması ile sağlanmaktadır (Öncül, 2003). Kaynaştırma uygulamasıyla öğrencinin işlevde bulunma düzeyi artırılarak, yaşadığı çevrenin beklentilerine uygun davranışlar geliştirmesi ve çevreye uyum sağlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2010). Kaynaştırma uygulaması, özel gereksinimli öğrencilere ihtiyaç duydukları özel eğitim hizmetleri verilerek, tam ya da yarı zamanlı olarak normal sınıflarda eğitim görmesidir (Kırcaali-İftar, 1992). Yapılan kaynaştırma eğitimleri normal sınıf ortamlarında gerçekleştirilir. Bu durumda özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler de yetersizliği bulunmayan öğrencilerle aynı derslere birlikte görmektedirler. Bu karşılaştıkları derslerden biri de öğrencilerin fen okuryazarı olmalarını amaçlayan "Fen Bilimleri" dersidir. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaştığı olayların çoğu fen bilimleri ile ilişkilidir. Bu yüzden okulda öğrendikleri olaylarla günlük yaşantılarında karşılaştıkları olaylar birbiriyle ilişkilendirilmelidir. Bu sayede öğrenciler fen bilimlerindeki bilgilerin kendi yaşantılarıyla ilişkili olduğunu anlarlar. Ayrıca öğrencilerin fen bilimlerine karşı ilgi ve tutumları artar (Demirbaş ve Yağbasan, 2004). Fen bilimleri dersi içeriğinde bulunan soyut kavramları birçok öğrenci anlamakta zorluk yaşamaktadır (Ayas ve Özmen, 1998; Balkan ve Kıyıcı, 2008; Özmen, 2003; Taşdemir ve Demirbaş, 2010). Zihinsel yetersizliğe sahip olan öğrenciler akranlarına kıyasla bilişsel gelişim aşamalarına daha geç ulaşmaktadırlar. Ayrıca zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler sınıflama yapma, bilgiyi organize etme, akıl yürütme ve soyut düşünme gibi beceri alanlarında akranlarından geride kalmaktadırlar (Sucuoğlu, 2009). Bu bireylerin kendi yaş grubundakilere kıyasla dikkat süreleri kısa ve dağınıktır, sözcük dağarcıkları azdır, gördükleri veya duydukları şeyleri çabuk unutabilirler (MEB, 2010). Kavramların daha iyi akılda tutulması için öğrenme ortamında gerçek olaylarla ilgili görseller sunulmalıdır (She, 2005). Çalışmanın ortaokul öğrenme güçlüğü tanılı kaynaştırma öğrencilerinin fen deneylerine yönelik tutumları tespit edilerek ve (varsa) sorunlara çözüm önerileri sunularak fen okuryazarı bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunacağı ifade edilebilir. Daha çok ders içi etkinlik, deney ve interaktif etkinlikler yaparak derse karşı olan ilgilerini artırmak ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada nicel analiz ve nitel analiz yöntemleri kullanılacaktır. Nicel analiz yöntemleri; verilerin istatistiksel olarak yorumlanmasına olanak verirken, nitel analiz yöntemleri ise elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesini sağlar. Anket formundan elde edilen istatistiki veriler frekans, yüzde ve aritmetik ortalama kullanılarak SPSS paket programı ile analiz edilecektir. Anket nitel araştırmalarda sık tercih edilen, sosyal gerçekliği ortaya çıkarmada derinlemesine araştırma yapmak için kullanılan bir veri toplama tekniğidir.

Araştırma 2023-2024 eğitim/öğretim yılında Ankara Pursaklar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Devlet Okullarında ve Ankara Pursaklar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Özel Eğitim Kurumlarında öğrenim gören ortaokul kaynaştırma öğrencilerine uygulanacak anket ile sınırlıdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin araştırma esnasında kendilerine yöneltilen soruları içtenlikle cevap verdikleri varsayılacaktır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının geçerliği ve güvenirliği konusunda uzman görüşleri yeterli olacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Zihinsel yetersizliğe sahip olan öğrenciler akranlarına kıyasla bilişsel gelişim aşamalarına daha geç ulaşmaktadırlar. Ayrıca zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler sınıflama yapma, bilgiyi organize etme, akıl yürütme ve soyut düşünme gibi beceri alanlarında akranlarından geride kalmaktadırlar (Sucuoğlu, 2009). Bu bireylerin kendi yaş grubundakilere kıyasla dikkat süreleri kısa ve dağınıktır, sözcük dağarcıkları azdır, gördükleri veya duydukları şeyleri çabuk unutabilirler (MEB, 2010). Kavramların daha iyi akılda tutulması için öğrenme ortamında gerçek olaylarla ilgili görseller sunulmalıdır (She, 2005). Çalışma kapsamında ortaokul öğrenme güçlüğü tanılı kaynaştırma öğrencilerinin fen deneylerine yönelik tutumlarında tespit edilecek ve (varsa) sorunlara çözüm önerileri sunularak fen okuryazarı bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunacağı ifade edilebilir. Daha çok ders içi etkinlikler, deneyler ve interaktif etkinlikler yaparak derse karşı olan ilgilerini artırmak ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturmak amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, Fen Deneyleri, Öğrenme Güçlüğü, Kaynaştırma

Kaynakça

Öncül, N. (2003). Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin özürlü öğrencinin bulunduğu sınıfta normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2010). Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen Ve Aile Kılavuzu. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. Eğitim Bilim. Milli Eğitim Bakanlığı. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2006.

Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2004, Temmuz). Fen bilgisi öğretiminde iç görüsel öğrenmeyi gerçekleştiren öğrencilerdeki bilgilerin kalıcılığı üzerine bir araştırma. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sözlü bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Ayas, A. ve Özmen, H. (1998, Eylül). Asit-baz kavramlarını güncel olaylarla bütünleştirilme seviyesi: bir örnek olay çalışması. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

Sucuoğlu, B. (2009). Zihin Engeli Tanımları Sınıflandırma ve Yaygınlık. B. Sucuoğlu, Zihin Engelliler ve Eğitimleri (2. Baskı b., s. 48-84). Ankara: Kök Yayıncılık.

She, H .C. (2005). Enhancing eighth grade students‟ learning of buoyancy: the ınteraction of teachers‟ ınstructional approach and students‟ learning preference styles. International Journal of Science and Mathematics Education, 3, 609–624.

Sanal Laboratuvar Uygulamalarının Teknoloji ile Fen Öğretimi Özyeterlik İnançları ve Web 2.0 Araçları Kullanım Niyetine Etkisi: Fizik Deneyleri Örneği

Ibrahim Serdar Kızıltepe
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Tezcan Kartal
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Problem Durumu

Fen, bilim insanlarının doğayı anlama ve doğal olayları keşfetme çabaları sonucunda ortaya çıkmıştır (Palic ve Pirasa, 2012). Fenin genel amaçları arasında öğrencilere zekalarını kullanma yollarını göstermek, edindiği bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanabilir hale gelmek, olumlu, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisine sahip olmak, bilimsel sonuçlara varmak ve anlamak için gözlem, deney ve araştırma yöntemlerini kullanmayı öğretmektir. Öğrenciler, bilimsel yöntemleri kullanarak soru sorma, araştırma yapma, problem belirleme, gözlem yapma, veri toplama, analiz etme ve sonuçlardan genellemeler yapma gibi konularda laboratuvar etkinliklerinden yararlanırlar (MEB, 2013; Palic ve Pirasa, 2012). Laboratuvar ortamında öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenme deneyimini tecrübe etme imkânı bulabilirler. Somut deneyimlerle keşfetme ve bilginin yapılandırılması ve sağlam temellere oturtulması bilgiyi daha anlamlı hale getirecektir. Laboratuvar etkinlikleri sayesinde öğrenciler sadece psikomotor becerilerini geliştirmekle kalmaz, keşfetme duygusunu da yaşarlar (Aydoğdu ve Engin, 2008).

Fenin ve teknolojinin paralel olarak birbirini destekler nitelikte ilerlemesi, gündelik hayatımızı etkilediği kadar, öğrenme ve öğretme ortamlarını da etkilemiştir. Bu etkinin bir sonucu olarak, okullar ve öğretmen eğitim kurumlarının da etkilenmesi kaçınılmazdır. Yeni çağda eğitiminden sorumlu öğrenciler, eğitim yolculuklarında öğrencilere dijital teknolojilerle rehberlik edebilmelidir (Teo, Sang ve Hoi, 2019). Öğretmen adaylarının dijital toplumlara aktif olarak dahil olabilmeleri için mesleki kariyerlerinde pedagojik yeterliliklerinin yanı sıra dijital yeterliliklerle de donatılmaları gerekmektedir (Instefjord ve Munthe, 2017). Bu açıdan hizmet öncesi eğitimler, öğretmen adaylarının dijital yeterliklerini geliştirmek için önemlidir. Özelikle de küresel Covid-19 salgını hayatımızı önemli ölçüde değiştirdiği dönemde, deprem felaketleri ve bölgesel/küresel etkiler teknoloji ile desteklenmiş uzaktan eğitim ortamlarının oluşması ile sonuçlanmıştır. Uzaktan eğitim, coğrafi uzaklıkla ilgili konuların yanı sıra derslere birebir katılımı engelleyen birçok başka nedenle de ele alınmaktadır (Hratinski 2008). Örneğin, fiziksel konuma bağlı değildir ve bu nedenle katılım oranlarını artırabilir. Buna ek olarak, çevrimiçi öğrenme, yüz yüze derslere katılmak için gereken seyahat ve diğer maliyetleri azalttığı ve aynı zamanda tam zamanlı veya yarı zamanlı işlerle uğraşırken yetişkin öğrenciler için öğrenme fırsatları sağlayabildiği için uygun maliyetli olabilir (Kim, 2020; Yılmaz 2019). Ayrıca, çevrimiçi öğrenme, katılımcılar ve eğitmenler arasında yüz yüze görüşme gerektirmediği için iletişim için uygun bir araç olabilir. Bu çevrimiçi öğrenme süreçleri fiziksel laboratuvarların sanal ortamlarda işlenmesini de beraberinde getirmiştir. Sanal ortamların oluşturulması ve görselleştirilmesi fen eğitimcileri için, bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) sunduğu görsel olanaklar ile, öğrencilerin ilgisini çekerek ve motivasyon seviyelerini arttırarak fenin öğretilmesini ve öğrenilmesini iyileştirdiği gözlemlenmiştir (Kartal ve Dilek, 2021; Kartal, Kızıltepe ve Kartal, 2022; Menon, Chandrasekhar, Kosztin ve Steinhoff, 2020). İnternet ve web teknolojilerinin hızlı gelişmesi Web 2.0 araçları ile interaktif öğrenme ortamları sunarak, zaman ve mekân gibi kısıtlı olgulardan bağımsız öğrenme ortamları sunma imkânı sağlamaktadır. Web 2.0, aktif bilgiyi geliştirmek ve paylaşmak için giderek daha fazla kullanılan, sosyal yönleri geleneksel öğrenme sürecine getiren başarılı uygulamalardan oluşan ve modern toplumların eğitim sistemlerine dahil olan yeni bir teknoloji olarak kabul edilmektedir (Hursen, 2020). Araştırmacılar (Engellant, Holland ve Piper, 2016; Menon ve diğ., 2020), öğretmen adaylarının, öğretmenlerin veya öğretmen eğitimcilerinin BİT profillerinin oldukça kişisel olduğunu ifade etmektedir. Birçok araştırmacı, öğretmenlerin BİT tutumları (ör. Engellant ve diğ., 2016), BİT öz-yeterlikleri (ör. Tondeur, Pareja Roblin, van Braak, Voogt ve Prestridge, 2016) gibi BİT'in eğitimsel kullanımıyla ilişkili bireysel özelliklerine odaklanmıştır. BİT kullanımına yönelik tutumlar, bir kişinin bilgisayar kullanmayı sevip sevmediğini gösteren belirli duygular olarak tanımlanabilir (Hursen, 2020). Bilgisayar tutumlarının ölçülmesi, bireylerin BİT kullanımına olumlu ya da olumsuz yanıt verdiği bir değerlendirme olarak görülebilir. Bu bağlamda, öğretmen eğitimcilerinin BİT'e yönelik tutumları, BİT'i sınıflarına entegre etme kararlarına da etkileyebilir. Araştırmalar, teknoloji ile bire bir harcanan zamanın öğretmen adaylarının teknoloji hakkındaki inançlarını etkileyen temel faktörlerden biri olduğunu göstermişlerdir (Tondeur ve diğ., 2016).

Simüle edilmiş öğrenme ortamlarının ortaya çıkması ile öğrenme ortamlarında teknoloji sınıflarına geçiş yapılmıştır. Franklin (2007), öğretmenlerin öz yeterliklerinin ve mesleki gelişimlerinin Web 2.0 araçlarının kullanımını etkilediğini belirtmişlerdir. Web 2.0 araçlarının kullanımının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bilgiye erişimi, grup halinde çalışmayı, sosyal etkileşimi ve geri bildirimi kolaylaştıran olanaklar, eğitim alanında Web 2.0 olanaklarından yararlanmayı kaçınılmaz kılmaktadır (Weller, 2013). Bu yönüyle ele alındığında Web 2.0 uygulamalarının eğitim faaliyetlerinde kullanılması, her türlü bilgi ve öğretim içeriğinin kolay ve hızlı erişilebilir bir platforma taşınmasını mümkün kılmaktadır (Say ve Yıldırım, 2020) Öğretmen adaylarının, özellikle de pratiğe dayı fen bilgisi öğretim programlarında, Web 2.0 araçlarının kullanılması büyük bir öneme sahiptir (Weller, 2013).

Son zamanlarda yaşanan dünya çapındaki pandemi, depremler ve bölgesel/küresel felaketler nedeniyle ülkeler genelince öğrenme ve öğretim süreçlerinin ara verilmesine neden olmaktadır. Kesintisiz eğimin desteklendiği ülkelerde ise bu duruma kolay uyum sağlayacak yazılımlar ile öğrenme ortamlarını online ortamlara taşımışlardır (Engellant ve diğ., 2016; Menon ve diğ., 2020). Fiziksel ortamın sanal ortama aktarılması çözüm olsa da teorik bilgilerin yanı sıra pratik olarak işlenen derslerin uyarlanması konusunda çeşitli çözümlerin geliştirilmesi gerekmektedir (Say ve Yıldırım, 2020). Özellikle laboratuvar ortamlarının etkin bir şekilde kullanılması için 'sanal laboratuvar' ortamları gerekmektedir (Menon ve diğ., 2020; Say ve Yıldırım, 2020). Bu süreçte literatürde çokça yer alan 'Web 2.0' araçlarının kullanımında bahsedilmiştir. Bu durumda öğretmen ve öğretmen adaylarının teknoloji kullanım niyetlerinin de önemi ön plana çıkmaktadır.

Çok sayıda araştırma (Menon ve diğ., 2020; Say ve Yıldırım, 2020; Rehmat ve Bailey, 2014), çeşitli ders müdahalelerinin etkisini ve müdahale edilen her bir kaynağın öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarındaki değişikliklere katkısını anlamak için Bandura'nın (1997) öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin teorik çerçevelerini kullanmışlardır. Bu çerçevede Özyeterlik kaynaklarının; doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durum olmak üzere dört kaynağa dayandığı görülmektedir (Bandura, 1989; 1997; 1998). Öğretmen öz-yeterliği üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğretmek için motive olduklarını ve kendilerini öğrencilerine karşı sorumlu tutmaya hazır olduklarını göstermiştir (Menon ve diğ., 2020). Fen yöntemleri veya eğitim teknolojisi dersleri bağlamında teknoloji öz-yeterlik inançlarını araştıran diğer çalışmaların gösterdiği bulgular fen derslerinde kullanılan teknolojinin öğretmen adaylarının teknoloji öz yeterlikleri ile pozitif anlamda bir etkisinin olduğu görülmektedir (Rehmat ve Bailey, 2014). Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adayların sanal laboratuvarlar kapsamında web 2.0 araçlarının kullanım niyetlerinin araştırılması amaçlanmıştır.

Davis (1989), gerçek teknoloji kullanıma yol açan davranışsal niyeti etkileyen belirleyicileri araştırmak için Fishbein ve Ajzen (1975) tarafından geliştirilen Gerekçeli Eylem Teorisinden bahsetmiştir. Bunlar; Algılanan kullanışlık, algılanan kullanım kolaylığı, kullanıma yönelik tutum ve davranışsal niyet gibi davranışlarını da etkilemektedir (Davis 1989; Teo ve diğ., 2019). Algılanan kullanışlık, kişinin teknolojiyi kullanmanın kişinin performansını ne ölçüde artıracağına ilişkin inancını ifade etmektedir (Teo ve diğ., 2019). Algılanan kullanım kolaylığı, teknolojiyi kullanımı kolay olarak görme ve teknolojiyi yönetme yeteneklerine inanmanın öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanmaya yönelttiğini önermektedir (Teo, Sang, Mei ve Hoi, 2019). Algılanan kullanım kolaylığı, algılanan kullanışlık üzerinde etkiye sahiptir ve her ikisinin de kullanıma yönelik tutum üzerinde etkisi vardır (Davis 1989; Teo ve diğ., 2019). Benzer şekilde, çoğu araştırma algılanan kullanışlığın davranışsal niyet üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır (Granić ve Marangunić, 2019; Kartal ve diğ., 2022). Değişen öğrenme ortamlarına adapte olunması ve bu gibi durumların ön plana çıkması ile öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ve ne derece hazır bulunuşlukları problem cümlesi haline gelmektedir. Bu çalışma kapsamında da sanal laboratuvar uygulamalarının teknoloji ile fen öğretimi özyeterlik inançları ve web 2.0 araçları kullanım niyetine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada öğretmen adayları bir web 2.0 araçları ile dersi planlayıp yürütmüş ve performansları hakkında geri bildirim almışlardır. Bu çalışmada deney grubunda yer alan öğretmen adayları dönütler sonrasında dersi yeniden planlayabilir ve yeniden işleyebilirler. Alt problemler ise;

1-Fen öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanımının;

a) teknoloji ile fen öğretimi özyeterlik inanç düzeylerine etkisi nedir?

b) web 2.0 araçları kullanım niyetleri üzerindeki etkisi nedir?

c) teknoloji ile fen öğretimi özyeterlikleri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma kapsamında Nicel araştırma yöntemlerinden olan, tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Tek gruplu deneysel çalışmada, tek bir grup bir uygulama veya olaya maruz bırakılır ve ardından uygulamanın etkisini değerlendirmek için bağımlı bir değişken ölçülür (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Tek grup ön test-son test tasarımında, tek bir grup sadece bir tür işleme maruz kaldıktan sonra değil, öncesinde de ölçülür veya gözlemlenir. Tek gruplu deneysel desende, bir deney gurubuna öntest uygulanır sonrasında araştırmacı tarafından uygulama yapılır. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının web 2.0 araçları kullanmalarının, teknoloji ile fen öğretimi özyeterlikleri üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu çerçevede öğretmen adaylarına ön test/son test olarak teknoloji ile fen öğretimi özyeterlik ölçeği ve web 2.0 araçları kullanımı özyeterlik ölçeği uygulanmıştır.

Çalışma Grubu: Çalışma 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 3. Sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarında yapılmıştır. Toplamda 21 katılımcının yer aldığı çalışmada, öğretmen adaylarının benzer durumlarda olduğu varsayımı üzerine uygun örnekleme yöntemi kullanılarak çalışamaya dahil edilmişlerdir. Uygun örnekleme yönteminde çoğu zaman rastgele veya sistematik rastgele olmayan bir örnek seçmek son derece zordur. Böyle zamanlarda, araştırmacı uygun örneklemeyi kullanabilir. Uygun örneklem, (uygun olarak) çalışma için uygun olan bir grup bireylerden oluşmaktadır (Fraenkel ve diğ., 2011).

Katılımcılar 13 kişi ile kadınlardan ve 8 kişi ile erkeklerden oluşmaktadır (%38,1). Katılımcılara web 2.0 araçları ile ilgili daha önce bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda ise 11 kişinin (%52,4) eğitim aldığını belirtirken 10 (%47,6) kişinin ise daha önce web 2.0 araçlarına yönelik eğitim almadığı görülmektedir. 11 (%52,4) kişinin orta düzeyde e-öğrenme ortamlarını tercih ettiği, 9 kişinin de orta düzeyde bir e-öğrenme ortamı tercih ettiği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama Süreci: Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde Kişisel Bilgi Formu (örn. cinsiyet, yaş, internet kullanım amacı, akademik not ortalaması, kişisel bilgisayara sahip olma durumu vb.) kullanılmıştır (Kartal ve Kartal, 2018; Menon ve diğ., 2020). İkinci bölümde öğretmen adaylarının Teknoloji ile Fen Öğretimi Özyeterliği Ölçeği (TFÖÖ) (Menon ve diğ., 2020) ve Web 2.0 Araçları Kullanım Niyeti Ölçeği kullanılmıştır (WAKN) (Kartal ve Kartal, 2018).

TFÖÖ ölçeğinin orijinali Enochs ve Riggs (1990) tarafından fen öğretim öz yeterliği olarak geliştirilmiştir. Orijinal ölçek 2 faktörden oluşmaktadır (Sonuç beklentisi, Kişisel fen öğretimi inancı). Sonrasında ölçek Bleicher (2004) tarafından öğretmen adaylarının öz yeterliklerin ölçülmesi kapsamın da yeniden uyarlanmıştır. Ölçek, Menon ve diğ. (2020) tarafında tek faktör olarak uyarmamış ve orijinaline sadık kalınarak alpha

değerleri korunmuştur. Uyarlanan ölçeğe teknoloji boyutu eklenerek tek faktörlü özyeterlik ölçeği oluşturulmuştur. Bu çalışma kapsamında Menon ve diğerleri (2020) ölçeği araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanarak çalışmaya dahil edilmiştir. TFÖÖ ölçeği 20 maddeden oluşmaktadır (α = ,72).

WAKN Ölçek 4 alt faktör (Algılanan kullanışlık = ,75; Algılanan kullanım kolaylığı = ,71; Kullanıma yönelik tutum = ,61; Davranışsal niyet = ,87) ve 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek orijinaline sadık kalınarak, dahil edilmiştir.

Uygulama 2022-2023 öğretim yılının güz döneminde sekiz haftalık bir süreçte web 2.0. temelli Fen öğretimi laboratuvar Uygulamaları 1 dersi kapsamında devam etmiştir. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarına web 2.0 araçları hakkında bilgiler verilmiştir. Ders üç saatten oluşmaktadır, öğretmen adayları 1 ders saati boyunca teorik, 2 ders saati boyunca ise uygulama yapılarak devam edilmiştir.

Uygulama süresi boyunca; Web 2.0 Araçları, Simulasyon, PhET, Crocodile Physics, vb. teknolojik yazılım ve donanımlar kullanılmıştır. Her bir uygulama sonrasında öğretmen adaylarından 5E öğrenme döngüsüne göre ders planları hazırlamaları istenmiştir. 1. ve 2. hafta kuvvet ve hareket konusu PhET yazılımı uygulaması ile işlenmiştir. Sonraki haftalarda ise süreç bu şekilde devam etmiştir.

Verilerin Analizi: Verileri SPSS uygulaması ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi öncesinde katılımcıların verileri kontrol edilmiştir. Verilerin betimsel analizi ve yorumlanmasında frekans (f), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (Ss) hesaplanmıştır. Grup içi karşılaştırılmasında t testi analizi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki ilişkinin belirlenmesi için korelasyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada öğretmen adaylarının akademik not ortalamalarının en düşük 2.00, en yüksek ise 3,71 olarak görülmüştür. Akademik ortalamaları 2,84 olarak bulunmuştur. Katılımcıların yaş aralıklarının 20-31 arasında olduğu ve yaş ortalamalarının 22,28 olduğu görülmüştür. Katılımcılarda 13 kişi ile kadınlardan (%61,9) ve 8 kişi ile erkeklerden oluştuğu görülmektedir (%38,1). Katılımcılardan 16 (%76,2) kişi bilgisayara sahipken 5 (%23,8) kişi bir bilgisayara sahip değildir. Haftalık bilgisayar kullanma sürelerinde 5 kişinin (%23,8) 1-3 saat arasında bilgisayar kullandığı görülmektedir. Günlük internet kullanım süreleri sorulduğunda ise 11 kişinin (%52) günde 3 saatten fazla internet kullandığı görülmüştür. Katılımcılara daha önce web 2.0 araçları ile ilgili daha önce eğitim alıp almadıkları sorulduğunda ise 11 (%52,4) kişi daha önce bir eğitim aldığını belirtirken 10 (%47,6) kişi ise daha önce web 2.0 araçları eğitimi almadıklarını belirtmişlerdir. Web 2.0 araçlarına yönelik uyguma/eğitim sonrasında katılımcıların son testlerinde 16 kişinin (%76,2) web 2.0 araçlarına yönelik eğitim aldığını belirtirken, 5 kişinin (%23.8) web 2.0 araçlarına yönelik eğitim almadıklarını belirtmeye devam etmişlerdir.

Katılımcılara nasıl bir öğrenme ortamını tercih ettikleri sorulmuştur bu kapsamda öğretmen adaylarından 11 (%52,4) kişinin orta düzeyde e-öğrenme ortamlarını tercih ettikleri ve 1 kişinin tercihim yok şeklinde cevabı yer almaktadır. Katılımcılara internet erişim araçlarının neler olduğu sorulmuştur 17 (%81,0) kişinin telefon, 2 kişi ile tablet ve 2 kişi ile diğer cihazlar olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının teknoloji ile fen öğretimi öz yeterliklerinin öntest puanlarının *katılıyorum* düzeyinde olduğu, benzer şekilde sontest puanlarının da *katılıyorum* düzeyinde olduğu görülmektedir. Deney grubu ön test puanları (X=3,93) ile son test puanları (X=4,04) arasında son test puanları lehine (XST-XÖT=,11) bir fark olmasına rağmen bu fark istatistiki olarak anlamlı değildir (t=-1,01; p>,05).

Web 2.0 araçları kullanım niyeti ölçeğinde algılanan kullanışlık ve davranışsal niyet alt faktörlerinin ön test puanlarının *katılıyorum* düzeyindedir. Benzer şekilde son test puanlarının da *katılıyorum* düzeyinde olduğu görülmüştür. Her iki faktör için sontest puanlarının lehine aritmetik bir fark olsa da bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Ancak algılanan kullanım kolaylığı alt faktöründe, katılımcılar ön testlerinde *kararsızım* düzeyindeyken, son testlerinde ise *katılıyorum* düzeyinde olduğu görülmektedir. Deney grubu ön test puanları (X=3,30) ile son test puanları (X=3,75) arasında son test puanları lehine (XST-XÖT=,45) istatistiki olarak anlamlı bir fark vardır (t=-2,60; p<,05). Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarının sanal laboratuvar ortamında kullanım kolaylığına ilişkin inançlarının geliştiği söylenebilir. Farka ilişkin Cohen'd hesaplanmış ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (d=,66).

Benzer şekilde kullanıma yönelik tutum alt faktöründe, katılımcılar ön testlerinde *katılıyorum* düzeyindeyken, son testlerinde de *katılıyorum* düzeyindedirler. Katılımcıların ön test puanları ($\bar{X}$ = 3,75) ile son test puanları ($\bar{X}$ = 4,09) arasında son test puanlarının lehine ($\bar{X}$ÖT - $\bar{X}$ST = ,34) istatistiki olarak anlamı fark olduğu görülmüştür (t= -2,49; p= <,05). Öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını kullanım tutumlarında gelişme olduğu söylenebilir. Farka ilişkin Cohen'd hesaplanmış ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (d=,55).

Teknoloji ile fen öğretimi özyeterlikler ve web 2.0 araçları kullanım niyetleri alt faktörleri arasında hem ön testlerinde hem de son testlerinde anlamlı düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının algılanan kullanışlık, kullanıma yönelik tutum, davranışsal niyet ve kullanıma yönelik tutumlarının artması derslerinde fen öğretimlerinde teknoloji kullanacakları şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde derslerinde teknoloji destekli ders işlemeleri de web 2.0 araçları özyeterliklerine olan tutumlarını arttıracaktır.

Yapılan çalışmada öğretmen adayları sanal laboratuvar uygulamaları ile web 2.0 araçlarını bir ders dönemi boyunca deneyimlemişlerdir. Bu deneyimleri Bandura'nın (1997,1998) doğrudan yaşantılar ile özyeterlik gelişim kaynağı ile açıklanabilir. Doğrudan yaşantılar öğretmen adaylarının bir süreci tecrübe etmelerine doğrudan içinde bulunmalarına ve özyeterlik gelişimlerine etki etmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının son testlerinde istatistiksel olarak fark olmasa da aritmetik olarak farkın olmuş olması bu bağlamda açıklanabilir.

Anahtar Kelimeler: teknoloji ile fen öğretimi öz-yeterliği, web 2.0 araçları kullanım niyeti

Kaynakça

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.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freeman and Company.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of ınformation technology. *MIS Quarterly 13*(3), 319-440.

Engellant, K. A., Holland, D. D., & Piper, R. T. (2016). Assessing convergent and discriminant validity of the motivation construct for the technology integration education (TIE) model. *Journal of Higher Education Theory & Practice, 16*(1), 37-50.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *Validity and reliability, how to design and evaluate research in science education* (8th Ed.). Mc Graw–Hill Companies.

Franklin, C. A. (2007). Factors that influence elementary teachers' use of computers. *Journal of Technology and Teacher Education, 15*(2), 267-293.

Granić, A., & Marangunić, N. (2019). Technology acceptance model in educational context: A systematic literature review. *British Journal of Educational Technology, 50*(5), 2572-2593.

Hursen, C. (2021). The effect of problem-based learning method supported by web 2.0 tools on academic achievement and critical thinking skills in teacher education. *Technology, Knowledge and Learning, 26*, 515-533.

Instefjord, E. J., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 67*, 37-45.

Kartal, B., & Kartal, T. (2018). Examining pre-service teachers' technology acceptance. *International Symposium on Educational and Social Sciences in Turkish Cultural Geography*, 27-30 June 2018/Baku-Azerbaijan.

Kartal, T., & Dilek, I. (2021). Preservice science teachers' TPACK development in a technology-enhanced science teaching method course. *Journal of Education in Science Environment and Health, 7(*4), 339-353.

Kartal, T., Kiziltepe, I. S., & Kartal, B. (2022). Extending technology acceptance model with scientific epistemological and science teaching efficacy beliefs: A study with preservice teachers. *Journal of Education in Science Environment and Health, 8*(1), 1-16.

Kim, J. (2020). Learning and teaching online during covid-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood, 52*(2), 145-158.

MEB (2013). F*en Bilimleri Dersi Oğretim Programı (Ilkokul ve ortaokul 3.-8.sınıflar).* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlıgi. Ankara.

Menon, D., Chandrasekhar, M., Kosztin, D., & Steinhoff, D. C. (2020). Impact of mobile technology-based physics curriculum on preservice elementary teachers' technology self-efficacy. *Science Education, 104*(2), 252-289.

Palic, G., & Pirasa, N. (2012). A study of pre-service teachers' tendency for imprudent behaviour and physics laboratory attitudes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47*, 823-828.

Rehmat, A. P., & Bailey, J. M. (2014). Technology integration in a science classroom: Preservice teachers' perceptions. *Journal of Science Education and Technology, 23*(6), 744–755.

Say, S., & Yildirim, F. S. (2020). Investigation of pre-service teachers' web 2.0 rapid content development self-efficacy belief levels and their views on Web 2.0 tools. *International Journal of Educational Methodology*, *6*(2), 345-354.

Teo, T., Sang, G., Mei, B., & Hoi, C. K. W. (2019). Investigating pre-service teachers' acceptance of web 2.0 technologies in their future teaching: a Chinese perspective. *Interactive Learning Environments, 27*(4), 530-546.

Tondeur, J., Pareja Roblin, N., van Braak, J., Voogt, J., Prestridge, S., Forkosh-Baruch, A., ... Albion, P. (2016). Effective approaches to prepare future teachers for educational technology use. In G. Chamblee & L. Langub (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2016* (pp. 3082–3085). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Weller, A. (2013). The use of Web 2.0 technology for pre-service teacher learning in science education. *Research in Teacher education*, *3*(2), 40-46.

Oyunlarla Desteklenmiş TGA (Tahmin Et- Gözle-Açıkla) Yöntemine Dayalı Etkinliklerin 10. Sınıf Öğrencilerinin (Basınç ve Kaldırma Kuvveti Ünitesi) Fiziğe Yönelik Metaforik Algısına Etkisi

Şeyma Yaşar

MEB

Problem Durumu

Fizik dersindeki kavramların, birçok öğrenci tarafından karmaşık, anlaşılması zor olarak algılandığı bir gerçektir. Öğrenciler genelde fizik ile ilgili kavramları somutlaştırmada güçlük çekerler. Bu noktada dersler işlenirken kullanılan yöntem ve teknikler oldukça önemlidir. Zira bilindiği gibi yapılandırmacı kuram ile beraber öğrencilerin merkezde olduğu, bilgiye kendilerinin ulaştığı öğrenme ortamlarında öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olduğu artık bilinmektedir. Özellikle günlük hayatın kendisi olan fizik konularının ve kavramlarının öğrenci merkezli uygulamalarla sunulması, fiziği öğrenciler açısından soyut olmaktan çıkarabilecektir. Öğrenciler, fizik kavramlarını kendileri yapılandırdığı takdirde kendi öğrenmelerinin de farkında olabilecektir. Fizik öğretiminde, öğrencinin aktif olduğu, kendi öğrenmesinin farkında olmasına olanak sağlanan öğrenci merkezli yöntemlerden biri de argümantasyon yolu ile öğretimin bir uygulaması olan Tahmin et-Gözle-Açıklama (TGA) yöntemidir. **TGA,** öğrencilerin belli bir konudaki bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla üç aşamada gerçekleşen bir işlem süreci olan bir yöntemdir. Birinci basamakta öğrencilerden, etkinlikte geçen olaylar hakkında tahmin yapmaları ve tahminlerini nedenleriyle birlikte açıklamaları istenir. İkinci basamağı oluşturan bu aşamada ise, öğrencilerin oluşturulan etkinlikte geçen olayla ilgili gözlem yapmaları sağlanır. Burada önemli olan, araştırmacı tarafından yapılan etkinlikte yer alan olayın, öğrenci tarafından kolaylıkla gözlenebilir şekilde olması ve ayrıca öğrenci zihninde çelişki meydana getirebilecek nitelikte olması gerektiği önerilmektedir (White & Gunstone, 1992; Tao & Gunstone, 1997). Üçüncü basamakta ise öğrencilerin, olayla ilgili tahminleri ile gözlemleri arasında meydana gelen çelişkili durumu ortadan kaldırıcı açıklama yapmaları sağlanır. Öğrenci açıklamaları mülakatlar ile desteklenerek öğrenci anlamaları hakkında daha ayrıntılı bilgiler tespit edilebilir (Liew & Treagust, 1998)(Akt.; Köse ve diğ. ,2013). TGA yöntemindeki asıl amaç öğrencilerin kavram yanılgılarını tespit etmekten ziyade öğrencinin kavram yanılgılarına kendi gözlemleri sonucu ulaşmasıdır. Bu yöntemin uygulanmasında, TGA için seçilen örnek öncelikli olarak öğrenciye teorik olarak açıklama yapılarak anlatılır. Anlatılan örnek ile ilgili öğrencinin tahminde bulunması istenir. Örnek öğrencinin yanında gerçekleşir ve gözlem yapması sağlanır. Gözlem aşamasından sonra örnek ile ilgili tahmini ve gözlemleri arasındaki farklılığı açıklaması istenir. Böylece öğrencinin o konuda kavram yanılgısı varsa TGA yöntemi ile ortaya çıkacaktır. Öğrenci öğrenmeye etkin olarak katılır. Bu yöntem ile öğrencilerin zihninde karmaşık olarak algılanan fizik dersi konuları daha etkili bir şekilde sunulabilir. Yapılan bu çalışmada, TGA etkinlikleri oyunlarla desteklenerek lise öğrencilerinin fizik konularına yönelik olumsuz önyargılarını kırmak ve aslında fizik dersinin sanıldığından daha eğlenceli olduğunu gösterilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle öğrenciler eğlendikleri fizik derslerinde olumlu bir tutum geliştirecektir. Bu çalışmada hazırlanan metaforik algı envanteri ile fizik dersine yönelik tutumlarındaki değişim ölçülmüştür.

Yöntem

Bu çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Eğil Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde 10.sınıf bilişim alanı sınıfından 17 ve elektrik alanı sınıfından 15 kişilik iki şubesinde toplam 32 öğrenci ile yürütülmüştür.araştırmacı tarafından hazırlanan olgu bilim desenlerinden 15 sorudan oluşan Metaforik Algı Ölçeği kullanılmıştır.Deney grubu ve kontrol grubuna uygulanan Metaforik Algı Ölçeği için nitel analiz yöntemi olan içerik analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda yapılan analizlerden elde edilen bulgulara bakıldığında deney grubu öğrencilerinin oyunlarla desteklenmişTGA etkinlikleri ile eğlenerek öğrendikleri, bunun da metaforik algı envanterine olumlu olarak yansıdığı görülmüştür. Uygulama öncesinde ve sonrasında kontrol ve deney gruplarına yapılan fizik dersine yönelik metaforik algı testinde klasik öğretmen merkezli ders işlenen kontrol grubunun metaforik algılarında herhangi bir değişim görülmezken Oyunlarla Desteklenmiş TGA yöntemi ile ders işlenen deney grubunda uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında metaforik algılarında olumlu yönde bir farklılaşma görülmektedir. Bu durumda öğretim sürecinde kullanılan teknik ve yöntemin öğrencinin sadece akademik başarısına değil öğrenciyi duyuşsal olarak da etkilediği söylenebilir.Bununla birlikte yapılan mülakatlarda deney grubu öğrencileri yapılan etkinlikleri çok sevdiklerini, bütün derslerinin bu yöntemle işlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: TGA , basınç ve kaldırma kuvveti, metaforik algı

Kaynakça

Liew, C-W., & Treagust, D.F. (1998). The effectiveness of predict-observe-explain tasks in diagnosing students' understanding of science and in identifying their levels of achievement. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diago, CA, April 13-17.

Köse, S., Coştu, B. & Keser, Ö. F. (2003). Fen konularındaki kavram yanılgılarının belirlenmesi: TGA yöntemi ve örnek etkinlikler. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 43–53.

Gunstone, R.F., Mitchell, I.J. & the Monash Children's Group(1988), "Two teaching strategies for considering children's science", The Yearbook of the International Council of Associations of Science Education, 1,12.

Karamustafaoğlu, O., ve Kaya, M:. (2013). Eğitsel oyunlarla "yansıma ve aynalar" konusunun öğretimi: yansımalı koşu örneği. Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi, 3(2), 41-49. Kaya, S., ve Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(1), 329-342.

1929-2018 Yılları Arasındaki Fizik Ders Kitaplarının Uygulamaya Dönük Ögelerinin İncelenmesi

Arzu Arslan Buyruk
Bayburt Üniversitesi

Mustafa Gündüz
Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Çok geniş bir zaman ve boyut aralığında çalışan fizik, en eski bilimlerden biridir. Evrenin başlangıcı, maddenin özü, Dünyanın ve gökcisimlerinin hareketi gibi en temel konular insanlığın başlangıcından günümüze kadar merak konusu olmuştur ve incelemeye alınmıştır. Fizik bazen teknoloji geliştikçe gelişen bazen de kendisi teknolojiyi geliştiren, teknoloji ile iç içe olan bir bilimdir (Balkan ve Erol, 2005, 6-7). Fizikte bazen soyut olarak görülen bilgiler günlük hayattaki uygulamaları ve hayatımızın tam içinde olması ile somut hale gelmektedir. Duyu organlarımızla mahiyetini anlayamadığımız kuvvet, enerji, elektrik, yerçekimi gibi terimler günlük hayattaki etkileri ve sonuçları ile karşımıza çıkmaktadır. Teorik konuları pekiştirmek için onun uygulamasını yapmak ve bunları yorumlamak öğretimi daha etkili hale getirmektedir.

Fizik dersi, konuları itibariyle genellikle öğrenciler tarafından zor olarak algılanan konuları temel bilimler içinde yer alan bir derstir (Alptekin, Demirbaş ve Arıkan, 2009; Aycan ve Yumuşak, 2003). Türkiye'de öğrenciler fen dersleri içinde fizik konuları ile yüzeysel olarak tanışmalarına rağmen, detaylı ve ayrı bir ders olarak ortaöğretimde fizik dersini almaya başlamaktadır. Üniversitede pek çok mühendislik ve temel bilim alanlarının en önemli derslerinden olan fiziğin ilköğretim ve yükseköğretim arasında köprü görevindeki ortaöğretimde nasıl sunulduğu önemli olmaktadır. Çünkü üniversitedeki pek çok alanda temel bilim olarak karşısına çıkacağı için öğrencilerin seçeceği meslek alanını etkileyebilecek bir derstir. 19.yy sonu ve 20.yy başı fizik alanında pek çok yeniliğe imza atılan yıllar olmuştur. Elektromanyetizma, çekirdek fiziği, görelilik teorileri, kuantum mekaniği gibi pek çok alanda yenilik yapılmıştır. Söz konusu alanlarda Türkiye'den bu alanlara gelen katkılar o yıllarda ve sonrasında çok azdır. Fizik alanında önemli gelişmelere imza atabilmenin yolu da eğitim ve öğretimden geçmektedir. O yıllardan günümüze fizik dersinin öğrenciye nasıl sunulduğunun farklı boyutlarıyla incelenmesi hem tarihsel açıdan hem de eğitim politikaları açısından önemli bilgi sunacaktır.

Bu çalışma kapsamında fiziğin uygulamaya dönük öğelerinin ders kitaplarında ne kadar ve nasıl yer aldığı incelenmiştir. Amerika Fizik Öğretmenleri Derneği (AAPT, 1997) temel fizik kavramlarının öğrenilmesi için deney ve laboratuvar uygulamalarının önemini vurgulamıştır. Bir disiplinin bütünsel olarak eğitimde yer almasını öneren Disiplin-Kültür Yaklaşımına göre (Galili ve Tseitlin, 2005) fizikte içeriklerin sunulması kadar onun uygulama alanları, arka planındaki felsefesi ve tarihi de önemlidir. Fakat yaklaşımın savunucularının da belirttiği gibi fizik bilimi genelde lise ve üniversitelerde olgular sunularak ve matematiksel denklemler ile verilmektedir. Bu sebeple üç adet bilgi türünün eğitimde yer almasının önemini vurgulamışlardır. Çekirdek bilgiler temel olguları sunarken, gövde bilgi türü bu içeriğin nasıl uygulandığı şeklinde belirtilmiştir. Çevre bilgi türü ise konulara alternatif olarak sunulan görüşler ve felsefi ve tarihsel arka plan bilgisidir. Ders kitaplarında bu üç bilgi türünün nasıl olduğuna ilişkin yapılmış çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu üç bilgi türünden gövde bilgiye ilişkin öğelerin ders kitaplarında nasıl yer aldığı bu çalışma kapsamında sunulacaktır.

Ders kitapları bir bilimin öğrenciye nasıl sunulduğunu gösteren ve devletin nasıl bir insan yetiştirmek istediğinin temsilini ortaya koyan önemli bir eğitim aracıdır (Gündüz, 2019, 42). Bu araçların incelemesini yapmak fizik açısından bakıldığında fiziğin öğrenciye nasıl sunulduğunu ve fizik öğretiminde hangi yönün öne çıkarıldığı açısından bilgi vermektedir. Fiziğin uygulamaya dönük öğelerinin ders kitaplarında nasıl yer aldığının tarihsel olarak incelenmesi fizik öğretiminin gelişimi açısından da önemli sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada şu temel sorulara cevap aranmıştır: Uygulamaya dönük hangi öğeler kitaplarda yer almıştır, sadece teorik bilgi var mıdır, yoksa teorik bilgilerin uygulamaları da sunulmuş mudur? Bunun yanında uygulamalar karşımıza nasıl çıkmaktadır? Uygulamalar ne kadar öğrenci merkezlidir? Bu gibi sorulara verilecek cevaplar fizik dersinin incelenen tarih aralığında uygulamaya dönük öğeleri hakkında çıkarım yapmayı sağlayacaktır.

Yöntem

Bu araştırmada belgesel tarama bir diğer adıyla doküman inceleme yapılmıştır. 1929-2018 gibi geniş bir zaman aralığı için fizik öğretiminin uygulamalarının ders kitaplarında nasıl yer aldığı sorusu için ders kitaplarının incelenmesi yapılmıştır. Kitaplar 1929- 2018 yılı arasındaki fizik öğretim programlarına uygun olarak hazırlanmış lise 2 veya 3 seviyesine uygun, genel liseler ve fen kolları için yazılan ders kitapları seçilerek yapılmıştır. Çalışmada 10 kitap kullanılmıştır. Kitaplar seçilirken belirlenen geniş tarih aralığında yaygın olan lise türü, konuların daha derin bir şekilde verildiği fen alanı ve üst sınıf seviyesi tercih edilmiştir. Bu bağlamda ele alınan ve amaca uygun olarak seçilen kitapların senesi 1929,

1934, 1939, 1955, 1972, 1992, 1998, 2010, 2017 ve 2018 olmuştur. 1929-1955 arası kitaplar ilk dönem kitapları, 2010-2018 arası kitapları son dönem kitapları olarak adlandırılmıştır.

Kitaplar incelenirken disiplin-kültür yaklaşımında bahsedilen gövde bilgi türüne ilişkin öğeler seçilmiştir. Bu öğeler şu şekilde tanımlanmıştır: Çözülmüş problemler, modeller, açıklanmış olaylar, deneyler ve araçlar (Galili, 2012, 1288-1289). Kitaplarda bu öğeler tespit edildikten sonra hangi uygulama türünden kaç adet olduğu tablolaştırılmıştır. Uygulamaya dönük öğelerin nasıl sunulduğu hakkında da detaylı bilgi verilmiştir. Kitapların tamamının karşılaştırıldığı bir tabloda zamanla uygulama türlerinin nasıl değiştiği hakkında yorum yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kitaplarda ortaya çıkan uygulama türleri deney, çözümlü sorular, bölüm sonu sorular (veya alıştırmalar), konu anlatımı esnasında günlük hayattan verilen örnekler, öğrenci merkezli etkinlikler (araştırma, gözlem, tartışma, pano hazırlama, proje vs), simülasyon, konunun uygulandığı alanlar şeklinde olmuştur. Bir uygulama türünün isimlendirilmesi kitaplara göre farklılık gösterse de benzer şeyleri temsil edenler aynı kategoride ele alınmıştır: Örneğin ilk dönem kitaplarında "tatbikat", "tecrübe" adıyla geçen uygulama sonraki dönem kitaplarda "deney" olarak, 2010 ve sonrasındaki kitaplarda da "etkinlik" olarak adlandırılmıştır. "Çözümlü soru" ismi bir başka kitapta "haydi çözelim" başlığı ile yer almıştır.

Deneylerin yoğun bir şekilde yer aldığı ve deneyler üzerinden anlatımın yapıldığı kitaplar 1929, 1934, 1939 yılı ders kitapları olmuştur. 2010 yılı kitabında da deneyler yoğun bir şekilde yer almıştır ama konu anlatımı esnasında ayrı bir kutu ile belirtilerek başlıklandırılmıştır.

Uygulamaya dönük öğeler her kitapta yoğun bir şekilde yer alsa da türü farklı olmuştur. Örneğin 1929-1934-1939 kitaplarında deneye dayalı anlatımlar vardır. 1972, 1992, 1998 kitaplarında örnek çözümlü sorular bir hayli fazla olmuştur. 2010 yılında hikaye, örnek olaylar üzerinden anlatım varken, 2017 ve 2018 yılı kitaplarında öğrenci merkezli etkinlikler yanında çözümlü sorular ve model üzerinden anlatımlar yoğun olmuştur.

Son dönem kitaplarında öğrenci merkezli uygulamalar daha yoğun olmuştur. İlk dönem kitaplarında uygulamaya dönük olan öğelerin çeşitleri çok fazla olmasına rağmen deneylerin yapılışı ve sonuçları anlatılmıştır ve öğrenciye bırakılmamıştır. Sonraki yıllarda 1992, 1998 gibi kitaplarda deneyler konu içinde değil kitap sonlarında ya da bölüm sonlarında yer almıştır. Bu durum uygulamaya dönük deney öğesinin öğretimin dışına itildiği şeklinde yorumlanabilir. Fakat kitapların öğretim yaklaşımına göre 2010 ve sonrasındaki kitaplarında etkinliklerin çeşidi öğrenci merkezli olmuştur. Proje hazırlama, konu hakkında araştırma, tartışma, etkinlik gibi başlıklarda konu ile ilgili öğrencinin yapması gereken etkinlikler vardır.

Türkiye'de üniversiteye girişte sınav sisteminin geldiği yıllardan sonra deney gibi etkinlikler yerine çözümlü sorular ve bölüm sonu soruların arttığı görülmüştür. 2010 kitabında da yoğun bir şekilde yer alan yapılandırmacı öğretimden sonra 2017 kitabında örnek olaylar yerine günlük hayat uygulamaları geniş bir şekilde yer alırken 2018 yılı kitabında bu öğeler yerine örnek soru çözümlerinin arttığı görülmüştür.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre dönemin eğitim yaklaşımı ve üniversite giriş sınavlarının etkisinin uygulamaya dönük öğeleri etkilediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Fizik Öğretimi, Disiplin-kültür yaklaşımı, Deney, öğrenci merkezli etkinlikler, alıştırma

Kaynakça

American Association of Physics Teachers (AAPT, 1997). The Goal of Introductory Laboratories, https://www.aapt.org/resources/policy/goaloflabs.cfm

Alptekin, S., Demirbaş, M & Arıkan, M (2009). 9. Sınıf Öğrencilerinin Fizik Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 1-10, https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115607

Aycan, Ş & Yumuşak, A (2003). Lise Müfredatındaki Fizik Konularının Anlaşılma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma, *Milli Eğitim Dergisi,* (159), http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/159/aycan-yumusak.htm

Balkan, N & Erol, A (2005). *Çevremizdeki Fizik*, TÜBİTAK Bilim Yayınları.

Galili, I (2012). Promotion of Cultural Content Knowledge Through the Use of the History and Philosophy of Science*, Science & Education*, (21): 1283-1316. https://doi.org/10.1007/s11191-011-9376-x

Gündüz, M (2019). *Eğitim Tarihinin Peşinde*. Nobel Yayınevi.

Tseitlin, M & Galili, I (2005). Teaching Physics in looking for its self: From a physics-discipline to a physics culture. *Science & Education*, *14*(3-5): 235-261.

2022 YKS Fizik Sorularının Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine Ve 2018 Ortaöğretim Fizik Programı Kazanımlarına Göre İncelenmesi

Tuba Elhakan
Dicle Üniversitesi

Selahattin Gönen
Dicle Üniversitesi

Problem Durumu

Anderson ve Krathwohl(2010) tarafından Bloom'un orijinal Taksonomisini eğitimde çağın ihtiyaçlarına uyumlu hale getirmek için bazı değişiklikler ve güncellemeler yapılmıştır. Bir boyutlu (Bilşsel süreç) olan taksonomi yenilenerek "bilişsel süreç eksenli" ve "bilgi eksenli" olarak iki boyutta ele alınmış, ortaya çıkan bu yeni taksonomiye "Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi" adı verilmiş. İlk boyut Bilişsel süreç aşamaları şunlardır; Hatırlama, Anlama, Uygulama, Çözümleme, Değerlendirme, Yaratma aşamalarıdır. İkinci boyut ise Bilgi ekseni aşamaları ise şunlardır; olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel bilgi aşamalarıdır (Çopur, 2019; Yolcu, 2019). Yenilenen taksonominin yeni hali eğitim araştırmalarında daha geniş bir kullanım alanı bulmuştur. Taksonomi geliştirilerek bilgi analizini iki boyutta yapmaya uygun hale getirilerek eğitim alanında uygulanmıştır. Bu taksonomi Öğrenciyi merkeze alan eğitim programında belirtildiği gibi üst düzey bilişsel yetenekleri aşamalandırılarak bugünkü ihtiyaçlara göre tasarlanmış ve eğitim kurumlarında uygulanmak için uyumlu hale getirilmiştir. Bu taksonomi ile eğitim-öğretim programları arasındaki bağlantılar belirlenmeli ve bu unsurlara bağlı olarak değerlendirme sürecinin içine dâhil edilmelidir. Öğrencilerin almış olduğu eğitimin değerlendirilmesi gerekir

Türkiye'de öğrencilerin yetenekleri yerel sınavlar ve merkezi sınavlar olmak üzere iki farklı sınavla değerlendirilmektedir. Yerel sınavlar; ilgili dersin öğreticisi tarafından öğrencilerin başarı durumlarını belirlemek ve değerlendirmelerde bulunmak amacı ile yürütülen, eğitim- öğretim sürecinin en önemli faktörlerinden olan etkinliklerdir. Merkezi sınavlar ise; öğrenci başarı durumlarının merkezi bir sistem aracılığı ile yürütüldüğü ve değerlendirildiği etkinliklerdir (Baki &Köğce, 2009). Merkezi sınavlara; TYT, AYT, LGS gibi sınavlar, yerel sınavlara ise; yazılı-uygulamalı sınavlar, projeler ve performans çalışmaları gibi sınavlar örnek oluşturmaktadır. Hem yerel hem de merkezi sınavların değerlendirme aşamalarının sorulan sorular üzerinden yapılıyor olması, sınav sorularının belirli kriterler bakımından değerlendirilmesini ortaya koymaktadır.

Yapılan bu araştırmada, 2022 yılında yapılan YKS sınavının ilk oturumu olan TYT de yer alan yedi fizik sorusu ve AYT sınavında yer alan 14 fizik sorusu iki aşamada incelendi. İlk aşama da TYT ve AYT deki fizik soruları 2018 ortaöğretim fizik dersi öğretim programlarında yer alan kazanımlar açısından analiz edildi. İkinci aşama da Bloom'un Yenilenmiş taksonomisi iki boyutta (bilişsel süreç ekseni ve bilgi ekseni) incelendi. İlk aşamada, 2018 ortaöğretim fizik dersi öğretim programı kazanımları bakımından incelendi. İnceleme sonucunda, TYT de yer alan yedi fizik sorusundan; dördünün dokuzuncu sınıf fizik dersi öğretim programı kazanımlara yönelik sorulduğu, kalan Üç sorunun ise 10. sınıf fizik dersi öğretim programındaki kazanımlardan sorulduğu görüldü. Bunun devamında, AYT sınavında 14 fizik sorusu çözümlendiğinde; altı sorunun 11. sınıf fizik dersi öğretim programındaki kazanımlardan sorulduğu, kalan sekiz sorunun ise 12. sınıf fizik dersi öğretim programındaki kazanımlara ait olduğu görüldü.

İkinci aşamada, 2022 TYT ve AYT de yer alan toplam 21 fizik sorusunun Bloom'un yenilenmiş taksonomisinin ilk boyutu olan bilişsel süreç ekseninden inceleme yapıldı. Yapılan incelemelerde TYT de yer alan yedi fizik sorusundan dört tanesinin, alt düzey bilişsel yetenek olarak kabul edilen anlama kademesinden sorulduğu, üst düzey bilişsel yetenek olan çözümleme kademesinden üç soru sorulduğu, değerlendirme ve yaratma kademelerinden soru sorulmadığı görüldü. AYT de yer alan 14 fizik sorusu incelendiğinde bu soruların 14'ünün hatırlama, anlama ve uygulama kademelerine karşılık geldiği, üst düzey bilişsel yetenek olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma kademelerinden soru sorulmadığı görüldü. 2022 TYT ve AYT sınavında yer alan fizik sorularının Bloom'un yenilenmiş taksonomisinin ikinci boyutu olan bilgi ekseninde incelemeler yapıldı. Yapılan incelemeler neticesinde TYT de yer alan yedi fizik sorusundan, beş tanesinin olgusal bilgi ve kavramsal bilgi aşamalarından sorulduğu, İşlemsel bilgi aşamasından bir soru sorulduğu belirlendi. AYT de yer alan 14 fizik sorusuna bakıldığında, dört sorunun olgusal bilgi, yedi sorunun kavramsal bilgi aşamasından sorulduğu, üç sorunun İşlemsel bilgi aşamasından sorulduğu, üst bilişsel bilgi aşamasından ise soru sorulmadığı görüldü.

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan doküman analizi yöntemi kullanıldı. Çalışmanın verileri "doğrudan doküman analizi yöntemi" ile elde edilerek ana kaynağa ulaşılmaya çalışıldı. Doküman analizi tekniği olgularla olayları araştıran sorgulayan konu hakkında görsel ve yazılı metinlerin incelenmesi ilkesine dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Kaynağı

Araştırmanın verilerini 18 Haziran 2022 tarihinde yapılan TYT sınavında yer alan yedi tane fizik sorusu ve 19 Haziran 2022 tarihinde yapılan AYT sınavında yer alan 14 fizik sorusu ÖSYM. (2022) ile Talim Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen 2018 Ortaöğretim fizik dersi öğretim programındaki kazanımlar oluşturmaktadır (MEB,2018).

Bu çalışma iki aşamada gerçekleştirildi. Birinci aşama , TYT de yer alan yedi fizik soru ve AYT sınavındaki 14 fizik sorusunun Talim Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen 2018 ortaöğretim fizik dersi öğretim programında yer alan; dokuzuncu sınıf 44 kazanım, 10. Sınıf 39 kazanım, 11.sınıf 62 kazanım, 12.sınıf 68 kazanımların 2018 ortaöğretim fizik dersi öğretim programında yer alan 213 tane kazanımla örtüşme durumları belirlendi. İkinci aşamada TYT de yer alan yedi ve AYT sınavındaki 14 fizik sorularının Bloomun Yenilenmiş taksonomisine göre çözümlemeleri yapıldı. Bu çözümlemede Anderson ve Krathwohl(2010) tarafından ortaya konulan Bloomun Yenilenmiş Taksonomisi, iki boyutta ele alındı. Bilişsel süreç ekseninde ve Bilgi ekseninde fizik soruları incelendi. Araştırmacılar, TYT ve AYT'de yer alan 21 tane fizik sorusunu birbirlerinden bağımsız olarak çözümlediler. Araştırmacıların, aynı buldukları sorular görüş birliği, farklı buldukları sorular ise görüş ayrılığı olarak kabul edildi. Her bir araştırmacı tarafından çelişkiye düşülen kısımlarda diğer araştırmacıların ayrı görüşleri alınarak yapıldı. Bu şekilde yapılan araştırmanın güvenirliği; "Güvenirlik=Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı)x100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacıların 21 tane fizik sorusunun çözümlemeleri sonucunda; Görüş birliği 17 soru olduğu, Görüş ayrılığı dört soru olduğu görüldü.

Araştırmacıların TYT sınavında yedi tane fizik sorusundan; iki tane soruda görüş ayrılığına düştüğü, diğer 5 soruda görüş birliği sağlandığı, AYT sınavında 14 tane fizik sorusundan; iki tane soruda görüş ayrılığına düştüğü diğer 12 soruda görüş birliği sağlandığı görüldü. Bu çözümlemeye göre, araştırmanın güvenirliliği %80 olarak bulundu.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ilk aşamasında, 2022 TYT ve AYT sınavlarındaki fizik sorularının 2018 Ortaöğretim fizik dersi öğretim programı kazanımları açısından incelendiğinde, TYT deki fizik sorularının dokuz ve onuncu sınıf kazanımlarına karşılık geldiği ve bu soruların tüm adayların sorumlu olduğu ortak fizik dersi konularından sorulduğu görüldü. AYT deki fizik sorularının 11. ve 12. Sınıf fizik dersi kazanımlara yönelik sorulduğu görüldü. AYT de bazı adayların sorumlu olmadığı 11. ve 12. Sınıf konularından soru sorulması bir dezavantaj olarak değerlendirilmektedir. İkinci aşamada 2022 TYT ve AYT de yer alan fizik sorularına Bloom'un yenilenmiş taksonomisi açısından bakıldığında, TYT de yer alan soruların anlama ve çözümleme kademelerinde sorulduğu, diğer kademelerden ise soru sorulmadığı görüldü. Duruma AYT deki sorular açısından bakıldığında, soruların hatırlama, anlama ve uygulama kademelerine karşılık geldiği, üst düzey bilişsel alanın çözümleme, değerlendirme ve yaratma kademelerinden soru sorulmadığı görüldü. Çoktan seçmeli sınavlarda yaratma basamağına uygun soru sormanın zor olduğu ancak çözümleme ve değerlendirme kademelerinde soru sorulmamasının üniversiteye seçilecek öğrenci niteliğini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, çoktan seçmeli sorular ile daha çok düşük seviye bilişsel davranışlar ölçülebilmektedir. Yüksek bilişsel seviyedeki davranışların değerlendirmesinin ise açık uçlu sorular ile daha mümkün olduğu bir çok araştırmacı tarafından belirtilmektedir (Gronlund ve Linn, 1990 akt. Öncü, 2003; Oosterhof, 2009). 2022 TYT fizik sorularının bilgi boyutu analizleri, olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi türlerine yer verildiği, üst bilişsel bilgi türünden soru sorumadığı görüldü. Duruma AYT açısından bakıldığında olgusal bilgi, kavramsal bilgi ve İşlemsel bilgi kademelerinden soru sorulduğu, üst bilişsel bilgi türünde soru sorumadığı görüldü.

Anahtar Kelimeler: 2022 YKS Fizik soruları, 2018 Ortaöğretim fizik dersi öğretim programı, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Kaynakça

Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluationandtheimprovement of educaiton, Studies in Educaitonal Evaluation, 31, 102-113.

Anderson, L. W., ve Krathwohl, D. R. (2010*). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi* (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.

Baki, A. &Köğce, D. (2009). Farklı türdeki liselerin matematik sınavlarında sorulan soruların Bloom taksonomine göre karşılaştırılması, Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 557-574.

Çopur, D. E. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programının 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için hikâye edici metinlere yönelik kazanımlar bakımından incelenmesi. International Journal of EducationalSpectrum

MEB, (2018); Orta Öğretim Fizik Dersi Öğretim Programı, Talim Terbiye Kurulu, Ankara.

Miles,&Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expandedsourcebook. ThousandOaks, CA: Sage Publications.

Oosterhof, A. (2009). Developingandusingclassroomassesments (4th ed.) Columbus, OH:Pearson/Merrill

Öncü, H. (2003). Çoktan seçmeli testler. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi

ÖSYM. (2022). Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Kılavuzu, Ankara

Yıldırım, A . & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 8. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara

Yolcu, H. H. (2019). İlkokul Öğretim Programı 3 ve 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Açısından Analizi ve Değerlendirilmesi. İlköğretim Online, 18(1).

Fizik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin Belirlenmesi

Mert Büyükdede
Dokuz Eylül Üniversitesi

Rabia Tanel
Dokuz Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

2020 yılının başından günümüze kadar Covid-19 pandemisi neredeyse tüm dünyaya yayılmıştır. Covid-19 pandemisi, yaşam maliyetlerinin artışına ve küresel bir sağlık krizi oluşumuna neden olmaktadır (Ham, 2020). Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020) hastaların; tespit ve izole edilmesinin, temaslarının izlenmesi ve karantina altına alınmasının, yapacakları uluslararası seyahatlere sınırlama getirilmesinin yanında bireylerin sosyal hayattan ve fiziksel temastan uzaklaşmasının da enfeksiyon sayısını azaltmada ve hayat kurtarmada önemli bir etken olduğunu ifade etmektedir. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) (2020) birçok ülkenin bu etkenleri kontrol altına almak için büyük mücadeleler verdiğini belirtmektedir. Bu kapsamda dünya genelinde ekonomik, sağlık, sosyal, eğitim gibi birçok alanda önleyici faaliyetler uygulanmaya başlanmıştır.

Eğitim alanının çok geniş bir kitleye sahip olması nedeniyle öncelikli olarak önlemler alınıp uygulanmaya başlanmıştır. Bu kapsamda okulların eğitime ara vermesi kararı, dünyadaki öğrencilerin %90'ından fazlasını etkilemiştir. (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- UNECSO, 2020).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) (2020) verilerine göre, 07 Nisan 2020 tarihi itibariyle, Koronavirüs (Covid-19) pandemisi nedeniyle 188 ülkede okullar kapanmıştır. UNESCO, okul kapanmalarının olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla, özellikle savunmasız ve dezavantajlı gruplara yönelik olarak ülkelerin tedbirler almasını isteyerek, uzaktan öğrenme yoluyla herkes için eğitimin sürekliliğini sağlama konusunda ülkelere destek vereceğini açıklamıştır. Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu'da (UNICEF) (2020), pandeminin etkilerinin uzun sürecek olması nedeniyle, özellikle savunmasız ve dezavantajlı öğrencilerin gelecekte de okulu bırakma risklerinin arttığını belirtmektedir. Bu amaçla, eğitimin kesintiye uğramasını önlemek için önlemler alınmasının ve internet erişimi olmayan evdeki tüm çocuklar için sürekli ve esnek uzaktan eğitim yöntemlerine erişimin sağlanmasının önemli olduğunu belirtmektedir.

Öğretim süreci içerisinde klasik eğitim anlayışının başlıca unsurları olan yazılı ve basılı kaynakların yoğun olarak kullanımı değişen nesillerin beklentilerine cevap veremediği gibi, dikkatlerini çekme noktasında da yetersiz kalabilmektedir (Somyürek, 2014). Günümüzde eğitim, etkileşimli olmayan kitaplardan çok, çeşitli duyulara hitap edebilen etkileşimli öğrenme materyallerinden oluşan medya araçları ile gerçekleştirilmelidir (Radu, 2014). Eğitimciler için önemli hususlardan birisi, öğretim uygulamaları geliştirilmesi yoluyla içerik aktarımının dinamik olarak yürütülmesidir (Thorton, Ernst & Clark, 2012).

İletişim teknolojilerinin küreselleşmesi küresel eğitim sisteminin oluşmasına neden olmuş; internet, fiber optik, bilgisayar, televizyon ve diğer bilişim sistemlerinde yaşanan baş döndürücü gelişmeler eğitimde yeni uygulamaların meydana gelmesini sağlamıştır (Kırık, 2014). Bunlardan biri de uzaktan eğitim uygulamasıdır. Uzaktan eğitim elektronik olan ya da olmayan sistemler aracılığıyla özel iletişim yöntemleri gerçekleştirilerek zaman ve mekân sınırlarını ortadan kaldıran birçok öğrenme faaliyetini kullanıcılara sunan planlı, tasarlanmış kapsamlı bir öğrenme faaliyetidir (Altıparmak, 2011). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamları sayesinde farklı özellik ve birikime sahip olan kişiler bu ortamların avantajlarından yararlanarak çağdaş yöntemlerle kolayca etkili eğitimler alabilmektedirler (Rovai & Downey, 2010). Buna karşın uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenci ve yine akranlar arasındaki yararlı etkileşimin sınırlı olması ve bunun sonucu olarak motivasyon eksikliğinin ortaya çıkabilmesi gibi bazı olumsuzlukları da yapısında barındırdığı rapor edilmektedir (Çetin ve diğerleri, 2004; Uzoğlu, 2017). Uygun mekân, zaman ve koşulların mümkün olamadığı durumlarda her öğrencinin kaliteli eğitim alabilmesi ve yine eğitimde fırsat eşitliğinden bahsedilebilmesi için uzaktan eğitimin yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Şen, Atasoy & Aydın, 2010). Özellikle yaşanmakta olan pandemi sürecinde uzaktan eğitimin kullanılması kaçınılmaz olmuştur.

Alanyazın bu bağlamda tarandığında yeni tip koronavirüsün neden olduğu COVID-19 pandemisinden dolayı ilgili alanyazının doğrudan tıbbi çalışmalarla ilgili olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, COVID-19'un hızla yayılma oranı ve insan hayatını tehdit etmesiyle her kesimini etkisi altına almasından kaynaklanmaktadır. Bu kabul edilebilir bir durumdur ancak sürecin eğitim açısından araştırılması bağlamında alanyazın, ilk olarak öğretmenleri ve onların sürece ilişkin görüşlerini araştırmalara dahil etmeden, eğitim ortamlarında hiçbir paradigma değişikliğinin başarıyla yansıtılamayacağını ortaya koymaktadır (Mulenga ve Marban, 2020).

COVID-19 pandemisi nedeniyle, öğretmenler ve akademisyenler, öğrencilere içerik öğretme ve içerik dağıtma yöntemlerini öğrenmek zorunda kalmıştır. COVID-19, dijital cihazları, çevrimiçi kaynakları, sosyal medya teknolojisini ve e-öğrenme etkinliklerinin daha etkin kullanımında bir katalizör olmuştur (Mulenga ve Marban, 2020). Ancak Agnoletto ve Queiroz (2020), "COVID-19 ve Eğitimdeki Zorluklar" başlıklı makalelerinde,

dijitalleşme mantığının basit olmadığını vurguladıkları çalışmalarında acil durumlarda kullanımının benimsendiği "öğrenme teknolojileri" nin bir çıkış noktası olduğunun altını çizmişlerdir. Bu bağlamda uzaktan eğitim evden veya oturulan yerden gerçekleştirilen bir faaliyetten ziyade içinde birçok zorluk ve kısıtlamaları da barındırabilmektedir. Özellikle dersin yürütülmesinden sorumlu öğretmenlerin pandeminin getirdiği kısıtlamalar, yaşadıkları bölgedeki internet ve teknolojik alt yapının zayıf olma durumları, bilgisayar öz- yeterlikleri, uzaktan eğitime yönelik tutumları, kişisel bilgisayara sahip olma durumları, pandemi korku ve kaygı duyguları da düşünüldüğünde süreci uzaktan yürütmelerinde karşılaşabilecekleri güçlükler, araştırılması gereken bir konudur.

Covid-19 pandemi sürecinde en çok etkilenen alanlardan birisi eğitimdir. 2020 yılının ikinci yarısından itibaren eğitim alanında yapılan çalışmaların sayısında önemli ölçüde bir artış görülmüştür. Bu çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin yaşadığı sorunlar, öğrencilerin sorunları, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri, uzaktan eğitimin verimliliği, pandemi süresince eğitim öğretim faaliyetlerinin nasıl yürütüldüğü gibi konu başlıklarında olduğu görülmüştür. Eğitim alanında ise en çok etkilenen eğitim paydaşlarından birisi de öğretmenlerdir. (Bakırcı, Doğdu ve Artun, 2021). Özellikle Fen bilimleri alanı (Fizik, Kimya, Biyoloji) öğretmenlerinin bu süreçten önemli derecede etkilendiğini ifade etmek mümkündür. Özellikle alanyazında pandemi sürecinde Fizik eğitimi ve fizik öğretmenlerine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Kırtak 2020; Ametepe ve Khan, 2021; O'Brien, 2021). Diğer taraftan Fizik öğretmenlerinin pandemi sürecinde yaşamış oldukları deneyimlerin belirlenmesi diğer branş öğretmenlerine yol göstereceği ve bundan sonraki yapılacak çalışmalara da ışık tutacağı düşünüldüğünde bu çalışmanın önem arz ettiği söylenebilmektedir. Bu araştırmanın temel amacı olan liselerde görev yapmakta olan Fizik öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerinin ortaya konulması ve fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin alınmasının alanyazındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın problem cümlesini "Fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimleri nasıldır?" şeklinde tanımlayabiliriz. Çalışmada, bu ana problem çerçevesinde geliştirilen iki alt problemlerde araştırılacaktır. Çalışmaya ilişkin alt problemler aşağıda sunulmuştur.

- Fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadığı problemler nelerdir?
- Fizik öğretmenleri açısından uzaktan eğitimin katkıları nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, covid-19 pandemisi nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim süresince fizik öğretmenlerinin deneyimlerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalarda çoğunlukla, çevre, süreç ve algılara ilişkin veriler olmak üzere üç tür veri toplanır. Çalışmada çevre, süreç ve algılara ilişkin veriler, fizik öğretmenleri ile birebir görüşmeler yapılarak toplanmıştır.

Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Durum çalışmalarında genel olarak dört tür durum çalışması deseninden söz edilebilir. Bunlar; bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum desenidir (Yin, 1984).

Çalışmada durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu desende birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Araştırmada Türkiye genelinde farklı okul türlerinde görev yapan fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitim süresince yaşadıkları deneyimler bütüncül çoklu bir durum olarak düşünülmüştür. Bütüncül çoklu durum desenlerinde her bir durum kendi içerisinde ele alınarak daha sonra birbiriyle karşılaştırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye genelinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde görev yapan 20 fizik öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda genellikle, amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmakladır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi ve kuramsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Uzaktan Eğitimde Yaşanan Problemler

Fizik öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemler; Öğretmen kaynaklı, öğrenci kaynaklı, ders içeriği kaynaklı, okul yönetimi, materyal, fırsat eşitliği ve teknik sorunlar temaları çerçevesinde incelenebileceği görülmüştür.

Uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin ders sırasında kameralarının kapalı olması, öğretmenlere cevap vermemesi, derse katılım noktasında eksikliklerin olması, müzik dinleme, mikrofonları açık iken bulundukları ortamın gürültüsünün derse yansıması, öğrenci olmayan kişilerin derslere katılması gibi problemler tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitim süresince öğretmenlerin sosyal yaşamlarında olumsuz değişiklikler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu süreçte yüz yüze eğitime kıyasla daha çok çalıştığını bu durumun kendilerini olumsuz etkilediği görüşünde bulunmuşlardır. Ayrıca uzaktan eğitimde genellikle öğretmenlerin aktif öğrencilerin sürekli dinleyici pozisyonunda bulunmasından dolayı kendilerini verimsiz hissettiklerini belirtmişlerdir.

Fizik öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde uzaktan eğitim süresince ders içeriği kaynaklı problemlere öğretmenlerin anlatırken zorlandığı konular ve öğrencilerin anlamakta zorlandığı konular olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir.

Fizik öğretmenlerinin anlatırken zorladığı konuların elektrik, elektromanyetizma, optik, dalgalar, dinamik, enerji ve hareket olduğu görülmüştür.

Uzaktan eğitim süresince öğrencilerin zorlandığı konuların özkütle, elektrik, açısal momentum, çizgisel momentum, tork-denge, enerji, dinamik olduğu belirlenmiştir.

Materyal kaynaklı problemlere ilişkin öğretmenlerin materyal paylaşırken zorladıkları, ekran yansıtma noktasında yetersiz kaldıklarını ve öğrencilere uygun kaynak sağlanması noktasında bir takım problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Okul yönetimi kaynaklı problemlere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde bazı sınıf gruplarında sınıf birleştime yapılmasının dersin işlenişine olumsuz etki sağladığı, öğretmenlere yapılacak olan ek ders ödemelerinin belirli bir dönem yapılmadığı, öğretmen ders programlarının çok düzensiz hazırlanması ve sabahçı-öğlenci şeklinde ikili öğretimin yapılmasının olumsuz etkiler yarattığı belirtilmiştir.

Fırsat eşitliği temasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğrencilerin genel olarak internete erişimlerinde büyük sıkıntılar olduğunu, öğrencilerin bazı bölgelerde teknolojik cihazlara ulaşmakta sıkıntılar yaşadığı belirtilmiştir.

Teknik sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde bağlantı sorunları, bilgisayar donanımının yetersizliği gibi sorunlardan bahsetmişlerdir.

2. Uzaktan Eğitimin Katkıları

Fizik Öğretmenleri ile yapılan görüşmeler neticesinde uzaktan eğitimin katkıları kategorisinde Ders içeriği kaynaklı, öğrenci ve öğretmen temaları belirlenmiştir. Uzaktan eğitimin ders içeriği kaynaklı katkılarına ilişkin uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime kıyasla daha kolay anlatabildikleri konular ele alınmıştır

Fizik öğretmenlerinin kolay anlattığı konular, Fizik Bilimine Girişi, Optik, Vektörler, Denge, Tork, Dalgalar, Isı sıcaklık, basınç, atom altı parçacıklar, madde ve özellikleri, kaldırma kuvveti, elektrik olduğu görülmüştür.

Uzaktan eğitimin öğrenci açısından katkılarına bakıldığında öğrencilerin daha fazla soru sorma imkanın olması, ulaşım sorununun ortadan kalkması gibi durumların olduğu ortaya konuluştur. Uzaktan eğitim sürecinin öğretmenler açısından katkısına bakıldığında zamandan tasarruf sağladığına ilişkin ortak görüş belirtilmiştir.

Not: Bu çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Rabia TANEL'in danışmanlığında Mert BÜYÜKDEDE tarafından hazırlanan "Fizik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin Belirlenmesi" isimli Doktora tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Fizik öğretmenlerinin görüşleri, Pandemi,

Kaynakça

Altıparmak, Mahinur (2011). "E-Öğrenme ve Uzaktan Eğitimde Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri", *Malatya: Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı,* ss.319-327.

Ametepe, J. D., & Khan, N. (2021). Teaching physics during COVID-19 pandemic: implementation and report of teaching strategies to support student learning. Physics Education, 56(6), 065030.

Bakırcı, H. , Doğdu, N. & Artun, H. (2021). Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Kazanımlarının ve Sorunlarının İncelenmesi . Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 7 (2) , 640-658 . DOI: 10.31592/aeusbed.909184.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Çetin, Özdemir ve diğerleri. (2004). "Teknolojik Gelişme İçin Eğitimin Önemi ve İnternet Destekli Öğretimin Eğitimdeki Yeri", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Cilt:3, Sayı:3, ss.144-147.

Ham, A. (2020). Social and economic impact of the COVID-19 and policy options in

Honduras. Erişim adresi: https://www.undp.org/content/dam/rblac/Policy%20Papers%20COVID%20 19/UNDP-RBLAC-CD19-PDS-Number4-EN-Honduras.pdf (30.11.2020).

Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. Marmara İletişim Dergisi,21, 73-94.

Kırtak, N, V. (2020). Fizik öğretmen adaylarının uzaktan eğitime dair görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, *2*(2), 78-90.

Mulenga, E. M.,& Marbán, J. M. (2020). Is COVID-19 the gateway for digital learning in mathematics education? Contemporary Educational Technology, 12(2), ep269. https://doi.org/10.30935/cedtech/7949

O'Brien, D. J. (2020). Feynman, Lewin, and Einstein download zoom: a guide for incorporating E-teaching of physics in a post-COVID world. arXiv preprint arXiv:2008.07441.

Radu, I. (2014). Augmented reality in education: A meta-review and cross-media analysis. Personal and Ubiquitous Computing, 18(6), 1–11.

Rovai, A. & Downey, J. (2010). Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. The Internet and Higher Education, 13(3), 141–147.

Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış Gerçeklik. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 4(1), 63-80. doi: 10.17943/etku.88319

Somyürek, S. (2014). Öğretim Sürecinde Z Kuşağının Dikkatini Çekme: Artırılmış Gerçeklik . Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama , 4 (1) , 63-80 . DOI: 10.17943/etku.88319

Şen, B., Atasoy, F., & Aydın, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması. XII. Akademik Bilişim Konferansı (ss 383-389). Muğla Üniversitesi.

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

Thornton, T., Ernst, J. V. & Clark, A. C. (2012). Augmented reality as a visual and spatial learning tool in technology education. *Technology and Engineering Teacher, 71*(8), 18–21.

UNDP, (2020). Covid-19 pandemic. Erişim adresi: https://www.undp.org/content/undp/en/home/coronavirus.html (30.04.2020).

UNESCO, (2020). COVID-19 educational disruption and response. Erişim Adresi: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse (30.04.2020).

Uzoğlu, M. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri . Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi , 9 (16) , 335-351 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/31387/343531

WHO (2020). Origin of SARS-CoV-2 Erişim tarihi: 28-01-2021 Erişim adresi: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332197/WHO-2019-nCoV-FAQ-Virus_origin2020.1-eng.pdf.

Wikipedia (2020). Covid19. Erişim tarihi: 7-12-2020 Erişim adresi: https://tr.wikipedia.org/wiki/COVID-19.

Yin, R.K (1984) Case Study Research: Design and Methods. Sage Publications, Beverly Hills, California.

Bir Kültür ve Eğitim Kavramı Olarak Tiyatro: Cumhuriyet'in 100. Yılında 1923'den 2023'e Türk Tiyatrosu'nun Seyir Defteri

Canberk Bayraktar

Kadir Has Üniversitesi

Problem Durumu

Bir kültür ve eğitim kavramı olan tiyatro sözcüğü eski Yunanca'da "THEATRON" sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcükle aynı anlamda kullanılan "THEASTAİ" sözcüğü de görme anlamına gelmektedir. Her iki sözcükteki "THEA" ön hecesi, bakış/görme demektir. Kısaca, tiyatro sanatı "görmeye dayalı bir sanattır" denilebilir. İngiliz tiyatro kuramcısı Richard Southern: "En iyi ve en sağlam tiyatro, sağırların da izleyip beğenisini kazanabilen tiyatrodur" demiştir (And, 1993). İspanyol yazar Federico Garcia Lorca'ya göre: "Tiyatro bir ülkenin eğitimi için en yararlı ve en etkin araçlardan biridir" (Yüksel, 1978). Tiyatro kendi başına kültür yaratan bir kurum olarak, her zaman toplumsal yaşantıyla paralel olarak ilerleyen, her siyasal kırılmada, o kırılmanın yapısına ve şiddetine göre değişiklik gösterebilmesinin yanı sıra teknik gelişmeleri doğrudan kendi bünyesine katabilen bir yapıya sahiptir. Böyle olmasının en büyük nedeni; tiyatro doğrudan insanı, sadece insanı anlatmayı hedefleyen, teması ve konusu insanlar arasındaki etkileşime dayanan bir gösteri sanatı olmasındandır (Çevik, 2008). Okulların birincil amacı insanların zihinlerini eğitmekse, tiyatronun amacı da o insanların yüreğini eğitmektir. O halde, tiyatro nedir? İlk çağlardan beri insanlar oyuna, taklide ve bunların ortaya koyduğu süreci birlikte yaşamaya hep değer vermiştir; biri insanın kendinden ötede olmaya yönelik içgüdüsel eğitimi, öteki de onun bilinmeyen şeylere, kutsal ve gizemli olana karşı duyduğu korkuyla karışık özlemidir. Bunun yanı sıra insanoğlunun dinlenmek, vakit geçirmek, eğlenmek ve düşünmek için bulduğu topluca oynanan oyunlar, güncel sorunları ve olayları yansıtmıştır (Nutku, 2013, s.17).

Bu kapsamda bu çalışmada bir kültür ve eğitim aracı olarak Türk tiyatrosunun Cumhuriyet'in 100. Yılında, 1923'den 2023'e, tarihsel değişim sürecinin ele alınması amaçlanmıştır. Tiyatronun eğitim için temel unsurlardan biri olması görüşünden yola çıkılarak, Türk tiyatrosunun ve tiyatro eğitiminin değişim süreci ayrıntılı şekilde ele alınmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada 1923 yılından 2023 yılına kadar geçen süreçte bir kültür ve eğitim aracı olan tiyatronun ve tiyatro eğitim sürecinin değişim aşamalarının geleneksel derleme yöntemi ile ele alınması amaçlanmıştır. Türk tiyatrosu ve eğitim süreci ile ilgili orijinal çalışmaların sistemli şekilde taramasının yapılarak sentezlenmesi sonucu yapılan klasik derleme çalışmasında elde edilen bilgiler ilgili literatür ışığında kapsamlı şekilde tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türk tiyatrosunun var oluşundan bu yana iki ana kaynağı bulunmaktadır. Bunlar; Usta-çırak ilişkisine bağlı milli tiyatromuz olarak kabul ettiğimiz geleneksel tarzımız ve Avrupa kaynaklı, metne dayalı olan illizyonist tiyatrodur (Töre, 2009). Bu kapsamda Geleneksel Türk Tiyatrosunun ve Avrupai Türk Tiyatrosunun kaynakları ele alınarak Cumhuriyetin 100 yılında, 1923-2023 arası süreçte Türk tiyatrosunun değişimi eğitim süreci de ele alınarak değerlendirilmiştir.

Genel olarak bakıldığında 2021 yılı itibariyle Kültür ve Turizm Bakanlığı'na kayıtlı 608 özel tiyatro bulunduğu ve bunların sadece 105 tanesinin aktif olduğu, Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğü bünyesinde de 23 ilde kullanılabilir düzeyde 54 tiyatro sahnesinin bulunduğu belirtilmiştir (turızm gunlugu.com.wet). TÜİK verilerine göre 2020/2021 sezonunda, 2019/2020 sezonuna göre; tiyatro sayısı %44,4, seyirci sayısı %84,1 oranında azalmış, tiyatro salonlarında oynanan eser sayısı da %73,3 azalmıştır (Erkan ve Maral, 2022). Tiyatronun değişim süreci, eğitim yöntemleri ve eğitim kurumlarındaki gelişimi bu derleme çalışmada ayrıntılı şekilde değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Eğitim, Sanat, Tiyatro

Kaynakça

And, M. (1993). Cumhuriyetin 70. Yıl Dönümünde Kimliğini Bulamamış Türk Tiyatrosu ve Kültür Bakanlığı. Türk Tiyatro Araştırmaları Dergisi, 10 (10), 1-21.

Çevik, K. (2008). Tiyatroda Yeni Eğilimler: Doğaçlama Tiyatro. Tiyatro Araştırmaları Dergisi, 25, 37-62.

Erkan, T.C. ve Maral, H.A. (2022). İstanbul'daki Bağımsız Tiyatrolarda Devamlılık Problemi, Mevcut Durum ve Bir Öneri: Seyirci Ritüeli Olarak Performans. Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü Dergisi, 35, 141-173.

Nutku, Ö. (2013). Dram Sanatı Tiyatroya Giriş. Kabalcı Yayınları. İstanbul

Töre, E. (2009). Türk Tiyatrosu'nun Kaynakları. International Perodical for the Languages Literatüre and History of Tutkish or Turkic, 4(1-2), 2182-2349.

Turizm Günlüğü. Türkiye'de kaç Tane Sinema ve Tiyatro Salonu Var. turizmgunlugu.com.wet Erişim tarihi: 15.03.2023

Yüksel, A. (1978). Tiyatro ve Devlet. Ulusal Kültür. 1(1), 137-146.

Design Pedagogy and User Needs

Esra Nasir

İzmir Ekonomi Üniversitesi

Problem Durumu

As Burkitt (2004) indicates, everyday life is a common ground that embraces activities and practices with their many contradictions and differences. Observations and inquiries about everyday life and user appropriations over the designed norms are important as they inform the design research and practice. Everyday studies engage with the critique of established norms by design and manufacturer actors, putting leverage on users' everyday lives, mostly in a deductive way. Brandes et. al are design scholars who also have an elaborated research focus on user re-appropriations, as well as providing a critique of established design norms (2009), introducing the term, "non-intentional design" (p: 10). While they admit that this term is not found in general language, they use it for describing the everyday re-design of the designed objects, by users. In this context, the emergence of the concept of non-intentional design is tied with the advents in industrialization and mass production. Brandes et al (2009) offering re-appropriation practices by users as a great potential for innovation, overlay many examples such: Nutella jar for toothbrush and toothpaste holder, radiator valves as hook, egg boilers as spice containers and many similar cases could be sorted. In the context of domestic life, they also have a specific concern. They (2009) evaluate the private quality of home life as an enhancing element exemplified as chair for representing auxiliary functions. The assumption of Brandes et al (2009) of everyday life as a big potential of continuously performed anonymous design is somewhat aligned with Jane Fulton Suri's implications. Jane Fulton Suri, the director of 'Human Factors' at IDEO, one of the most renowned international design consultancies, IDEO, highlights the importance of collaboration of designers with psychologists, anthropologists and other social scientists by means of adapting methods, integrating insights and implementing them. Suri (2011) also suggests ethnographic-style observation could provide inspiration and grounding for innovation and design. Thus, ideas would respond to real needs, having desired social or market impact. Standing out from other trend and futures consultancies because their methodologies for the study of everyday life often comprise unconventional, qualitative-empiricist methods, Suri (2005) indicates that things used in unintended ways usually indicate something about people's needs which often translate into design opportunities. Observation of people's everyday interactions can help design teams discover what people need in a given context and hence the opportunities for design. It is often observed that people's creativity in reinterpreting and adapting things improvise solutions to improve design process. Sorensen (2006) suggests that the study of domestication is considered an area where the views of designers and the needs and interests of users are negotiated. Ingram et. al. (2007) argues that consumption (and use) practices, and their component materials, symbols, and procedures, develop over time, generating new product opportunities.

Along with these themes, in the context of industrial design education, more learning outcomes should be set for the undergraduate students to observe and recognize user needs and re-appropriations over consumed products.

Yöntem

Having this aim as a course objective, in the context of the elective course (Contemporary Issues in Industrial Design), the students were assigned for observing the users to find out their actual needs, taking notes in relation with the field of the user needs and finally generate an ideation which would address and satisfy the particular needed function. After all the submissions were collated, a qualitative analysis was conducted through their ideation boards.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The students prepared ideation boards in a variety of subjects. One category could be considered as the user needs observed over the extensive time passed in front of persosnal computers because of increased online education, online working and virtual pedagogic sessions. Under this category, students pointed out to the scenarios in which the users need to organize their eating-drinking practices during their study or work duration. Another category can be sorted as the home improvements for everyday inefficiencies, e.g. designing solutions for always-staying-wet kitchen sink counters. Also a significant category could be considered as the ideation which draws from the reappropriation of users of certain products; e.g. using the doorknob as a hanger for their outfits. The categories and the relevant examples explaining them will be presented in detail.

Anahtar Kelimeler: Design Pedagogy, user needs, industrial design

Kaynakça

Brandes, U. (2009).*Design by Use: The Everyday Metamorphosis of Things.* Berlin: Birkhauser.

Brandes, U. & Erlhoff, M. (2006).*Non Intentional Design.* Köln : Daab.

Ingram, J., Shove, E., and Watson, M. 2007. Products and Practices: Selected Concepts from Science and Technology Studies and from Social Theories of Consumption and Practice. Design Issues: Volume 23, Number 2 Spring 2007.

Sorensen, K. H. 1994. Technology in Use. Two Essays on the Domestication of Artefacts, STS Working Paper, 2/94, University of Trondheim, pp. 6-7

Sorensen, K. H. 2006. Domestication: The Enactment of Technology, (eds) T. Berker, M. Hartman,Y. Punie and K.J. Ward, Domestication of Media and Technology. New York: Open University Press.

Suri, J. F. (2005). *Thoughtless Acts? Observations on Intuitive Design.*SanFrancisso :Chronicle Books

Suri, J. F. (2011). Poetic Observation: What Designers Make of What They See. in (ed.) Alison J. Clarke. Design Anthropolgy: Object Culture in the 21st Century. p.16-32 Springer: Wien and New York.

Yapay Zeka Teknolojisinin Görsel Tasarım Üzerindeki Etkileri

Merve Yıldırım

Dicle Üniversitesi

Problem Durumu

Yapay zeka teknolojisi sanat ve tasarım, eğitim, teknoloji, sağlık, turizm vs. gibi çeşitli alanlarda sıklıkla kullanılmaktadır. Günümüzde AR-GE faaliyetleri kapsamında pek çok başlık altında değerlendirildiği gibi araştırmacılar, tasarımcılar, öğrenciler tarafından da ilgi gören konular arasında yerini almıştır. Midjourney, DALL-E, Stable Difüzyon, Loopsie vs. gibi yapay zeka uygulamaları kullanıcıların girecekleri komutlarla kısa süre içerisinde hayal ettikleri görüntülere ulaşma imkanı sağlamaktadır.

Günümüzde gelişen teknoloji ve ortaya çıkan güncel teknikler beraberinde tasarımcıları çeşitli üretme yöntemlerine teşvik etmiştir. Yapay zeka uygulamalarının bireyselleştirme, öğrenme, problem çözme ve benzersiz görsel ürünler üretme yeteneği ivme kazanmakta, bugünkü haliyle tasarımcıları desteklemektedir. (Özdemir, 2022) Yapay zeka teknolojisinin öğrenme ve uyum sağlama yeteneği, onu yalnızca bir hesaplama aracı olmaktan çıkarıp yaratıcı bir medya platformuna dönüştürme olasılığını barındırmaktadır. (Taluğ, Eken, 2023)

Teknolojik faaliyetlerin gelişimi çeşitli şekillerde yorumlanmaktadır. Birçok bilim ve araştırma insanı yapay zeka teknolojisini kimi zaman teşvik edici ya da umut verici bir gelişme olarak yorumlarken, kimi zaman ise kuşku verici ya da tehlikeli bir süreç olarak değerlendirmektedir. (Deveci, 2022) Yapay zeka teknolojisinin sağladığı avantajların yanı sıra dezavantajları da olduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle bu araştırmada yapay zeka teknolojisinin görsel tasarım üzerindeki etkilerinin araştırılması ve örnekler ile ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır:

1. Yapay zeka teknolojisinin görsel tasarım üzerinde nasıl bir etkisi vardır?
2. Yapay zeka teknolojisinden yararlanmak nasıl avantajlar ve dezavantajlar sağlayabilir?
3. Yapay zeka ile oluşturulan görüntüleri nasıl anlarız, hangi ipuçları görüntüleri ayırt etmemize yardımcı olur?

Yöntem

Yapay zeka teknolojisinin görsel tasarım üzerindeki etkilerinin araştırılması, örnekler ile ortaya konulması ve bu kapsamda yer alan sorulara aranacak cevaplar nitel araştırma yöntemiyle tespit edilmiştir. Bu bağlamda nitel alanda değerlendirilen meta-sentez araştırma yöntemine başvurulmuştur. Meta-sentez, nitel araştırma bulgularının analiz edilerek sentezlenmesi ile araştırmacılara daha geniş ve üst bir bakış açısı sağlayan bir araştırma yöntemi olarak yorumlanmaktadır. (Güneş, Erdem, 2022)

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görsel tasarım yaratıcılık barındıran bir süreçtir. Gelecekte bilgisayarların büyük verileri işleyerek makine öğrenmesine dayalı tasarımların nasıl üretilebileceği ve nelere yol açabileceği araştırmaya değer konular arasında yerini alacaktır. (Karabulut, 2021) Araştırma sonucunda yapay zeka teknolojisinin kısa süre içerisinde etkili görsel sonuçlar verdiği, görsel tasarım bağlamında önemli bir konuma geldiği tespit edilmiştir. Zaman kazanımı, maliyetin az olması, kullanıcılar için zengin görsel veri tabanı oluşturması, analiz etme, keşfetme ve karar verme süreçlerini kullanıcının tercihine bırakması ve kullanıcıyı yaratıcılığa teşvik etmesi yapay zeka teknolojisinin sağladığı avantajlar arasında değerlendirilmektedir.

Yapay zekanın kullanıcıya sağladığı avantajlar ile beraber dezavantajlarından da söz etmek mümkündür. Görüntülerin çoğaltılması, deforme edilmesi doğru kaynağa ulaşımı zorlaştırmış, kullanıcıyı güvenilir erişim için analiz etmeye yönlendirmiştir. Yapay zeka aracılığıyla oluşturulan görüntüler incelendiğinde bazı detaylar güvenilir kaynağa erişimin sağlanıp, sağlanmadığı hakkında ipucunu verecektir. Genellikle görüntülerde yer alan belirtilerde mimiklerden, ellerden, gözlerden, saçlardan, kıyafet ve aksesuarlardan, arka plandaki detaylardan anlaşılmaktadır.

Günümüzde yapay zeka ve görsel tasarım arasındaki etkileşim incelediğinde teknolojiye ve dijital dönüşüme uyum sağlanması gerektiği anlaşılmaktadır. Teknolojik gelişmelerin beraberinde iş gücüne olan ihtiyacın azalacağı düşünülse de gelişime ayak uyduran tasarımcılar kazanım sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zeka, Görsel Tasarım, Yapay Zeka Uygulamaları, Sanat, Yaratıcılık

Kaynakça

Deveci M. (2022) Yapay Zeka Uygulamalarının Sanat ve Tasarım Alanlarına Yansıması, *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9, 119 - 140.

Güneş, D. ve Erdem, R. (2022) Nitel araştırmaların analizi: Meta-sentez. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22* (Özel Sayı 2), 81 - 98.

Karabulut B. (2021) Yapay Zeka Bağlamında Yaratıcılık ve Görsel Tasarımın Geleceği, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 2021 ; 20 (79): 1498 - 1520

Özdemir A. (2022) Yapay Zekanın Grafik Tasarıma ve Tasarımcıya Etkisi, *Hitit Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (2), 628 - 637. doi:10.17218/hititsbd.1205445.

Taluğ D.Y. & Eken B. (2023) Intersection of human creativity and artificial intelligence in visual design. *Journal of Art and Iconography*, *4* (1), 18 - 29

Toplumun Sanat İle İlgili Düşüncelerinde Görsel Sanatlar Dersinin Etkisi Üzerine Kısa Bir Bakış

Tuba Aydogdu

MEB

Problem Durumu

Sanat, hayal gücünün ve yaratıcılığın etkili olarak kullanıldığı, duygu ve düşüncelerin estetik bir biçimde ifade edildiği iletişim alanıdır (Dinçeli, 2020:43). Sanat, bireyin yaşamının hemen hemen her anında onun ayrılmaz bir parçasıdır denilebilir. Çünkü "insanlar her nereye bakarlarsa baksınlar sanat ve tasarım çalışmalarını görebilirler. Sanat biçimleri ve tasarım ürünleri hemen her gün insanlara, kullandıkları bir sabah kahvaltısı tabağında, elbiselerinde, mobilyalarında, sofra takımlarında görünür" (Brommer&Horn, 1985; akt. Mercin & Alakuş). İnsanlık tarihi ile birlikte var olan ve toplum içinde doğan sanatın toplumsal bir kategori olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2008: 35).

Ülkemizde yaşayan bireylerin çoğu sanat ile ilk olarak eğitim sürecinde tanışmaktadır. Görsel Sanatlar dersi bu sürecin başlangıcını oluşturan basamaklardan biridir. Bu sebeple toplumun sanata karşı bakış açısını önemli derecede etkilemektedir. Dersin işleniş süreci ve not verme aşaması toplumun gözünde sanat kelimesini ve anlamını şekillendirir. Gerek günümüzde gerekse geçmişte yer alan ''Resim'' dersi başlığı altında Görsel Sanatlar eğitimi sürecinde, çoğunlukla biçimsel üretimin değerlendirilmesi ön plana çıkmaktadır. Bu süreç genellikle öğrencinin getirdiği malzemelerin kontrolü ve yaptığı çalışmayı, ürünü not günü temiz bir şekilde öğretmene teslim etmesi ile sınırlıdır. Bu süreçlerin içinde bulunduğu sığlık sanatın toplum tarafından içselleştirilmemesine ve üst tabaka etkinliği olarak görülmesine sebep olmaktadır. Bu sebepledir ki toplumumuzda yer alan kişilerin büyük bir çoğunluğu için Görsel Sanatlar dersi yetenekli kişilerin ön plana çıktığı ve çoğunluğun çöp adam bile çizemediğini belirttiği bir alan olarak anılmaktadır. Bu süreçte değişik faktörler bu ön yargıların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu süreç detaylı bir araştırma ile daha net bir şekilde araştırılmaya muhtaçtır.

Burada ortaya çıkacak başlıklardan bazıları sanat eğitimcilerinin davranışlarına bizi yönlendirecektir. Maalesef ders sürecine çoğunlukla yetenekli öğrencilerin dahil edildiği, çizim odaklı bir ders karşımıza çıkmaktadır. Hâlbuki günümüzde bu dersin öğrenme alanları; Sanat Eleştirisi ve Estetik, Kültürel Miras, Görsel İletişim ve Biçimlendirmedir. Bu alanlardan biçimlendirme basamağına odaklanılan bu süreç bizi kısıtlamaktadır. Görsel Sanatlar dersinin öğrencinin aktif katılımını, düşüncelerini ön plana çıkararak eser incelemesi gibi basit yöntemlerle çeşitlendirmek gerekmektedir. Öğrencinin düşüncelerini ön plana çıkmasını sağlayan bu tarz yöntemler eserlerin bağlamsal süreçlerini değerlendirmek ve sanatsal bakış açılarını kazandırmak açısından da değerlidir. Değinmek istediğim eğitim sürecinde öğrenciyi ön plana alan bir sistemin oluşturulmasının toplumun sanata olan bakış açısını değiştireceği noktasıdır. Sanatın dört duvar arasına hapsolmuş bir yapı olmadığını toplumumuza göstermek istiyorum, bu bildiri benim ilk cümlelerimdir.

Yöntem

Çalışmamda doküman analizi yöntemi ile sanat, eğitim ve toplum kelimelerine yoğunlaştım. Bu üç ana kelimenin Görsel Sanatlar dersi ile bağlantılı olan noktaları doğrultusunda mevcut müfredatı inceledim. Ardından yakın zamanda Sanat Eğitimini konu edinen tezler üzerinde kısa bir tarama yaptım. Cihan GÖKMEN' in 2023 yılında hazırlamış olduğu ''Türkiye'de 2017-2021 Yılları Arasında "Sanat Eğitimi" Alanında Yapılmış Tezlerin Analizi'' adlı tezine ulaştım. Bu doğrultuda ''Toplumun ve Kültürün Sanat Eğitimine Katkısı'' üzerine 15 adet tez çalışması yapıldığını gördüm. Bu duruma tersten bir yaklaşım ile bakarak Sanat Eğitiminin toplum içinde karşılığı olan ''Sanat'' kelimesinin özüne uygun olarak Görsel Sanatlar dersi kapsamında daha yapıcı ve doğru bir şekilde toplum tarafından anlaşılabilir olacağını düşünüyorum.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sanat eğitimi geleneksel olandan öte, geleceğe yönelik dinamikleriyle, klasik eğitimin topluma yansıttığı edilgen yapıyı öteler. Toplumsal sorunlara karşı düşünce geliştiren, amaca uygun değerler üreten, tutarlı insanlar yetiştirir (Ünver, 2016: 871). Eğitime, bilgiye, sanata ve bilime verilen önem ve değer, bir toplumun aynı zamanda geleceğine ilişkin öngörülerin daha sağlıklı bir şekilde yapılabileceğini imlemektedir. Bundan dolayı, "ulusal eğitimin" belli bir yöntem ve ilke ile yapılandırılamaması durumunda, o toplumun kültürel gelişmişliğinden ekonomik düzeyine değin, en temel problemlerinin nedeni olarak görülmelidir (Aslan, 2016: 295).

Çalıştığım bölgelerde çoğunlukla gelir seviyesi düşük ailelerin öğrencileriyle birlikteydim. Bırakın resim malzemesini, ayağına ayakkabı alamayan öğrencilerim oldu. Benim için bir öğrenciyi elindeki malzemeye göre değerlendirmek onun sosyoekonomik durumunu değerlendirmekten çokta farklı değildir. Belki bazı gruplarda bunun öğrencinin sorumluluk bilincini geliştirildiği konuşulmaktadır. Ancak karnını zor doyuran bir insanın eşyalarını artı eksi mantığı ile nota çevirmek ne derece adildir? Bu doğrultudan hareket edecek olursak ders öğretmenlerinin toplumun sanata olan bakış açısını doğrudan etkilediğini görebiliriz. Görsel Sanatlar dersinin değerlendirmesinde ön plana alınan bir diğer detay ise öğrencinin ortaya çıkartmış olduğu üründür. Geçmişe dönük bazı değerlendirmelerde resim kâğıdının her yerinin boyanması gerektiği, belirlenen malzeme ile boyanmadığında veya boyanın taşırılması durumunda düşük not verilmesi bu ön yargıyı besler niteliktedir. Bu doğrultuda ileriye dönük yapılacak bir araştırmada öğretmen davranışlarının toplum ve sanat arasındaki bağın oluşma sürecinde önemli bir yere sahip olduğunu göreceğimizi düşünüyorum.

Anahtar Kelimeler: Sanat Eğitimi, Toplum, Görsel Sanatlar

Kaynakça

ASLAN, E. (2016), Üretici Bir Etkinlik Alanı Olarak Sanat Eğitiminin Toplumsal Gerekliliği, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 5 (3), s. 290 – 296.

DİNÇELİ, D. (2020), Yaratıcılık Ve Sanat, *Sanat Eğitimi Dergisi,* 8 (1), s. 43 - 55 .

GÖKMEN, C. (2023), *Türkiye'de 2017-2021 Yılları Arasında "Sanat Eğitimi" Alanında Yapılmış Tezlerin Analizi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MERCİN, L., ALAKUŞ, A. O. (2007), Birey Ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği, *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9, s. 14 – 20.

ÜNVER, E. (2016). Neden Ve Nasıl Sanat Eğitimi, *İdil,* 5 (23), s.831 – 878.

YILMAZ, E. (2008),Toplumsal Değişme Ve Sanat İlişkisi Üzerine Bir Deneme, *Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi,* 20, s. 35 – 45.

Piyano Eğitiminin Müziksel İşitme, Okuma Ve Yazma Davranışlarına Etkisi

Burçin Yaşmut

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Bu araştırmada, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin, lisans eğitiminde ve lisans eğitimi öncesinde aldığı piyano eğitiminin, "Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma" davranışlarını etkilemesine yönelik tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır.

Bu hedef doğrultusunda oluşturulan ana problem cümlesi aşağıdaki gibidir:

"Piyano eğitimi; müziksel işitme-okuma ve yazma davranışlarına yönelik tutumları etkilemekte midir?"

Bu ana problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlerin yanıtları aranacaktır.

- Öğrencilerin, mezun oldukları lise türüne göre, MİOY dersindeki davranışlarının etkilenmesine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Öğrencilerin, lisans eğitimi gördükleri sınıf düzeylerine göre, MİOY dersindeki davranışlarının etkilenmesine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Öğrencilerin, okul müzik eğitimlerine başlamadan önce piyano eğitimi alıp almamalarına göre MİOY dersindeki davranışlarının etkilenmesine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Öğrencilerin, okul müzik eğitimlerine başlamadan önce MİOY eğitimi alıp almamalarına göre, MİOY dersindeki davranışlarının etkilenmesine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Öğrencilerin, ders dışında gün içerisinde çalıştıkları piyano dersinin ortalama süresine göre, MİOY dersindeki davranışlarının etkilenmesine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Öğrencilerin, ders dışında gün içerisinde çalıştıkları MİOY dersinin ortalama süresine göre, MİOY dersindeki davranışlarının etkilenmesine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Öğrencilerin, BPE dersini almadan önce, dersin amacını bilip bilmemelerine göre, MİOY dersindeki davranışlarının etkilenmesine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma betimsel bir araştırma olup, tarama modeli ile yapılmıştır. Tarama modelleri " geçmişte var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır" (Karasar 2009: 77).

Araştırmada ele alınan problemlere yanıt bulabilmek için geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirilmiştir.

Geliştirilecek Tutum ölçeğinin maddelerinin oluşturulması aşamasında şu yollar izlenmiştir;

Tutum ölçeği için en kullanışlı ve yaygın tür olan, Likert tipi ölçek seçilmiştir.

Likert tipi ölçek tutumları ölçmede kullanılan en yaygın yöntem niteliği taşır (Karasar 2009: 78).

Türkiye koşulları çerçevesinde geliştirilen ölçeğin geçerlik çalışmaları için öncelikle alanında uzman kişilerin görüşleri alınmış, ardından da testte yer alacak maddeler oluşturulmuştur. Başta 51 madde içeren test, uzman kişilerce bir kez daha incelenip gereksiz görülen 8 madde testten çıkartılmış ve test 43 maddeye indirgenmiştir. Ayrıca testte yer alan olan bu tutum cümlelerinin kolay anlaşılır olması için geniş zamanlı fiillere dikkat edilmiştir.

Maddeler 5'li likert şeklinde "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Orta Derecede Katılıyorum", "Az Katılıyorum", "Hiç Katılmıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Daha sonra 43 madde için güvenirlik çalışmaları, Samsun Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi öğrencileri ve Ondokuz

Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, GSEB-MEABD öğrencileri üzerinde, toplam 142 kişiye uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ve madde test korelasyonları hesaplanması yapılmış, Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,935 bulunmuştur. Değeri 0,30'dan küçük olan 5 madde testten çıkartılmış, geriye 38 madde bırakılmıştır. Testin son halinin verilebilmesi için geçerlik çalışmaları aşamasına geçilmiş, uzman bir eğitimci tarafından ölçüt geçerliği türlerinden biri olan "Benzer Ölçekler Geçerliği" (Convergent Validity) uygun görülmüştür. Seçilen benzer ölçek olarak da Bahar Güdek'in geliştirmiş olduğu "Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" (2008) kullanılmıştır. Geçerlik çalışması için her iki test de birbirlerine iliştirilmiş; bu araştırmanın örneklemini oluşturan Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, GSEB-MEABD öğrencileri üzerinde, toplam 126 kişiye uygulanmıştır. Tez içerisindeki bulgular için de ayrıca bu sonuçlar kullanılmıştır. Geçerliğe ilişkin uygulama sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına SPSS (The Statistical Package for The Social Sciences) programından yararlanılarak her iki test arasındaki korelasyona bakılmış, ölçümler arasındaki birleşme derecesi yeterli çıkmış ve söz konusu ölçekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Daha sonra bu ölçek araştırmanın evren ve örneklemini oluşturan Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri üzerinde uygulanmıştır.

Bu araştırmanın evreni ve örneklemi; Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü programında eğitim görmüş olan toplam 126 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemin sayısal dağılımı Tablodaki gibidir.

	Kız	**Erkek**	**Toplam**
1.sınıf	16	14	30
2. sınıf	10	22	32
3. sınıf	21	7	30
4. sınıf	15	19	34

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre; piyano eğitiminin; öğrencilerin müziksel işitme, okuma ve yazma davranışlarına yönelik tutumlarını etkilediği görülmüştür. Araştırmada; öğrencilerin lisans eğitimi gördükleri sınıf düzeylerine göre, ders dışında gün içerisinde çalıştıkları piyano dersinin ortalama süresine göre, ders dışında gün içerisinde çalıştıkları "Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma" dersinin ortalama süresine göre ve "Bireysel Piyano Eğitimi" dersini almadan önce dersin amacını bilip bilmemelerine göre, "Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma" dersindeki davranışlarının etkilenmesine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bu doğrultuda öğrencilerin her iki dersin hedeflerinden önceden haberdar olmaları ile piyano çalma ve müziksel işitme okuma yazma çalışmalarının birlikte yürütülmesinin en belirleyici etkenler olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Piyano Eğitimi, Müziksel İşitme Okuma ve Yazma, Teori, Solfej, Tutum Ölçeği

Kaynakça

ALBUZ, Aytekin, "*AGSL Müzik Bölümlerinde Uygulanan Müziksel İşitme-Okuma Dersinin Önemi, İçeriği ve Sorunları",* I. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü, Bursa (1996).

APAYDINLI, Köksal, (2006). "*Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümü öğrencilerinin müziksel işitme-okuma-yazma dersinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri",* Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi bilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

APEL, Willi, (1970). Harvard Dictionary of Music. The Colonial PressInc. USA

AYDOĞAN, Salih, (1998). *"Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Müziksel İşitme Okuma Öğretimi",* Ankara: Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

BAĞCI, Hakan, (2009). *"Eşlik Desteğinin Armoni ve Solfej Eğitimindeki Başarı Düzeyine Etkisi",* İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

BAŞ, Ercan, (2000). *"Gazi Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Bölümü 1993-1994 Girişli Öğrencilerin, Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma Eğitimi ile Piyano Eğitimindeki Başarıları Arasındaki İlişki"* Ankara: Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

BAŞARAN, İbrahim, Ethem, (2007). Eğitim Bilimine Giriş. 1.Baskı, Ankara: Ekinoks Yayınları.

BULUT, Damla, "Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Alınan Piyano Eğitiminin Müzik Öğretmenliğinde Kullanılabilirliği", 1924-*2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu,* Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, (2004, Nisan).

ERTÜRK, Selahattin, (1997). Eğitimde "Program" Geliştirme, Ankara: Meteksan Yayınları

FENMEN, Mithat, (1991). Müzikçinin El Kitabı*,* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

KARASAR, Niyazi. Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 19. Baskı Ankara: Nobel Yayınları

KENNEDY, Michael, (1996). Concise Dictionary of Music. Oxford University Press. UK.

KIVRAK, İpek, "Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Piyano Eğitimi", *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*, İnönü Üniversitesi, Malatya, (2003, 30–31 Ekim).

KÜÇÜKAHMET, Leyla, (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Ankara: Nobel Yayınları.

ÖZBEK, Özcan. (2003). *"Müzik Teorisi ve İşitme Eğitiminde Uygulamaların Çeşitlendirilmesi"*, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, (Yayımlanmamış Doktora Tezi)

ÖZGÜR, Ülkü, (1996). "AGSL Müzik Bölümlerinde Okutulmakta Olan Müziksel İşitme-Okuma-Yazma Dersinin İçeriği, Sorunları ve Çözümüne İlişkin Ders Öğretmenlerinin Görüşleri", *I. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu,* Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü Bursa.

ÖZGÜR, Ülkü- AYDOGAN, Salih, (1999). Müziksel İşitme Okuma (Birinci Kitap), Ankara: Sözkesen Matbaası.

SUN, Muammer, (2008). Solfej, Birinci Kitap, Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi.

ŞENGÜL, Cengiz (2006) "*Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi Dersinde Kazanılan Bilgi ve Becerilerin Öğretmenlik Mesleğinde Kullanılma Düzeyleri"* Ankara: Gazi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

SEVGİ, Ali, "Çokseslilığı Duyabilme"*,* Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü, *Müzik Eğitimi Sempozyumu*-97 Bildiri metni, Bolu, (1997).

TARMAN, Süleyman, (2006). Müzik Eğitiminin Temelleri, Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.

TECİMER, Belir, "Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlardaki Yardımcı Çalgı Piyano Dersleri Üzerine Bir Araştırma"*,* 924-2004 *Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu,* Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, (2004, Nisan).

TURHAN, Seçil, (2004). *"Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi Dersi Sürecinde öğrencilerin Başarılarını Etkileyen Faktörler ve Öğrencilerin Başarı Düzeylerinin Yükseltilebilmesi İçin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Alınabilecek Önlemler",* Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Uçan, Ali, "Çağdaş Eğitimde Program Geliştirme Sürecine Genel Bir Bakış", *Eğitim Bilimleri Sempozyumu*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, s.51, 55., (1989).

UÇAN, Ali, (1996). İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi*,* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları, İkinci Basım s.9, 70, 125.

UÇAN, Ali, (2005). Müzik Eğitimi: Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*,* Ankara,Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Genişletilmiş Üçüncü Basım.

USLU, Mustafa, (2006). "Türkiye'de Çalgı Eğitiminin Yaygınlaştırılmasında ve Geliştirilmesinde Çoksesli Müzik Eğitimi Görüşü", Müzik ve Bilim, Sayı 5, http://www.muzikbilim.com/5m_2006/uslu_m.html Erişim tarihi: (2012, 02 Nisan).

YILMAZ, Nilüfer. "Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Uygulanan Piyano Eğitiminin Değerlendirilmesi", *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu* Bildirisi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli, (2006,26-28 Nisan).

Okul Öncesi Çocuklar İçin Yapay Zeka Destekli Yönlendirilmiş Resim Çizim Tekniği

Ayşe Sezer

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüz teknolojik gelişmelerin ışığı altında bilginin teknolojiye paralel olarak ilerleme gösterdiği son yıllarda eğitimin içerisine yapay zekanın entegre edilmesi kaçınılmaz bir süreç olmuştur. Bu bağlamda teknolojinin hızla gelişmesiyle hayatımıza pek çok uygulama ve teknolojik ürün girmiştir. Bahse konu olan uygulamalar eğitimin hemen hemen her alanında kendini göstermiştir. Bilim ve teknolojinin ışığı altında gelişen çağımıza ayak uydurabilmek için günümüz insanlarının kendilerini değişen dünyaya ve yaşam koşullarına göre sürekli yenilemeleri de kaçınılmaz bir gerekliliktir. Çağdaş eğitim kurumları da bireyin ve çevrenin sanat ve eğitim ihtiyaçlarını karşılayarak uygar birer birey ve toplum oluşturmada önemli bir role sahiptir.

Bu kapsamda uzun yıllardır geleneksel yöntemle uygulanmış ve başarıya ulaşmış "Yönlendirilmiş Resim Çizimi" tekniğinin günümüz teknolojisiyle buluşması için 2022-01.BŞÜ.07-01 no'lu Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi BAP kapsamında tekniğin tasarımı yapılmış, bu tasarımın geliştirilmesi için bir patent başvurusunda bulunulmuş ve planlanan uygulama karşısında adeta gerçek bir öğretmenin sesli olarak yönlendirmesiyle hedef yaş aralığındaki çocukların resim çizmeyi öğrenmeleri sağlanması adına çalışmalar ve farklı projeler devam etmektedir.

Görsel sanatlar eğitimi alanında ihtiyaçlarımız her geçen gün farklılaştığından çağın gereklerine göre düzenlenecek bir güzel sanatlar eğitiminde; yaratıcı, düşünen, sorgulayan bireylerin yetişebilmesi açısından yeni fikirlerin, ifade yollarının ve yöntemlerinin araştırılması önemsenmelidir.

Yöntem

Çalışmada güvenilir sonuçlar elde etmek amacıyla nitel ve nicel yaklaşımlar birlikte kullanılarak karma bir araştırma yöntemi uygulanarak yapay zeka da işin içine dahil edilecektir. Buna göre öncelikli olarak çalışma kapsamında belirlenen rubrik ölçek ile scamper tekniği birlikte uygulanacaktır.

Belirlenen rubriklerde gözlemlenen her bir çizim özelliğinin hangi aralıklarda puanlanacağı ve gözlemlenen her bir çizim özelliğinin hangi düzeyde hangi puan ile verileceği tanımlanacaktır. Beklenen performansın farklı parçalara bölünmesiyle oluşan kriterlerle davranış ya da çizim niteliğinin ölçülmesi rubrik ölçeği ile daha objektif ve tutarlı ölçmeler yapılması için kullanılacaktır. Bu doğrultuda hem analitik hem de holistik rubrik kullanılması projeyi nitelik ve niceliksel olarak destekleyecektir. Sanatsal yaratım sürecinde ise Scamper tekniği ile devam edilerek projenin etkinlik düzeyi bütünleştirilecektir.

Uygulama sürecinde yapay zeka işin içine girerek sahada kullanılan uygulamaların eksik veya dezavantajlı olan kısımlarının tamamlanması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda bugüne dek yapılmış olan çalışmaların akademik olarak bir karşılaştırma ve analizi yapılarak fizibilite kıyaslaması ve arayüz çalışması ile süreç geliştirilecektir.

Yönlendirerek resim çizim tekniği, bir sanat eğitim yöntemi olarak kullanılan ve öğrencilere görsel sanatlar alanında beceri kazandırmayı hedefleyen bir tekniktir. Bu yöntemde, öğrencilere çizim yaparken adım adım yönergeler verilir ve öğrenciler bu yönergeleri izleyerek çizimlerini tamamlarlar. Bu teknikle öğrenciler, yaratıcılıklarını geliştirebilir ve problem çözme becerilerini artırabilirler. Özellikle yaratıcı düşünceyi teşvik etmek için kullanıldığında, öğrencilerin hayal güçlerini kullanmaları ve farklı çözüm yolları bulmaları teşvik edilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocukların, özgürlük temelli bir yaratıcılığa sahip olmaları, eldeki araçları çekinmeden kullanmaları ve başkalarının yöntemlerini, çizgilerini ve düşüncelerini kopya etmeden ortaya koyabilmeleri açısından, uygun ortam ve olanaklar sağlanmasını ve kendilerine olan özgüvenlerini ve yetilerini geliştirmesini sağlayan "Yönlendirilmiş Resim Çizimi" tekniği, yol gösterici bir rehber niteliğinde olacaktır.

Yönlendirilmiş resim çizim sistemi, kullanıcıların farklı kategoriler içerisinden seçim yaparak çizim yapabilmesini sağlamaktır. Örneğin bir daire çizilmesi istendiğinde kullanıcı arayüz üzerinden çizimini yapmaktadır. Sunucu, verilen çizim komutuna uygun bir çizim yapılıp yapılmadığını kontrol ederek çizimin başarısının tespit edilmesini sağlamaktadır. Eğer çizim, verilen çizim komutuna uygun değilse sunucu, çizimin

iyileştirilmesi için yapay zeka ile düzeltme önerisinde bulunmaktadır. Yapılan çizim, çizim komutuna uygun bir çizim ise arayüz tarafından başarılı olarak kullanıcıya bildirim yapılmaktadır. Bu çizim üzerinde sunucu yapay zeka ile analiz ederek çizim yapan kişinin kişisel analizini yapmaktadır. Sunucu, çizgilerin eksik veya fazla olması durumunu analiz ederek çizim yapan kişinin bir engeli olup olmadığını tespit etmekte, yapılan çizimleri yapay zeka ile değerlendirerek psikolojik özellikleri tespit etmekte, çizgilerin dağınık, agresif veya yetersiz düzeyde olması ile çizim yapan kişinin psikolojik özelliğini tespit etmektedir. Sunucu, yapılan çizimleri yapay zeka ile değerlendirerek, çizimlerin kullanıcının yaşına göre daha üst düzeyde yaptığı durumları tespit ederek üstün yetenekli kullanıcıların tespit edilmesini sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sanat Eğitimi, Yönlendirilmiş Resim, Çizim Tekniği, Okul Öncesi, Yapay Zeka

Kaynakça

Ahuja, N. J. 2018. “Characterization of human knowledge for intelligent tutoring”, 363-373. In Progress in Advanced Computing and Intelligent Engineering. Singapore: Springer.

Albayrak, E., Güngören, Ö. C., Horzum, M. B. 2014. “Algılanan öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlaması”, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(1), 1-14.

Altınay, Z. 2017. “Evaluating peer learning and assessment in online collaborative learning environments”, Behaviour & Information Technology, 36(3), 312-320.

Anderson, T. 2003. “Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction”, The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 4(2).

Aydın, H. 2012. Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ayaydın A.(2011). Çocuk Gelişiminde Bir Oyun Olarak Sanat ve Resim. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 10(37),303-316.

Aydın Ö.U. (2017). Okul Öncesi Resim Eğitiminde Çocuğun Çizgisel Gelişimi. Kastamonu Eğitim Dergisi 25(6), 2215-2228.

Ballard, B., 2007. Designing the Mobile User Experience, Wiley.

Bozkurt, A. (2015). Mobil Öğrenme: Her Zaman, Her Yerde Kesintisiz Öğrenme Deneyimi. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 65-81.

Epstein, A.S. (2015). Using technology appropriately in the preschool classroom.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olmak: Görünmeyeni görünür yapmak

Şennur Demir
İstanbul Aydın Üniversitesi

Mehmet Cihad Ayar
İstanbul Aydın Üniversitesi

Problem Durumu

Birleştirilmiş sınıf kavramı, çoğumuzun nadiren duyduğu bir kavram olmasına rağmen dünya genelindeki eğitim sistemlerinin yapısı içinde önemli bir yere sahiptir (Little, 2003). Birleştirilmiş sınıf kavramı, karşımıza karışık sınıf, aile gruplu sınıf veya sınıfsız sınıf olarak da çıkabilir. Birleştirilmiş sınıflar, özellikle kırsal kesimlerdeki bireylerin eğitime erişmesi ve okuryazarlık için etkili bir araçtır. Bu yüzden örgün eğitimde önemli bir konumdadır (Ames, 2005; Colbert, 2002; Berry ve Little, 2006).

Birleştirilmiş sınıf kavramı, bir okulda birden fazla sınıfın aynı derslikte ve aynı anda tek bir öğretmenin sorumluluğu ile ilişkilendirilir (Berry ve Little, 2006; Erdem, 2019; Samancı, 2019). İlkokul düzeyindeki birleştirilmiş sınıflı bir okul, dört farklı sınıf ve yaş gruplarını kapsayabilir. Birleştirilmiş sınıfları oluşturma biçimleri öğrenci sayısının azlığı, öğretmen sayısının yetersizliği ve derslik sayısının eksikliği ile ilgilidir. Aslında birleştirilmiş sınıfların var olma sebebi sosyolojik ve ekonomiktir. Bir başka ifade ile birleştirilmiş sınıflı okullar genelde köy ve taşra alanlarındadır. Şehirleşme ile birlikte insanların köyden şehre göçmesi ilkokul çağına gelmiş öğrenci sayısının köy ya da taşra gibi yerlerde azalmasına sebep olmuştur. Okulda bağımsız sınıf oluşturmak için yeterli öğrenci sayısının olmaması ve okulun fiziki imkânlarının bu doğrultuda karşılanamaması birleştirilmiş sınıfları var etmiştir (Erdem, 2019; Samancı, 2019).

Birçok sebebe dayalı oluşumu gerçekleşen birleştirilmiş sınıflar Türkiye'de dünyadaki birleştirilmiş sınıflara verilen önem kadar aşikar değildir (Yıldız, 2009). Yapılan çalışmalar bu konuda gereken yankıyı uyandıramamıştır. Tüm bunlarla birlikte Türkiye'de ekonomik ve nüfus azlığına dayalı yani kendine özgü bir birleştirilmiş sınıf uygulaması söz konusudur. Diğer ülkelerinde kendine göre sebepleri vardır. Örneğin, bölgedeki nüfus yoğunluğunun azlığı sebebiyle Finlandiya, Avustralya ve Hindistan'da okulların yarıya yakını, ev ve okul arasındaki mesafenin fazla oluşu sebebiyle Yunanistan'da okulların yarıya yakını, yeteri sayıda öğretmen görevlendirilmesinin olmayışı sebebiyle Amerika, Fransa ve Kanada'daki on binden fazla okul tek öğretmenli olarak, okuldaki öğrencilerin seviye farklılıklarının birbirinden çok farklı oluşu sebebiyle İngiltere, pedagojik bir uygulama sebebiyle Avustralya'nın Victoria şehri birleştirilmiş sınıf uygulamasını tercih etmiştirler (Kavak, 1997; Little, 2001; Tsolakidis, 2003).

Yöntem

Bu araştırmada bir öğretmen grubunun birleştirilmiş sınıf olgusuna ilişkin yaşanmışlıkların anlamlılığı üzerine durulduğu için fenomenolojiktir. Nitel bir desen olarak fenomenolojik çalışmalarda, yaşanmışlıkların nasıl anlamlandırıldığı ve bir bilince nasıl dönüştürüldüğü üzerinde durulur. Günlük bir deneyimin olabileceği en kesin niteliklere göre diğer insanların kendi yaşamlarını değerlendirmesine sunulma amacıyla ortaya çıkmıştır (Patton,1987). Fenomenolojide, insanlar "Neyi tecrübe etmiştir?" sorusu cevaplandıktan sonra "Nasıl tecrübe etmiştir?" sorusu önem kazanır. Husserl (1995), her ne olursa olsun bütün incelemelerin dünyanın bir bilinmeyen parçasını anlatmaya yönelik olduğunu düşünür. Bu düşüncesini kaynağı arama amacıyla perçinler (Husserl, 2003). Çünkü fenomenoloji görünen bilginin esas kaynağını ortaya çıkarabilmekten başka bir şey değildir. Bu çalışma, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yaşanmışlıklarını yorumlama üzerine temellenmiştir (Creswell, 2012). Bu sebeple birleştirilmiş sınıfları anlamaya dair yorumları içerir. Yorumlar birleştirilmiş sınıflara yönelik birçok olgu içermesine rağmen araştırmacılar olarak derinlemesine mülakat ile deneyimlenen gerçekliklerin özü verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olmak, taşra okullarının ve öğrencilerinin birçok açıdan eksikliği sebebiyle taşraya görevlendirilen öğretmenleri "kurtarıcı" yada "kahraman" olarak algılatır. Bu durum, öğretmenlerde birleştirilmiş sınıflarda eğitimin zorlukla mücadele olduğu kanısını geliştirir. Farklı seviyelerden öğrencilerin bir arada olması öğretmenin takibini zorlaştırdığı gibi öğrencinin de dikkatini toplayıp sadece kendi sorumluluğuyla ilgilenmesi ayrı bir özveridir. Bu zorlukların yanı sıra okulun tadilatları, okulda malzeme eksikliği, öğrencilerin okula devam konusu da çok ciddi önem taşır.

Birleştirilmiş sınıflarda problemler ve çözümler düşünüldüğünde en net görülen problem planlamadır. Bu problemin çözümü de planlamadır. Okuma-yazma bilmeden birinci sınıftan diğer sınıflara geçen öğrencilere özel bir plan, öğrencilerin bulunduğu sınıfın kazanımlarını

edinebilmeleri için ayrı bir plan ve tüm bunların aynı anda ilerleyebilmesi için bütüncül bir plana gereksinim vardır (Giroux ve diğerleri, 2009). Merkezî yerde olan bağımsız sınıflarda uygulanan planlar taşranın birleştirilmiş sınıfları için uygun ve yeterli değildir. Kışın uzun sürmesi gibi coğrafî durumlar ve sosyokültürel yapı farklılıkları yerel planlamaları gerektirir. Bu konuda tek bir planın hüküm sürmesi geleneği körü körüne sürdürme çabasıdır. Çünkü "ne olsa uyar, uydurulur" mantığındaki bir bakış eğitimi ciddi bir düşünce sistemi olmaktan alıkoyar. Olabildiğince esnek bir bakışa sahip planlama yapılması işleyişi kolaylaştıracaktır (Mulkeen & Higgins, 2009). Bireysel öğrenme kavramına atıf yapılarak bir ülkenin farklı bölgelerinde farklı planlamalar yapılması esasında olabilecek bir tasarımdır. Khan (2019)'a göre, tek bir yapıya, tek bir ilerleme sürecine her şeyi ve herkesi dâhil etmek akıllıca değildir. Her okul kendi planını ve tekniklerini belirleyip ona göre ilerlediği sürece özgür ve eğitimde istenilen hedefe o kadar yakın olabilecektir. Çünkü plan denilen yapı davranışı etkiler. Davranış da düşünceyi etkiler. Var olan düşünce de yeni düşüncelerin yapısını etkiler. Baştaki bir yapı bozukluğu DNA sarmalındaki bozukluk gibi deformasyona uğramış bünyeyi sergiler. Bu bozulmayı önleyici olarak belki de örtük planlar öne sürülecektir. Fakat çoğunlukla radikal eğitimcilerin tercih ettiği örtük planlar eleştirel söylem niteliğini derinleştirmedikçe bu konuda kuramsal bir araç olmanın ötesine geçemeyecektir (Giroux, 2014). Planın yani yapının yanı sıra diğer faktörlerden biri de öğrenci sayısının her okul ve sınıfta aynı olmamasıdır. Sınıflarda bazen tek öğrenci vardır. Birden fazla sınıfın bulunduğu bir sınıfta bir sınıftan tek öğrenci olması öğretmenin enerjisini de düşürmektedir. Böyle zamanlarda bir öğrencinin seviyesine bakarak bir üst ya da alt sınıfla birlikte eğitim sürecini yürütmektedir. Ek olarak her okul ve her sınıfın öğrenci seviyeleri homojenlik de göstermez (Kalender & Erdem, 2021). Birleştirilmiş sınıflarda dördüncü sınıfa bir şekilde geldiği halde okuma yazması yeterli olmayan öğrenciler de bulunur. Eğer birleştirilmiş sınıf öğretmeni hem okul müdürü hem birden fazla sınıfın öğretmeni ve bir de ebeveyn ise kazanımları "yetiştirme" ve "aktarma" çabaları içerisinde öğrencilerin seviyesini fark edemeyebilir. Bu duruma, öğretmenin ilk mesleki yılı olduğunu ekleyince de daha net anlam kazanır.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretimsel faaliyetler öğretim etkililiğini artırıcı ve dinamik tutacak özelliklere sahip olmalıdır. Çünkü ebeveynlerin çocuklarıyla yeterince ilgilenememeleri öğrenme sorumluluğunun tamamını okula yükler. Birleştirilmiş sınıfın müdürüne, hizmetlisine, mütevellisine yani öğretmenine yüklenen bir sorumluluktur. Birleştirilmiş sınıf öğretmeninde çoğu zaman yılgınlık oluşturan bu sorumluluk çeşitli öğretim teknikleri ile kolaylaştırılabilir. Öğretimi etkili kılabilmenin çıkar yolu da değişimi kucaklamaktır (Hooks, 2021). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen çıkarımlar da aynı eksendedir. Bu değişimin gerçekleşebilmesi de ancak etkili bir diyalog oluşturmadan geçebilir. Öğretmenin öğretimin etkililiğini sağlayabilmesinde, kendini yeterli hissedebilmesinde diyalogun kuracağı bağ çok önemlidir. Etkili bir diyalogla nerede ne yapması gerektiğini belirleyebileceği gibi daha iyiyi de hedefleyebilecektir. Bulanık bir suda balık avlamak herkes için zordur. Görünmeyeni görünür hâle getirmek gerekir. Hem geleneksel hem de liberal eğitim yaklaşımlarında birleştirilmiş sınıfların eğitim süreci, gereklilik ve etkililik bakımından birbirine sıkıca bağlıdır (Kincheloe, 2008; Tekışık, 2000). Sadece öğrencinin alması gereken eğitimi en etkili biçimde edinmesi ve öğretmenin mesleki doyuma erişebilmesi tekrardan gözden geçirilmeye değerdir (Bourdieu & Passeron, 1977). İdeoloji, güç ve bilginin yapı taşları olduğu bir gözle ele alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş sınıflar, öğretmen eğitimi, eleştirel pedagoji

Kaynakça

Ames, P. (2005). A multigrade approach to literacy in the Amazon, Peru. In A.W. Little (ed.) Education for All and Muligrade Teaching: challenges and opportunities (pp. 47-66). Amsterdam: Springer.

Berry, C., & Little, A.W. (2006). Multigrade teaching in London, England. In A.W. Little (ed.) Education for All and Muligrade Teaching: challenges and opportunities (pp. 67-86). Amsterdam: Springer.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). Reproduction in education, society and culture. Beverly Hills. Sage.

Colbert, V. (2002) Improving the access and quality of education for the rural poor: The case of the New School in Colombia. Paper delivered at the conference 'Education for All: Enhancing quality and ensuring excellence', Institute of Education, University of London, 22 November.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research* (4. Edition). Pearson.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods.* (4. Baskı). Sage.

Doğan, A. R., (2000), Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Öğretim, Trabzon: Uzun Yayınevi.

Foucault, M. (2014). The archaelogy of knowledge. (2. Edition). Routledge.

Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world.* Routledge.

Giroux, H. A., Apple, M., McLaren, P., Freire, P. & Harvey, D. (2009). Eleştirel pedagoji söyleşileri. (Çev. E. Ç. Babaoğlu). Kalkedon.

Giroux, H. A. (2014). Eğitimde kuram ve direniş. (Çev. S. Demiralp) Dost Yayınları.

Haynes, F. (1998). The ethical school. Routledge.

Heidegger, M., Mcneill, W. Ve Hammermeister, K. (2010). Düşüncenin çağıran yurt müdafaası. (Çev. A. Aydoğan). Say Yayınları.

Hooks, B. (1994). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. Routledge.

Husserl, E. (1995). Edmund Husserl felsefesinde mantık. (Çev. A. İnam) Vadi Yayınları.

Husserl, E. (1969). Formal and transcendental logic. (Trans. D. Cairns). Martinus Nijhoff.

Khan, S. (2019). Dünya okulu: eğitimi yeniden düşünmek. (Çev. C. Aktaş) 14. Baskı. Yapı Kredi Yayınları.

Kincheloe, J. L. (2008). Knowledge and critical pedagogy: An introduction. Springer.

Lincoln Y. S. & Guba E. G. (1985). Naturalistic inquiry, 1st edn. Newbury Park: Sage Publications.

Kavak, Y. (1997). Dünyada ve Türkiye'de ‹lkö¤retim. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Little, W. A. (2001). Muligrade Teaching: towards an international research and policy agenda.International Journal of Educational Development. 21, 481-497.

Little, W. A. (2003).Training Needs of Teachers in Mixed year classes in inner-London.

Manguel, A. (2014). *Histrory of reading.* Penguin Books.

Maranto, R. (2015). Did the teachers destroy the school? Public entrepreneurship as creation and adaption. Journal of School Leadership. 25,1. 69-101.

Mason, D. A. & Burns, R. B. (2010). Teachers' views of combination classes. *The Journal of Educational Research*. 89,1, 36-45.

Mason, D. A. & Burns, R. B. (1996). "Simply no worse and simply no better" may simply be wrong: a critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. Review of Educational Research. 66, 3, 307-322.

Mulryan-Kyne, C. (2004). Teaching and learning in multigrade classrooms: What teachers say. The Irish Journal of Education. 35:5-19.

Mulkeen, A. G. & Higgins, C. (2009). Multigrade teaching in Şube-Saharan Africa. The World Bank.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation. Sage.*

Tekışık, H. H. (2000). Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okulları Kapatılmasın. Çağdaş Eğitim Dergisi, Şubat, 262:1-3.

Tharu, J. (2007). Review: education for all and multigrade teaching: challenges and opportunities. Contemporary Education Dialogue. 4, 2, 246-253.

Tsolakidis, C. (2003). Presentation of the aims of the Workshop. The pathway to high quality multigrade teaching.Tsolakidis.C., Sotiriou. S., Orfanakis. M. (Eds), Epinoia S.A., Athens,Greece, 13-16.

Vithanapathirana, M. V. (2005). Improving multigrade teaching: action research without teachers in turla Sri Lanka. Institute of Education, University of London. (Doctor of philosophy)

Veenman, S. 1995. Cognitive and non-cognitive effect of multi-grade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. Review of Educational Research, 65 (4), 319–381.

Çocuklarla Felsefe (P4c) Eğitici Eğitiminin Öğretmenlerin Tartışma Yönetimi Becerilerine Etkisi: Öğretmen Görüşleri

Burak Pirim

Amasya Üniversitesi

Problem Durumu

İlgili alanyazın incelendiğinde çocuklarla felsefe 1970'li yıllarda Matthew Lipman liderliğinde Amerika'da ortaya çıkmıştır (A. Çayır, 2015). O günden bu yana konuyla ilgili araştırmalar daha çok yurtdışı kaynaklıdır. Ülkemizde yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalarda çocuklarla felsefe eğitiminin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda nasıl etkilediği (A. Çayır, 2015) nitel yöntemle ele alınmış, çocuklarla felsefe eğitimi ile çocuklarda eleştirel ve yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi (Petek Boyacı, N., Karadağ, F. & Gülenç, K., 2018) deneysel desende nicel yöntemle incelenmiş, çocuklarla felsefe eğitiminin çocukların atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol, sosyal becerileri üzerindeki etkisi (Okur, 2008) deneysel desende nicel yöntemle incelenmiştir. Yapılan çalışmaların azlığıyla birlikte çocuklarla felsefe eğitmen eğitimi ve bu eğitimin öğretmenlerin tartışma yönetimi becerilerine nasıl yansıdığına dair yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda öğretmenlere, eğitmen eğitimi üzerine ve eğitmen eğitiminin öğretmenlerin becerilerine yansımasına yoğunlaşan çalışmaların olmaması bu alanda bir eksikliktir. Bu çalışma ile Çocuklarla Felsefe Eğitiminin öğretmenler için önemi vurgulanmakla birlikte öğretmenlerin öğretim sürecinde ve kişisel-sosyal hayatlarında bakış açılarını ve eğilimlerini nasıl etkilediğine yönelik çıkarımlar elde edilmiştir. Çocuklarla felsefe eğitiminin öğretmenlerin sınıf içi tartışma yürütme süreçlerini nasıl etkilediğine yönelik sonuçları da ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda araştırma sorusu aşağıdaki gibidir:

Çocuklarla felsefe eğitici eğitimi öğretmenlerin tartışma yönetimi becerilerini nasıl etkilemektedir?

Yöntem

1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yaklaşımının fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Fenomenoloji çalışmalarında farkında olduğumuz fakat yeterince ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara ait bulgular, ilgili bireylerin özellikleri çerçevesinde yorumlanır. Başlıca veri toplama aracı görüşme olan bu araştırma kapsamında bireylerin bir fenomene ait ne ve nasıl tecrübe ettikleri, tecrübe ettikleri penceresinden dünyayı nasıl yorumladıkları öğrenilmeye çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Patton, 2018). Bu çalışmada öğretmenlerin tartışma yönetimi becerilerine dair tecrübelerinin derinlemesine incelenmesi, tartışma yönetimi becerilerini nasıl yorumladıklarının öğrenilmesi amaçlanmaktadır.

2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen, Çocuklarla Felsefe (P4C) Eğitici Eğitimi almış biri sınıf öğretmeni ikisi okulöncesi öğretmeni olmak üzere üç öğretmen oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden *ölçüt örnekleme yönteminde örneklemi belirleyen ölçütü karşılayan bireyler araştırmanın örneklemini oluşturuyorsa* ölçüt örnekleme yöntemi kullanılır (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). P4C eğitiminin öğretmenlerin tartışma yönetimi becerilerini nasıl etkilediğine yönelik yapılan araştırmada örneklem belirlemede temel ölçüt öğretmenlerin P4C eğitimini tamamlamış olmalarıdır.

3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerine ulaşabilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen formun birinci bölümü olan Demografik Bilgiler Formu kullanılmış ve araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuklarla felsefe eğitici eğitimi aldıktan sonra tartışma yönetimi becerilerinin sınıftaki tartışma ortamı süreçlerine yansımalarının detaylı bir şekilde incelenmesi amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Başlıca veri toplama aracı görüşme olan bu araştırma kapsamında bireylerin bir fenomene ait ne ve nasıl tecrübe ettikleri, tecrübe ettikleri penceresinden dünyayı nasıl yorumladıkları öğrenilmeye çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Patton, 2018).

4. Demografik Bilgiler ve Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu şeklinde hazırlanan görüşme formu uzman görüşü ve Türkçe dil uygunluğu görüşü alınarak son halini almış ve birinci bölüm üç ikinci bölüm beş olmak üzere sekiz sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu son halini almadan önce pilot uygulaması yapılmıştır. Bir sınıf öğretmeni ve iki okulöncesi öğretmeni olmak üzere üç öğretmenle yaklaşık otuzar dakikalık görüşmeler yapılmış ve görüşmeler ses kaydedici cihaz ile kayıt altına alınmıştır. Öğretmelere çocuklarla felsefe eğitiminin tartışma yönetimi

becerilerini nasıl etkilediğine dair beş soru yöneltilmiştir. Hazırlanan bu soruların her birine katılımcılardan araştırma sorusuna dair daha detaylı bilgi alabilmek adına sonda soruları eklenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çocuklarla felsefe eğitici eğitiminden sonra tartışma yönetimi becerilerinde olumlu değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişimler hem eğitim öğretim süreçlerine yansımış hem de sınıf içi tartışma ortamlarına yansımıştır. Çocuklarla Felsefe (P4C) eğitimi almış öğretmenlerin görüşleri; "Çocuklarla Felsefe Eğitiminin Öğretim Sürecine Yansımaları" ve "Çocuklarla Felsefe Eğitiminin Tartışma Ortamı Oluşturma Sürecine Etkisi" temalarında toplandığı görülmüştür. "Çocuklarla Felsefe Eğitiminin Öğretim Sürecine Yansımaları" temasına bakıldığında; "Müfredatta Derinleşme", "Çocuklarla Felsefe Eğitiminin Öğretmenin Kişisel-Sosyal Hayatına Katkıları" kategorilerini içerdiği tespit edilmiştir. "Çocuklarla Felsefe Eğitiminin Tartışma Ortamı Oluşturma Sürecine Etkisi" temasına bakıldığında ise "Fikir Etkileşimi", "Öğrencilere Yöneltilen Sorularda Derinleşme", "Öğrencinin Cevabını Koşulsuz Kabul Etme", "Çocuklarla Felsefe Eğitiminin Öğretmenlere Kazandırdığı Beceriler" kategorilerini içerdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuklarla felsefe (p4c), Tartışma yönetimi

Kaynakça

Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma (Doktora tezi). *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

BOYACI, N. P., Karadağ, F., & Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe/çocuklarla felsefe: felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (31), 145-173.

Çayır, N. A., & Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 7(2), 97-133.

Direk, N. (2008). *Filozof çocuk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Direk, N.(2011). Neden çocuklar için felsefe?. *Özne*, *14,* 231-237.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York, NY: Cambridge University Pres.

Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi* (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey)).

Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. (2.Baskı) Ankara: Pegem Akademi.

Patton, M.Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

UNESCO (2007). *Philosophy a scholl of freedom teaching philosophy and learning to philosophize, teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf adresinden erişildi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Değerler Eğitiminde Etkinlik ve Uygulama Temelli Çalışmaların İncelenmesi

Burak Pirim

Amasya Üniversitesi

Problem Durumu

Değerler eğitimi sürecinde okulların önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Bu bağlamda okullarda değerler eğitimi sürecine yönelik yürütülen faaliyetlerin etkililiği önem arz etmektedir. Bu etkinliklerin içeriğinin zengin ve etkili olmasının değerlerin davranışa dönüşmesine önemli katkılar sunacağı söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı ülkemizde ve dünyada uygulanan etkili değerler eğitimi program ve etkinliklerine yönelik yapılmış bilimsel çalışmaların türlerine, araştırma yöntemlerine, sonuç ve önerilerine göre (makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi) incelenmesidir.

Değerler eğitimi sürecinde özellikle öğretmenlerin uygulama sürecinde etkili programlara ihtiyaç duyduğu göz önünde bulundurulduğu bu çalışmaların önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda yapılan çalışmanın araştırma soruları şöyledir;

1. Yapılan çalışmaların türleri nedir?

2. Yapılan çalışmaların araştırma yöntemleri nelerdir?

3. Yapılan çalışmaların sonuçları nelerdir?

4. Yapılan çalışmaların önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada değerler eğitimine yönelik uygulanan etkili uygulamaları içeren çalışmaları, türleri, yöntemleri, sonuç ve önerilerine göre incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, içeriğinde araştırılmak istenen olgu veya olgular konusunda bilgi barındıran yazılı materyallerin analiz edilmesidir. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 189).

Bu çalışma için Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik veri tabanlarından faydalanılmıştır. Bu veri tabanlarından tarama yapılırken "değerler eğitimi", "değerler eğitimi uygulama", "değerler eğitimi etkinlik" ifadeleri kullanılmıştır. Tüm taramalar sonucunda YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden 20 tez, Google Akademik üzerinden de 9 makale ve 1 tam metin bildiri olmak üzere toplam 30 çalışmaya ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma kapsamında incelenen çalışmalara yönelik sonuçlara göre ülkemizde değerler eğitimi sürecine yönelik planlı uygulama ve etkinlik çalışmaları oldukça sınırlıdır. Okullarda yürütülen değerler eğitimi çalışmalarının ise öğretmenlerin inisiyatifine bırakılması değerler eğitimi sürecine yönelik ulaşılmak istenen amaçlar için sağlıklı sonuçlar elde edilmesinin önünde engel teşkil etmektedir. Bunun yerine planlanmış etkinliklerin uygulanması ve bu etkinliklerin denetime tabi tutulması gerekmektedir. Ayrıca incelenen çalışmalarda kullanılan çeşitli değerler eğitimi program, yöntem ve tekniklerinin tamamında öğrenciler üzerinde istenen etkiye ulaşıldığı görülmüştür. Buradan anlaşılacağı üzere değerler eğitimi sürecine yönelik iyi planlanmış etkinlik ve programlar genel olarak amacına ulaşmaktadır ve bu programların yaygınlaştırılması gerekmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda kullanılan değerler eğitimi uygulamaları program ya da yöntemlerinde yaratıcı drama, müzik, eğitsel oyun, geleneksel çocuk oyunları, web tabanlı içerikler gibi interaktif ve öğrencilerin aktif katılımını içeren, yaparak yaşayarak öğrenme süreçlerini destekleyici yöntemlerle değerler kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu yöntemlerin değer kazandırma süreçlerinde etkili yöntemler olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Etkinlik ve uygulama içerikli çalışmaların yanı sıra çeşitli doküman incelemesi çalışmalarının da değerler eğitimi süreçlerinde kullanılabilecek, hikâye, fıkra, çizgi film, atasözleri, edebi eserler gibi alternatif kaynaklara yönelik içerik sunması açısından değerli olduğu söylenebilir. İncelenen çalışmalarda yer alan bu kaynakların birçok değeri içerisinde barındırdığı sonuçlarından yola çıkarak değerler eğitimi süreçlerinde öğrenme ortamlarında kullanılmalarının öğretim sürecini zenginleştireceği sonucuna ulaşılabilir. Yorulmaz (2013b) tarafından din ve değerler eğitimi bağlamında değerlendirilen "Pepe" adlı çizgi filmin olumsuz örnek teşkil edebilecek davranışlar içerdiğine değinilmiştir. Bu dikkat çeken bir sonuç olarak görülebilir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Etkinlik Örnekleri, Uygulama Örnekleri

Kaynakça

Acemoğlu, A. (2022). *Ömer Seyfettin Öykülerinde Değerler Eğitimi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Akgül, İ. (2014). *İlkokul Öğrencileri İçin Web Tabanlı Değerler Eğitimi Uygulaması.* Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Aladağ, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi.* Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Barcın, F. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Değerler Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

BELDAĞ, A., & KAPTAN, S. Y. (2017). Arabalar filminin içerdiği değerlere ilişkin bir inceleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 487-499.

Biçer, S. (2013). *Değerler Eğitimi Açısından Mehmet Akif Ersoy'a Ait "Safahat" Adlı Eserin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Bolat, Y. (2016). Sosyal değerleri ve değerler eğitimini anlamak. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(29), 322-348.

Bulut, S. (2018). *Atasözlerinin Değerler Eğitimindeki Yeri*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Çamlı, M. R. (2021). *Okul Öncesi 4-6 Yaş Grubu Öğrencilerine Yönelik Değerler Eğitimi: Drama Ve Eğitsel Oyun Uygulama Örnekleri.* Yüksek Lisans Tezi. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Çatak, M. (2021). Değerler eğitiminde fıkraların kullanımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*(79), 1218-1234.

Çelik, B. (2019). *Animasyon Destekli Değerler Eğitimi Programının Akademik Başarıya, Derse ve Bilişim Değerlerine Yönelik Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi.* Doktora Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği ile Sınanması*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Duran Yılmaz, A. (2021). *Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile Desteklenen Değerler Eğitimi Programının Suriyeli Mülteci Çocukların Yer Aldığı Okul Öncesi Eğitim Ortamında Sosyal Değerler Kazanımına Etkisi.* Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Elbir, B., Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, *8*(1).

Erdal, K. (2019). Çocuk oyunlarında değerler eğitimi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 53-59.

Fidan Dal, Z. (2018). *Okul Öncesi Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir İnceleme)*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güden Altmış, Z. (2021). *9-11 Yaş Grubu Çocuklara Yönelik Türk Yapımı Çizgi Filmlerde Değerler Eğitim.* Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Güneş, F.P. (2018). *Değerler Eğitimi Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem 5 Yaş Çocuklarının Değer Algıları ve Sosyal-Duygusal Gelişimleri Üzerine Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Topaç, N. (2022). *Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (Şadep) 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerine Etkisi.* Doktora tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Turan, E. Z. (2012). Moral (ahlak) derslerinin bir unsuru olarak değerler eğitimi uygulamaları: Belçika örneği. Değerler ve Eğitimi–II Sempozyum Bildirileri Kitabı, 653-673.

Yaman, E., Bayburtlu, F. I., Tekir, B., & Kirman, S. (2015). Dede Korkut çizgi filminde yer alan değerler. *Değerler eğitimi dergisi*, *13*(29), 245-269.

Yıldırım, A. (2018). *6 Yaş Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Cesaret Temelli Değerler Eğitimi Uygulamalarının Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yorulmaz, B. (2013). Din ve değerler eğitimi açısından Caillou çizgi filminin değerlendirilmesi. *Diyanet İlmi Dergi*, *49*(3), 127-143.

Yorulmaz, B. (2013). Pepee çizgi filminin din ve değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6. (24), 438- 448.

Teknoloji Destekli Otantik Görevlerin Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Etkisi

Hasan Ersoy
Bursa Uludağ Üniversitesi

Şehnaz Baltacı
Bursa Uludağ Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda teknolojide yaşanan gelişmeler, toplumsal hayatın pek çok noktasında yeniliklere ve değişimlere yol açmıştır. Eğitim de bu gelişmelerden etkilenen disiplinlerden birisi olmuştur. Teknolojinin entegre edildiği ya da desteklediği öğretim süreçleri, farklı amaçlar doğrultusunda, yoğun bir şekilde tasarlanmaya ve uygulanmaya başlanmıştır. Bu süreçlerde teknoloji, çeşitli yaş gruplarında veya derslerde, farklı becerilerin kazandırılması noktasında başvurulan en önemli bileşenlerden birisi haline gelmiştir.

Öğretim ortamlarında öğrencilere küçük yaştan itibaren kazandırılması hedeflenen alışkanlıklardan birisi okuma alışkanlığıdır. Zira öğrenenlere kazandırılması hedeflenen derin düşünme, doğru kararlar alabilme, dili etkin kullanma, bakış açısı kazanma, çevresine yansız ve hoşgörülü bakma, yaratıcı düşünme, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünme gibi birçok becerinin okuma alışkanlığı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Koç & Müftüoğlu, 2008; Uslu Üstten & Pilav, 2014).

Okuma alışkanlığı, bireylerin okuma eylemlerini ihtiyaç hissederek ve keyif alarak, yaşam boyunca düzenli bir şekilde sürdürmeleridir (Uslu Üstten & Pilav, 2014). Bir bireyin kitap okuma eylemini sürekli ve düzenli bir şekilde yapması, bu konuda istekli olması, yanında kitap bulundurup günlük okumalar yapması, okuduğu kitabı bitirip yeni bir kitaba başlamak için arayış içinde olması, okuma alışkanlığına sahip olduğunu göstermektedir (Karatay & Dilekçi, 2020). Bu alışkanlığın küçük yaşlardan itibaren kazandırılması, kişilerin hem bilişsel hem de sosyal anlamda gelişimini desteklemek noktasında oldukça önemli görülmektedir (Durualp, Çiçekçioğlu, & Durualp, 2013).

Alan yazında kitap okuma alışkanlığının bireysel ve toplumsal faydalarına dair çok sayıda çalışma mevcuttur (Şahin & Ergül, 2022). Kitap okuma alışkanlığı, bireylerin kelime dağarcıklarını geliştirip iletişim kurmalarını kolaylaştıran, dil becerilerini geliştiren, daha derin düşünerek doğru ve etkili kararlar almalarını mümkün kılan bir eylemdir (Karasu Avcı & Faiz, 2019). Bu alışkanlık, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini, problem çözmeyi, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi içerir; iletişim ve girişimcilik gibi ileri düzeyde bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişmesini sağlar (Karatay & Dilekçi, 2020).

Alan yazında okuma alışkanlığının kazandırılmasını destekleyecek süreçlerin ve etkinliklerin nasıl olması gerektiğine dair farklı çalışmalar mevcuttur (Şahin & Ergül, 2022; Karatay & Dilekçi, 2020; Kırtay, 2020; Tanju, 2010). Bu çalışmalar incelendiğinde, kitap okuma alışkanlığı kazandıracağı düşünülen bazı etkinlikler şunlardır; yazar söyleşileri, okuma grupları, kitap okuma projeleri, okuma toplulukları, web 2.0 araçlarının kullanımı, paylaşımlı ve etkileşimli okuma (Karatay & Dilekçi, 2020). Gambrell (2015), okuma alışkanlığını desteklemek için üç öneri sunmaktadır: motivasyon prensipleri ile desteklenmiş okuma ortamları hazırlamak, okuma sürecini gerçek yaşamla bağlantılı kılmak ve ilgi çekici ve orta zorlukta okuma metinleri ve görevlerini temin etmek.

Öğrencilere bu tür etkinlikleri içeren öğrenme süreçleri ve ortamları hazırlayabilmek için farklı yaklaşım ve modellerden faydalanmak mümkündür. Bu yaklaşımlardan biri otantik öğrenmedir. Otantik öğrenme, öğrencilerin gerçek dünya problemlerini çözebilmeleri için keşfetmelerine, tartışmalarına, işbirliği kurmalarına, kavramları ve aralarındaki ilişkileri anlamlı bir şekilde yapılandırmalarına fırsat veren pedagojik bir yaklaşımdır (Mims, 2003). Har'a (2013) göre, otantik öğrenme süreci, öğrencilerin motivasyonlarını artırır, daha iyi öğrenmelerini sağlar, geleceğe hazırlar, kavramları yapılandırmalarını ve anlamlandırmalarını sağlar.

Otantik öğrenme, öğrencilerin sınıfın ötesindeki gerçek dünya ile bağlantılı etkinlikler aracılığıyla öğrenmeleri ve kendi anlamlarını oluşturmaları ile ilişkilidir (Stein, Isaacs, & Adrews, 2004). Öğrencileri, daha sonra paylaşmak üzere somut ve faydalı ürünler yaratmaya teşvik eden, böylece anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi destekleyen bir süreçtir (Önger, 2019). Bu noktada öğrencilerin süreç boyunca öğrendiklerini yansıtması ve ürünlerin paylaşması son derece kritik bir aşamadır (Herrington, Parker, & Boase-Jelinek, 2014). Bu süreçte öğrenciler tarafından geliştirilen ürünler, tasarım, sunum veya kısa film olabilir (Bektaş & Horzum, 2022).

Öğrencilere sunulan otantik etkinlikler, gerçek dünya problemlerini içermeli ve öğrencilerin problem çözme ve kritik düşünme gibi becerilerini kullanmalarına imkan vermelidir (Bektaş & Horzum, 2022).

Alan yazında okuma alışkanlığının tanımı, önemi ve kazandırılması için yapılabilecek etkinlik önerilerine rastlamak mümkündür (Tanju, 2010). Fakat bir model ya da yaklaşımın, bu alışkanlığı kazandırma noktasındaki etkisi üzerine çalışma yapılmamıştır. Bu noktada teknoloji, kitap okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen faktörlerden birisi olarak görülse de (Odabaş, Odabaş, & Polat, 2008), bu iki olgunun birbirinin karşıtı olarak görülmeyip birbirini destekleyici unsurlar olarak kullanılabilmesine dair yöntemler geliştirilebileceğini öneren çalışmalar da mevcuttur

(Gür, 2014). Bu görüşten yola çıkılarak tasarlanan bir proje sürecinde, teknoloji destekli otantik görevlerin, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına etkisi incelenmiştir. Ayrıca bu araştırmada teknoloji destekli otantik öğrenme görevleri ile birlikte sürece teknolojiyi de dahil edip bu durumun okuma alışkanlığını olumsuz etkilemek yerine destekleyebilecek bir unsur olabileceğini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada teknoloji destekli otantik öğrenme görevlerinin öğrencilerin okuma alışkanlığına etkisine dair öğretmenlerin tecrübelerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu noktada sürece dair tecrübelerin belirlenebilmesi için, düşünce ve tecrübelerin derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri, kendine has veri toplama araçları kullanılarak, yaşantıların doğal ortamlarında derinlemesine incelendiği bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Başarılı bir nitel araştırmanın merkezinde, katılımcıların sosyal dünyalarına dair kişisel anlam ve tecrübelerine dair yorumları yer alır (Fossey, Harvey, McDermott, & Davidson, 2002). Nitel araştırma için en çok kabul gören tanımlamalardan birisi de Van Maanen'in (1979) tanımıdır: "Nitel araştırma, bir şemsiye kavramdır ve tanımlama, yorumlama ve anlamla ilgili kavramlara ulaşmaya çalışan tekniklerin yer aldığı bütünsel bir süreçtir."

Araştırmanın amacına uygun olması sebebiyle nitel araştırma desenlerinden "temel nitel araştırma" deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma tasarımı, katılımcıların deneyimlerini veya bu deneyimlere yükledikleri anlamı ortaya çıkarmaya çalışır (Worthington, 2013). Bu çalışmada da katılımcıların uygulama sürecine dair tecrübeleri tespit edilip yorumlanmıştır. Tüm nitel araştırmalar, anlamın nasıl yapılandırıldığı ve insanların yaşamlarını nasıl anlamlandırdığı ile ilgilenirken, temel nitel araştırmanın öncelikli amacı, bu anlamları ortaya çıkarıp yorumlamaktır (Merriam, 2018).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada teknoloji destekli otantik görevlerin, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına etkisine dair öğretmenlerin deneyimleri araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, uygulama sürecinin kitap okuma alışkanlığı kazandırma noktasında olumlu etkileri olmuştur. Otantik görevler üzerinden yürütülen sürecin öğrencileri kitap okuma konusunda motive ettiği, dikkat çekici, teşvik edici ve eğlenceli bir süreç olduğu ifade edilmiştir.

Katılımcılar, teknoloji destekli otantik görevlerin, öğrencilerde işbirliği yapma, yardımlaşma, sosyalleşme gibi becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir

Araştırmanın uygulama sürecinde öğrencilerin okudukları kitaplara dair belirlenen teknoloji destekli otantik görevler, birden fazla dersin müfredat kazanımları ile uyumlu olarak belirlenmiştir. Türkçe, İngilizce, Bilişim Teknolojileri, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar gibi derslerden birinin veya birkaçının kazanımlarını aynı anda gerçekleştirmeyi hedefleyen görevler sayesinde disiplinlerarası yaklaşıma uygun bir süreç tasarlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler de teknoloji destekli otantik görevlerin disiplinlerarası yaklaşıma uygun bir süreç sağladığını, bu durumun da öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklediğini savunmuşlardır.

Çalışmada yer alan öğretmenler, uygulama sürecindeki otantik görevler sayesinde öğrencilerin aktif katılım sağladığını, kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini, derslere yönelik tutumlarının geliştiğini ve akademik başarılarının arttığını belirtmişlerdir.

Uygulama sürecinde öğrenciler her ay okudukları kitaplarla ilgili teknoloji destekli otantik görevleri yerine getirirken, sonucunda da mutlaka özgün bir ürün geliştirdiler. Öğrenciler bu ürünleri kimi zaman bireysel olarak, kimi zaman da takım halinde geliştirdiler ve diğer öğrencilerle ürünlerini paylaşıp sundular. Katılımcı öğretmenler, bu süreçte öğrencilerin görevleri nitelikli bir şekilde yerine getirebilmek için kitapları daha derinlemesine okuduklarını ve bu durumun da başta eleştirel düşünme olmak üzere çeşitli bilişsel becerileri desteklediğini dile getirmişlerdir. Öğretmenlere göre, teknoloji destekli otantik görevlerin yerine getirilmesi sürecinde öğrenciler yaparak/yaşayarak öğrenme sürecine dahil oldular. Öğretmenler, her ayın sonunda ortaya çıkan ürünlerin sunumu yapılırken, öğrencilerin bir şeyler üretmiş olmanın verdiği mutluluğu yaşadığını ve özgüvenlerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

Teknoloji destekli otantik görevlerin öğrenciler tarafından yerine getirilmesi sürecinde web 2.0 araçlarından yoğun bir şekilde faydalanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, uygulama sürecinde teknolojik araçlar kullanılarak yerine getirilen görevler sayesinde hem kendilerinin hem de öğrencilerinin web 2.0 araçları ile tanıştığını ve bu araçları etkin kullanma konusunda aşama kaydettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcı öğretmenler, dijital okuryazarlık becerisi anlamında da hem kendilerinde hem de öğrencilerinde ilerleme yaşandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenler, proje sürecinin dışında, kendi derslerinde de teknoloji entegrasyonu konusunda kendilerini geliştirdiklerini, öğrencilerinin de derslerde verilen ödev ve proje görevlerini web 2.0 araçlarını kullanarak yapma konusunda istekli ve motive olduklarını dile getirmişlerdir.

Projenin uygulama sürecinde yaşanan aksaklıklar ve sınırlılıklar noktasında öğretmenler, öğrencilerinin bazılarının zaman zaman teknolojik araçlara erişim konusunda problemler yaşadığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, özellikle proje sürecinin başında öğretmen ve öğrencilerin dijital okuryazarlık anlamındaki eksikliklerine dikkat çekilmiştir.

Uygulama sürecinde yaşanan aksaklıklarla ilgili öğretmenlerin fikir birliğine vardığı konulardan birisi de süreç başında öğrencilerin çekingenlikleri ve başaramayacaklarına dair hissettikleri önyargılarıdır. Öğretmenler, süreç ilerledikçe kendisini geliştiren, işbirlikçi çalışmalara adapte olan ve geliştirdiği ürünler sayesinde özgüveni artan öğrencilerin, önyargılarını ve çekingenliklerini üzerlerinden attıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin fikir birliğine vardığı bir diğer sınırlılık ise, proje süresinin uzunluğu olmuştur. Bu durumun, özellikle sürecin sonlarına doğru bazı öğrencilerde motivasyon kaybı yaşanmasına sebep olabileceği üzerinde durulmuştur. Ayrıca bazı öğretmenler, öğrencilerin proje tabanlı öğrenme sürecine alışık olmamaları sebebiyle bu tür süreçlere adaptasyon konusunda sıkıntılar yaşamış olabileceğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji destekli otantik öğrenme, otantik görev, kitap okuma alışkanlığı

Kaynakça

Aynas, N. (2018). Fen Bilimleri DErsinde Otantik Öğrenme Uygulamalarının Etkisinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 368-388.

Bektaş, M., & Horzum, M. B. (2022). Eğitim ve Otantik Öğrenme. *Otantik Öğrenme* (s. 13). içinde Ankara: Vize Akademik.

Bozkurt, Y., & İneç, Z. F. (2022). Otantik Bir Uzaktan Öğrenme Sisteminin Öğrenmeye Etkisinin İncelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(45), 1197-1218. doi:10.46928/iticusbe.1113416

Coşkun, H., Doğan, A., & Uluay, G. (2017). The Effect of Technology on Students Opinions about Authentic Learning Activities in Science Courses. *Universal Journal of Educational Research, 5*(1), 72-83. doi:http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2017.050109

Dilmaç, S. (2012). Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Ortaöğretim Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Doğan-Dolapçıoğlu, S. (2015). Matematik Dersinde Otantik Öğrenme Yoluyla Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Çukurova Üniversitesi, Adana. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/130419 adresinden alındı

Durualp, E., Çiçekçioğlu, P., & Durualp, E. (2013). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının İnternet ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2*(1), 115-132.

Gambrell, L. B. (2015). Getting Students Hooked on the Reading Habit. *The Reading Teacher, 69*(3), 259-263. doi:https://doi.org/10.1002/trtr.1423

Gür, T. (2014). Öğretmen Adaylarının Okuma ve Boş Zaman Değerlendirme Alışkanlıkları. *Journal of World of Turks, 6*(1), 161-180.

Har, L. B. (2013). Authentic Learning. *The Hong Kong Institute of Education*, 141-178.

Herrington, J., Oliver, R., & Reeves, T. C. (2006). Authentic Tasks Online: A Synergy among Learner, Task and Technology. *Distance Education, 27*, 233-248. doi:https://doi.org/10.1080/01587910600789639

Herrington, J., Parker, J., & Boase-Jelinek, D. (2014). Connected Authentic Learning: Reflection and Intentional Learning. *Australian Journal of Education, 58*(1), 23-35. doi:https://doi.org/10.1177/0004944113517830

Karabulut, H. (2018). Teknoloji Destekli Otantik Öğrenme Aktivitelerinin Öğrencilerin Fen Öğrenmelerine, Fene Yönelik Tutumlarına Ve Bilgilerinin Kalıcılığına Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karasu Avcı, E., & Faiz, M. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Dair Görüşleri. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi, 5*(2), 133-151. doi:https://doi.org/10.32570/ijofe.641873

Karatay, H., & Dilekçi, A. (2020). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerine Göre Okuma Alışkanlığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(4), 1269-1290.

Kırtay, O. (2020). 9. Sınıf Öğrencilerinin Kütüphanelerde Teknoloji Kullanımı Ve Okuma Alışkanlıkları: Gaziantep İli Şahinbey İlçesi Örneği. *Bilgi ve Belge Araştırmaları Dergisi*(14), 105-133.

Koç, S., & Müftüoğlu, G. (2008). Dinleme ve Okuma Öğretimi. *Dinleme ve Okuma Öğretimi* (s. 53-70). içinde Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Mims, C. (2003). Authentic Learning: A Practical Introduction & Guide For Implementation. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal, 6*(1), 1-3.

Neuman, W. L., & Robson, K. (2014). *Basics of Social Research.* Toronto: Pearson.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası, 9*(2), 431-465. doi:https://doi.org/10.15612/BD.2008.313

Stein, S. J., Isaacs, G., & Adrews, T. (2004). Incorporating Authentic Learning Experiences Within A University Course. *Studies in Higher Education, 29*(2), 239-258. doi:https://doi.org/10.1080/0307507042000190813

Şahin, A., & Ergül, S. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerine Okuma Alışkanlığını Kazandırma Stratejileri: Bir Olgubilim Çalışması. *Erciyes Journal of Education, 6*(1), 19-43. doi:https://doi.org/10.32433/eje.1022364

Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığına Genel Bir Bakış. *Aile ve Toplum, 6*(22), 30-39.

Uslu Üstten, A., & Pilav, S. (2014). Lise Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10*(4), 764-782.

Van Maanen, J. (1979). Reclaiming Qualitative Methods for Organizational Research: A Preface. *Administrative Science Quarterly, 24*(4), 520-526. doi:https://doi.org/10.2307/2392358

Worthington, M. (2013). *Differences Between Phenomenological Research and a Basic Qualitative Research Design .*

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık

Çocuklar İçin Tasarım Odaklı Düşünme

Melike Nur Köroğlu
Hacettepe Üniversitesi

Yıldız Hilal Yüceoğlu
MEB

Bahadır Yıldız
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyılda iletişim, işbirliği, karmaşık problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık tüm öğrenciler için gereklidir (Tsai & Wang, 2021). STEAM'in (bilim, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik) uygulanması, öğrencileri yapılandırmacı öğrenmeye dahil etmek ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek için kullanılan eğitim yaklaşımlarından biridir (Cook ve Bush, 2018). Kim ve Park (2014) tarafından öne sürülen bir paradigma olarak STEAM, yaratıcı, disiplinler arası, gerçek dünya ve problem veya proje tabanlı öğretme ve öğrenmeyi önermektedir. Bu eğitim görüşü, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme yaklaşımlarını problemlere odaklanan, yaratıcı ve gerçek dünya verileriyle desteklenen bir şekilde şekillendirmelerine yardımcı olabilir. Bu sayede STEAM disiplinleri, çok disiplinlilikten disiplinler ötesine geçebilir (Henriksen vd., 2019). Brosens ve Emmanouil (2019) STEAM eğitimine ilkokul seviyesinde başlamanın, ortaokul seviyesinde daha ileri bilimsel ilkeleri anlamak için matematik ve fen bilgisi konularının temel anlayışını oluşturmada yardımcı olduğunu savunmaktadır. Ayrıca, STEAM'in ilköğretim seviyesinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için fırsatlar sunduğu ve küçük çocuklara dünyanın karmaşık sorunlarına karşı eleştirel bir zihniyet geliştirme fırsatları sunduğu belirtilmektedir. Tasarım odaklı düşünme (TOD), öğretmenlerin düşüncelerine rehberlik edecek bir çerçeve ve öğrencilerinin STEAM deneyimlerinin bir parçası olarak daha yaratıcı ve disiplinlerarası uygulamalar geliştirmeleri için bir yapı sağlar. Eğitimciler, öğrencilerin karmaşık sorunları ele almak için disiplinler arası bilgi ve düşünme becerileri edinmelerini sağlamak için tasarım odaklı düşünmeyi benimsenir (McLaughlin vd., 2022; Mosely vd., 2018; Wright & Wrigley, 2019). Tasarım odaklı düşünme, karmaşık gerçek dünya problemlerinin çözümüne odaklanan ve problem tanımlama, problem sunumu, çözüm değerlendirme ve yaratıcı bir yaklaşım gerektiren bir süreçtir(Revano & Garcia, 2020; Mclaughlin vd., 2022). Bu yaklaşım, gerçek dğnya problemlerini dikkate alan ve yaratıcı çözümler geliştirmeyi teşvik eden bir yaklaşım olarak kabul edilir. Gerçek bağlamlarda ve ortamlarda problem çözmek için, problem tanımlama süreci, çözüm kalitesi ve özgünlüğü belirlemekte önemli bir faktördür (Abdulla vd., 2020; Mumford vd., 1997).

Deaner ve McCreery-Kellert (2018), sınıfta gerçek dünya problemlerine TOD yaklaşımını kullanmanın öğrencilerin uygulamalar yoluyla öğrenmelerini geliştirdiğini ve derinleştirdiğini, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesini desteklediğini ve onları sorumlu küresel vatandaşlar olmaları için eğittiğini belirtmektedir. Sınıflarda STEAM eğitimi, tasarım odaklı düşünmenin erken yaşta uygulanmasına da olanak sağlayabilir(Brosens ve Emmanouil, 2019) Tasarım odaklı düşünme, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirirken aynı zamanda yaratıcı düşünme becerilerini de destekleyebilir. İlkokul düzeyinde tasarım odaklı düşünme yaklaşımının kullanımı, öğrencilerin günlük yaşam problemlerine yönelik öğrenmelerini geliştirirken, STEAM eğitimi ise matematik, fen ve teknoloji bilgilerinin uygulamalı olarak öğrenilmesine olanak sağlayabilir. Bu nedenle, erken yaşta yaparak öğrenme yaklaşımı ve STEAM eğitimi ile birlikte tasarım odaklı düşünme de ilkokul eğitiminde desteklenmesi gereken bir yaklaşım olabilir.

Bu çalışma ile amaçlanan ilkokul düzeyinde STEAM eğitimi için oluşturulan Tasarım Odaklı Düşünme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı problem çözme üzerindeki etkisini incelemektir.

Yöntem

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini test etmek için kullanılan araştırma yöntemleridir(Cohen & Manion, 1997; Fraenkel & Wallen, 1996; Gay, 1996; Gay & Airasian, 2000). deneysel desen araştırmaları, bir değişkenin diğer değişkenler üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik tasarlanmış deneysel araştırmalar olarak açıklamaktadır (Creswell 2012). Bu tür araştırmalarda, bir ya da daha fazla bağımsız değişken kontrol altında tutulurken, bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi ölçülmektedir(Christensen vd., 2015; Creswell 2012). Deneysel desen modellerinden biri olan ve bu araştırmada kullanılan tek gruplu ön test-son test deneysel desende bir gruba bağımsız değişken uygulanır, belirlenen bağımlı değişkeni ölçmek için uygulama öncesi ve uygulama sonrasında ön test- son test uygulanır (Cohen & Manion, 1997; Gay & Airasian, 2000; Fraenkel & Wallen, 1996). Ön test ve son test ortalamaları arasındaki fark bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösterir(Creswell, 2012).

Bu çalışmada, 22-23 akademik yılı boyunca bir devlet okulunda 3. sınıfa devam eden 27 öğrenci katılmıştır(14 kız, 13 erkek). Çalışmada veri toplmaya aracı olarak Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanteri testi kullanılmıştır. Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme becerilerini ölçmek için Baran-Bulut vd. (2018) tarafından geliştirilen Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri Testi (YPÇÖET) araştırma kapsamında

uyarlanarak lerin yaratıcı problem çözme özelliklerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Envanter, 5'li likert tipinde olup 49 maddeden ve yakınsak düşünme, ıraksak düşünme, motivasyon, çevre, genel bilgi ve beceriler olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, ilkokul seviyesinde STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics) eğitiminin tasarım odaklı düşünme (TOD) yaklaşımı ile desteklenmesinin önemi görülmektedir. TOD, öğrencilerin yaratıcı ve disiplinlerarası uygulamalar geliştirmeleri için bir çerçeve sunarak, STEAM eğitiminde kapsayıcı bir bakış açısı sağlamaktadır.

Bu çalışmada, TOD'un ilkokul seviyesinde STEAM eğitiminde kullanılmasının, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Gerçek dünya problemleri karmaşıktır ve çözümleri belirsizdir. Bu nedenle, ilkokul seviyesinden itibaren öğrencilerin bu tür karmaşık problemleri çözme becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. TOD, öğrencilerin disiplinler arası yaklaşımlarla karmaşık problemleri ele almalarına ve yaratıcı çözümler üretmelerine olanak tanımaktadır.

Bu çalışma, ilkokul seviyesinde TOD'un STEAM eğitiminde kullanılmasının, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, TOD, ilkokul seviyesinden itibaren karmaşık problemleri çözme becerisini geliştirmek için kullanılabilecek etkili bir yaklaşım olabilir. Ayrıntılı analizler tam metinde sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Tasarım Odaklı Düşünme, İlköğretim, Yaratıcı Düşünme, Problem çözme, STEAM Eğitimi

Kaynakça

Abdulla, A.M., Paek, S.H., Cramond, B. and Runco, M.A. (2020), "Problem finding and creativity: a meta-analytic review", Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, Vol. 14 No. 1, pp. 3-14.

Brosens, L., & Emmanouil, M. (2019). EDUCATION INNOVATION THROUGH MATERIAL INNOVATION IN PRIMARY EDUCATION: THE 'GROW-IT-YOURSELF'WORKSHOP. In DS 95: Proceedings of the 21st International Conference on Engineering and Product Design Education (E&PDE 2019), University of Strathclyde, Glasgow. 12th-13th September 2019.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). Reseacrh methods in education (4th ed.). Routledge: London and New York.

Cook K. L., Bush S. B. (2018). Design thinking in integrated STEAM learning: Surveying the landscape and exploring exemplars in elementary grades. School Science and Mathematics, 118(3-4), 93–103. https://doi.org/10.1111/ssm.12268

Creswell, J. W. (2012). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4nd ed.). United States: Pearson Education

Deaner, K., & McCreery-Kellert, H. (2018). Cultivating peace through design thinking: problem-solving with past foundation. Childhood Education, 94(1), 26-31.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). How to design and evaluate research in education (3th ed). Mc Graw Hill Higher Education. New York, ABD.

Gay, L. R. (1996). Educational research, competencies for analysis and application (5th Edition). OHIO: Merrill an imprint of Prentice Hall.

Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). Educational research competencies for analysis and application (6th Edition). Ohio: Merrill an imprint of Prentice Hall.

Henriksen, D., Mehta, R., & Mehta, S. (2019). Design thinking gives STEAM to teaching: A framework that breaks disciplinary boundaries. STEAM education: Theory and practice, 57-78.

Kim, S., & Park, S. M. (2014). Determinants of job satisfaction and turnover intentions of public employees: evidence from US federal agencies. International Review of Public Administration, 19 (1), 63–90. https://doi.org/10.1080/12294659.2014.887354

Kim, H. J., Yi, P., & Ko, B. W. (2023). Deepening students' experiences with problem identification and definition in an empathetic approach: lessons from a university design-thinking program. Journal of Applied Research in Higher Education, 15(3), 852-865.

Mclaughlin, J.E., Chen, E., Lake, D., Guo, W., Skywark, E.R., Chernik, A. and Liu, T. (2022), "Design thinking teaching and learning in higher education: experiences across four universities", PLOS ONE, Vol. 17 No. 3, e0265902, doi: 10.1371/journal.pone.0265902.

Mosely, G., Wright, N. and Wrigley, C. (2018), "Facilitating design thinking: a comparison of design expertise", Thinking Skills and Creativity, Vol. 27, February, pp. 177-189.

Mumford, M.D., Supinski, E.P., Baughman, W.A., Costanza, D.P. and Threlfall, K.V. (1997), "Processbased measures of creative problem-solving skills: v. overall prediction", Creativity Research Journal, Vol. 10 No. 1, pp. 73-85, doi: 10.1207/s15326934crj1001_8

Revano, T.F. and Garcia, M.B. (2020), "Manufacturing design thinkers in higher education institutions: the use of design thinking curriculum in the education landscape", 2020 IEEE 12th International Conference on Humanoid, Nanotechnology, Information Technology, Communication and Control, Environment, and Management (HNICEM), IEEE, pp. 1-5.

Tsai, M. J., & Wang, C. Y. (2021). Assessing young students' design thinking disposition and its relationship with computer programming self-efficacy. Journal of Educational Computing Research, 59(3), 410-428.

Wright, N. and Wrigley, C. (2019), "Broadening design-led education horizons: conceptual insights and future search directions", International Journal of Technology Design Education, Vol. 29 No. 1, pp. 1-23.

İlkokulda Sosyal Beceri Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması

Çiğdem Kozaner Yenigül
Başkent Üniversitesi

Yasemin Erdem
Başkent Üniversitesi

Sena Ölçer
Başkent Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumdaki bireylerin sahip olması gereken temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırmakla sorumlu olan ilkokulda, öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerden biri de sosyal becerilerdir. Sosyal beceriler çocukların bulundukları sosyal ortam içerisinde kabul görmelerini ve sosyal ilişkilerinin olumlu yönde ilerlemesini sağlayan, duygu, düşünce, tutum ve davranışlardır. Çocuklar bu becerilere sahip oldukları düzeyde daha sağlıklı ilişkiler kurabilmektedir (Samancı ve Uçan, 2017). Bireyin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk almasında, başkalarına yardım etmesinde, haklarını kullanabilmesinde sosyal becerilerin önemi büyüktür. Çünkü, bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, toplumun bir parçası olduğunun bilincine varması ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi bireyin toplumsal yaşamda gerekli olan sosyal becerileri kazanması ile olanaklıdır. Öğrencilerde sosyal becerilerin kazandırılması, pekiştirilmesi ve bu becerilerin değişik ortamlarda uygulamaya dönüştürülmesi ilkokulun önemli işlevleri arasında yer almaktadır (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Sosyal becerileri yetersiz olan bireyler yaşamları boyunca kişiler arası ilişkilerde akademik çalışmalarında, duygusal-davranışsal alanlarda ve mesleki yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar (Avcıoğlu, 2003) Bu problemlerin belirlenmesi ve sosyal becerileri destekleyen öğretim yöntemleriyle desteklenmesi önemlidir.

Bireyin sosyal hayata uyumunda ve kendisini toplumun bir üyesi olarak kabul etmesinde vazgeçilmez olan sosyal becerileri, Akkök (2006), altı ana başlık altında ele almaktadır:

1) İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri

2) Grupla Bir İşi Yapma ve Yürütme Becerileri

3) Duygulara Yönelik Beceriler

4) Saldırgan Davranışlar İle Başa Çıkmaya Yönelik Beceriler

5) Stres Durumuyla Başa Çıkma Becerileri

6) Plan Yapma ve Sorun Çözme Becerileri

Sonuç itibariyle bireylerin sosyal becerilerinin kazanılmasında, geliştirilmesinde ve değişik ortamlarda uygulanabilmesinde ilkokul yıllarının büyük bir önemi vardır. Daha ilk yıllarda kazanılan sosyal beceriler sosyal uyumu sağlayıp sosyal ilişkileri oluşturacak ve mevcut ilişkileri de geliştirecektir (Bacanlı, 2014). Bu kapsamda araştırmanın problem ve alt problemleri aşağıda verilmiştir.

1.İlkokul öğrencileri için hazırlanan sosyal beceri müdahale programı, sosyal becerilerinin gelişimini desteklemekte midir?

2. Sınıf öğretmeninin sosyal beceri öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?

3. İlkokul öğrencilerinin sosyal becerileri ne düzeydedir?

4. Sosyal beceri öğretiminde kullanılan yaratıcı drama atölyesi öğrencilerin sosyal beceri gelişimini desteklemekte midir?

5.Sosyal beceri öğretiminde kullanılan hikaye okuma/anlatma tekniği öğrencilerin sosyal beceri gelişimini desteklemekte midir?

6. Sosyal beceri öğretiminde kullanılan sorun çözme çarkı öğrencilerin ilişkilerinin gelişimini desteklemekte midir?

Yöntem

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hangi sosyal beceri boyutlarında sorun yaşadıklarının belirlenmesi ve bu doğrultuda bir müdahale programı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple eylem araştırması yöntemi kullanılması planlanmıştır. Eylem araştırması, eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf ve okul durumunu çalışma süreci olarak tanımlanabilir. Eylem araştırması önceden planlanmış, düzenlenmiş ve diğerleriyle paylaşılabilen bir sorgulama türüdür (Johnson, 2014).

Eylem Planını Uygulama Süreci

1. Öğretmene sosyal beceri öğretimine ilişkin görüşlerini ve öğrencilerin sosyal becerilerini sergilerken yaşadıkları sorunları belirlemek amacıyla görüşme yapılmıştır.
2. Öğretmen sınıftaki her bir öğrenci sosyal becerileri değerlendirme ölçeğini uygulamıştır.
3. Yapılan değerlendirme sonucunda belirlenen sosyal beceri boyutlarına yönelik eğitim programının hazırlanması ve uygulanması gerçekleştirilecektir.
4. Öğrenci gelişiminin ve programın etkisinin incelenmesi.

Öğretmen değerlendirmesi yapıldıktan sonra;

1) İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri

2) Grupla Bir İşi Yapma ve Yürütme Becerileri

3) Duygulara Yönelik Beceriler

4) Saldırgan Davranışlar İle Başa Çıkmaya Yönelik Beceriler

5) Stres Durumuyla Başa Çıkma Becerileri'ne yönelik her hafta uygulamak üzere etkinlikler planlanacaktır.

Veri Toplama Araçları

1-Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (7-12 yaş)

Akçamete, G. ve Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (2), 61-77.

7-12 yaş gruplarındaki 354 öğrenci ile geliştirilen ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .98 olarak bulunmuş ve ölçek güvenilir olarak kabul edilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanması için alanında uzman kişilerden görüş alınarak ölçeğin sosyal becerileri ölçebilecek niteliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

2- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

3. Sosyometri

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiği araştırılmaktadır. Sosyal beceri öğretimine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde (Kabasakal ve Çelik, 2010; Pekdoğan, 2016; Tezcan, 2016) uygulanan programların çocukların sosyal becerilerine olumlu etki sağladığı görülmektedir. Bu bağlamda, çalışmada ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupla bir işi yürütme- uyma, duygulara yönelik becerilerin öğretiminde kullanılan problem çözme çarkı, hikaye okuma/anlatma ve yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yardımcı olacağı ve gerçek hayatta bu becerileri kullanmalarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Araştırmanın uygulama aşaması devam etmektedir. Uygulanan programının etkililiğine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri tema ve alt temalar ile kategorize edilerek çözümlenecek, araştırma bulguları kongre tarihinde sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal beceri, sosyal beceri öğretimi, hikaye, yaratıcı drama

Kaynakça

Akkök, F. (2006). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi.* Özgür Yayınları.

Avcıoğlu, H. (2003). Okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı (s.490-504).

Bacanlı, H. (2014). *Sosyal Beceri Eğitimi.* (5. Basım). Pegem Akademi.

Çubukçu, Z. & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig, 37,* 155-174.

Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı.* (Çev. Yıldız Uzuner ve Meltem Özten Anay). Anı Yayıncılık.

Kabasakal, Z. & Çelik, N. (2010). The effects of social skills' training on elementary school students' social adjustment. *Elementary Education Online , 9(1),* 203-212.

Pekdoğan, S. (2016). Investigation of the effect of story-nased social skills training program on the social skill development of 5-6 year-old children. *Education and Science, 41 (183),* 305-318.

Samancı, O. & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21 (1),* 281-288.

Tezcan, Ö. (2016). *İlkokul 3. Sınıf hayat bilgisi dersinde sosyal beceri eğitim programının etkisinin sınanması: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Sosyal Bilgiler Eğitimi İçin Bilgi Okuryazarlığı Modeli Önerisi

Çağrı Demirtaş
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Adnan Altun
Bolu Abant Izzet Baysal Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanlığın varoluşundan itibaren bireyler bir amaç doğrultusunda insana, diğer canlılara, doğaya, eşyaya ve toplamda dünyaya ilişkin duyduklarını, algıladıklarını, keşfettiklerini, deneyimlediklerini ve gördüklerini işlemiş, kaydetmiş veya resmetmiştir. Bu yollarla insana ve doğaya dair gittikçe büyüyen bir veri kaynağı oluşmaya başlamıştır. Elde edilen bu verileri bireyler ihtiyaçları, ilgileri, merakları, uğraşları doğrultusunda işlemeye ve bunları anlamlı bütünler haline getirmeye başlamışlardır. Artan veriler ve bu verilerin işlenmesi ile yapısı değişmiş ve farklı bir forma dönüşerek enformasyon özelliği kazanmıştır. Elde edilen verilerin işlenmesi ile ulaşılan yapı yabancı literatürde enformasyon "information" olarak isimlendirilmiştir. Yabancı literatürde data, information ve knowledge aşamalı olacak şekilde yapılandırılmıştır. Türkçeye çevrildiğinde "veri"nin üst aşaması "enformasyon" ve enformasyonun bir üst aşaması olarak "bilgi" olacak şekilde düzenlenmelidir. Fakat Türkiye'deki çalışmalara aktarım yapılırken "information" ve "knowledge" kavramlarının her ikisi de Türkçeye "bilgi" kavramı ile tercüme edilmiştir. İki kavramın tek bir kelime ile ifade edilmesi elbette bir kavram kargaşası olarak nitelendirilebilir. Fakat burada anlam karmaşası da söz konusudur. Kavramsal olarak bilgi; anlamsal olarak enformasyonun kullanımı artmış ve sonuçta kaybedilen veya en azından bulanıklaşan bilginin anlamı ve pratiği olmuştur. Örneğin; Wright kardeşlerin uçağı bulmak için giriştikleri çabanın tutkulu bir şekilde anlatılması ve bu serüveni daha önce duymamış bireylerin bundan haberdar olması bu bireyler için bunun bir bilgi olduğu anlamına gelmez. Bireyler bu keşiften sadece haberdar olmuş veya bu keşif sürecini öğrenmiş olacaklardır. Edison'unun ampulü bulma sürecinde 999 defa deneyi tekrar yapması ve sonucunda ampulü bulmasının bunu öğrenen birey için bilgi olduğunu mu kabul etmek gerekir! Edison'un ampul için bir araya getirdikleri mi yoksa bunu öğrenenin elde ettiği mi bilgidir? Bu çerçevede insanların okulda edindikleri bir yığın bilgiden hiçbirinin işlerine yaramadığını ifade ettiklerinde, okulda öğrendiklerinin bilgi değil enformasyon olduğunun kendilerine ifade edilmesi gerekir.

Zurkowski (1974), Doyle (1994), Ferguson (2003), Cobo Romani (2009), Breivik (2000), Bruce (2004), ALA (American Library Association), ACRL (Association of College and Research Libraries), tarafından enformasyon okuryazarlığına (information literacy) ilişkin yapılan tanımlamalar Türkiye'deki çalışmalara kavramlar ve bu kavramların ait olduğu alanların karıştırılması nedeniyle bilgi okuryazarlığı şeklinde çevrilerek aktarılmıştır. Bu durum enformasyonun elde edilmesi, kullanılması ve enformasyon ile ilgili alanlara uygulanması açısından da problemlerin doğmasına neden olmuştur. Türkiye'deki çalışmalarda var olan önemli bir yanlış ise; alanları gereği enformasyon okuryazarlığını çalışan kütüphanecilerin aslında doğru konuyu çalışmaları fakat onlardan alıntı yapan diğer alanların enformasyon okuryazarlığını, bilgi okuryazarlığı ile karıştırmaları olmuştur. Türkiye'deki çalışmalarda özellikle kütüphanecilik bağlamında, öğrencilerin beceri gelişimi ele alınmıştır. Dönemsel olarak değişen enformasyon teknolojileri ile de konu içerikleri değişmiş ve bilgisayar, internet, yazılı, görsel ve işitsel medya açısından konular ele alınarak incelenmiştir. Ele alınan konular ve çerçeveleri incelendiğinde enformasyon okuryazarlığının işlendiği bariz görülebilir. Bilgi okuryazarlığı olarak işlenen bu çalışmaların yabancı dile çevrilen özetleri incelendiğinde neredeyse bütününde "information literacy" olarak çevrildikleri de görülebilir.

Bilgi ile enformasyonun tanımlanması ve kullanılmasına ilişkin problem sadece Türkiye'deki çalışmalarda var olan bir durum değildir. Yabancı literatürdeki çalışmalarda da bilgi ve enformasyonun sınırları konusunda karışıklık olduğu ifade edilebilir. Örneğin, OECD Öngörü Projesi (Foresight Project) raporlarında "Bilgi" hakkındaki yazılanlara rağmen, enformasyon ve bu yöndeki beceri üzerine aşırı bir yoğunlaşma vardır. Raporların hiçbir noktasında, bir bilgi teorisini ifade etmeye veya onu kesin terimlerle tanımlamaya yönelik herhangi bir girişimde bulunulmamıştır. Bilgi ile enformasyonun karıştırılması, Öngörü Projesi (Foresight Project) materyallerinde de görülmektedir (Roberts, 2000).

Türkiye'deki çalışmalarda bilgi ve bilginin oluşturulma sürecine ilişkin tanımlar incelendiğinde, verinin işlenmesi ile elde edilen yapı bilgi olarak karşımıza çıkarken, yabancı literatürde ise doğaya veya doğada var olan her şeye ilişkin bireyin topladığı veri ve bu verilerin ilişkilendirilmesi sonucu oluşturduğu enformasyonun işlenmesi, anlamlı hale gelmesi, bireyin yaratıcılığının zihinsel ilişkilendirilmesi, anlamlılığın artması, bağlantıların güçlenmesi ile ortaya çıkarılan yapı, bilgi olarak ifade edilmektedir. Literatürde yaşanan problem bilginin incelenmesi, yapısının tanımlanması, alanının ve sınırlarının belirlenmesini zorunlu kılmıştır. Ayrıca bilgiyi oluşturma, yaratma veya elde etmeye ilişkin yolların belirlenmesi bilgi okuryazarı bireylerin yetişmesi açısından önem arz etmektedir.

Bilginin tanımlanması, özelliklerinin belirlenmesi ve bilginin nasıl yapılandırılacağı önemlidir. Bilginin tanımlanması, oluşturulması ve elde edilmesine ilişkin var olan problemler sadece literatür ile sınırlı değildir. Türk eğitim sistemi incelendiğinde, bilgi üretme, bilgiyi yapılandırma ve nihayetinde bilgi okuryazarı bireylerin yetişmesinin önünde çeşitli engeller olduğu belirtilebilir. Bunlar; epistemolojik, çeviri kaynaklı, metodolojik, pedagojik ve ezberci eğitim sisteminden kaynaklı engeller olarak sayılabilir.

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt enformasyon aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapı ile hazırlanması gerekliliği ifade edilebilir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017). Değişen dünya ile bu dünyaya uyum sağlayacak bireylerin hazır hale gelmesi için eğitim sistemde uygulanan program, programın içeriği ve içeriğin nasıl kazandırıldığı önemlidir. Sosyal bilgiler programının amaçları açısından öğrenme sürecinde bireylerden beklenen ve programda bireylere yönelik ifade edilen özellikler iyi planlanmış ve model olarak ortaya konmuş bir bilgi yapılandırma süreci ile kazandırılabilir.

Sosyal bilimlerde bilgi elde etmeye yönelik ortak bir şema veya modelin olmadığı ifade edilebilir. Amaç bilgiye ulaşmada sosyal bilim alanları açısından ortak bir şema veya model oluşturmaktır. Bunu gerçekleştirmek amacıyla sosyal bilimlerde ortak olabilecek bilgi türleri incelenecektir. Bu çalışmada sosyal bilgiler dersi bağlamında ve sosyal bilimler özelinde bilginin ne olduğuna dair bir örüntü oluşturulması ve bundan hareketle de sosyal bilimler çerçevesinde bilgi okuryazarlığı modelinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bilgi okuryazarlığında bireyin kendi bilgisini yapılandırması önemli görülmektedir. MEB Sosyal bilgiler programı, bilgi okuryazarlığı ile ilişkilendirilebilecek amaçlara yer vermiştir. Sosyal bilim alanlarına ilişkin bilgi oluşturma süreci ile bu bilim alanlarında öğrencilere bilgi oluşturma deneyiminin yaşatılması; bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma, bireyin var olan imkânları tanıyarak öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olmasını ve başarılı bir öğrenme eylemi için zorluklarla başa çıkma yeteneğini sağlayacaktır. Yeni bilgi ve beceriler kazanmak, işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak ve bundan yararlanmak anlamına da gelecektir (MEB, 2017). Sosyal bilgiler programında belirtilen amaçlar kadar bu amaçların nasıl kazandırılacağı da önemlidir. Bu noktada öğretmen eğitimi ön plana çıkmaktadır. Bu da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu amaçları gerçekleştirebilmeleri için bu yönde bir eğitim-öğretim sürecinde geçmelerini gerektirmektedir. Öğretmenlik programında yer verilen dersler ve bu derslerin içeriğinin nasıl işlendiği önemli hale gelmektedir. İlköğretim ve liselerde olduğu gibi lisans eğitim sürecinde de çoğunlukla enformasyon temelli bir eğitim sürecinin yürütüldüğü ifade edilebilir. Özellikle bireylerin okulda öğrendiklerini gerçek hayatta uygulama şansı bulamadıklarına ilişkin şikayetlerin temel sebebi eğitim sürecinde kendilerine verilenin enformasyon olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle bilgi bireyin okul sonrasındaki hayatında büyük bir önem arz etmektedir.

Problem durumunda ifade edilen gerekçeler ve amaçlar doğrultusunda çalışmada ele alınacak problemler şu şekilde sıralanmıştır;

1. Alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda bilgi okuryazarlığı model önerisi nasıl geliştirilebilir?
2. Sosyal bilgiler Öğretmen adayları ile yapılacak uygulamada elde edilecek deneyimler üzerinden bilgi okuryazarlığı model önerisi nasıl geliştirilebilir?

Yöntem

Bu çalışma ardışık karma nitel araştırma olarak kurgulanmıştır.

Nitel araştırma, insanların belirli bir zamanda ve belirli bir bağlamda dünyalarını nasıl anladıklarını ve deneyimlediklerini bilmekle ilgilenir (Merriam, 2019). Nitel araştırma, gerçek dünyadaki bir ortamda, insanların davranışlarını, nasıl ilişki kurdukları, deneyimlerini nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl kurdukları veya deneyimlerine ne anlam yüklediklerini vb. anlamaya çalışır (Patton, 2014; Merriam, 2009; Creswell, 2007; Yin, 2015; Guba, 2000; Denzin ve Lincoln, 2005).

Nitel karma yöntemli düşünme biçimi, birden çok görme ve duyma biçimine açık olmayı, sosyal dünyayı anlamlandırmanın birden çok yolu olduğunu, neyin önemli olduğuna, neye değer verilmesi gerektiğine ve neyin el üstünde tutulacağına ilişkin birden çok bakış açısına sahip olmayı içerir. Karma yöntemli bir düşünce tarzı, sosyal bilim araştırmalarına yönelik birden çok yaklaşımın olduğu, bu araştırmalara yönelik herhangi bir yaklaşımın kaçınılmaz olarak yetersiz olduğunu ve bu nedenle birden fazla yaklaşımın karmaşık insan fenomenlerinin daha eksiksiz ve anlamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlayabildiği varsayımına dayanır (Greene, 2007, s. xii).

Bu araştırma, temellendirilmiş teori modeli ve eylem araştırmasının birlikte kullanıldığı ardışık karma nitel araştırma yaklaşımı ile tasarlanmıştır. Araştırma sürecin yürütülmesinde her iki yaklaşım birbirinden bağımsız olarak kullanılmıştır. Fakat temellendirilmiş teori ile elde edilen yapı eylem araştırması sürecinin temelini oluşturmuştur. Araştırmanın ikinci aşaması olan eylem araştırması sürecine ilişkin verilerin yorumlanması ve tartışılması sürecinde her iki yaklaşım birbirinin destekleyicisi olarak kullanılmıştır. Temellendirilmiş teori modeli ile elde edilen yapının mevcut durumuna ilişkin ayrıntılı ve çok boyutlu literatür incelemesi yapılmıştır. Eğitim sisteminde bu bilgi türlerinin nasıl ele alındığı, üretildiği ve yapılandırıldığı ayrıca araştırılmıştır. Bu bilgi türlerinin üretilmesi, yapılandırılması ve ortaya çıkarılmasına engel olan değişkenler belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra ise araştırmacı tarafından bu bilgi türlerine ilişkin görülen problemlerin tespiti ve giderilmesi için eylem planı hazırlanmıştır.

Katılımcı

Araştırmanın alt problemine ilişkin uzman görüşünü almak için amaçlı örneklem ve kartopu tekniği yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmaya gönüllülük esasına göre 25 kişi katılmıştır.

Çalışmanın eylem araştırması aşamasına 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Batı Karadeniz bölgesinde yer alan bir üniversitenin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü dördüncü sınıf öğretmen adayları katılmıştır. Hazırlanan etkinliklere; yorum etkinliği; 12, öngörü etkinliği; 15, strateji etkinliği; 15, kavram etkinliği; 16, çıkarım etkinliği; 18, teori etkinliği; 17, öğretmen adayı katılım göstermiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın temellendirilmiş teori modeli aşamasına ilişkin verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmamış görüşme formu kullanılmıştır.

Çalışmanın eylem araştırması aşamasında verileri toplamak için; temellendirilmiş teori modeli ile elde edilen yapının (Yorum, Öngörü, Strateji, Kavram, Çıkarım, Teori) uygulamada deneyimlenmesi amacıyla tasarım tabanlı öğretme etkinliği kapsamında eylem araştırması planı oluşturulmuştur. Eylem araştırması sürecine ilişkin etkinlikler hazırlanmıştır.

Veri Analizi

Çalışmanın ilk aşamasında Temellendirilmiş Teori Modeli sürecine ilişkin toplanan verilerin analizinde tümevarım analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, araştırmanın amacına uygun kavram analizi (kodlama) yöntemi kullanılmıştır (Saldaña, 2016).

Çalışmasının ikinci aşamasında eylem araştırması sürecine ilişkin toplanan verilerin analizinde tümdengelim analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Birinci aşamada elde edilen yapı hazırlanan etkinliklerle test edilmiştir. Etkinliklerin değerlendirilmesi amacıyla analitik rubrikler hazırlanmıştır. Bu aşamanın değerlendirilmesinde büyüklük kodlama yöntemi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilgiye ilişkin incelenen literatür sonucunda ifade edilen veri, enformasyon, bilgi ve bilgelik şemasının ele alınarak değerlendirilmesi önemli görülmüştür. Türkiye'deki çalışmaların bilgi şemasına yönelik eksikliği ayrıntılı tarama ile belirlenmiş ve ifade edilmiştir. Araştırmada ayrıca bu şemanın bilgi kısmına yönelik sosyal bilimler kullanılabilecek bilgi okuryazarlığı bağlamında bilgi türleri belirlenmiş ve sunulmuştur. Bu yapının süreci tartışma kısmında ele alınarak bütün yönleriyle değerlendirilmiştir. Elde edilen yapının pedagojik olarak öğretilebilir bir yapı olduğu eylem araştırması ile görülmüştür. Araştırma sonucu elde edilen bilgi türlerinin basitleştirilerek sosyal bilgiler dersi kapsamında ortaokullarda kullanılabileceği ifade edilebilir. Ayrıca sosyal bilimler özelinde de bu yapının kullanılabileceğini belirtmekte yarar vardır. Geleneksel olarak ifade edilecek bu yapının dijital boyutunun da olduğunu bilmekte yarar vardır. Geleneksel okuryazarlık olarak ifade edebileceğimiz bu sürecin bir an önce tamamlanarak dijitalde üretilen bilgi safhasına geçilmesi önemlidir. Geleceğin bilgisinin dijitalde üretileceğini görmek geleceğin bugünden planlanması için fırsatlar yaratacaktır. Veri, enformasyon ve bilginin yabancı literatürdeki geçmişi 1960'lara dayanmaktadır. Türkiye'deki çalışmalarda bu süreci geriden takip edildiği fakat dijitalin bilgisini yakalamak için fırsatın hala mevcut olduğunu bilmekte yarar var.

Anahtar Kelimeler: Bilgi türleri, Enformasyon okuryazarlığı, Bilgi okuryazarlığı, Sosyal bilgiler, Sosyal bilimler.

Kaynakça

Ackoff, R. L. (1989). "From Data to Wisdom," *Journal of Applied Systems Analysis*, 16, 3-9.

American Library Association (2022). https://www.ala.org/ 05.12.2022 tarihinde erişilmiştir.

Association of College and Research Libraries, (2016). *Framework for Information Literacy for Higher Education*.

Breivik, P. S., Hannock, V. ve Senn, J. (1998). A progress report on information literacy: An update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final report. Chicago: ALA.

Bruce, C. (2004) Information literacy as a catalyst for educational change. A background paper . In Danaher, Patrick Alan (Eds.), *Proceedings "lifelong learning: Whose responsibility and what is your contribution?", the 3rd International lifelong learning conference*, (p. 8-19). Yeppoon: Queensland. Erişim adresi: http://eprints.qut.edu.au, 4977.

Creswell, John W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches, Sage Publications Inc.

Denzin, N. K., ve Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.), The Sage handbook of qualitative research 4. Sage Publications Ltd.

Doyle, Christian S. (1994). Information literacy in an information society: A concept for the information age. New York: Syracuse University.

Ferguson, B. (2003). Information literacy. a primer for teachers, librarians, and other informed people (www. bibliotech. us/pdfs/InfoLit. pdf.

Greene, J. C. (2007). Mixed methods in social inquiry. San Francisco, CA: Jossey.

Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialogue*. Newbury Park, CA: Sage.

Merriam S. B. (2009) Qualitative research a guide to design and implementation-Jossey-Bass.

Merriam S. B., ve Grenier R. S. (2019). *Qualitative research in practice examples for discussion and analysis.* Jossey-Bass.

National Council For The Social Studies, (2023). https://www.socialstudies.org/about. 13.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

Patton, M. Q. (2014). Qualitative research ve evaluation methods Integrating theory and practice. Sage Publications.

Roberts, P., (2000). Knowledge, ınformation and literacy. *International Review of Education. 46*(5), 433–453. http://www.jstor.org/stable/3445260.

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish.* Guilford publications**.**

Zurkowski, P. G. (1974). *Information service environment relationships and priorities: Related Paper.* National Commission on Libraries and Information Science.

8. Sınıf Düzeyinde Hesaplamalı Düşünme Becerisinin Öğretimi ve Değerlendirilmesi

Sibel Bozdemir

Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Hesaplamalı Düşünme alanlarının yaygınlaşması ile her disiplinden uzmanın kendi çalışma alanındaki problemleri çözebilmesi için bilgi işlemin kapasitesinin farkında olması ve mevcut bilgisayarlaşmış sistemleri anlaması gerekmektedir. Hesaplamalı Düşünme becerisi ile öğrencilerin farklı alanlardaki problemleri çözebilecekleri düşünülmektedir. Birçok ülkenin resmi müfredatlarında ilköğretim seviyesinde, Hesaplamalı Düşünme becerilerinin öğrencilerde geliştirilmesi gerekli beceriler arasında yer aldığı görülmektedir. Grover ve arkadaşları (2015) Hesaplamalı Düşünme becerisini ölçmek için değerlendirmeler sistemini önermiştir. Bu yaklaşım içerisinde hesaplamalı düşünme açısından bilişsel ve bilişsel olmayan öğrenmeler, çoktan seçmeli testler, açık uçlu programlama görevleri ve ürün değerlendirme yaklaşımları bir arada kullanılmaktadır.Bu bağlamda ilköğretim düzeyi öğretim programlarına entegrasyonun sağlanması ve bu entegrasyonun sağlanması için nasıl bir yol izleneceğine örnek teşkil edeceği düşünüldüğü dolayısıyla çalışmanın alanyazına katkı yapacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın amacı evren üzerinde genelleme yapmak değil; kişinin, topluluğun ya da durumun ayırt edici özelliklerini anlayabilmek ve açıklayabilmektir. Bu doğrultuda durum çalışması bu araştırmanın hedefini gerçekleştirmede uygun bir yöntem olarak görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrenciler Ankara ilinde öğrenim görmekte olan 8. Sınıf öğrencilerinden gönüllülük esasına göre seçilmiş olup Ankara'nın bir okulunda 6 öğrenciyle sınırlıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmaya katılan öğrenciler Ankara ilinde öğrenim görmekte olan 8. Sınıf öğrencilerinden gönüllülük esasına göre seçilmiş olup Ankara'nın bir okulunda 6 öğrenciyle sınırlıdır ve seçkisiz örneklem benimsenmiştir. Öğrencilere uygulanan aktiviteler '*Computer Science Unplugged (www.unplugged.canterbury.ac.nz)'* sayfasından alınmış ve uzman görüşü alınarak geliştirilmiştir. Görüşme soruları computer science unplugged sayfasından elde edilmiştir.Uygulama yapmak için aktiviteler '*Computer Science Unplugged (www.unplugged.canterbury.ac.nz)'* sayfasından alınmış ve geliştirilmiştir. Çalışma 2 hafta boyunca matematik derslerinde ders içinde yapılmak suretiyle düzenlenmiş toplamda 10 ders saati sürmüştür.Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, durum çalışması olarak yürütülmüştür. çalışma sonunda öğrencilerin bilgisayarsız ortamda hesaplamalın düşünmenin uygulanabileceği ve değerlendirilebileceği görülmüştür. Bu sonuç Gülbahar(2017)'i destekler niteliktedir. Bu araştırmanın örneklem boyutu çalışmanın en temel sınırlılıklarından biridir. Bu durum, bulguların genellenebilirliğinin sınırlanmasını beraberinde getirmektedir. Bundan dolayı, daha büyük örneklem grupları ile deney ve kontrol grupları oluşturularak incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Matematik Programı, Matematik Eğitimi. Hesaplamalı Düşünme

Kaynakça

Computer Science Unplugged *(www.unplugged.canterbury.ac.nz)*

Grover, S., Bienkowski, M., & Snow, E. (2015, March). Assessments for computational thinking in K-12. Paper presented at the 46th ACM Technical Symposium on Computer Science Education, USA.

Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., Kert, S. B., Kaplan, A., Koçak, B., İliş, E., …Kaymak-Özgür, Y. (2017). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmen rehberi.

Selby, C. C., & Woollard, J. (2013). Computational thinking: The developing definition.

Werner, L. (2011). Computational thinking for youth in practice. ACM Inroads, 2(1), 32– 37.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33-35.

Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. Philosophical Transactions of the Royal Society of London A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences, 366(1881), 3717-3725.

Özel Gereksinimli İlkokul Öğrencilerinin ve Ailelerinin Pandemi Döneminde Yaşadığı Sorunlar Üzerine Nitel Bir Araştırma

Edibe Verda Şen
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Ekber Tomul
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Covid-19 salgını 2019 yılının son dönemlerinde ortaya çıkarak tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Salgın; başta sağlık olmak üzere ekonomik yaşamı, sosyal yaşamı ve eğitimi büyük ölçüde etkilemiştir. Bir anda bütün örgün, yaygın eğitim kurumları kapatılmış ve örgün eğitimin ne zaman tekrar başlayacağı bilinmezliği ile karşı karşıya kalınmıştır. Covid-19 salgını ile Türkiye'de 16 Mart 2020 tarihinde bütün öğretim kademelerinde eğitime ara verilmiştir. Salgın nedeniyle eğitime verilen ara neticesinde, eğitim kurumları en fazla zarar gören kurumlardan bir tanesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşanan bu süreçte eğitimdeki aksamalara çözüm bulmak için acil çözüm geliştirmesi gereken devletlerin birçoğu, dijital teknolojilerden faydalanmışlardır (Agnoletto & Queiroz, 2020). Uzaktan eğitimde gerekli olan teknoloji için önceden planlanma ile hazırlık yapılmamış ve eğitim sürecine başlanmak durumunda kalınmıştır (Papagiannidis,Harris & Morton, 2020). Benzer şekilde Türkiye'de de örgün eğitimden uzaktan eğitime geçilmiş ve bu geçiş sürecine hazırlıksız yakalanılmıştır. Uzaktan eğitimin bir anda insanların hayatına girmesi beraberinde sorunları getirmiştir. Dolayısıyla ebeveynlerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki sorumlulukları bir kat daha artmıştır (Iivari, Sharma & Ventä-Olkkonen, 2020). Bazı öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla öğrenme düzeyleri farklılık göstermektedir ya da istenilen kazanıma ulaşmada zorluk yaşamaktadır. Dolayısıyla pandemi döneminde meydana gelen eğitimdeki aksaklıkların özellikle özel gereksinimli çocuklarda ileri düzeyde negatif etki oluşturabileceği düşünülmektedir (Lee, 2020a). Özel gereksinimli çocukların süreçte mevcut kazandıklarını unutma, gelişimlerinin duraklamaya uğraması, öğrenmeleri gereken bilgiye ve donanıma ulaşmada sınırlılıklar yaşamaları gözlenebilmektedir. Özel gereksinimli çocuklar yetersizliklerine göre eğitim süreçlerinde dikkat yöneltme, odaklanma, motivasyon, göz teması ve fiziksel temas vb. öğretim yöntemlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Uzaktan eğitim sürecinde bu yöntemlerden mahsur kalan özel gereksinimli öğrenciler öğrenme süreçlerinde oldukça güçlük yaşamaktadırlar (ETF, 2020). Ayrıca bazı özel gereksinimli çocuklar (otizm spektrum bozukluğu – [OSB]) günlük rutinleri farklılaştığında, yoğun kaygı yaşayabilmekte ve davranış problemleri sergileyebilmektedirler. Uzaktan eğitim süreci özel gereksinimli çocukların eğitimlerini aksatmakta, onların yeni rutine alışma sürecinde çektikleri zorluklar var olan gelişimlerini geriletmekte veya yavaşlatabilmektedir (Lee, 2020a). Özel gereksinimli çocuklar, uzaktan eğitim sürecine öğretmen kontrolünden çok ailelerin vasıtasıyla devam etmiştir. Bu öğrencilerin, uzaktan eğitim süreçlerinde etkili ve verimli eğitim alamadıkları ve var olan gelişmişlik düzeylerinde gerilemelerin yaşanmış olabileceği düşünülmektedir. Örgün eğitim sürecinde özel gereksinimli çocukların akranları ile birlikte almış oldukları kaynaştırma eğitimleri öğrencilerin gelişim alanlarını olumlu etkilemektedir. Ayrıca rehabilitasyon merkezlerinden de aldıkları hem bireysel hem grup eğitimleri onlara oldukça fayda sağlamaktadır. Ancak pandemi ile beraber örgün eğitim sistemine ara verilmesinin yanı sıra rehabilitasyon merkezlerindeki eğitimin de askıya alınması, Covid-19'un özel gereksinimli çocuklar ve aileleri üzerindeki olumsuz etkisinin bir kat daha artmasına sebep olmuştur. Bu çalışmada Covid-19'un özel gereksinimli çocukların eğitimi üzerindeki etkisi araştırılmak istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen araştırma sorusu ise " Çalışmanın kapsamında yer alan çalışma grupları incelendiğinde (ortaya çıkan) benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" şeklindedir.

*Bu bildiri, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubu rehabilitasyon merkezinden eğitim alan ve aynı zamanda ilkokula devam eden özel gereksinimli çocuğa sahip 16 ebeveynden oluşmaktadır. Çalışma İstanbul, Antalya ve Burdur illerinde yer alan üç farklı rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "demografik bilgi formu" ve "yarı yapılandırılmış görüşme formu" ile yüz yüze yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenlidir. Veriler MAXQDA 2020 programına aktarılarak kod, kategori ve temalar halinde analiz edilmiştir. Durum çalışması yapılarak pandemi döneminde ailelerin özel gereksinimli çocuklarının eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar betimlenmiştir. Katılımcıların sorulan sorulara verdiği yanıtlar gruplandırılmış, gruplara ait temalar ve temalar ile ilişkili kodlar listelenmiştir. İllerde yapılan araştırma sonucunda elde edilen veriler kodlandığında iki vaka modeli ile karşılaştırmalar yapılabilmektedir. İki vaka modeli ile farklı illerde katılımcıların ön plana çıkardığı kodların kesişim noktaları ve farklılıkları incelenebilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın kapsamında yer alan çalışma grupları incelendiğinde (ortaya çıkan) benzerlik ve farklılıklar illerde yapılan araştırma sonucunda elde edilen veriler kodlandığında iki vaka modeli ile karşılaştırmalar yapılabilmektedir. İki vaka modeli ile farklı illerde katılımcıların ön plana çıkardığı kodların kesişim noktaları ve farklılıkları incelenebilmektedir. Özel gereksinimli ilkokul öğrencilerinin ve ailelerinin pandemi döneminde yaşadığı sorunlar araştırma yapılan iller içerisinde incelendiğinde; İstanbul il örneğinde ailelerin en çok bahsettiği kod psikolojik destek almamış olduklarıdır. Antalya il örneği için ise en çok bahsedilenin rehabilitasyon merkezlerinin çocuk üzerindeki etkisinin fazla olduğu konusudur. Burdur il örneğinde ailelerin en çok bahsettiği ise bu süreçte özel eğitime ara verilmemesi gerektiğidir. Araştırma kapsamında yer alan illerdeki benzerlik ve farklıklar iki-vaka modeli ile tespit edilmiştir. İstanbul - Antalya ikilisi incelendiğinde, iki ilde ortak olarak en çok bahsedilen konu rehabilitasyon merkezlerinin çocuk üzerindeki etkisinin oldukça fazla olduğu görüşüdür. İstanbul- Burdur ikilisi incelendiğinde ortak olarak en çok bahsedilen konu uzaktan eğitimde canlı derslere katılmış olduklarıdır. Antalya - Burdur ikilisine baktığımızda ortak olarak en çok bahsedilen konu rehabilitasyon merkezlerinin çocuk üzerindeki etkisinin fazla olduğudur.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Özel Gereksinimli Çocuk, İlkokul

Kaynakça

Agnoletto, R. & Queiroz, V. (2020). COVID-19 and the challenges in education. *The Centro de Estudos Sociedade e Tecnologia (CEST)*, *5*(2).

ETF. (2020). *Coping with COVID-19: Mapping education and training responses to the health crisis in ETF partner countries*. Torino, Italy: ETF Publishing.

Iivari, N., Sharma, S. & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life–How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?. *International Journal of Information Management*, *55*, 102183.

Lee, S. A. (2020a). Coronavirus anxiety scale: A brief mental health screener for COVID-19 related anxiety. *Death Studies. 44*(7), 1-9.

Papagiannidis, S., Harris, J. & Morton, D. (2020). WHO led the digital transformation of your company? A reflection of IT related challenges during the pandemic. *International Journal of Information Management*, *55*, 102166.

Kapsayıcı Eğitim Derslerde Nasıl Uygulanabilir? Sosyal Bilgiler Dersi Üzerinden Bir Uygulama Örneği

Galip Öner

Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitime ilişkin önemli ilerlemelerin son yüz yılda gerçekleştirildiği söylenebilir. 1948 yılında Birleşmiş Milletler (BM) tarafından ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde eğitimin ayrım kabul etmeksizin herkesin temel hakkı olduğu ve bu kapsamda ülkelerde temel eğitimin zorunlu ve ücretsiz olması gerektiği belirtilmiştir (United Nations, 2021). Beyannamenin ilan edildiği tarihten 20. yüzyılın sonlarına kadar ülkelerin eğitime yönelik temel politikası okur-yazar oranını artırmak olmuştur. Bu politikaların bir sonucu olarak gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde okur-yazar oranı ortalama %90'lara ulaşmıştır. Örneğin Türkiye'de beyannamenin ilan edildiği yıllarda okur-yazar oranı yaklaşık %32 iken bu oran 2000 yılında %87.3'e, 2020 yılında ise %97.4'e ulaşmıştır (SBB, 2019; TÜİK, 2020). Temel eğitim konusunda ilerlemeler uluslararası alanda eğitime ilişkin yeni hedeflerin gündeme gelmesini sağlamıştır. Bu kapsamda 21. yüzyıl için eğitimde fırsat eşitliği, kaliteli ve kapsayıcı eğitim hedefleri ortaya koyulmuştur. Bu hedeflerin kuramsal ve yasal temelleri ise Birleşmiş Milletler (BM) öncülüğünde Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi, Salamanca Bildirisi, Dakar Eylem Çerçevesi, Milenyum/Binyıl Bildirgesi, UNESCO EFA Küresel İzleme Raporları, Incheon 2030 Eğitim Deklarasyonu gibi uluslararası organizasyonlar tarafından oluşturulmuştur. UNESCO 2020 Küresel Eğitim İzleme Raporu'nun temasını Kapsayıcılık ve Eğitim: İstisnasız Herkes için Eğitim şeklinde ifade etmiştir (UNESCO, 2020). Bu rapora göre kapsayıcı eğitim konusunda evrensel olarak bir ilerleme kaydedilse de henüz arzu edilen düzeye ulaşılamadığı belirtilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde son yıllarda kapsayıcı eğitime ilişkin çalışmalarda artış yaşandığı gözlemlenmektedir. Ancak gerçekleştirilen çalışmaların kapsayıcılığı daha çok özel gereksinimli bireyler ile sığınmacı veya mülteci konumundaki yabancı uyruklular ile sınırlandırdıkları görülmektedir. Bunların yanı sıra, sınırlı da olsa, etnik, din, dil, cinsiyet vb. gibi unsurların ele alındığı çalışmalarda mevcuttur. Gerçekleştirilen bu çalışmalarda kapsayıcılık yalnızca tek boyutlu olarak ele alınmakta ve bir sınıftaki tüm öğrencilerin farklı ilgi, tutum ve gereksinimlerinin olabileceği göz ardı edilmiştir. Öte yandan gerçekleştirilen çalışmaların genellikle eğitimin farklı paydaşlarının kapsayıcı eğitime ilişkin tutum, öz-yeterlik ve görüşlerine odaklanıldığı durum tespiti yapan çalışmalar olduğu gözlemlenmektedir. Kapsayıcı eğitime yönelik mevcut durumu betimleyici çalışmaların alanyazında belirli bir doygunluğa ulaştığı ve artık uygulamaya yönelik çalışmalara hız verilmesi gerektiği söylenebilir. Bu kapsamda araştırmanın amacı öğrencilerin akademik başarı ve değer gelişimini destekleyici kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı bir sosyal bilgiler öğretiminin nasıl olabileceğini kapsayıcı ders planları üzerinden ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma eleştirel teoriye dayalı eleştirel eylem araştırması modeli ile yürütülmüş bir çalışmanın uygulama örneklerini içermektedir. Eylem araştırması günlük yaşamda karşılaşılan problemlere etkili çözümler sağlayan (Stringer, 2014), araştırma, eylem ve katılım unsurlarının birleşiminden oluşan (Greenwood ve Levin, 2007), değişimi araştırmak ve desteklemek için benzersiz, esnek (Somekh, 2008) ve sistematik bir araştırma yaklaşımı olarak ifade edilebilir. Eylem araştırmasıyla ilgili alanyazın incelendiğinde (Carr ve Kemmis, 1986; Gay, Mills ve Airasian, 2012; Kemmis, McTaggart ve Nixon, 2014; Lune ve Berg, 2017) eylem araştırmasının birçok farklı türü ortaya koyulmuştur. Eleştirel eylem araştırması, eleştirel teori ile eylem araştırması paradigmasını birleştirerek (Davis, 2008) karşılaşılan sorunlara çözümler üreten ve bu çözümler aracılığıyla yaşam kalitesini iyileştiren işbirlikçi ve öz-yansıtıcı (McKernan, 2008) bir araştırma yaklaşımıdır. Başka bir ifadeyle sosyal adaleti geliştirme çabasıyla dezavantajlı nüfuslar üzerinde çalışmalar yürüten bir eylem araştırması türüdür (Mertler, 2017, s. 478). Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet ortaokulunun altıncı sınıfında öğrenim gören 31 öğrenciye 18 hafta boyunca uygulanan, araştırmacı tarafından geliştirilmiş, kapsayıcı ders planları oluşturmaktadır. Geliştirilen ders planları Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler ile Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanlarının tüm kazanımlarını ele almaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda kapsayıcı eğitimin temel ilkelerinin dikkate alınarak kapsayıcı derslerin etkili bir şekilde yürütülebileceği ortaya koyulmuştur. Kapsayıcı derslerin öğrencilerin etkin ve/veya öğretmenle birlikte etkileşimli şekilde planlanması gerektiği, derslerde görsellerden, eğitsel oyunlardan, etkinliklerden, grup çalışmalarından ve Web 2.0 uygulamalarından sıklıkla yararlanılması gerektiği belirlenmiştir. Kapsayıcı

eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen derslerin sınıf içi iletişimi artırdığı ve sınıf iklimini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca yürütülen kapsayıcı derslerin engel durumu fark etmeksizin tüm öğrencilerin ders katılımını ve akademik başarılarını artırdığı tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin kapsayıcı sosyal bilgiler öğretim sürecini verimli, eğlenceli, etkinlik temelli, bol materyalli, farklı oturma düzenli gibi olumlu yaklaşımlara sahip olarak nitelendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcılık, Kapsayıcı Eğitim, Sosyal Bilgiler Eğitimi

Kaynakça

Carr, W. and Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research.* Australia: Deakin University Press.

Davis, C. S. (2008). Critical action research. L. M. Given and L. M. Given (Ed.), in The SAGE encyclopedia of qualitative research methods (p.139-142). California: SAGE Publications.

Gay, L. R., Mills, G. E. and Airasian, P. (2012). *Educational research: competencies for analysis and applications.* (10 edition). New Jersey: Pearson.

Greenwood, D. J. and Levin, M. (2007). *Introduction to action research: Social research for social change.* (2 edition). California: Sage Publications.

Kemmis, S., McTaggart, R. and Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research.* Singapore: Springer.

Lune, H. ve Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences.* (9 edition). London: Pearson.

McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research.* New York: Routledge.

Mertler, C. A. (2017). *Action research: Improving schools and empowering educators.* (5 edition). California: SAGE Publications.

SBB (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı). (2019). *Okur-yazar olmayan ve okur-yazar oranı.* http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/01/T-8.18-Okur-Yazar-Olmayan-ve-Okur-Yazar-Oran%C4%B1.xls

Somekh, B. (2008). Action research. L. M. Given and B. Somekh (Ed.), in *The sage encyclopedia of qualitative research methods* (p.4-7). California: Sage Publications.

Stringer, E. T. (2014a). Action research. (4 edition). California: Sage Publications.

TÜİK. (2020). *Ulusal eğitim istatistikleri veri tabanı 2008-2020.* Türkiye İstatistik Kurumu.

UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. Paris: UNESCO.

United Nations. (2021). *The universal declaration of human rights.* New York: United Nations. http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/

İlkokul 1. Sınıf öğrencilerinin Okuma Hızları ile Problem Çözme Becerileri ve Sanatsal Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkilerin incelenmesi

Emre Kucam Ezgi Gürlevik Kurtcu Zeynep Seda Şanlı

MEB MEB MEB

Problem Durumu

Eğitimin amaçlarından belki de en önemlisi öğrencileri günlük yaşamlarında karşılaştıkları/karşılaşacakları zorluklara çözüm bulabilecek düzeye ulaştırmak ve öğrencileri geleceklerindeki iş hayatına hazır duruma getirmektir. Bu öğrenciler iş hayatına başladıklarında yani yetişkin olduklarında var olan bütün potansiyellerini ortaya çıkarmak için dil, matematik ve diğer okul konularını içeren bilişsel becerilerini ve bunların uygulamasını kolaylaştıracak birçok bilişsel olmayan becerilerini de geliştirmeye ihtiyaç duyacaktır. Bu bağlamda iş dünyası ve siyasi liderler, öğrencilerin *"21. yüzyıl becerileri"* olarak ifade edilen problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve öz-yönetim gibi becerilerini geliştirmelerini istemektedir (National Research Council, 2012). Ancak "21. yüzyıl becerileri"nin alan yazında oldukça geniş kapsamlı ele alındığı ve farklı görüşlere de çokça yer verildiği görülmektedir. Genel çerçeve olarak ise alan yazında 21. yüzyıl becerilerinden P21 (partnership for 21st century learning, 2007) olarak bahsedildiği görülmektedir. P21'in temel konuları İngilizce, okuma ve dil sanatları, dünya dilleri, sanat, matematik, ekonomi, bilim, coğrafya, tarih, devlet ve yurttaşlık bilgisi gibi alanları içermektedir. Bu temel alanlardan farklı olarak P21'de öğrenme ve yenilik becerileri de (eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık) yer almaktadır (Kylonen, 2012). Bu becerilerden problem çözme ile okuma hızı arasındaki ilişkiye yönelik Yılmaz'ın (2020) yüksek lisans tezinde negatif yönlü manidar bir ilişki, problem çözme ile yaratıcılık arasındaki ilişkiye yönelik Sonmaz'ın (2002) yüksek lisans tezinde pozitif yönlü manidar bir ilişki elde edildiği görülmüştür. Okuma becerisinin, tüm çocukların okul yaşantılarının ilk yıllarında kazanmaları beklenen ve birçok dilsel ve bilişsel becerinin eş zamanlı kullanımını gerektiren çok karmaşık bir görev olduğu düşünüldüğünde özellikle ilkokul kademesinde bu becerilerin aralarındaki ilişkilerin varlığı ve düzeyi merak konusu olmuştur. Bu kapsamda çalışmanın temel amacı ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile problem çözme becerileri ve sanatsal yaratıcılıkları arasındaki ilişkileri belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan durumu aynen resmetmeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2007). İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2007). Araştırmanın örneklemini, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen, Ankara ili merkezindeki özel bir ilkokulun 1. sınıfında öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak; 59 sözcükten oluşan okuma hızı belirleme formu, Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Sanatsal Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Okuma hızı belirleme formu, öğrencilerin sınıf düzeyine göre belirlenmiş, 59 sözcükten oluşan bir formdur. Güneş'e (2009) göre 1. sınıfta öğrenim gören bir öğrencinin yıl sonunda 1 dakikada ortalama 300 harf (60 kelime) okuması öngörülmektedir. Bu kapsamında öğrencilerin 59 sözcüklük bu metni okudukları süre okuma hızının bir bileşeni olarak ele alınmıştır.

Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ), 4-11 yaş arasındaki çocukların gerçek problem durumlarına gösterdikleri bilişsel süreçlere ilişkin yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. PÇBÖ, gerçek yaşama ilişkin problem durumlarını içeren 50 resimden ve bu problemlerin tanımlandığı ifadelerden oluşan, bireysel olarak uygulanan bir ölçektir. Aydoğan, Ömeroğlu, Büyüköztürk ve Özyürek (2012) tarafından geliştirilen bu ölçek problemi fark etme, problemi tanımlama, problem hakkında sorular sorma, problemin nedenini tahmin etme, problemin çözümü için bilgilerin yeterliliğine karar verme, problemin ögelerini tanımlama, nesnelerin bilinenden farklı kullanılması, birtakım eylemlerin sonucunu tahmin etme, en uygun çözümü bulma ve birçok olası çözüm arasından en alışılmadık çözümü seçme olmak üzere 10 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçek puanlarının güvenirliği tek uygulamaya dayalı iç tutarlık ve test-tekrar test güvenirlik belirleme yöntemleri ile incelenmiş, KR-20 değeri .81; test-tekrar test güvenirliği .75 olarak elde edilmiştir.

Sanatsal Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği (SAYAD), 6 yaş ve üzerindeki öğrencilerin çok sayıda fikir üretebilme, çok yönlü düşünebilme ve yeni-az rastlanan fikirler üretebilmeye ilişkin yeterliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. 3 farklı formdan oluşan ölçekteki ilk formdaki 50 adet karenin her birinde ne olduğu bilinmeyen aynı şekil bulunmaktadır. Öğrencilerden bu karelere 10 dakika içinde çizebileceği kadar çok farklı canlı-cansız varlık ve nesnelerin resimlerini çizmesi ve istenmektedir. Böylece sınırlı bir sürede çok sayıda fikir üretebilme becerisi olarak tanımlanan "akıcılık" boyutu ölçülür. İkinci formdaki 50 adet karenin her birinde ne olduğu bilinmeyen aynı şekil bulunmaktadır. Öğrencilerden bu karelere 30 dakika içinde çizebileceği kadar çok farklı canlı-cansız varlık ve nesnelerin resimlerini çizmesi ve istenmektedir. Böylece yaratıcılığın, kalıpların dışında çözüme ulaşabilme becerisi olarak tanımlanan "esneklik" boyutu ve diğerlerinden farklı düşünme becerisi olarak tanımlanan "orijinallik" boyutu ölçülür. Üçüncü formdaki 4 adet karenin her birinde bulunan farklı şekilleri kullanarak 40 dakika içinde dört farklı resim yapması istenmektedir. Böylece yapılan dört farklı resmin; görsel Sanatların temel ilkelerinden kompozisyon, oran-orantı, çizgi, perspektif ve yaratıcılık boyutlarında değerlendirilmesiyle sanatsal yetenek ölçülür. Erol (2019) tarafından geliştirilen bu ölçek genel yaratıcılık bağlamındaki akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarına ek olarak sanatsal yaratıcılık boyutu da olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek puanlarının güvenirliğinin belirlenmesine yönelik olarak iç tutarlılık katsayısı .88 hesaplanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma hızları, problem çözme becerileri ve sanatsal yaratıcılıklarını tespit etmek ve bu değişkenlerin arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler; 59 sözcükten oluşan okuma hızı belirleme formu, Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Sanatsal Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan betimsel istatistik sonucuna göre; öğrencilerin okuma hızlarının ortalaması $\bar{X}$=163,11, problem çözme becerileri ölçeği genel ortalaması $\bar{X}$=37,82, sanatsal yaratıcılık değerlendirme ölçeği genel yaratıcılık boyutu ortalaması $\bar{X}$=13,56, sanatsal yaratıcılık boyutu ortalaması ise $\bar{X}$=39,31 olarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgulara göre genel yaratıcılık ile sanatsal yaratıcılık (r=,38), genel yaratıcılık ile problem çözme (r=,22) ve sanatsal yaratıcılık ile problem çözme (r=,35) ölçek puanları ve arasında düşük düzeyde pozitif, genel yaratıcılıkla okuma hızı (r=-,21), sanatsal yaratıcılıkla okuma hızı (r=-,24) ve problem çözme ile okuma hızı (r=-,31) puanları arasında düşük düzeyde negatif ilişki bulunmuştur. Sanatsal yaratıcılığı ilk aşamada modele dahil edilen genel yaratıcılık (β=0.75, $p<0.05$) ve problem çözmenin (β=1.46, $p<0.05$) yordadığı, okuma hızının ise manidar olarak yordamadığı görülmüştür (β=-0.02, $p>0.05$). Bu iki değişken sanatsal yaratıcılığın %23,2'sini açıklamaktadır. İkinci aşamada ise modele dahil edilen genel yaratıcılık (β=0.80, $p<0.05$) ve problem çözmenin (β=1.60, $p<0.05$) öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarını manidar düzeyde yordadığı görülmüştür. Bu iki değişken sanatsal yaratıcılığın %24,4'ünü açıklamaktadır. (β=-32.37, $p<0.05$).

Anahtar Kelimeler: Problem Çözme, Sanatsal Yaratıcılık, Okuma hızı, ilkokul

Kaynakça

Aydoğan, Y., Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş. ve Özyürek, A. (2012). *Problem çözme becerileri ölçeği.* Ankara: Karaca Eğitim Yayınları.

Erol, S. E. (2019). *Sanatsal yaratıcılık ölçeğinin geliştirilmesi* (Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir).

Güneş, F. (2009). Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler.* Nobel yayın dağıtım, Ankara.

Kylonen, P. C. (2012). *Measurement of 21st century skills within the common core state standards.* Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments, May 7-8.

National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century.* Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, James W. Pellegrino and Margaret L. Hilton, Editors. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

Partnership for 21st Century Learning (P21). (2007). *Framework for 21st century learning.* http://www.p21.org/our-work/p21-framework adresinden alındı.

Sonmaz, S. (2002). *Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi).

Yılmaz, H. (2020). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyi ile okuduğunu anlama ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi).

İlkokul Düzeyinde Problem Çözme Becerisi İle İlgili Yapılan Çalışmaların Tematik İçerik Analizi

Ali Terzi

Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde bilim ve teknolojideki gelişmelere paralel olarak, değişime uyum sağlamanın ötesinde, değişimi hayal edecek, tasarlayacak ve yönetecek zihinsel yeterliliklerle donatılmış bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (MEB, 2013). Günümüzde bireylerin temel becerilerin ötesinde, günlük yaşamda karşılaştıkları problemlere ilişkin çözüm üretme yeterliliğine sahip olmalarına gereksinim duyulmaktadır. Bu yeterlilik; analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerilerin gelişimini de desteklemektedir. Problem çözmeye dayalı öğrenmede öğrenciler düşünme ve düşündüklerini uygulama fırsatını elde ederler. Bu noktada öğrenciler düşünen, düşündüklerini aktif olarak uygulayan rolündedir (Saban, 2014). Problem çözme ve düşünme becerileri kavramı 21. Yüzyılda üzerinde tartışılan ve birçok ülkenin eğitim hedefleri arasında yer alan önemli bir konudur. Bu nedenle eğitim ihtiyaçları bu becerilerin kazandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Buradan hareketle eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin bu becerilerini geliştirecek etkinliklere ağırlık verilmelidir (Arkan Sezgin, 2019). 21. yüzyıla damgasını vuran problem çözme sadece matematik dersinin amaçları arasında yer almamalı, bütün derslerin temel amaçları arasında yerini almalıdır (Yıldızlar, 2021:9). TIMSS ve PISA gibi uluslararası değerlendirme çalışmaların sonucunda üst sıralarda yer alan ülkelerin matematik programları incelendiğinde bu ülkelerin matematik eğitiminde problem çözmeyi temele aldıkları görülmektedir (Ulu, 2011).

Öğrencileri yaratıcı problem çözmeye teşvik etmeye yönelik ilgi her geçen gün artmaktadır (Hooijdonk, Mainhard, Kroesbergen ve Tartwijk, 2020). Yaşamın ilk yıllarından itibaren bireylere problem çözme becerisinin kazandırılması son derece önemlidir (Serin, Bulut Serin ve Saygılı, 2009).

Günlük hayatımızda karşılaştığımız sorunları çözme yeteneğine sahip olmak çok önemlidir. Bunun yanı sıra bireylerin alışılmışın dışında düşünme, esnek düşünme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Weng, 2022). Problem çözme ve düşünme becerilerine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi modern bir toplumun inşasında oldukça önemlidir. Bilgi ve teknoloji çağında düşünme ve problem çözme becerileri bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları çözerken kullandıkları önemli beceriler arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra eğitim sistemleri sadece rekabetçi değil aynı zamanda her türlü sorunun üstesinden gelebilmek için problem çözme becerisini kullanabilecek donanıma sahip bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir. Bu nedenle ilkokul ve ortaokul müfredatlarında düşünme becerileri eğitimine önem verilmelidir (Ngang, Nair ve Prachak, 2014).

Matematik eğitimi topluluğu, matematiğin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde problem çözmenin önemli bir rolü oluğunu vurgulamıştır. Bu noktada problem çözmenin matematiğin temel yapı taşı olduğu dile getirmiştir (Asman ve Markovits, 2009).

Bu bağlamda bu çalışma özelde İlkokul Düzeyinde Problem Çözme Becerisi İle İlgili Yapılan Çalışmaların Tematik İçerik Analizi ile ilgili çalışmalarının amaçları, örneklemleri ve yöntemleri açısından tasnif edilmesi sonucunda elde edilen sonuçları sunması bakımında önemli olduğu düşünülmektedir.
Araştırmada özel olarak problem çözmeye yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmaların tercih edilmesinin nedeni problem çözmenin günlük hayatla iç içe olması ve bu becerinin öğrenciler tarafından kazanılmasının önemli olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmanın ilkokul düzeyinde yapılma sebebi ise, öğrencilerin matematiksel problem çözme becerilerinin ilkokul düzeyinde kazandırılmasının son derece önemli olmasından kaynaklanmaktadır.

Yapılan çalışmada; amaçların, kullanılan yöntemlerin, örneklemlerin, veri toplama ve analiz yöntemlerinin, problem çözme becerisinin konu alanlarının, sonuçların ve yapılan önerilerin incelenmesi ve bunların karşılaştırılması, alana bütünsel olarak bakabilmek için fayda sağlayabilir. Benzer şekilde, ilkokul düzeyinde problem çözme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalarda yıllar boyunca ne tür sonuçlara ulaşıldığı hakkında açıklayıcı bilgiler sunabilir. Dahası, bu araştırmada esas alınan ilkokul örneklemi üzerinde yapılacak olan bir tematik içerik analizi, bu alandaki bir boşluğu gidererek, yeni araştırmalara ışık tutabilir.

Araştırmada, ilkokul düzeyinde problem çözme ile ilgili yapılan çalışmalarla ilgili şu sorulara yanıt aranmıştır:

Problem çözme ile ilgili çalışmaların;

1. Amaçlarına göre dağılımı nasıldır?
2. Örneklem düzeyine göre dağılımı nasıldır?

3. Yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
4. Hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
5. Hangi veri analiz yöntemleri kullanılmıştır?
6. Problem çözme becerisi hangi konu alanı ile ele alınmıştır?
7. Hangi sonuçlara ulaşılmıştır?
8. Hangi önerilere yer verilmiştir?

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, içerik analizi türlerinden tematik içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Tematik içerik analizi, bir alanda yapılan çalışmaların eğilimleri ile sonuçlarının temalar ve şablonlar oluşturularak eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesine dayanır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Doküman analizinde amaç, benzer verileri belirli kod ve temalar çerçevesinde tasnif etmek ve oluşan kod ve temaları okuyucuya anlayabileceği şekilde sunmak ve yorumlamaktır (Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, ilkokul düzeyinde problem çözme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalarının incelenmesi ve ortak eğilimlerin kapsamlı bir şekilde ortaya konulması amaçlandığından, tematik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, ilkokul düzeyinde problem çözme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalarına ulaşmak ve incelemek amacıyla; uluslararası ve ulusal veri tabanları taranmıştır. Öncelikle ilkokul düzeyinde problem çözme konusunda uluslararası alan yazında 2005-2022 yılları arasında taranan yayınlara ulaşmak için sırasıyla; Academic Search Complete, Education Research Complete, ERIC (EBSCO), Springer LINK, Science Direct, ProQuest Dissertations and Theses Global, Google Scholar ve Scopus (A&I) veri tabanları taranmıştır. Ardından ulusal alanda taranan yayınlar için; ULAKBIM Ulusal Veri Tabanı ve YÖK Ulusal Tez Merkezi incelenmiştir. Taramalarda anahtar kelime olarak; *problem çözme, ilkokul öğrencileri , problem çözme becerisi* kavramları kullanılmıştır. Böylece yapılan çalışmalara ulaşılmıştır.. Ayrıca, çalışmalarda aynı yazarın lisansüstü tezinden ürettiği makalenin olması durumunda, lisansüstü tez tercih edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizinde nitel araştırma yaklaşımının analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan içerik anlizi sonucunda oluşturulan parametreler dikkatte alınarak kod, kategori ve temalar oluşturularak tasnif edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalar

Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel araştırmalarda, verinin ve bu verilere bağlı sonuçların nasıl elde edildiğinin detaylı bir şekilde rapor edilmesinin geçerlik için önemli bir ölçüt olduğunu belirtmektedir. Bu amaçla araştırmada veri toplama ve analizi süreci detaylı bir şekilde açıklanmış olup güvenirliğini sağlamak için, elde edilen veriler ilk aşamada iki uzman tarafından bağımsız olarak analiz edilmiştir. İki uzmanın yapmış olduğu analiz sonucunda çıkan sonuçlar karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarının hemen hemen hepsinin aynı olduğu görülmüş, farklı olan analiz sonuçlarında ise bir fikir birliğine varılarak ortak bir sonuç elde edilmiştir.

İncelenen çalışmalar, herhangi bir veri kaybı yaşanmaması için dikkatli bir biçimde incelenmiştir. Kodlamaların belirlenen parametrelere uygun olarak yapılmasına özen gösterilmiştir. Herhangi bir hata olmaması için bir çalışmaya ait kodlamalar bitmeden diğer çalışma ile ilgili kodlama yapılmamıştır. Ayrıca kod ve temalar oluşturulduktan sonra, bulgulardan başlayarak temalara, kodlara, araştırmanın amacına ve ham veriye doğru, geriye dönük doğrulama işlemi yapılmıştır. Kodlamaların güvenirliği için çalışmalar içinden rastgele seçilen iki yayın, öncelikli olarak araştırmacının kendisi tarafından sonrasında da bir alan uzmanı tarafından kodlanmıştır. Bu işlem sonunda kodların uyum oranı Miles ve Huberman'ın (1994) formülüyle hesaplanmıştır. Ayrıca kodlama ve tema oluşturma süreci, içerik analizi konusunda bir uzmanın görüşüne sunularak geçerlik ve güvenirlik kontrolü sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan içerik anlizi sonucunda bazı parametreler belirlenmiştir. Bu parametreler; *amaç, yöntem/desen, örneklem düzeyi, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, problem çözme becerisinin hangi konu alanı ile çalışıldığı* , *sonuç ve öneri* olarak belirlenmiştir.

Elde edilecek olan bulgulardan faydalanılarak ilkokul düzeyinde problem çözme becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok hangi sınıf düzeyinde yapıldığı; hangi araştırma yöntem/ deseninin kullanıldığı; çalışmaların hangi amaçla yapıldığı; hangi veri toplama araçlarının kullanıldığı; problem çözme becerisinin hangi konu alanı ile ilgili çalışıldığı; çalışmalardan elde edilen sonuç ve önerilerin neler olduğu tespit edilecektir.

Elde edilecek sonuçlardan hareketle alan yazına ilkokul düzeyinde problem çözme becerisi ile ilgili yapılan ve son yıllarda gündemde olan çalışma alanları sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Problem Çözme , İlkokul, Tematik İçerik Analizi

Kaynakça

Arkan Sezgin, K. (2019). *İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri için Geliştirilen Düşünme Becerileri Programı'nın Etkililiğinin İncelenmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Asman, D. ve Markovits, Z. (2009). Elementary school teachers' knowledge and beliefs regarding non-routine problems. *Asia Pacific Journal of Education, 29,*(2), 229-249, DOI: 10.1080/02188790902859012

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

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

Hooijdonk, M., Mainhard, T., Kroesbergen, E.H. ve Tartwijk, J. (2020). Creative problem solving in primary education: exploring the role of fact finding, problem finding, and solution finding across tasks. *Thinking Skills and Creativity,37*.

MEB. (2013). Z*ekâ oyunları dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB

Ngang, T.K., Nair, S. ve Prachak, B. (2014). Developing instruments to measure thinking skills and problem solving skills among Malaysian primary school pupils. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 116* , 3760 – 3764.

Saban, A. (2014). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar (10.Basım)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Serin, O., Bulut Serin, N. ve Saygılı, G. (2009). The effect of educational technologies and material supported science and technology teaching on the problem solving skills of 5th grade primary school student. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*,665-670.

Ulu, M. (2011). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemlerde Yaptıkları Hataların Belirlenmesi ve Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Weng, X., Cui, Z., Ng,O.L., Jong, M.S.Y. ve Chiu, T.K.F. (2022). Characterizing Students' 4C Skills Development During Problem-based Digital Making. *Journal of Science Education and Technology, 31*, 372-385. https://doi.org/10.1007/s10956-022-09961-4.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Seçkin yayıncılık,9. Baskı, Ankara.*

Yıldızlar, M. (2021). *Yapılandırmacı Öğrenmede Matematik Problemlerini Çözebilme Yöntemleri* (Yedinci Baskı). Ankara: Pegem Akdemi.

The Impact of Out-of-School STEM Experience on Elementary Students' 21st Century Skills

Emine Şahin Topalcengiz

University of Arkansas

Problem Durumu

As a result of living in a rapidly changing and developing world, people face complicated daily and global problems. Solving complex problems requires individuals to use and integrate disciplines and use different skills such as problem-solving, collaboration, critical thinking, creativity, and time management. These new competencies and skills are called 21st-century skills (Partnership for 21st-Century Skills, 2009). 21st-century skills include life and career skills, learning and innovation, and information technologies (P21, 2009). To prepare students with 21st-century skills, schools must transform teaching styles and learning places (Guven & Alparslan, 2022). Integrating science, technology, engineering, and mathematics allows teachers to teach students the necessary and in-demand skills to succeed in the real world (Sumen & Calisici, 2017). With the STEM approach, students discover the connections between different disciplines and develop skills such as e problem-solving and critical thinking skills (Guven & Alparslan, 2022). Schools have a major role in teaching these skills, but teaching these skills can be difficult to achieve (Prasad et al., 2022). Therefore, out-of-school programs have expanded recently (Prasad et al., 2022). Out-of-school STEM programs include club activities, museum trips, camps, and outdoor field trips. Out-of-school STEM programs provide students with opportunities to explore STEM subject areas, cultivate interest in these areas, and develop new skills outside of the classroom (Lunenburg, 2010). Thus, in the study, the effect if out of school STEM activities on 4th-grade students' 21st-century skill were determined.

Yöntem

A total of 40 fifth-grade students participated in this weak experimental research. To measure students' 21st-century skills change, a pre-test and post-test were given after STEM activities were completed. The 21st Century Skills Scale was originally developed by Kang, Kim, Kim, and You (2012) and adapted into Turkish by Karakaş (2015). The scale consists of 32 items that range from strongly disagree to agree strongly. The scale has three subscales, including cognitive, affective, and socio-cultural. Cronbach alpha coefficients of the subscales were calculated as .77, .70, and .67 by Karakaş (2015), respectively. The data obtained from the study will be analyzed in the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 20 program. First, the normality analysis will be conducted to determine whether the distributions of scores obtained from the 21st-century skill scale are normal. Afterward, suitable analyses (parametric and nonparametric tests) will be chosen to analyze the data based on normality results.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The data analysis is ongoing and will be completed before the conference. After data analysis, changes in 21st-century skills were expected from the students. Since during the STEM interventions, students solved three different problem scenarios with their group members. While solving real-life problems, they collected information about specific topics, including speed cars, lighting in theatres, and ski clothing. Each group offered different solutions and decided on the one that met the criteria and constraints of the problems. They made their prototypes and presented it to the class. This process repeated for each problem. As a result, changes in 21st-century skills were expected.

Anahtar Kelimeler: Out of School, STEM Education, 21st Century Skills

Kaynakça

Güven, I., & Alpaslan, B. (2022). Investigation of the Effects of Interdisciplinary Science Activities on 5th Grade Students' Creative Problem Solving and 21st Century Skills. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 21(1), 80-96.

Karakaş, M. M. (2015). *Investigation of the eight - grade secondary school students' levels of 21st century skills in science education*. Eskişehir Osmangazi University, Master of Science, Department of primary education.

Lunenburg, F. C. (2010*). Extracurricular activities*. Schooling, 1(1), 1-4.

Partnership for 21st Century Skills, P21, (2009). *P21 framework definitions*. Retrieved from

http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf

Prasad, A., Lal, P., Wolde, B., Zhu, M., Samanthula, B. K., & Panorkou, N. (2022). Exploring Impacts of a STEM Day Camp on Adolescent Desire to Pursue STEM in College. *Journal of STEM Outreach*, 5(1), 1-8.

Sümen, Ö. Ö., & Çalışıcı, H. (2017). Examining the 21st century skills of secondary school students: A mixed method study. *Journal of Education & Social Policy*, 4(4), 92-100.

Gelecekteki İşim İnsana Yakışır Bir İş Mi? : Çalışma Psikolojisi Kuramı Modelinin Kadın Üniversite Öğrencileri Üzerinde Sınanması

Zeynep Öznur Ergin — Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Furkan Kirazcı — Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Ayşenur Büyükgöze-Kavas — Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Kadınlar uzun yıllar boyunca ötekileştirilen ve dezavantajlı olarak nitelendirilen gruplar arasında yer almışlardır (England vd., 2020). Kadınların ötekileştirilmeyle ilgili yaşantıları, iş gücü piyasalarına katılma, istihdam edilme, çalışma süreleri veya çalışma ücretleri gibi birçok duruma dayalı olarak gerçekleştirilebilir (OECD, 2022). Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütünün (Organisation for Economic Co-operation and Development; OECD) 2022 yılının üçüncü çeyreğinden elde edilen veriler, OECD ülkelerinde kadınların istihdamda yer alma oranlarının % 62, erkeklerin istihdamda yer alma oranlarının % 76 olduğunu göstermektedir (OECD, 2023). Üstelik cinsiyete dayalı olarak istihdamda yer alma oranları arasındaki farkın, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde daha fazla derinleştiği belirtilmektedir (OECD, 2023). Bununla birlikte kadınlar istihdamda yer alsalar dahi çalışma sürelerine, aldıkları ücrete veya tam zamanlı bir işe erişmeye dayalı olarak dezavantajlı koşulları daha sık deneyimleyen bir grup olmaya devam edebilmektedir. Örneğin , aynı beceri ve niteliklere sahip olsalar bile kadınlar erkeklere göre daha düşük ücrette, daha uzun saatler çalıştırılmaktadırlar (OECD, 2022). Görüldüğü üzere tüm bu olumsuz durumlar, kadınların toplum içerisinde cinsiyet kimliklerine dayalı olarak deneyimledikleri ötekileştirilme ve ayrımcılığa maruz kalma yaşantılarını temsil etmekte ve eğitimleri sonrası iş gücü piyasalarında yer almayı amaçlayan beliren yetişkinler için risk faktörleri arasında sıralanmaktadır (Çakır ve Kellevezir, 2010).

Beliren yetişkinlik dönemi, ergenlik ve genç yetişkinlik arasındaki döneme karşılık gelmekte olup, bireylerin kariyer fırsatları arama, kariyer gelişimlerini sürdürme ve bir işe yerleşme gibi çeşitli gelişim görevleriyle uğraştıkları dönemi tanımlamaktadır (Arnett, 2014, 2004). Üniversite ve mezuniyet sonrası yılları kapsayan bu dönemde, bireyler işsiz kalma, niteliklerine uygun bir iş bulamama veya eksik istihdamda yer alma gibi kaygılara sahip olabilirler (Çakır ve Kellevezir, 2010). Bu kaygıların kadınlarda daha yüksek olacağı düşünülmektedir. Kadınların daha önce de belirtildiği gibi, çeşitli alanlarda ötekileştirilmeyi daha fazla deneyimlemeleri bu durumun nedeni olarak gösterilebilir (Douglass vd., 2017; England vd., 2020). Bu bağlamda beliren yetişkinlikte yer alan kadınların, toplum içerisinde ötekileştirilme ve ayrımcılığı daha fazla deneyimleme, daha kısıtlı kaynaklara sahip olma ve deneyimlenen bu engellerin gelecekteki çalışma yaşamlarını etkileme durumu söz konusu olabilmektedir. Bu kapsamda geliştirilen Çalışma Psikolojisi Kuramı (Duffy vd., 2016) dezavantajlı koşullara sahip bireylerin çalışma deneyimlerinin nasıl şekillendiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Kuram ilk olarak çalışan yetişkinlerin çalışma deneyimlerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiş olsa da gelecekteki kariyer gelişimleri ve çalışma hayatlarıyla ilgilenen beliren yetişkinlik dönemindeki bireyleri de kapsayacak şekilde genişletilmiştir (Kim vd., 2019; Ma vd., 2020; Wei vd., 2021). Kuramın merkezinde tüm bireylerin ulaşmak için çaba gösterdikleri "insana yakışır iş" kavramı yer almaktadır. İnsana yakışır iş, sağlık hizmetlerine erişim, yeterli ücret alma, kendine ait dinlenme zamanının olması, fiziksel ve kişilerarası ilişkiler açısından güvenli çalışma koşulları ve çalıştığı kurumun değerleri ile ailevi değerlerin uyumlu olması gibi beş boyuttan oluşan iş standartlarına karşılık gelmektedir (Duffy vd., 2016; Duffy vd., 2017). Bu kapsamda kuramcılar, dezavantajlı grupların insana yakışır işlere erişimlerini, bağlamsal (ekonomik sınırlılıklar ve ötekileştirilme) ve psikolojik faktörlerin (çalışma iradesi ve kariyer uyumu) nasıl etkilediğini ve insana yakışır işin sonuçlarının neler olduğunu ortaya koymak amacıyla kuramsal bir model geliştirmişlerdir (Duffy vd., 2016). Ayrıca kuramcılar insana yakışır işe erişimin yordayıcıları arasındaki ilişkileri düzenleyen bazı psikolojik ve ekonomik değişkenler de önermişlerdir (Duffy vd., 2016).

Çalışma psikolojisi kuramı modelinin bağlamsal faktörleri ekonomik sınırlılıklar ve ötekileştirilmedir. Ekonomik sınırlılıklar, kişinin ailesinden başlayarak yaşamı boyunca sınırlı ekonomik kaynaklara sahip olmasını ifade eder (Autin vd., 2021; Duffy vd., 2016). Kişinin, sınırlı ekonomik kaynaklara sahip olması, insana yakışır işe erişim önünde önemli bir engeldir. Bunun yanı sıra kişinin bağlamsal olarak karşılaştığı bir diğer engel ötekileştirilme deneyimleridir. Ötekileştirilme, "cinsiyet, ırk, etnik köken veya göçmenlik durumu gibi çeşitli açılardan engelleyici koşullara sahip olan bireylerin toplum içerisindeki dezavantajlı konumlarını" temsil etmektedir (Duffy vd., s.132). Toplum içerisinde dezavantajlı konuma sahip bireylerin adil ve insana yakışır işlere erişimlerinin daha sınırlı olduğu belirtilmektedir. Ekonomik kısıtlıklara ve ötekileştirilmeye daha fazla maruz kalan bireylerin ise, kariyerlerinde azalan seçim duyguları ve uyum yetenekleri nedeniyle, insana yakışır işleri daha az elde etme eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Autin vd., 2021; Duffy vd., 2016; England vd., 2020). Buna göre kişinin kariyeri üzerindeki azalan seçim duygusu çalışma iradesi kavramıyla açıklanmaktadır. Bu kavram, çeşitli engellere rağmen kişinin kariyer süreçlerinde özgürce seçim yapabileceğine dair algısını temsil eder (Duffy vd., 2012). Çalışma Psikolojisi Kuramına göre çalışma iradesi, dezavantajlı koşullara sahip bireylerin insana yakışır işlere erişimlerinin neden daha az sınırlı olduğunu açıklayan aracı bir değişken olarak görev yapmaktadır (Duffy vd., 2016; Wei vd., 2021). İkinci bir psikolojik faktör olarak ifade edilen kariyer uyumu ise, bir kişinin mesleki konularda ve kariyer konularında karşılaşacağı zorluklarla baş edebilme yeteneğini temsil etmektedir (Savickas ve Porfeli, 2012). Önceki çalışmalar kariyer uyumunun

modeldeki aracılık rolüne ilişkin çelişkili sonuçlar rapor etmişlerdir (England vd., 2020; Douglass vd., 2017; Tokar ve Kaut, 2018). Üniversite öğrencileri arasında kariyer uyumunun aracılık rolüne ilişkin ise çok az çalışma bulunmaktadır (Kim vd., 2019; Wei vd., 2021). Bu durum üniversite öğrencileri arasında, kariyer uyumunun aracılık rolünün daha fazla test edilmeye ihtiyaç olduğunu gösterir niteliktedir. Buna ek olarak mevcut kuramda, merkezi değişken olarak konumlandırılan insana yakışır iş ile bağlamsal ve psikolojik yordayıcıları arasındaki ilişkileri düzenleyen çeşitli değişkenler belirlenmiştir. Bu değişkenlerden biri olan sosyal destek, "bireylerin zor durumlarla baş edebilmelerinde ailelerinden, arkadaşlarından veya hayatlarında önemli gördükleri kişilerden destek alabilme durumlarını" ifade etmektedir (Duffy vd., 2016, s.137). Bu açıdan sosyal desteğin, bireylerin bağlamsal engellerden kaynaklanan stres faktörlerini nasıl yönettiklerini anlamaya katkı sunacağı ve ilişkileri yumuşatacağı düşünülmektedir (Duffy vd., 2016). Bu sayede bireylerin insana yakışır iş algılarının artacağı ve insana yakışır işin yaşam doyumu üzerinde olumlu bir etkisinin olacağı belirtilmektedir. Yaşam doyumu, kişinin hayata karşı olumlu değerlendirmelerde bulunması olarak ifade edilmekte (Deci ve Ryan, 2006) ve çalışma Psikolojisi kuramına göre, bireyler insana yakışır işere sahip olduklarında yaşamdan daha fazla doyum elde edebilecekleri belirtilmektedir (Duffy vd., 2016).

Sonuç olarak, bugüne kadar yapılan araştırmalarda kuramsal model, çalışan yetişkinler, çalışan kadınlar, kronik rahatsızlığı olan çalışanlar, gay, lezbiyen ve biseksüel bireyler gibi farklı gruplar arasında test edilmiş (England vd., 2020; Douglass vd., 2017; Tokar ve Kaut, 2018) birkaç çalışmada ise beliren yetişkinlerin deneyimledikleri bağlamsal faktörlerin gelecekteki insana yakışır iş algıları üzerindeki etkileri incelenmiştir (Kim vd., 2019; Wei vd., 2021; Ma vd., 2020). Bununla birlikte cinsiyet kimliği açısından dezavantajlı konumda değerlendirilen kadın öğrenciler arasında bağlamsal faktörlerin gelecekteki insana yakışır algıları üzerindeki ve insana yakışır işin sonuç değişkeni olarak belirtilen yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelendiği kapsamlı bir araştırmanın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, büyük ölçüde çalışan yetişkinler açısından temsil kuramsal modelin kadın üniversite öğrencileri açısından hem yordayıcılarının hem de sonucunun bütünsel olarak test edilmesi, iş hayatında henüz yer almayan ve daha dezavantajlı bir grup olarak değerlendirilen kadınların insana yakışır iş algılarının ve bu işlere erişimde deneyimledikleri engellerin ortaya konulması noktasında önemli olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Mevcut araştırmanın örneklemini, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Samsun Üniversitesi'nde eğitim gören kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcı grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Mevcut araştırma için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan gerekli etik izinler alınmıştır. Bu kapsamda veri toplama aşamasına geçilecektir. Veri toplama aşamasında araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren kadın üniversite öğrencilerine doldurmaları için Ekonomik Sınırlılıklar Ölçeği, Yaşam Boyu Ötekileştirilme Ölçeği, Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği Kısa Formu, Çalışma İradesi Ölçeği- Öğrenci Formu, Algılanan Çok Boyutlu Sosyal Destek Ölçeği ve Gelecekteki İnsana Yakışır İş Ölçeği dağıtılacaktır. Verilerin analizinde, ilk olarak normallik varsayımları ve uç değerler kontrol edilecektir. Uç değerlerin kontrol edilmesinde standardize edilmiş z puanlarına ve Mahalanobis uzaklığına bakılacaktır. Ardından modelde yer alan değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin kestirilmesine olanak sağlayan yol analizi (Hair vd., 2018) ile İnsana Yakışır İş modelindeki değişkenler analiz edilecektir. Yol analizi sonucunda modele ilişkin uyum değerleri incelenecektir. Uyum değerlerinin belirlenmesinde farklı görüşler bulunmakla birlikte Kline (2005)'a göre serbestlik dereceleri ve anlamlılık düzeyine karşılık gelen ki-kare testi istatistiği, %90 güven aralığına karşılık gelen Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve Standartlaştırılmış Hata Ortalamalarının Karekökü (SRMR) rapor edilecek indeksler arasında yer alması gerekmektedir. Belirtilen uyum değerlerinden, CFI ve NNFI 0-1 arasında bir değer almakta ve bire yaklaştıkça iyi uyuma işaret etmekte, RMSEA .06'dan küçükse iyi uyuma, .10'dan büyükse kötü uyuma işaret etmektedir. Uyum indekslerinden SRMR ise .08'den küçük olduğunda iyi uyumu göstermektedir (Browne ve Cudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin analizi SPSS ve AMOS paket programı kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mevcut araştırma sonucunda, Birleşmiş Milletlerin sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden biri olan insana yakışır işin, kadın üniversite öğrencileri arasında düşük bir algıya sahip olacağı beklenmektedir. Bu bağlamda, kadın öğrencilerin daha fazla ekonomik sınırlılıklar ve ötekileştirilme deneyimleriyle karşılaşacakları ve bu durumun gelecekteki insana yakışır iş algısını olumsuz yönde etkileyeceği ön görülmektedir. Çalışma Psikolojisi Kuramı (Duffy vd., 2016) bağlamında ekonomik sınırlılıklar ve ötekileştirilme deneyimleri bağlamsal faktörler olarak belirtilmekte ve bağlamsal faktörler ile gelecekteki insana yakışır iş algıları arasındaki ilişkide psikolojik faktörlerin (çalışma iradesi ve kariyer uyumu) aracılık rolü olduğu belirtilmektedir. Buna göre, kariyer süreçlerinde seçim yapabilme gücünü temsil eden çalışma iradesinin, kadın öğrencilerde düşük düzeyde olabileceği düşünülmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri kapsamında kadınların, kariyer kararlarına yönelik seçimlerinde, kendi iradelerinden daha çok ailenin, çevrenin, kültürün veya toplumun iradesinin etkili olduğu söylenebilir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Bu kapsamda bağlamsal engelleri daha çok deneyimleyen kadın öğrencilerde çalışma iradesinin daha düşük olacağı ve bu durumun insana yakışır işe erişim üzerinde olumsuz bir etkisi olacağı beklenmektedir. Ayrıca ekonomik sınırlılık ve ötekileştirilme deneyimleri gibi olumsuz durumları daha fazla deneyimleyen kadın öğrencilerin daha düşük kariyer uyum yeteneklerine sahip olacakları düşünülmektedir. Kadınların zorluklarla baş edebileceklerine yönelik daha düşük algıya sahip olmalarının, gelecekteki insana yakışır işe erişmeye yönelik algılarını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Çalışma Psikolojisi Kuramının öne sürdüğü modelde, insana yakışır iş ile yordayıcıları (bağlamsal ve psikolojik faktörler) arasındaki ilişkileri düzenleyen değişkenler belirlenmiştir (Duffy vd., 2016). Bu değişkenlerden biri olan sosyal destek, bireylerin bağlamsal engellerden kaynaklanan stres faktörlerini nasıl yönettiklerini anlamaya katkı sunmaktadır (Duffy vd., 2016). Sosyal desteğin modelde yer almasının nedenlerinden biri, kadınların çevreden gelen desteğe ve ilişkilere daha fazla değer atfetmesi olarak söylenebilir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Bu nedenle mevcut araştırmada ekonomik sınırlılıkların ve ötekileştirilme deneyimlerinin, çalışma iradesi ve kariyer uyumu aracılığıyla gelecekteki insana yakışır iş algıları üzerindeki etkilerini, sosyal destek değişkeninin yumuşatacağı ön görülmektedir. Bu doğrultuda, gelecekte insana yakışır işleri elde edeceklerine dair inanca sahip olan bireylerin ise genel iyi oluş duygularının artacağı ileri sürülmektedir. Çalışma Psikolojisi Kuramının İnsana Yakışır İş Modelinde sonuç değişkeni olarak konumlandırılan yaşam doyumu çok az çalışmada test edilmiştir

(Duffy vd., 2019; Duffy vd., 2021). Bu araştırmada kadın öğrencilerin gelecekte insana yakışır iş elde etmeye yönelik algıları yüksek olduğunda, ruhsal sağlığın bileşeni olan yaşam doyumunu duygularının da yüksek olacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çalışma Psikolojisi Kuram, Gelecekteki İnsana Yakışır İş, Kadın Üniversite Öğrencileri

Kaynakça

Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.

Arnett, J. J., Žukauskienė, R., & Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18–29 years: Implications for mental health. *The Lancet Psychiatry, 1*(7), 569-576. https://doi.org/10.1016/s2215-0366(14)00080-7

Autin, K. L., Shelton, A. J., Diaz Tapia, W. A., Garcia, R. G., & Cadenas, G. A. (2021). Testing Psychology of Working Theory among Spanish-speaking Latinx workers in the US. *Journal of Career Assessment, 29*(3), 379-395. https://doi.org/10.1177/1069072720976620

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.). *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.

Çakır, Ö., & Kellevezir, İ. (2010). Yükseköğretim Mezunlarında İşsizlik ve Nitelik Uyumsuzluğu Olgusu: UNI-VERI Araştırma Sonuçları Işığında Bir Değerlendirme. *Çalışma İlişkileri Dergisi, 1*, 1-17. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/917322

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies, 9*(1), 1–11.

Douglass, R. P., Velez, B. L., Conlin, S. E., Duffy, R. D., & England, J. W. (2017). Examining the psychology of working theory: Decent work among sexual minorities. *Journal of Counseling Psychology, 64*(5), 550. https://doi.org/10.1037/cou0000212

Duffy, R. D., Allan, B. A., England, J. W., Blustein, D. L., Autin, K. L., Douglass, R. P., ... & Santos, E. J. (2017). The development and initial validation of the Decent Work Scale. *Journal of counseling psychology, 64*(2), 206 https://doi.org/10.1037/cou0000191

Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of counseling psychology,* 63(2), 127. https://doi.org/10.1037/cou0000140

Duffy, R. D., Diemer, M. A., Perry, J. C., Laurenzi, C., & Torrey, C. L. (2012). The construction and initial validation of the Work Volition Scale. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 400–411. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.04.002

Duffy, R. D., Kim, H. J., Gensmer, N. P., Raque-Bogdan, T. L., Douglass, R. P., England, J. W., & Buyukgoze-Kavas, A. (2019). Linking decent work with physical and mental health: A psychology of working perspective. *Journal of Vocational Behavior,* 112, 384-395. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.05.002

England, J. W., Duffy, R. D., Gensmer, N. P., Kim, H. J., Buyukgoze-Kavas, A., & Larson-Konar, D. M. (2020). Women attaining decent work: The important role of workplace climate in Psychology of Working Theory. *Journal of Counseling Psychology*, *67*(2), 251. https://doi.org/10.1037/cou0000411

Hair, J.F., Babin, B.J., Anderson, R.E., & Black, W.C. (2018). *Multivariate data analysis* (8 ed.). Cengage Learning.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Kağıtçıbaşı, Ç., & Çemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. Evrim Yayıncılık.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). Guilford.

Kim, H. J., Duffy, R. D., Lee, S., Lee, J., & Lee, K. H. (2019). Application of the psychology of working theory with Korean emerging adults. *Journal of Counseling Psychology, 66*(6), 701. https://doi.org/10.1037/cou0000368

OECD (2022). Same skills, different pay: Tackling gender inequalities at firm level. www.oecd.org/gender/same-skills-different-pay-2022.pdf

OECD (2023). Employment rate (indicator). https://doi.org/10.1787/1de68a9b-en (Accessed on 07 January 2023).

Savickas, M. L., Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661–673.). https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6 ed.). Pearson.

Wei, J., Chan, S. H. J., & Autin, K. (2022). Assessing perceived future decent work securement among Chinese impoverished college students. *Journal of Career Assessment, 30*(1), 3-22. https://doi.org/10.1177/10690727211005653

Kariyer Planlama Sorunu: Rehber Öğretmenler Üzerinden Bir Analiz

Osman Kürşat Acar
Süleyman Demirel Üniversitesi

Fatma Büşra Akar
Süleyman Demirel Üniversitesi

Problem Durumu

Üretken ve gelişmeye açık bireyleri yetiştirmeyi hedefleyen Türkiye eğitim anlayışı, bireylerin mesleki seçimlerinin en doğru şekilde yapılmasına, geliştirilmesine ve bireysel potansiyellerinin en üst düzeye çıkarılmasına önem vermektedir. Bu noktada bireylere verilen hizmetler "mesleki rehberlik ve kariyer psikolojik danışmanlığı" olarak verilmektedir (Yeşilyaprak, 2019, s. 75). Mesleki rehberlik ve danışmanlık, eğitim ve mesleğe dair fırsatları bilgilendirmenin yanında meslek seçimlerine etkili olan etmenleri irdeleme ve karar seçimlerinin doğru yapılmasına dair desteği içermektedir (Çarkıt, 2019, s. 1504). Gelişim çağındaki bireyler, kendini tanıma, avantaj ve dezavantajların farkına varma, kariyer araştırması yapma, kariyer tercihi ve birçok gelişimsel görevlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu hususta mesleki rehber öğretmenlerin bireylerin karar verme süreci, kariyer geliştirme ve kariyer planlama süreçlerinde etkin rol oynamaktadır (Hortono, 2020, s. 100).

Bireysel ve toplumsal katkı sağlamak, bireyin kendini geliştirmesi ile bağlantılı olduğu söylenebilir. Kariyer yönetimi, kariyer planlama ve kariyer geliştirme uygulamaları da birey ve örgüt için mevcut durumu iyileştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Bu yöntem rehber öğretmenler tarafından öğrencilere uygulanarak, öğrencilerin kendilerini tanımaları, geliştirmeleri, meslek tercihlerini en iyi şekilde yapabilmeleri ve hedeflerini planlamaları sağlanmaktadır. Öğrenciler için önemli olan bu konuda rol oynayan rehber öğretmenlerin görüşleri ise mevcut durumu iyileştirmek ve katkı sağlamak adına fayda sağlayabileceği söylenebilir. Erken yaşlarda kariyer kavramının temelinin atılması ve kariyer planlamanın ihmal edilmemesi gerektiği düşüncesiyle, araştırmada liselerde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin düşünceleri ve yorumları analiz edilmiştir. Kariyer kavramı, kariyer yönlendirmeleri, başarı hikayelerinin kariyer planlama sürecine etkisi, kariyer planlamada etkili olan faktörler ve tercih edilmeyen meslekler, liselerde görev alan rehberlik öğretmenleri açısından değerlendirilerek öneri ve görüşleri araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma nitel metot ile tasarlanmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formları liselerde kariyer planlamanın mevcut durumunu tespit etmeye yönelik soruları içermektedir. Görüşme soruları katılımcıların demografik özellikleri ve kariyer planlama ile ilgili 5 sorudan oluşmaktadır. Görüşmeler Aralık 2022-Ocak 2023 tarihleri arasında derinlemesine mülakat yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde ses kaydı alınmış olup, ses kayıtları bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Ses kayıtlarının ortalama süresi 45-50 dakika arasındadır. Her bir katılımcı için ayrı olarak yazıya dökülen veriler Maxqda 2020 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmak ve arasında ilişki kurabilmek amacıyla tümevarımcı analiz yaklaşımıyla verilerin analizi gerçekleşmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 249).

Araştırmanın evrenini Antalya ilinde yer alan devlet liselerinde görev yapan rehber öğretmenler oluşturmaktadır. Bu bağlamda Antalya ilinde yer alan 10 lise kurumu ziyaret edilmiştir. Ziyaretler sonucunda hali hazırda görev yapan 10 rehber öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan liselerin türü devlet Anadolu liseleridir. Antalya ilinde en fazla bulunan lise türü tercih edilmiştir ve tercih edilen liselerin seçimi rastgele yapılmıştır. Araştırma ulaşılabilirlik kolaylığı tercihi ile Antalya'da uygulanmıştır. Araştırmada yer alan görüşme sayısı ise araştırmaya katkı sağlamak isteyen rehber öğretmenlerinin tercihleri ve görüşme olanakları doğrultusunda belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada ilk olarak Isparta ilinde yer alan farklı lise kurumlarından 2 rehber öğretmen ile görüşülerek pilot çalışma yapılmıştır.

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi ise araştırmanın örnekleme yöntemi olarak seçilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 120). Seçilen örneklem yönteminde araştırılacak olan konunun özellikleri doğrultusuyla araştırma grubunda yer alan katılımcıların en az 4 yıl tecrübeye sahip olması araştırmanın ölçütü olarak belirlenmiştir. Tam anlamıyla yabancı olmayan fakat tam olarak anlamını da kavrayamadığımız olguları araştırmaya konu edinen çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) deseni araştırmalar için uygun zemini oluşturmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 66). Bu doğrultuda araştırma da tam anlamıyla kavrayamadığımız kavramları araştırmak ve görüşleri ortaya sunmak amacıyla olgubilim araştırmanın desenini oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Her bir bireyin ilgi, yetenek, deneyim ve değerlerinin farklı olması, öğrencilere uygulanacak olan kariyer planlama sürecinin de farklı şekilde yönlendirmelerle yapılması gerektiğini açıklamaktadır. Kariyer planlama sürecinde etkili olan faktörleri değerlendirerek, öğrencinin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farkındalık sağlayarak yönlendirmeler yapılmalıdır. Katılımcıların bu konuda en büyük engeli ise okullarda görev yapan mevcut öğretmen eksiğidir. Görev yapan mevcut öğretmen başına düşen öğrenci sayısı sonuçlarına baktığımızda, bir öğretmenin bir gününü bir öğrenciye ayırsa bile kendisine düşen mevcut öğrenci sayısına eğitim-öğretim yılı içinde ulaşamadığını söyleyebiliriz. Bu sebeple mevcut öğrenci fazlalığı ile görev yapan rehber öğretmen eksiği kariyer planlama sürecinde bir engel olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu engelle ilişkili olarak, kariyer planlama sürecinde kullanılan örneklemeler, rehber öğretmenlerin öğrencilerle birebir görüşme fırsatı olmadığı için yaygın olarak kullanılmaktadır. Fakat kullanılan örneklemeler, bahsedilen başarı hikayeleri öğrenciler üzerinde kalıcı bir etki bırakmamaktadır. Anlatılan başarı hikayelerinin yaygın hale gelmesi öğrencilerde bir farkındalık oluşturmamaktadır. Bu doğrultuda kariyer planlama sürecinde yapılacak örneklendirmelerin, öğrencilere yakın bir çevreden, alanı daraltarak seçilmesi başarı hikayelerinin kariyer planlama sürecine olan etkisini arttıracağı sonucuna varabiliriz.

Masa başı olmayan, ara eleman sorunu yaşanan meslekleri, araştırma kapsamında kirli meslekler olarak nitelendirmemiz, bu mesleklerin emek gerektiren, fazla tercih edilmeyen ve araştırmada da elde ettiğimiz gibi bu meslekler için oluşan kötümser bir algıdan kaynaklanmaktadır. Bu mesleklerin diğer mesleklere göre yönlendirmeleri ve meslek tanıtımları yapılmaması yaşanan ara eleman sorununun nedenleri arasındadır. Bu konuda işveren, okul, aile iş birlikleri yapılması, devlet çalışmaları ve milli eğitim bakanlığı ile koordineli çalışmalar yürütülmesi, bu mesleklerin değerinin yansıtılmasına ve bu mesleklerde yaşanan sorunların çözümünde etkin rol oynayabileceği sonucuna varılabilir. Bir diğer hususta meslek liselerinin değerinin bilinmemesi, yaşanan ara eleman sorununun bir parçasıdır. Geçmişte meslek liselerinin okulla ilgisi olmayan çocukların yollandığı algısı, meslek liselerine olan bakış açısını değiştirmektedir. Meslek liselerinin önemi arttırılmalı ve teşvik edici çalışmalar yürütülmelidir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, katılımcıların kariyer planlama konusunda en çok yönlendirme kelimesine yer vererek, doğru yönlendirmenin önemine vurgu yapmışlardır. Ardından kariyer, planlama, zaman, rehberlik, çevre gibi başlıca kelimelere yer verilmiştir. Sıkça kullanılan kelimelerden de anlaşıldığı üzere, kariyer kavramının yönlendirme, planlama, zaman ile ilişkisi olduğu gibi bireyin çevresi, becerisi, hedefleri bilgi, yetenek gibi etkili olan faktörlerle de süreç içinde sıkça rastlandığı yorumu yapılabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Kariyer, Kariyer Planlama, Kariyer Yönetimi, Kariyer Geliştirme

Kaynakça

Aktaş, K. (2015). Genel Anlamda Kariyer ve Kariyer Sorunları. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 26-36.

Altan, P. S. (2021). Impact of Culture on Career. *TOGU Career Research Journal, 2(1)*, 1-7.

Çarkıt, E. (2019). Kariyer Danışmanlığı ve Mesleki Rehberlik Alanında Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(2)*, 1503-1514.

Hortono, H. (2020, December). Study of local culture-based career counseling on the needs of adolescent's perspective in career choice. *Psychology Research on Education and Social Sciences, 1(2)*, 99-104.

Kızıloğlu, D. M. (2019). Mesleğe Yeni Başlayan Öğretim Elemanlarının Kariyer Planlamasına Yönelik Bir Araştırma: Pamukkale Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 4(1)*, 119-134.

Rafael, M. J. (2007). Career development and management in 21st century adults: readings towards harmonization of global and individual levels. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 5(1)*, 75-102. Portekiz.

Soygüt, G., & Çakır, Z. (2009). Ebeveynlik Biçimleri ile Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkilerde Kişilerarası Şemaların Aracı Rolü: Şema Odaklı Bir Bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi, 20(2)*, 144-152.

Turan, Ü., & Kayıkçı, K. (2019). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Meslek Seçiminde Okul Rehberlik Hizmetlerinin Rolü. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10(1)*, 15-33

Yeşilyaprak, B. (2019). Türkiye'de Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Hizmetleri: Güncel Durum ve Öngörüler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisİ, 2(2)*, 73-102.

Elit Sporcularda Eğitim ve Spor Hayatı: İkili Kariyer Sorunları

İdil Işık	Kağan Güney	Burak Engür	Melisa Seray Işcan	Yasin Kuzdağ
İstanbul Bilgi Üniversitesi	Gazi Üniversitesi	İstanbul Bilgi Üniversitesi	İstanbul Bilgi Üniversitesi	İstanbul Bilgi Üniversitesi

Problem Durumu

Sporcuların, eğitim hayatını spor kariyeri ile uyum içinde götürmeleri büyük önem taşımaktadır. İkili kariyer, yani spor ve akademik hayatta başarı, sporcuların sıklıkla zorlandıkları bir konudur (Amara vd., 2004). Elit spor, sporcuların istisnai olarak kabul edilen bir performans düzeyine ulaştığı en yüksek rekabet düzeyinde oynanan spor olarak tanımlanabilir (Haugaasen ve Jordet, 2012). Spor biliminde, elit spor, atletik başarıya katkıda bulunan fizyolojik ve biyomekanik faktörlere odaklanarak, genellikle en yüksek rekabet performansı açısından tanımlanır (Jones ve Petersen, 2014). Böylesine üstün performans isteyen bir alana kendini adayan gençler için eş zamanlı akademik başarıyı da devam ettirmek doğal olarak zorlu bir süreçtir.

İkili kariyer hem atletik hem de akademik/profesyonel kariyerlerin eş zamanlı takibi olarak tanımlanabilir. Spor biliminde, ikili kariyer genellikle spor ve akademik/profesyonel taahhütleri dengelemenin zorluklarına odaklanarak sporcu gelişimi ve performansı bağlamında incelenir (Stambulova vd., 2015; Happonen vd., 2018). Eğitim ve kariyer gelişiminde ise ikili kariyer, sporcuların hem sporlarında hem de akademik/profesyonel arayışlarında hedeflerine ulaşmalarını destekleyebilecek stratejiler ve programlar açısından incelenir (Wylleman ve Reints, 2010; Wylleman vd., 2018).

Olimpiyatlarda, uluslararası yarışmalarda ülkelerini temsil eden sporcular genel olarak "Elit Sporcu" olarak tanımlanmakla birlikte bu terim asıl olarak "sporda mükemmellik arayışlarının, olimpik veya profesyonel düzeyde yarışmaya katılmalarına ve başarılı olmalarına neden olan sporcular" için kullanılmaktadır (Baillie vd., 2013: 401). Elit spor artık yüksek bir profesyonellik seviyesine gelmiş (Brackenridge, 2004), sporcuların antrenman süreleri, yarışma süreleri artmış, hazırlık ve eğitim ihtiyaçlarının artmasıyla da haftalık 40 saatten fazla çalışmaları söz konusu olmuştur. Elit sporcular hazırlık süreçlerinde, müsabaka dönemlerinde fiziksel ve psikolojik zorluklar; ailelerinin, antrenörlerinin ve bağlı bulundukları kurumların beklentilerini karşılamakta zorluklar yaşayabilmektedir.

Sporcuların olimpiyatlarda başarılı olması için uzun süren bir eğitim ve hazırlık ihtiyaçları bulunmakta ve bu eğitim bireysel olarak karşılanması zor ve tesadüfe bırakılamayacak kadar riskli olduğu için devletler aracılığıyla yürütülmektedir (Gültekin ve Erünal, 2019).

Türkiye'de sporun yaygınlaşmasını sağlamak, olimpiyat oyunlarında başarılı olmak, elit sporcuların yetiştirilmesini sağlamak ve Türk sporunun sürdürülebilirliğini sağlamak için çeşitli adımlar atılmıştır. Son dönemde özellikle 11. Kalkınma Planında (2019) spor alanında belirlenen hedefler özellikle olimpiyatlara yönelik adımları da içermektedir. 11. Kalkınma planında spor ile ilgili temel amaç "Sporun bir yaşam alışkanlığı haline geldiği, talep eden herkesin spor faaliyetlerine eriştiği, uluslararası şampiyonalarda başarı elde eden, prestijli spor organizasyonlarına ev sahipliği yapan ve böylelikle sporun her dalında Dünya çapında rekabet edebilen bir seviyeye ulaşmak temel amaçtır." olarak belirlenmiştir (11. Kalkınma Planı, 2019: 164). Bu kapsamda ilköğretim çağındaki öğrencilere yönelik yetenek taraması ile erken yaşta sporcu yetiştirilmeye başlanması, elit kategoride yer alma potansiyeli olan sporcuların seçilmesi, yetenekli sporcuların bireysel gelişimlerinin desteklenmesi, spor turizminin uzun vadeli gelişiminin sağlanması, sporun bir iş kolu haline getirilmesi, sporcuların akademik faaliyetlerinin kolaylaştırılması, antrenörlüğe ilişkin mevzuatların ve kariyer sistemlerinin geliştirilmesi gibi çeşitli hedefler yer almaktadır (T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

Bunlardan biri olan Türkiye Olimpik Hazırlık Merkezleri (TOHM) ise olimpiyatlara katılacak ve/veya katılma potansiyeli olan sporcuların seçilmesi, yetiştirilmesi, eğitimlerinde ve sosyal gelişimlerinde müşterek ve standart bir uygulamanın sağlanması amacıyla kurulmuştur (GSB Faaliyet Raporu, 2019). Türkiye olimpik hazırlık merkezleri, Türkiye'nin 22 farklı ilinde, 22 farklı spor dalında faaliyetlerini yürütmektedir. Gençlik ve Spor Bakanlığının 2019 yılı faaliyet raporuna göre, TOHM bünyesinde toplam 1133 kayıtlı sporcu ve 301 antrenör bulunmaktadır (GSB Faaliyet Raporu, 2019).

TOHM'ler dışında ayrıca elit sporcuların eğitim hayatlarını kolaylaştırmak ve ikili kariyer olanağı sağlamak adına çeşitli düzenlemeler mevcuttur. Örneğin spor dallarında üstün başarılı adaylar için devlet üniversitelerinde özel kontenjan ayrılmaktadır (ÖSYM, 2020). Benzer şekilde 52 vakıf üniversitesi, bakanlık tarafından son dört yıl içinde başarılı olduğunu belgeleyen sporculara, yüzde 100 oranında eğitim bursu vermeyi taahhüt etmiştir (SHGM, 2020).

İkili bir kariyer peşinde koşan elit sporcular, spor ve akademik/profesyonel taahhütleri genellikle zahmetli ve zaman alıcı olabileceğinden, bir dizi zorluk ve güçlükle karşı karşıya kalırlar. Bu nedenle sadece sporcu gelişimi ve akademik gelişim açısından istenen başarılara ulaşmaları

için fırsatlar ve programlar oluşturulurken sporcuların bu programlarda karşılaşabilecekleri psikolojik zorluklarında incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle spor ve eğitim bilimlerinden farklı olarak psikolojide ikili kariyer, sporcuların hem sporlarında hem de akademik/profesyonel uğraşlarındaki başarılarına katkıda bulunan bilişsel ve psikolojik faktörler açısından incelenir (Elbe vd., 2016; Fletcher ve Arnold, 2017).

Bu faktörlere baktığımızda; antrenmanların, yarışma ve akademik/profesyonel sorumlulukların taleplerini dengelemek, elit sporcular için zorlayıcı olabilir (Stambulova vd., 2015). Elit sporcular genellikle antrenman ve yarışma için sık sık seyahat etmek zorunda kalırlar, bu da derslere katılmayı veya antrenmanlara katılmayı zorlaştırabilir. Sporcular spor ve akademik/profesyonel programlarını dengelemek zorunda kaldıklarında da program çakışmaları ortaya çıkabilir (Happonen vd., 2018).

Sporcular, stresli ve zorlayıcı olabilecek sporlarında yüksek düzeyde performans gösterirken akademik olarak mükemmel olma baskısıyla karşı karşıya kalabilirler (Wylleman vd., 2018). İkili bir kariyer peşinde koşan sporcular, gelecekteki kariyer yolları hakkında belirsizlikle karşı karşıya kalabilir ve kısa vadeli atletik hedefleriyle uzun vadeli kariyer hedefleri arasında denge kurmakta zorlanabilirler (Wylleman ve Reints, 2010). İkili kariyerin neden olabileceği en büyük sorunlardan biri de elit sporcuların hem atletik hem de akademik/profesyonel kariyerleri üzerinde etkileri olabilecek yaralanma ve tükenmişlik riskidir (Elbe vd., 2016).

Yapılan farklı çalışmalar sadece spor ve eğitim fırsatları sağlayarak sporcuların ikili kariyerlerinin desteklenmesinin eksik kalabileceğini göstermekte ve bu sebeple elit sporcuların atletik performansına ve eğitim hayatına katkıda bulunabilecek fiziksel, bilişsel ve psikolojik faktörlerinde incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu nedenle TÜBİTAK tarafından 221K434 koduyla desteklenen “Sporda Psikososyal Güvenlik: Elit Sporda Psikolojik Sağlığın Belirleyicilerinin Modellenmesi” başlıklı projemiz kapsamında araştırılan konulardan biri de elit sporcuların ikili kariyer sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm için yapılması gerekenlerdir.

Yöntem

Kısa adıyla “Sporda Psikososyal Güvenlik Projesi”nin ilk fazında nitel araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Mülakatlar kavramların ve olguların arka planını anlamak için yaygın kullanılan ve projenin araştırma konusu olan elit sporcuların psikolojik sağlığını etkileyen unsurların anlaşılması için uygun bir yöntemdir.

Proje kapsamında Türkiye Olimpik Hazırlık Merkezlerinde ulusal ve uluslararası müsabakalara hazırlanan sporcular ile görüşmeler gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmada sporcularla yapılan görüşmelerde belirli soruların cevabını bulma ve görüşme esnasında ek bilgi ile karşılaşabilme ihtimalleri göz önüne alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı önceden hazırladığı sorulara sadık kalarak hem bu soruları sorma hem de bu sorular kapsamında daha ayrıntılı bilgi alabilmek amacıyla ek sorular ekleme imkanına sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Proje kapsamında sporculara, spor hayatına nasıl başladıkları, bu süreçte ailelerinin ve sosyal çevrelerinin etkileri, antrenörleri ve spor uzmanları ile ilişkileri ve eğitim hayatlarına yönelik sorular yöneltilmiştir.

Projenin başlangıcında öncelikle T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığından ve TOHM’den araştırma için gerekli yasal izinler ve İstanbul Bilgi Üniversitesi Etik Kurulundan araştırma izni alınmıştır.

Projenin saha çalışmaları kapsamında Ekim 2022 ve Ocak 2023 tarihleri arasında araştırmacılar Adana, Ankara, Artvin, Bolu, Bursa, Erzurum, Gaziantep, İzmir, Kahramanmaraş, Kayseri, Kocaeli, Konya, Mersin, Rize, Sakarya, Samsun ve Trabzon olmak üzere toplam 17 ilde yer alan TOHM’larda ortalama 20 dakika ile 1 saat arasında süren yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir.

TOHM’larda her ilde farklı branşlar yer almaktadır ve şu ana kadar Atıcılık, Atletizm, Bisiklet, Boks, Buz Pateni, Güreş, Halter, Jimnastik, Judo, Kano, Kayak, Modern Pentatlon, Okçuluk, Triatlon ve Yüzme branşlarından yaşları 18 ile 24 arasında değişen 27 kadın ve 48 erkek olmak üzere toplam 75 sporcu ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi ve kodlamasında MAXQDA nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından görüşmelerde ses kaydı alınmış olup; ses kayıtları deşifre edilerek MAXQDA programına aktırılmış ve tematik analizi ile incelenmeye başlanmıştır. Tematik analizi ham verilerden kodları ve kategorileri ortaya çıkartmakta (Braun ve Clarke, 2006) ve araştırılan konuyla ilgili faktörlerin anlaşılmasını ve ortaya koyulmasını sağlamaktadır. Nitel içerik analizi, sözel-yazılı verilere, sonradan istatistik işlemlerin uygulanabilmesine ve belirli bir kavram, görüş, durum, özellik ya da değişken hakkında önemli bilgiler edinmeye olanak sağlar. Tematik analiz, sosyal gerçeği, yani var olan durumu var olduğu şekli ile açığa çıkarmayı sağlamakta, elde edilen veriler, belirli bir anlam çıkarılması için kategorilere ayırılmaktadır (Braun ve Clarke, 2006).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Şu ana kadar yapılan analizler sonucunda elit sporcuların ikili kariyer anlamında dönemsel olarak farklı zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir. Özellikle lise dönemi, üniversiteye hazırlık ve üniversite eğitimi sürecinde farklı süreçlerden geçtikleri görülmüştür. Ayrıca TOHM’larda yatılı kalan/gündüzlü devam eden sporcular arasında farklılıklar bulunmaktadır.

Akademik anlamda elit sporculara çeşitli fırsatlar sunulmaya çalışılsa da sporcuların özellikle antrenörlük, beden eğitimi öğretmenliği gibi daha çok kendi meslek edindikleri spora yönelik bir akademik kariyer planladıkları görülmüştür. Bu noktada sporculara kendilerine sunulan fırsatların daha iyi aktarılması gerekmekte ve sporcuların farklı kariyer yolları hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.

Hangi bölümde okuduğu fark etmeksizin tüm eğitim hayatları boyunca aynı zamanda yoğun bir antrenman programına sahip olan elit sporcular derslerini, sınavlarını ve antrenman programlarını dengelemek konusunda hem lise hem de üniversite döneminde sıkıntı yaşamaktadırlar. Kamp dönemleri, müsabaka dönemleri gibi zamanlarda genel olarak farklı konumlarda olan sporcular okullarından ve derslerinden uzak kalmaktadır.

Yoğun antrenman programı nedeniyle karşılaşılan sorunlardan bir tanesi de sınav dönemleri ile özellikle müsabaka dönemlerinin birbiri ile çakışmasıdır. Bu noktada sporcular müsabakalara katılmayı tercih etmektedir.

Genel olarak ailelerinin isteği ile eğitim hayatında tutunmaya çalışan elit sporcular genellikle spor hayatından kopmamak için derslerinden feragat etmekte ve sınıf/dönem tekrarı yaparak üniversite eğitimlerini daha geç bitirmektedirler.

Veri analizi devam ettiği için ikili kariyer kapsamında elde edilen ayrıntılı bulgular temalar ve kategoriler halinde, sonuç ve öneriler şeklinde kongrede sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Elit Spor, İkili Kariyer, Elit Sporcu

Kaynakça

Amara, M., Aquilina, D., Henry, I., PMP. (2004). "Education of young sportspersons. (lot 1)". https://www.sportaustria.at/fileadmin/Inhalte/Dokumente/Internationales/EU_Education_Sportpersons.pdf, Son erişim tarihi: 25 Nisan 2023.

Baillie, P.H.F., Davis, H., & Ogilvie, B.C. (2013). Working with elite athletes. Exploring sport and exercise psychology. Editörler: Raalte, J.L.V., Brewer, B.W. Washington, USA: American Psychological Association.

Brackenridge, C. (2004). Women and children first? Child abuse and child protection in sport, Sport in society, 7(3), 322–337.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analy- sis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887

Elbe, A. M., Strahler, K., Krustrup, B. R., & Wikman, J. M. (2016). Cognitive and motivational factors associated with athletes' ability to balance sports and academics. International Journal of Sport and Exercise Psychology, 14(2), 137-151.

Fletcher, D., & Arnold, R. (2017). A qualitative study of performance leadership and management in elite sport. Journal of Applied Sport Psychology, 29(3), 284-299.

Gültekin, O., Erünal, U. (2019). Türkiye'de olimpik ve sporcu eğitim merkezleri üzerine bir inceleme, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 21(3), 8-22.

Happonen, M., Ryba, T. V., Selänne, H., & Kannas, L. (2018). Dual career pathways of young athletes: Motivational antecedents and psychological outcomes. Psychology of Sport and Exercise, 39, 41-52.

Haugaasen, M. & Jordet, G. (2012). Development and validation of a measure of athlete development from a life course perspective. Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 22(3), 345-353.

Jones, R. L., & Petersen, S. R. (2014). Physical and physiological characteristics of elite international female rugby sevens players. Journal of Strength and Conditioning Research, 28(8), 2322-2329.

OSYM. (2020). "2020-Yks Spor Dallarinda Üstün Başarili Olan Adaylar İçin Yükseköğretim Programlari ve Kontenjanlari". https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/millisporcu02102020.pdf, Son erişim tarihi: 25 Nisan 2023.

Spor Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2020). "Milli Sporculara Tam Burslu Eğitim Müjdesi". https://shgm.gsb.gov.tr/HaberDetaylari/1/177802/milli-sporculara-tam-burslu-egitim-mujdesi.aspx, Son erişim tarihi: 25 Nisan 2023.

Stambulova, N., Wylleman, P., Henriksen, K., & Roessler, K. K. (2015). Dual career development and transitions in elite sport: A consensus statement. International Journal of Sport Psychology, 46(6), 695-707.

T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2019). "2019 yılı faaliyet raporu". http://www.sp.gov.tr/upload/xSPRapor/files/N9MQq+GSB_19_FR.pdf, Son erişim tarihi: 25 Nisan 2023.

T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). "11. Kalkınma Planı". https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/On-Birinci-Kalkinma-Plani.pdf, Son erişim tarihi: 25 Nisan 2023.

Wylleman, P., & Reints, A. (2010). A lifespan perspective on the dual career of athletes. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), Handbook of sport psychology (3rd ed., pp. 705-719). John Wiley & Sons.

Wylleman, P., De Brandt, K., & Bengtsson, S. (2018). Dual career development and support in sports: Bridging theory and practice. International Journal of Sport Policy and Politics, 10(2), 189-203.

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

Akıldışı inançlar mı, gerçekçi kararlar mı? Beliren yetişkinlikte kariyer kararı

Alaskar Özperçin
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Ayşe Esra Aslan
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Problem Durumu

Kariyer kararı güçlüklerle dolu ve birden fazla unsurdan etkilenen bir olgudur. Sözlük anlamıyla karar; sonunda şüphelerin, tartışmaların son bulduğu, seçilen yolun uygulanmaya başlandığı mantıksal sürecin nihai ürünüdür (Kurt, 2003). Karar verme, süreç öncesinde, süreç esnasında ve sonrasında bireyin üstesinden gelmek zorunda olduğu bütün problemlere işaret etmektedir (Gati ve ark, 2012; Saka & Gati, 2007). İnsan yaşamındaki kritik dönemlerden birisi de kariyer kararı vermesidir. Bu kararın lise yıllarındaki meslek seçimiyle paralel bir şekilde verilmesi gerekmektedir (Altun Çoğalan, 2019). Ancak her genç bu yıllarda kariyer kararını verebilecek zihni, sosyal ve duygusal yeterlikte olmayabilmektedir (Öztemel, 2013; Kirdök, & Harman, 2018). Hawkins-Breaux (2004, akt. Büyükgöze-Kavas,2011) kariyer kararsızlığını genel olarak bireyin kariyer gelişim sürecinde karar vermesi veya geleceği için eylemde bulunması gerektiğinde bazı sebeplerden dolayı bu süreçte ilerleyememesi şeklinde tanımlamıştır.

Üniversite yıllarının bir gencin yaşam boyu sürdüreceği mesleğinin eğitimini almaya başladığı ve kısmen kariyer kararını verdiği bir dönem olduğu varsayılır. Kariyer kavramını," kişinin yaşamı süresince oynadığı rollerin birleşimi" olarak niteleyenler olduğu gibi (Super, 1980, akt. Yeşilyaprak, 2011), "bir ömür boyu yaşanan olaylar dizisi, bireyin meslek ve diğer yaşam rollerinin birbirini etkilemesi ve izlemesi sonucu oluşan genel örüntü, ve gelişim çizgisinde, özellikle iş ve mesleğe ilişkin rollerinde ilerleme ilerleme, duraklama ve gerilemeleri de içeren bir süreç" olarak tanımlayanlar da (Yeşilyaprak, 2011) vardır. Ancak, yapılan araştırmalar farklı alanlardaki öğrencilerin kariyer kararsızlığı içinde olduğu (Mutlu ve diğ., 2019; Kahraman, 2020), kariyer planlaması yapmadığını (Yiğit, 2018) belirlenmiştir. Bunun sonucu olarak da mesleği dışında çalışan, üniversite yıllarında alan değiştiren çok sayıda insanın olduğunu görülmektedir (Gizir, 2005). Bu da beliren yetişkinlik olarak adlandırılan dönemdeki üniversite öğrencilerinin bir kısmının ve belki de pek çoğunun gerçekçi bir değerlendirme yaparak kariyer kararı vermediğini düşündürmektedir (Harren, 1979). Beliren yetişkinliği diğer dönemlerden ayıran beş temel özellikten söz edilmektedir (Arnett 2000; 2004; 2007, akt. Dietrich, 2010): Arada kalmışlık duygusu, kimlik arayışı, sonsuz olanaklar, kendine odaklanma ve istikrarsızlık. Tüm bu özellikler kariyer kararı vermeyi de engelleyici rol oynayabilmektedir.

Karar vermeyi geçmiş deneyimler (Juliusson, Karlsson, & Gärling, 2005), bilişsel önyargılar (Stanovich & West, 2008), yaş ve bireysel farklılıklar (Bruin, Parker, & Fischoff, 2007), kişinin kendiyle ilgili inancı (Acevedo, & Krueger, 2004) ve hatalı karara saplanma etkilemektedir (akt. Dietrich). Sağlıklı bir karar verme için psikolojik olarak sağlıklı bir düşünme süreci izlenmesi, akıl ve mantık dayanaklı sağlamalarla sonuca varılması gerekir (Sağır, 2006). Bilişsel Davranışçı Terapiyi benimseyen araştırmacılar bu süreçte akıldışı inançların sağlıklı ve gerçekçi bir karar vermeyi olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Bilişsel Davranışçı Kuram, kişilerin duygusal rahatsızlıkları ve işlevsel olmayan inançlarının sadece yaşadıkları olaylardan kaynaklanmadığını, yaşanan olaylara yüklenen anlamlar, yapılan yorumların kişilerin duygusal ve davranışsal tepkilerini belirlediğini savunur. Ellis'in modelinde akılcı olmayan inançlar (irrational beliefs), ile tanımlanan bu kavram bireyin düşünme yanlışlıkları ve karar verme süreçlerinde olumsuz etkiler yaratmakta, hafif düzeyde iletişim sorunlarına, ağır düzeyde ise ciddi ruhsal bozukluklara yol açabilmektedir (Ellis, David., & Lynn, 2010).

Literatürde lise dönemi öğrencilerinin kariyer kararı verme durumları ve etkileyen unsurlar üzerine bazı araştırmalara rastlanırken (Öztemel, 2013; Bacanlı, 2012) beliren yetişkinlik döneminde kariyer kararı verme ve etkileyen unsurlar konusunda (Reese, & Miller, 2006) az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmanın temel amacı beliren yetişkinlik döneminde kariyer kararı verme ile akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Alt amaçlar olarak şu sorulara cevap aranmaktadır:

Üniversite öğrencilerinin;

(1) Kariyer kararını vermelerinde etkili olan demografik değişkenler nelerdir?

(2) Kariyer kararı verme yetkinlikleri ile Akılcı olmayan inançları arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma ilişkisel tarama modelidir. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2003). Evren İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa'da 2021-2022 eğitim öğretim yılında seçmeli olarak Kariyer Planlama dersini alan, Sağlık Hizmetleri MYO

(N=168), Sosyal Bilimler MYO (N=99), Ormancılık (N=13) Veterinerlik MYO (N=49), Teknik Bilimler MYO (N=87) öğrenciler örnekleme alınmıştır. Ancak Ormancılık Meslek Yüksek Okulu'ndan 30'un altına (N=13) öğrenci ölçekleri doldurduğu için bu grup örneklemden çıkarılmıştır. Sonuç olarak dört meslek yüksekokulunun N=403 (Nkız=238, Nerkek=165) öğrencisi örneklemi oluşturmuştur.

Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak, öğrencilerinin kariyer kararını vermelerinde etkili olan demografik bilgi formu, Kariyer Kararı Verme Yetkinliği Ölçeği (KVYÖ) (Ulaş &Yıldırım, 2016),Türküm, (2003) tarafından geliştirilen "Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği" , kullanılmıştır.

Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği: Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği (AOİÖ)'nin 15 maddeden oluşan kısa formu (AOİÖ-K') kısa formu kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (.75) ve test-tekrar test katsayısı (.81)'dir. AOÎÖ'nın faktör analizi sonuçlarına göre toplam varyansın % 50'sinin açıklandığı belirlenmiştir. Madde analizi ve sınav kaygısı, depresyon, inanç ölçekleri kullanılarak yapılan ölçüt geçerliği çalışmalarına dayalı olarak, AOİÖ' nin ve (AOİÖ-K)'nin alanda kullanılabilir psikometrik yeterlikte olduğu görülmüştür (Türküm, 2003). Analizler sonucunda ölçeğin üç alt faktör ile tanımlandığı belirlenmiştir. Onaylanma, Kişilerarası ilişkiler ve ben.

Kariyer Karar Verme Yetkinliği Ölçeği (KVYÖ)**:** Kariyer Kararı Verme Yetkinliği Ölçeği Türk popülasyonu üzerinde özgün olarak geliştirilmiştir (Ulaş &Yıldırım, 2016). KVYÖ'nün geçerliği ve güvenirlik çalışması toplam 523 (%82'si kadın, %18'i, erkek) üniversite öğrencisinden elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. KVYÖ'nün geçerliği üç yolla test edilmiştir: Birincisi, açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analiz sonuçları, KVYÖ'nün beş faktörlü olduğunu ortaya koymaktadır. İkinci olarak ise 424 (%79'u kadın, %21'i erkek) üniversite öğrencisinden elde edilen farklı bir veri seti üzerinde doğrulayıcı faktör analizine göre maddelerin beş faktör ile temsil edilebileceğini göstermektedir. Bu analizler sonucu kariyer karar verme yetkinliği ölçeğinin şu alt boyutları olduğu belirlenmiştir.

1. İş/Meslek Bilgisi, (2) Kendini Tanıma, (3) Kariyer Tercihi, (4) Kariyer Planı Oluşturma Yolları ve (5) Mesleki Konuları Takip Etme. Ölçekte toplam 45 soru bulunmaktadır.

Kariyer Karar Verme Yetkinliği Ölçeği'nin ve faktörlerinin güvenirlik çalışması Cronbach Alpha ve testi yarılama yöntemleri ile hesaplanmıştır. KVYÖ'nün tümü için Cronbach Alpha= (.97) ve rxx= (.95) bulunmuştur. Faktörlerin her biri için ise güvenirlik katsayıları (.74) ile (.93) arasında değişmektedir. Elde edilen bulgular, KVYÖ'nün ve faktörlerinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı verme yetkinliği düzeylerini geçerli ve güvenilir olarak ölçebileceğini göstermektedir. Ölçek beşli likert tipinde olup, 5=Oldukça yeterliyim, 4=Yeterliyim, 3=Kısmen Yeterliyim, 2=Yeterli değilim, 1=Hiç yeterli değilim seçenekleri ile cevaplandırılmaktadır. Ulaş ve Yıldırım (2016)'ın yaptığı çalışmada açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiş ve Cronbach Alpha değeri 0.97 olarak hesaplanmıştır (Dalkılıç.,Ata, Dalkılıç ve Aytaç, 2022).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan kariyer kararı verme yetkinliği için örneklemdeki kızların toplam puan ortalaması (Nkız=302) $\bar{x}$=171,61 standart sapma değeri Skız= 30,52 erkeklerin ise toplam puan ortalaması (Nerkek=243) $\bar{x}$ =169,44) standart sapma değeri Serkek= 31,06'dir. Ölçek alt boyutları açısından kızlar ve erkeklerin en yüksek ve en düşük puan ortalamalarının aynı alt boyutlarda olduğu gözlemlenmiştir. Örneklemdeki öğrencilerin Kariyer planı en yüksek ortalamaya ($\bar{x}$kız=51,96), ($\bar{x}$erkek=51,52), mesleki konuları takip alt boyutu en düşük ortalamaya ($\bar{x}$kız=13,80), ($\bar{x}$erkek=13,92) sahip Kariyer Karar Verme Yetkinliği alt boyutu olarak belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre Kariyer Kararı Verme Yetkinliği ölçeği toplam ve alt boyutları puanları arasında anlamlı sonuç bulunamamıştır. Akıldışı İnançlar Ölçeği'nin **toplam puan** ortalamaları arasında Cinsiyet değişkenine göre (t=,619, p<.05, Nkız=302, Nerkek=243, ($\bar{x}$kız=58,15, ($\bar{x}$erkek= 57,73) .05 düzeyinde kızlar lehine; **Kişilerarası İlişkiler** alt boyutu puan ortalamaları arasında (t= -,880, p<.05, Nkız= 302, Nerkek=243, ($\bar{x}$kız=15,72, ($\bar{x}$erkek= 15,91) .05 düzeyinde erkekler lehine, **Ben** alt boyut puan ortalamaları arasında (t= 1,305 , p<.05, Nkız = 302, Nerkek =243, ($\bar{x}$kız = 23,94, ($\bar{x}$erk= 23,58) .05 düzeyinde kızlar lehine anlamlı sonuç bulunmuştur. Akıldışı İnançlar Ölçeği'nin onaylanma alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olmamıştır.

Kariyer Kararı Verme Yetkinliği ölçeği ile Akıldışı İnançlar Ölçeği puanlarının arasında ilişki analizi Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ile yapılmıştır. Akıldışı İnançlar Ölçeği Toplam puanı ile Kariyer Karar Verme Yetkinliği Ölçeği toplam puanı arasında (r= ,292, p<.01), 01. düzeyinde, Akıldışı İnançlar Ölçeği toplam puanı ile Kariyer Karar Verme Yetkinliği Ölçeği alt boyutlarından iş-meslek bilgisi puanları arasında (r= ,271, p<.01), 01. düzeyinde, kendini tanıma alt boyut puanları arasında (r= 255, p<.01), 01. düzeyinde, kariyer tercihi alt boyut puanları arasında (r= ,273, p<.01), 01. düzeyinde, Kariyer planı alt boyut puanları arasında(r=,264, p<.01), 01. düzeyinde, Mesleki Konuları Takip Etme alt boyut puanları arasında (r= ,268, p<.01), 01. düzeyinde anlamalı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Akıldışı inançlar ölçeğinin **Onaylanma** alt boyutu puanları ile Kariyer Kararı Verme Yetkinliği ölçeği is_meslek_bilgisi alt boyut puanları arasında (r=,190 p<.01), 01. düzeyinde, kendini tanıma alt boyut puanları arasında (r= ,157, p<.01), 01. düzeyinde, kariyer tercihi alt boyut puanları arasında (r= ,172, p<.01), 01. düzeyinde, Kariyer planı alt boyut puanları arasında(r=,,194, p<.01), 01. düzeyinde, Mesleki Konuları Takip Etme alt boyut puanları arasında (r= ,233, p<.01), 01. düzeyinde anlamalı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Akıldışı İnançlar Ölçeği'nin Kişilerarası İlişkiler alt boyutu ile Kariyer Kararı Verme Yetkinliği ölçeği is_meslek_bilgisi alt boyut puanları arasında (r=228 p<.01), 01. düzeyinde, kendini tanıma alt boyut puanları arasında (r= 220, p<.01), 01. düzeyinde, kariyer tercihi alt boyut puanları arasında (r= 241, p<.01), 01. düzeyinde, Kariyer planı alt boyut puanları arasında(r=,218, p<.01), 01. düzeyinde, Mesleki Konuları Takip Etme alt boyut puanları arasında (r= ,188, p<.01), 01. düzeyinde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Akıldışı İnançlar Ölçeği'nin Ben alt boyutu ile ile Kariyer Kararı Verme Yetkinliği ölçeği is-meslek bilgisi alt boyut puanları arasında (r=,272 p<.01), 01. düzeyinde, kendini tanıma alt boyut puanları arasında (r= 274, p<.01), 01. düzeyinde, kariyer tercihi alt boyut puanları arasında

(r= ,286, p<.01), 01. düzeyinde, Kariyer planı alt boyut puanları arasında(r=,259, p<.01), 01. düzeyinde, Mesleki Konuları Takip Etme alt boyut puanları arasında (r= , ,250**, p<.01), 01. düzeyinde anlamalı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: . Kariyer kararsızlığı, Akıldışı inançlar, Beliren yetişkinlik, Kariyer karar verme yetkinliği

Kaynakça

Altun Çoğalan, D. (2019). Lise öğrencilerinin kariyer gelişiminde aile etkisi ve algılanan anne-baba tutumları arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi.

Büyükgöze Kavas_A.(2011). Testing a model of career indecision among universıty students based on socıal cognit,ve career theory. (Unpublished Doctorate Thesis). The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical Unversity.

Dalkılıç, S., Ata, A. Ç.,Aytaç, A. İ. (2022). Kariyer planlama dersinin kariyer kararı verme yetkinliğine etkisi: Lisans öğrencileri üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(3), 935-960.

Dietrich, C. (2010). Decision making: Factors that influence decision making, heuristics used, and decision outcomes. *Inquiries Journal*, *2*(02).

Duru, H. (2022). Analysis of relationships between high school students' career maturity, career decision-making self-efficacy, and career decision-making difficulties. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *9*(1), 63-78.

Ellis, A., David, D., & Lynn, S. J. (2010). Rational and irrational beliefs: A historical and conceptual perspective. Rational and irrational beliefs: Research, theory, 3-22.

Gati, I., Gadassi, R., Saka, N., Hadadi, Y., Ansenberg, N., Friedmann, R., Asulin-Peretz, L., (2012). Emotional and personality-related aspects of career decision-making difficulties: Facets of career indecisiveness. *Journal of Career Assessment, 19,* 3-20.

Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 196-213.

Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 119-133.

Karasar, N., (2008*), Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın, Ankara:

Kırdök, O., & Harman, E. (2018). High School Students' Career Decision-Making Difficulties According to Locus of Control. *Universal Journal of Educational Research*, *6*(2), 242-248.

Kurt, Ü.(2003). Karar verme sürecinde yöneticilerin kişilik yapılarının etkileri, (Yayımlanmamıs Yüksek Lisans Tezi), Baskent Üniversitesi.

Mutlu, T., Owen, F. K., Özdemir, S., & Kılıç, Ö. U. (2019). Beliren yetişkinlerin kariyer planları, yaşadıkları kariyer kararsızlıkları ve bununla baş etme stratejileri. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 1-31.

Öztemel, K. (2013). Lise öğrencilerinin kariyer karar verme güçlüklerinin yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve cinsiyet. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 241-257.

Reese, R. J., & Miller, C. D. (2006). Effects of a university career development course on career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 252-266.

Sağır, C. (2006). Karar verme sürecini etkileyen faktörler ve karar verme sürecinde etiğin önemi: uygulamalı bir Araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Trakya Üniversitesi.

Saka, N. & Gati, I. (2007). Emotional and personality-related aspects of persistent career decision-making difficulties. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 340-358. doi:10.1016/j.jvb.2007.08.00

Traş., Z. ve Gökce, Z. (2017). Lise öğrencilerinin kariyer karar verme güçlükleri ve ego kimlik statülerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *15*(1), 58-69.

Türküm, A. S. (2003). Akılcı Olmayan İnanç Ölçeğinin Geliştirilmesi . *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal ,* 2 (19) , 41-47.

Ulaş, Ö, Yıldırım, İ. (2016) Kariyer Kararı Verme Yetkinliği Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Dergisi,* 6(45): 77-90.

Yeşilyaparak, B. (2011). *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı*, Ankara: Pegem A yayıncılık.

Yiğit, S.(2018). Üniversite öğrencilerinde kariyer uyumu, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar ve kariyer kararsızlığı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi.

Kariyer Psikolojik Danışmanlığı İhtiyaç Belirleme Ölçeği (Pilot Çalışma)

Sezer Bulut
Ordu Üniversitesi

Şenel Çıtak
Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Teknolojik gelişmeler, ekonomik krizler ve salgınlar toplumdaki kariyer ve iş taleplerinde değişimlere neden olmuştur (Autin vd., 2020). Kariyer seçimlerinin başında olan lise öğrencilerinin söz konusu değişimler odağında kariyer farkındalıklılarının artırılması önem arz etmektedir. Lise öğrencilerinin kariyer farkındalığını güçlendirmenin yolu onların aldığı/alacağı kariyer danışmanlığından geçtiği söylenebilir (Çapan, 2021). Dolayısıyla bireylerin değişen yaşam koşullarına uyum sağlaması için sahip olduğu potansiyelleri ve çevresel fırsatları fark etmesi gerekmektedir (Özyürek, 2022). Örneğin lise öğrencilerinin değişen yaşam koşullarına uyum sağlamasının yolu kariyer planlaması yapmaktan geçmektedir (Güldü & Kart, 2017). Kariyer planlaması yapabilme becerisi ise kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetinin niteliği ile ilişkilidir (Çapan, 2021). Bu bağlamda lise öğrencilerinin kariyer psikolojik danışmanlığı ihtiyacının belirlenmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Bu çalışma ile lise öğrencilerinin kariyer danışmanlığı ihtiyacının belirlemesi amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında kariyer danışmanlığı ihtiyacını belirlemeye yönelik özgün bir ölçek geliştirilmesini hedeflemektedir.

Kariyer danışmanlığı; öğrencilerin bireysel özelliklerini fark etmesi, gelecekte yapmayı düşündükleri mesleğin nitelikleri tanınması, çevresel kariyer fırsatlarının görmesini ve bu bağlamda öğrencileri güçlendirme anlayışına dayanan psikolojik yardım hizmeti olarak tanımlanabilir (Whiston & Oliver, 2005). Yaylacı (2007) kariyer danışmanlığı ile eğitim hizmetleri birlikte yürütüldüğünde daha etkili olduğunu savunmaktadır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin eğitimini aldığı bölümleri sevmedikleri ve bu bölümleri kendilerine uygun bulmadıkları yönündeki araştırma sonuçları (Beceren, 2010; Kurt & Erdem, 2012; Örük & Engindeniz, 2021) onların lise yıllarında aldığı kariyer danışmanlığı hizmetinin etkili olmadığını düşündürmektedir. Etkili kariyer danışmalığı ise bireyin kendini tanıması, mesleğin niteliklerini öğrenmesi, çevresel kariyer olanaklarını, gelecekteki kariyer temelli muhtemel değişimleri öngörme becerisinin kazandırılmasıyla mümkündür (Mutlu-Çaykuş, 2021; Özyürek, 2022 s. 372-376). Söz konusu becerilerin kazandırılmasının yolu kariyer danışmanlığı gibi çok boyutlu yapıların anlaşılmasından geçebilir. Dolaysıyla kariyer danışmanlığı hizmetinin etkililiği artırmak için lise öğrencilerinin kariyer danışmanlığı bağlamında duyduğu olası psikososyal ve eğitsel ihtiyaçların belirlenmesi gerekmektedir.

Literatürde kariyer danışmanlığı üzerine birçok ölçek geliştirme/uyarlama çalışmasına rastlanmaktadır. (Gaudron, 2011; Mutlu-Çaykuş, 2021; Özyürek, 2022; Savickas & Porfeli, 2012; Yeşilyaprak, 2019). Özellikle kariyer ile ilgili ilişkisel çalışmaların ağırlıkta olduğu anlaşılmaktadır (Çarkıt, 2019). Ölçek çalışmalarının ise genellikle üniversite örnekleminde yapıldığı; lise öğrencilerine yönelik çalışmalarının sınırlı kaldığı söylenebilir. Ayrıca uyarlama çalışmalarının yaratığı ölçme sınırlıkları veya hataları (Bayık & Gürbüz, 2016; Hambleton, 2005; Öztürk vd., 2015), kültüre özgü ölçek geliştirme çalışmaları değerli olduğu vurgulamaktadır. Lise öğrencileri ile kariyer danışmanlığı bağlamında yapılan çalışmaların ise kariyer kararsızlığı, kariyer beklentileri, kariyer eğilimleri ve kariyer olgunluğu gibi boyutları tek tek veya sınırlı değişkenler odağında inceleyen araştırmalar olduğu söylenebilir. Literatür taramamız sonucu kariyer danışmanlığı ihtiyacını tüm boyutlarıyla (birey özellikler, mesleki nitelikler, çevresel fırsatlar, gelecekteki muhtemel sosyopolitik değişimleri ön görebilme, aile, akran beklentileri ve kendilik algısını vb.) araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışma, lise öğrencilerinin kariyer danışmanlığına yönelik ihtiyaçlarını bütüncül bir bakış açısı ile incelemesi yönüyle özgün bir nitelik taşımaktadır. Ayrıca araştırma sonuçlarının, okullarda görevli psikolojik danışmanlara kariyer farkındalığını güçlendirme programı geliştirme ve kariyer psikolojik danışması müdahale stratejileri kullanma noktasında katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Yine bu sonuçların okul yöneticilerine ve politika yapıcılara (örn. kariyer ofisleri, gençlik merkezlerine yönelik düzenlemeler) kaynaklık etmesi beklenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımına göre oluşturulmuştur ve veri toplama tekniği olarak da anket tercih edilmiştir. Anket tekniğinin tercih edilme sebebi ise anketin diğer veri toplama tekniklerine göre büyük gruplara uygulama olanağı ve farklı bölgelerden çok daha hızlı ulaşma olanağının olmasıdır. Bu nedenle diğer tekniklere göre birçok açıdan maliyeti de düşüktür (Büyüköztürk vd., 2012).

Ölçek geliştirme amacıyla yapılan bu çalışmada ilk olarak literatür çerçevesinde (Çarkıt, 2019; Gaudron, 2011; Mutlu-Çaykuş, 2021; Öztemel, 2021; Özyürek, 2022; Savickas & Porfeli, 2012; Yeşilyaprak, 2019) madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu uzman incelemesine tabi tutulmuştur. Uzman incelemesi sürecinde Veneziano ve Hooper (1997) görüşü benimsenmiştir. Bu görüşe göre uzman sayısı en az beş en fazla 40 olmalı ve ilk önce kapsam geçerlilik oranı (KGO) hesaplanmalıdır. KGO ise her bir madde için geçerli yanıt vermiş

uzmanların toplamının toplam uzman sayısının yarısına bölünmesiyle elde edilir (Veneziano ve Hooper, 1997). Daha sonrasında tüm KGO'larının ortalaması ile Kapsam Geçerlilik İndeksi hesaplanır. Çalışma kapsamında Kariyer Psikolojik Danışmanlığı İhtiyaç Belirleme Ölçeği (KPDİBÖ) için Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (7) ve Türkçe Eğitimi (3) alanında uzman kişilerden görüş alınmış ve Kapsam geçerlik oranının referans değerin (.62) üzerinde bir değer taşıdığı görülmüştür (.71). Ardından Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu (*30.03.2023 tarih ve 2023-68 nolu karar*) ve Ordu Milli Eğitim Müdürlüğünden (*27.04. 2023 tarih ve E-18802389-605.01-75188230 nolu karar*) etik kurul izinleri alınmıştır Daha sonra araştırmanın amacı doğrultusunda lise öğrencileri arasından uygun örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 610 (K= %46.8, E=%53.2) katılımcıya ulaşılmıştır. Veriler yapı geçerliliği (AFA), güvenirlik analizleri (Cronbach alfa) ve ölçüt geçerliliği çerçevesinde IBM SPSS 23 paket programları üzerinden analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz süreci, verililerin normal dağılımın gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan testler ile başlanmıştır. Normallik analizinde basıklık ve çarpıklık değerlerin ± 1 arasında olması gerektiği yönündeki kriter dikkate alınmıştır (Huck (2012). Bu kapsamda veri setinin normal dağılım (±.32; .42) gösterdiği anlaşılmıştır. Araştırma verileri analize hazır hale getirdikten sonra KPDİBÖ'nün güvenirlik çalışması kapsamında Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır (α .72 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı verisinin .70 veya üzerinde bir değer alması ölçeğin güvenir bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir (Nunnally, 1978).

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonuçları ölçeğin KMO değerinin .78 olduğu göstermiştir. Ayrıca ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .40 ile . 79 arasında değiştiği tespit edilmiştir. AFA sonuçlarına göre ölçek dört boyutlu bir yapı oluşturmakta ve bu yapı toplam varyansın % 54.8'ini açıklamaktadır. Yine analiz sonrası birden fazla faktöre yüklenen ve .30'un altında faktör yükü taşıyan dört madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin alt boyutları kariyer psikolojik danışmanlığı literatürü bağlamında kavramlaştırılmıştır. Buna göre ölçeğin birinci alt boyutu 'Kendi özelliklerini tanımaya yönelik ihtiyaçlar', ikincisi 'Mesleği tanımaya yönelik ihtiyaçlar', üçüncüsü 'Gelecekteki değişimi öngörebilme yeterliliği' ve dördüncüsü 'Yardım yollarını tanıma' şeklinde tanımlanmıştır.

Tablo 1. KPDİBÖ için yapılan AFA sonuçları

Maddeler	1	2	3	4
İlgilerime (merak ettiğim, hoşlandığım şeylere) hangi mesleğin uygun olduğunu biliyorum.	,792			
Yeteneklerime (yapabildiklerime, başarabildiklerime) hangi mesleğin uygun olduğunu biliyorum.	,709			
Değerlerime (meslekten beklenti; statü, iş garantisi, kazanç) hangi mesleğin uygun olduğunu biliyorum.	,623			
Yapmayı düşündüğüm mesleğin getirilerini (ekonomik kazanç, sosyal haklar) biliyorum.		,812		
Yapmayı düşündüğüm meslek alanıyla ilgili güncellenen (meslekle ilgili gelecekteki muhtemel değişim) bilgilere ulaşmayı biliyorum.		,699		
Yapmayı düşündüğüm mesleğin iş olanaklarıyla ilgili gelişmeleri (istihdam, roller, yeterlilik) takip edebilirim		,432		
Yapmayı düşündüğüm meslekte nasıl başarılı olacağımı biliyorum.			,766	
Yapmayı düşündüğüm mesleğe kendim karar verebilirim.			,690	
Yapmayı düşündüğüm mesleğe ulaşamazsam alternatif hedefler (yeni meslek dalları) planlayabilirim			,464	
Gelecekteki mesleğime nasıl erişebileceğimi biliyorum				,791
Düşündüğüm mesleğe karar vermede nasıl yardım alacağımı (kimden, nereden) biliyorum.				,611
Düşündüğüm mesleğe sahip olmak için yapmam gerekenleri (üniversite okuma, staj, kurs vb.) biliyorum.				,449

Ölçüt geçerliliği kapsamında KPDİBÖ ile Kariyer Kararı Öz-Yeterlik Ölçeği (KKÖYÖ) arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla ölçekler arası korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları tablo 2'de gösterilmiştir. Tablo 2'de gösterilen korelasyon analizine bakıldığında KPDİBÖ ile KKÖYÖ yüksek düzeyde anlamlı ilişki (r=.71) görülmektedir. KPDİBÖ ile KKÖYÖ arasındaki korelasyon analizi değerleri Cohen'nin (1994) değişkenler arası ilişki ölçütlerini ($r \geq 0$, düşük, $r \geq 0{,}3$ orta ve $r \geq 0{,}5$ yüksek) karşıladığı anlaşılmaktadır. KPDİBÖ'nün ölçüt geçerliliği değerleri literatürde işaret edilen referans değerleri karşıladığı söylenebilir (Rosner, 2015). Bu yönüyle pilot çalışma sonuçları KPDİBÖ'nün geçerli ve güvenilir ölçek olabileceğini güçlü bir şekilde işaret etmektedir.

Tablo 2. KPDİBÖ ile Kariyer Kararı Öz-Yeterlik Ölçeği arasındaki ilişki

	KDİBÖ	KKÖYÖ
KDİBÖ	1	.71**
KKÖYÖ		1

(*) p<0,05, (**) p<0,01

Ölçeğin pilot çalışmasının ortaya koyduğu sonuçlar doğrultusunda KPDİBÖ için dört aylık süreçte asıl çalışmanın yapılması hedeflenmektedir. Asıl çalışma kapsamında ise yapı geçerliliği için AFA ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), farklı değişkenler ile ölçüt geçerliliği ve güvenirlik analizleri (örn. Cronbach alfa, test-tekrar, split half) analizleri yapılması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kariyer danışmanlığı, Kariyer öz yeterliliği, Kariyer planlaması, Kariyer psikolojik danışmanlığı, Lise öğrencileri

Kaynakça

Autin, K. L., Blustein, D. L., Ali, S. R., & Garriott, P. O. (2020). Career development impacts of COVID-19: Practice and policy recommendations. *Journal of Career Development, 47*(5), 487-494.

Bayık, M. E., & Gürbüz, S. (2016). Ölçek uyarlamada metodoloji sorunu: Yönetim ve örgüt alanında uyarlanan ölçekler üzerinden bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi, 3*(1), 1-20.

Beceren, E. (2010). Üniversite tercihinde ne kadar bilinçliler: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerine yönelik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 2*(2), 101-110.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Cohen, J. 1994. The Earth is round (p<.05).Am. *Psychol*.49:997–1003.

Çapan, B.,E. (2021). Ergenlerde kariyer psikolojik danışma uygulamaları. K. Öztemel (Ed.), *Vaka örnekleriyle kariyer rehberliği ve kariyer psikolojik danışması*, (s. 152-185), Pegem Akademi.

Çarkıt, E. (2019). Kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(2), 1503-1514.

Gaudron, J. P. (2011). A psychometric evaluation of the career decision self-efficacy scale–short form among French university students. *Journal of Career Assessment, 19*(4), 420-430.

Güldü, Ö., & Kart, M. E. (2017). Kariyer planlama sürecinde kariyer engelleri ve kariyer geleceği algılarının rolü. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 72*(2), 377-400.

Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. Hambleton, R.K., Merenda, P. F. ve Spielberger, C. D. (Eds.), *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment (pp. 3-38)*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research (6th ed*). Boston: Pearson.

Kurt, Ç., & Erdem, O. A. (2012). Öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin veri madenciliği yöntemleriyle incelenmesi. *Politeknik Dergisi, 15*(2), 111-116.

Mutlu-Çaykuş, T. (2021). Kariyer psikolojik danışmada bireyi tanıma ve değerlendirme. K. Öztemel, (Editör), *Vaka örnekleriyle kariyer rehberliği ve kariyer psikolojik danışması*, (s.152-185), Pegem Akademi.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw Hill.

Örük, G., & Engindeniz, S. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Tarım Ekonomisi Bölümü Örneği. *Türkiye Tarımsal Araştırmalar Dergisi, 8*(2), 192-204.

Öztemel, K. (2021). *Vaka örnekleriyle kariyer rehberliği ve kariyer psikolojik danışması.* Pegem Akademi.

Özyürek, R. (2022). *Kariyer psikolojik danışmanlığı kuramları: Çocuk ve ergenler için kariyer rehberliği uygulamaları*, Pegem Akademi.

Öztürk, N. B., Eroğlu, M. G., & Kelecioğlu, H. (2015). *Eğitim alanında yapılan ölçek uyarlama makalelerinin incelenmesi*. Eğitim ve Bilim, 40(178).

FakıRosner, B. (2015). *Fundamentals of biostatistics*. Cengage learning.

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior, 80*(3), 661-673.

Veneziano, L., & Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of healthrelated questionnaires. *American Journal of Health Behavior, 21*, 67-70.

Whiston, S. C., & Oliver, L. W. (2005). Career counseling process and outcome. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (pp. 155-194) (3rd ed.). Lawrence Erlbaum.

Yaylacı, G. Ö. (2007). İlköğretim düzeyinde kariyer eğitimi ve danışmanlığı. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi 40*, 119-140.

Yeşilyaprak, B. (2019). Türkiye'de mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetleri: Güncel durum ve öngörüler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 2*(2), 73-102.

Özel Yetenekli Öğrencilere Adli Kimya Öğretiminde Bir Otantik Değerlendirme Bağlamı Olarak Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri

Ümmüye Nur Tüzün — MEB
Gülseda Eyceyurt Türk — Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı özel yetenekli öğrencilere adli kimya öğretiminde deneyler sonrası otantik değerlendirme bağlamı olarak öğrencilerin yapılandırdıkları öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin yaratıcılık bakımından değerlendirilmesidir. Bu amaçla yapılandırılan problem durumu "Özel yetenekli öğrencilerin adli kimya öğretiminde deneyler sonrası otantik değerlendirme bağlamı olarak öğrencilerin yapılandırdıkları öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin yaratıcılık sonuçları nasıldır?" şeklindedir.

Yöntem

Çalışma 2022-2023 öğretim yılında Ankara ilinde özel yetenekli öğrencilerle öğretim yapan bir kurumda nitel araştırma desenlerinden durum çalışması temelinde yürütülmüştür. Durum çalışmasında derinlemesine araştırılan durumun hikayesi anlaşılmaya çalışılır (Stake, 1995). Çalışmada derinlemesine araştırılarak hikayesi anlaşılmaya çalışılan durum "özel yetenekli öğrencilere adli kimya öğretiminde deneyler sonrası otantik değerlendirme bağlamı olarak öğrencilerin yapılandırdıkları öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin yaratıcılık seviyeleri"dir. Çalışmanın katılımcıları ortaokul düzeyinde öğrenim gören yedi özel yetenekli öğrencidir. Katılımcıların beşi kız, ikisi erkektir. Katılımcıların çalışmaya katılımları gönüllülük esasındadır. Çalışmanın uygulama sürecinde "parmak izi deneyi, parmak izi oyması çalışması, etil alkol ve izopropil alkol karşılaştırmalı testleri, diş izi alma deneyi, alkol nefes testi prototipi geliştirme deneyi, kulak izi deneyi ve sahte ilaç analizi deneyi" deneyleri yürütülmüştür. Adli kimya öğretiminde Houck ve Siegel (2016) referans alınmıştır. Deneylerden parmak izi oyma çalışması, etil alkol ve izopropil alkol karşılaştırmalı testleri, alkol nefes testi prototipi geliştirme deneyi, kulak izi deneyi ve sahte ilaç analizi deneyi özgün deneylerdir. Katılımcılar ikişerli-üçerli küçük gruplarda çalışmışlardır. Her deneyin bitiminde özel yetenekli öğrenciler otantik değerlendirme bağlamı olarak öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri yapılandırmışlardır. Otantik değerlendirme günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözüm uygulamalarına odaklanır (Fook & Sidhu, 2010). Alanyazındaki bir başka otantik değerlendirme tanımı da zihinsel görevlerde öğrenci performansının değerlendirilmesi şeklindedir (Wiggins, 1990). Öte yandan geleneksel laboratuvar raporlarından farklı olarak deneylerin bitiminde öğrencilerin öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri yapılandırması bilgiyi kendilerinin yapılandırmasına olanak vermektedir (Keys vd., 1999). Otantik değerlendirme bağlamında özel yetenekli öğrencilerin yapılandırdıkları öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri çalışmanın veri toplama araçlarıdır. Veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin yaratıcılık bağlamında değerlendirilmesinde Kettler ve Bower'ın (2017) yaratıcılık skalası kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın verileri Kettler ve Bower'ın (2017) yaratıcılık skalası kategorileri temelinde betimsel analiz edilmiştir. Alanyazından hazır kod ve kategori kullanıldığından analiz türü betimsel analizdir. Kettler ve Bower'ın (2017) yaratıcılık skalası iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan biri analiz edilen verinin orjinalliği bakımından değerlendirilmesi diğeri ise ayrıntılandırılmışlığı bakımından değerlendirilmesidir. Burada hem orijinallik hem de ayrıntılandırılmışlık 0'dan 3'e doğru kategorilendirilmiştir. Kodlar ise analiz edilecek verilerin bütününün bağıl karşılaştırmasında daha orijinal olma ya da daha çok ayrıntı içerme bakımından 0'dan 3'e doğru daha çok detay kod içermektedir. Çalışmada öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin yaratıcılık bakımından değerlendirilmesinde hem orjinallik hem de ayrıntılandırılmışlık alt boyutlarında özel yetenekli öğrencilerin yazmaları 2 ve 3 puan kategorilerindedir. Böylece özel yetenekli öğrencilerin deneylerden öğrendiklerini otantik bir bağlamda öğrenme amaçlı yazma aktiviteleriyle bilgiyi kendilerinin anlamlandırmasında yaratıcılık bakımından başarılı sonuçlar elde edildiği söylenebilir. Çalışma ileriki araştırmalar için öğretimlerinin değerlendirme bağlamlarını farklı yapılandıracak öğretmenler için örnek teşkil edecektir.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi, adli kimya öğretimi, öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, yaratıcılık

Kaynakça

Fook, C.Y., & Sidhu, G.K. (2010). Authentic assessment and pedagogical strategies in higher education. *Journal of Social Sciences, 6*(2), 153-161.

Houck, M.M., & Siegel, J.A. (2016). Adlî bilimlerin temeli. Y. Doğan (Çev. Ed.) Nobel Yayıncılık.

Kettler, T., & Bower, J. (2017). Measuring creative capacity in gifted students: Comparing teacher ratings and students' products. *Gifted Child Quarterly, 51*(4), 382-396.

Keys, C.W, Hand, B., Prain, V., & Collins, S. (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science. *Journal of Research in Science Teaching, 36*(10), 1065-1084.

Stake, R.E. (1995). *The art of case study research.* Sage.

Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 2*(2), 1-3.

Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Ölçüsel Tahmin Becerilerinin Geliştirilmesinde Fermi Problemlerine Dayalı Öğretim Uygulanması: Eylem Araştırması

Zübeyde Er — MEB

Seniye Renan Sezer — Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Tahmin bireylerin günlük yaşamda matematik yapabilmesini sağlayan bir beceridir (örneğin, bir binanın yüzey alanını tahmin ederek gerekli olabilecek malzeme miktarını ve tutarını hesaplayabilme, bir mesafenin ne kadar sürede alınabileceğini tahmin etme, bir havuzun kaç litre su alabileceğini tahmin etme vb.). Alan yazında ölçüsel tahmin hakkında günümüze kadar yapılmış olan araştırmalarda öğrencilerin ölçüsel tahmin performansları ve kullandıkları tahmin stratejilerinin belirlendiği (Gooya, Khosroshahi&Teppo 2011; Kılıç& Olkun, 2013; Sowder, 1992; Taylor, Simms, Kim&Reys, 2001) çalışmalara rastlanmıştır. Bunun yanı sıra ölçüsel tahmin becerisinin gelişimine ilişkin (Swan&Jones, 1980) bilgisayar destekli oyunların kullanıldığı (Bright, 1985), öğrencilerin işlemsel, ölçümsel tahmin ve yığın tahmin becerine ilişkin performanslarının, kullandıkları stratejilerin bir arada ele alındığı (Tekinkır, 2008) çalışmalara rastlanmıştır. Alan yazınında tahmin çeşitlerinden çoğunlukla işlemsel tahmin becerisinin ele alındığı çalışmalar olduğu görülmüştür.

Tahmin becerisini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda, öğrencilerin bu beceriye yeterli düzeyde sahip olmadıkları görülmüştür. Ayrıca matematik eğitiminde problem çözmeye de büyük önem verilmektedir. Fermi problemleri ise hem problem çözme becerisini, hem de ölçüsel tahmin becerisini içeren sorulardır. Alan yazın incelendiğinde yedinci sınıf öğrencilerinin Fermi problemlerine dayalı bir öğrenme gerçekleştirildiğinde ölçüsel tahmin becerilerine nasıl etki edeceğinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca mevcut programda da Fermi problemlerine yer verilmemektedir. Bu bağlamda, bu araştırma "Yedinci sınıf öğrencilerine yönelik, ölçüsel tahmine ilişkin Fermi problemlerini içeren, zenginleştirilmiş öğretim uygulamalarının ölçüsel tahmin becerisinin gelişimi üzerindeki etkisi nedir?" Sorusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- Fermi problemlerini içeren zenginleştirilmiş öğretim uygulamaları ölçüsel tahmin becerisinin gelişimi üzerine nasıl katkı sağlamaktadır?
- Fermi problemlerini içeren zenginleştirilmiş öğretim uygulamaları ölçüsel tahmin stratejileri kullanımına nasıl katkı sağlamaktadır?
- Yedinci sınıf öğrencilerine yönelik Fermi problemlerine dayalı öğretim yönteminin uygulanması sürecindeki Fermi problemlerine ilişkin performansları nasıldır?
- Yedinci sınıf öğrencilerine yönelik Fermi problemlerine dayalı öğretim yönteminin uygulanması sürecine ilişkin yansıtıcı günlüklerdeki öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmanın modeli; nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması; araştırmacının uygulama sürecinde gördüğü eksikleri ya da değiştirilmesi gereken noktayı bir problem olarak düşünerek bu problemi çözmeye ya da durumu değiştirmeye yönelik, gerek konuyla ilgili saptanmış problemleri, karşılaşılan durumu alan yazın inceleyerek gerekse var olan problemi çözmeye ya da durumu değiştirmeye yönelik uygulamalarla sorunun çözümünü sağlayacak çalışmalar yapmasıdır. Bu uygulama ve çalışmalar sonucunda bir değerlendirme yapılarak eylem araştırmasının işlevselliği de değerlendirilmiş olur (Çelikkol, 2016).

Matematik öğretim programında ölçüsel tahmin becerine yönelik kazanımlar olmasına rağmen öğrencilerin tahmin becerisi gerektiren problemleri çözemedikleri ve daha çok rastgele tahmin stratejisinin kullanıldığı gerek araştırmacı tarafından, gerekse yapılan çalışmalarda (Er&Artut, 2014; Kılıç&Olkun, 2013; Sowder, 1992) saptanmıştır. Böylece 7. sınıf ya da genel olarak ortaokul öğrencilerinin hangi zorluklarla karşılaştıklarını saptamak amacı ile bu tespitler doğrultusunda bir eylem araştırması ile bu eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sonuçları ölçüsel tahmine ilişkin Fermi problemlerini içeren zenginleştirilmiş öğretim uygulamalarının yedinci sınıf öğrencilerinin ölçüsel tahmin becerisinin gelişimi üzerine olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, bu araştırmanın sonucunda oluşan önerilerden ilki öğretim programında Fermi problemlerine yer verilmesi olabilir. Ayrıca programda ölçüsel tahminle ilgili kazanım yedinci ve sekizinci sınıflarda yoktur. Tahmin becerisi zaman ve yaşla gelişebilen, değişebilen bir beceri olduğu için, bu tür kazanımlar yedinci ve sekizinci sınıflara da konulması ve bu konuya daha çok zaman ayrılması önerilir. Fermi problemlerine ve daha fazla ölçüsel tahmin kazanımlarına programda verilmesi ile birlikte matematik ders kitaplarında da öğrenciyi düşünmeye sevk edecek, öğrencilerin ölçüsel tahmin becerisi düzeylerine katkı sağlayacak etkinlikler tasarlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Tahmin becerisi, Ölçüsel tahmin, Fermi problemleri

Kaynakça

Bright, George W.(1985). Estimation as part of learning to measure" In Measurementin School Mathematics, 1976 Yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics, editedby Doyal Nelson, (pp.87–104). Reston. Va.: The Council, 1976.

Çelikkol, Ö. (2016). 7. sınıf öğrencilerine cebirsel sözel problemlerde matematiksel modelleme uygulaması: Bir eylem araştırması (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 431416)

Er, Z. (2014). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan tahmin becerisine ilişkin öğretmen görüşleri. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Gooya, Z., Khosroshahi, L. G., & Teppo, A. R. (2011). Iranian students' measurement estimation performance involving linear and area attributes of real-world objects. ZDM,Mathematics education 43(5), 709– 722.https://doi.org/10.1007/s11858-011-0338-1

Kılıç, Ç., & Olkun, S. (2013). İlköğretim öğrencilerinin gerçek yaşam durumlarındaki ölçüsel tahmin performansları ve kullandıkları stratejiler. İlköğretim Online, 12(1), 295–307.

Sowder, J. (1992), Estimation and Number Sense, In D.A. Grouws (Ed.), Handbook of research in mathematics teaching and learning (pp.371–389). New York: Macmillan

Swan, M., & Jones, O. E. (1980). Comparison of Students' Percepts of Distance, Weight, Height, Area, and Temperature. Science Education, 64(3), 297–307.

Taylor, P. M., Simms, K., Kim, O. K., & Reys, R. E. (2001). Do your students measure up metrically?. Teaching Children Mathematics, 7(5), 282–287

Tekinkır, D. (2008). İlköğretim 6-8.Sınıf Öğrencilerinin Matematik Alanındaki Tahmin Stratejilerini Belirleme ve Tahmin Becerisi İle Matematik Başarısı Arasındaki İlişki. Yayımlanmamıış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İlkokul Öğrencilerinin Matematiksel Problem Çözme Becerilerinin Gelişmesinde Sınıf Öğretmenlerinin Rolü

Dilara Yılmaz Can, Kocaeli Üniversitesi
Ceyda Şensin, MEB
Şeyma Pekgöz, MEB
Damla Baber, MEB

Problem Durumu

21. yy becerilerine sahip problem çözücü bireyler yetiştirmek günümüz eğitim sisteminin ana amaçlarından biridir. Problem çözebilen bireylerin yetiştirilmesi ise öğrenci performansının ötesinde öğretmenlerin özellikle matematik derslerindeki rollerine bağlı olmaktadır (Soylu ve Soylu, 2006; Şahin, 2004; Orgoványi-Gajdos, 2016). Bu sebeple bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde problem çözme sürecini nasıl yönettiğini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Problem çözme becerisi erken yaşlardan itibaren öğrenilmekte ve geliştirilmektedir (Miller & Nunn, 2001). Problem çözme yalnızca matematik dersi hedeflerinden bir tanesi olmayıp kişinin kendine güvenini arttırması, yaratıcı ve bağımsız düşünmesini geliştirmesi sebebiyle hayatımızda önemli bir yere konumlanmıştır (Güneri Yöyen, Azaklı, Üney ve Demirci, 2017; Şahin, 2004). Problem çözme becerisinin öğrenilebilir bir beceri olduğu düşünüldüğünde problemlerin çözümünde gerekli olan ilk şey, problem çözme sürecinin bilinmesidir (Şahin, 2004). Matematiksel problem çözme sürecinde, Polya'nın (1957) problem çözme basamakları genel bir taslak olarak kullanılmaktadır. Bu basamaklar; (1) problemi anlama, (2) çözüm için uygun strateji belirleme, (3) belirlenen stratejiyi uygulama ve (4) çözümü değerlendirme olmak üzere dört adımı içermektedir. İlk olarak problemin anlaşılması, problemde verilen ile istenilenlerin belirlenmesi gerekmektedir. Devamında, çözüm için problemin yapısına uygun bir plan yapılması ve bu planın uygulanması gelmektedir. Çözümün değerlendirilmesi ise doğruluk, uygunluk, alternatif çözüm yolu gibi konularda tartışmayı gerektirir (Altun, Memnun, Yazgan; 2007; Yılmaz, 2019).

Öğretmenler, programların yalnızca uygulayıcıları olmanın ötesinde öğretimi şekillendiren uygulamalar arasındaki aracılardan biridir (Bingham, 2004). Dolayısıyla, öğrencilerin problem çözme becerisi, ders içinde öğrencilere rehberlik etmekle yükümlü olan öğretmenler tarafından geliştirilebilmektedir. Özellikle ilkokul düzeyinde problem çözme becerisinin kazandırılması bu yaş seviyesindeki öğrencilerin düşünme yollarını oluşturmaya başlaması sebebiyle oldukça önemli olup (Kamaliyah, Zulkardi & Darmawijoyo, 2013), öğretmenlerin bu amaca göre sınıf içinde problem çözümü için kolaylaştırıcı ortamlar hazırlaması ve işbirliğini desteklemesi beklenmektedir (Soylu ve Soylu, 2006). Böylece öğrenciler, yeni problemler oluşturmak için kavramsal ve işlemsel bilgileri yeni stratejilerle nasıl bağdaştıracaklarını öğrenebilirler (Olkun ve Toluk, 2004).

Öğretmenlerin, sınıf içinde ortaya çıkan beklenmedik durumlarla başa çıkmaya, yeni yöntem ve yaklaşımlar öğrenmeye ve yapıcı bir bakışla tüm durumlarla ilgilenmeye hazır olmaları beklenmektedir (Silverman ve Welty, 1990). Ancak öğretmenler genellikle, öğrencilere yeni bir şeyi kendi başlarına anlamalarını sağlamaktan çok matematiği nasıl yapacaklarını göstermeye odaklanmaktadır (Burns & Lash, 1988). Bu durum, problem çözücü bireylerin yetişmesinden ziyade, tamamen ezber odaklı bir eğitim anlayışıyla yetişen bireylerin toplumda yer almasına işaret edebilir.

Tüm bunlardan hareketle, konu ile ilgili literatür incelendiğinde problem çözme konusunda sınıf öğretmenleri ile yapılmış çalışma sayısının zenginleştirmeye açık olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar çoğunlukla matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının problem çözme sürecini (Avcu, 2012), performansını (Gümüş ve Umay, 2017), stratejilerini (Gürbüz ve Güder, 2016; Gökkurt Özdemir, Koçak, Soylu, 2018) ve çözüm yollarını Pehlivan (2011) incelemeye odaklanmakta olup sınıf öğretmenlerinin matematiksel problem çözme sürecini yönetme durumlarına dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Altun, Memnun ve Yazgan (2007) sınıf öğretmeni adaylarının rutin olmayan problemleri çözme becerileri ve bu konudaki düşüncelerini; Ulu (2008), sınıf öğretmeni, sınıf öğretmeni adayı ve 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada problem çözme stratejilerini; İnel, Evrekli ve Türkmen (2011) sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerini; Yılmaz (2019) sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme sürecini; Aylar (2017) sınıf öğretmeni adaylarının problem çözmeye dair pedagojik alan bilgilerini araştırmışlardır. Özreçberoğlu ve Çağanağa (2017) bu araştırma çerçevesine en yakın araştırma örneğini oluşturmakta olup bu araştırmadan farklı olarak araştırmasını matematik öğretmenleri ile sınıf yönetimi temelinde ele alınmıştır. Bu araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin problem çözme sürecindeki etkin rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel problem ve problem çözme süreci hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. Sınıf öğretmenleri matematiksel problem çözme sürecini nasıl yönetmektedir?

Yöntem

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin problem çözme sürecindeki etkin rolü ve yönetimi bir karma yöntem araştırması olarak incelenmiştir. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir veya birbirini izleyen birkaç çalışma içerisinde nitel ve nicel yaklaşım ve kavramları birleştirmesi

olarak tanımlanır (Creswell, 2003). Bu araştırmada öncelikle araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu uygulanarak nicel verilere ulaşılmış ve analiz edilmiştir. Sonrasında ise bu verilerden elde edilen bilgiler temelinde daha küçük bir katılımcı grubu ile görüşmeler yapılarak nitel veriler elde edilmiştir. Dolayısıyla bu araştırma açıklayıcı karma desen araştırması olarak betimlenmektedir.

Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve hem açık uçlu hem de derecelendirme sorularından oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Anket formunda yer alan sorular, Polya'nın (1957) problem çözme süreci için oluşturduğu çerçeve temel alınarak ve literatürden elde edilen araştırmalara dayanarak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda ilk olarak problem çözme sürecinde öğretmenlerin öğrencilere hangi soruları ne sıklıkla yönelttiğini ve hangi yaklaşımla problem çözme sürecini yürüttüğünü ortaya koymaya yönelik sorulmuştur. Ankette yer alan açık uçlu sorular ise öğretmenlerin matematiksel problem çözme kavramı hakkındaki görüşleri ile öğrencilerin iyi birer problem çözücü olmaları konusundaki yaklaşımlarını içermektedir. Anket formunda son olarak TIMSS'de (2011) sorulup öğrenciler tarafından hatalı olarak çözülen sorular, öğrencilerin hatalı yanıtları da örnek gösterilerek öğretmenlere "Bu yanlış çözümü siz nasıl düzeltirsiniz?" sorusu sorulmuştur. Matematik dersi öğretim programında (2018) belirtilen her bir öğrenme alanına ait bir soru seçilmesine dikkat edilmiştir.

Açıklandığı üzere, üç ayrı bölümden oluşan anket formu Marmara Bölgesinde çeşitli illerde görev yapan 100 sınıf öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Araştırmada örneklemi belirlemek için herhangi bir ölçüt kullanmamış olup tesadüfi olarak seçilen sınıf öğretmenlerinden veriler toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın ikinci aşaması ise 15 sınıf öğretmeninin katılımıyla MEB tarafından desteklenen Mesleki Gelişim Topluluğu projesi kapsamında ÖBA üzerinden ve uzaktan yürütülecektir. Bu doğrultuda toplam beş hafta olarak öngörülmek üzere her hafta sınıf öğretmenleri ile ikişer saat toplu görüşmeler yapılması planlanmıştır. Bu görüşmelerde, anket formunda da yer alan problem çözme sürecinde öğretmenlerden sorması beklenen yönlendirici sorular üzerinde tartışmalar yapılacaktır. Sonuçta, bir hafta içinde öğretmenler öğrencilere işlenen konu kapsamında bağlamsal ve yeni nesil problemler vererek formda yer alan soruları sorduğunda öğrencilerin ders içi durumlarını gözlemler ve alan notları alacaktır. Bir sonraki toplu görüşmede öğretmenler kısaca kendi gözlemlerini paylaşacak ve bir sonraki haftanın planı yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin matematiksel problem çözme sürecinde "Problemde geçen tüm kavramların anlamlarını biliyor musun? Problemin cevabını tahmin edebilir misin? Elde ettiğin sonucu tahminin ile karşılaştırır mısın? Problemi kendi ifadenle açıklayabilir misin? Problemi açıklayan bir şema, şekil veya tablo çizebilir misiniz? Problemi nasıl çözmeyi düşünüyorsun? Daha önce buna benzer, başka bir problem çözdün mü? Benzer problemdeki çözümünü bu problem için uygulayabilir misin? Çözüm yolun hakkında ne düşünüyorsun? Sonucun sağlamasını yaptın mı? Problemi neden bu yol ile çözdün? Başka problemleri de bu yolla çözer misin? Buna benzer bir problem kendin kurar mısın?" sorularını öğrencilere sıklıkla sormadıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin çoğunlukla "Problemden ne anladın? Problemde verilenler ve istenenler nelerdir?" sorularını sordukları belirlenmiştir.

Elde edilen diğer verilere göre problem çözme sürecinde sınıf öğretmenlerinin %37'si öğrencileri küçük gruplar halinde veya bir akranıyla birlikte çalıştırdığını; %59'u somut nesneleri kullanmak; %39'u ise Web 0.2 tabanlı teknoloji araçlarını kullanmak için teşvik ettiğini; %47'si problemi farklı bir yöntem kullanarak çözmelerini istediğini, %71'i matematiksel dili anlamaları için öğrencilerine yardımcı olduğunu, %75'i hatalarını fark etmeleri için öğrencilere sorular sorduğunu, %58'i ise öğrencilerinin çözümlerini tüm sınıfa açıklamasını istediğini belirtmiştir.

Bu analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin katıldığı mesleki gelişim topluluğunda ele alınması hedeflenen ana konular belirlenmiştir. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri ile görüşmelerin şubat ayında başlanması öngörülmektedir. Ankette bulunan diğer sorulara ait analizler devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel problem çözme, sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri

Kaynakça

Altun, M., Memnun, D. S., & Yazgan, Y. (2007). Primary school teacher trainees' skills and opinions on solving non-routine mathematical problems. Elementary Education Online, 6(1), 127-143.

Avcu, S. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmede kullandıkları stratejilerin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aylar, E. (2017). Sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde problem çözmeye dair pedagojik alan bilgisine ilişkin çıkarımlar. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 13(2), 744-759.

Bingham, A. (2004). Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi (Çev: Ferhat Oğuzkan). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Burns, R. B., Lash, A.A. (1988). Nine Seventh-Grade Teachers' Knowledge and Planning of Problem-Solving Instruction. The Elementary School Journal, 88 (4), 369-386.

Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Gümüş, F. Ö. & Umay, A. (2017). Problem çözme stratejileri öğretiminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kavramsal/işlemsel çözüm tercihlerine ve problem çözme performansına etkisi. İlköğretim Online, 16(2), 746-764.

Güneri Yöyen, E., Azaklı, A., Üney, R., & Demirci, O. (2017). Ergenlerin Kişilik Özelliklerinin Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi (in Turkish). Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi, 1(1), 75-93. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/dased/issue/28623/283326

Gürbüz, R. & Güder, Y. (2016). Matematik öğretmenlerinin problem çözmede kullandıkları stratejiler. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi 17(2), 371-386.

Kamaliyah, K., Zulkardi, Z., & Darmawijoyo, D. (2013). Developing the sixth level of PISA-like mathematics problems for secondary school students. Journal on Mathematics Education, 4(1), 9–28. doi: https://doi.org/10.22342/jme.4.1.559.9-28

Miller, M., & Nunn, G. D. (2001). Using group discussions to improve social problem solving and learning. 470-475.

Olkun, S., & Toluk, Z. (2004). İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi. Ankara:Anı Yayıncılık, Ertem Matbaacılık.

Orgoványi-Gajdos, J. (2016). Problem Solving as a Cross-Curricular Skill of Teachers in Teachers' Professional Development on Problem Solving. Sense Publishers, Netherland.

Özreçberoğlu, N. & Çağanağa, Ç. K. (2017). Making It Count: Strategies for Improving Problem-Solving Skills in Mathematics for Students and Teachers' Classroom Management. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14(4). 1253-1261. DOI: 10.29333/ejmste/82536

Pehlivan, C. F. (2011). Matematik problemlerinin çözümünde öğretmen adaylarının kullandıkları stratejilerin ve gösterim şekillerinin analizi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Polya, G. (1957). How to solve it? (2d ed.). New York: Anchor Books.

Silverman, R., & Welty, W. M. (1990). Teaching with cases. Journal on Excellence in College Teaching, 1, 88–97.

Soylu, Y., & Soylu, C. (2006). Matematik Derslerinde Başariya Giden Yolda Problem Çözmenin Rolü. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(11), 97-111.

Şahin, Ç. (2004). Problem Çözme Becerisinin Temel Felsefesi. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10. 160-171.

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

Yılmaz, R. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının rutin olmayan problemleri çözme süreçleri. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (2), 30-49. Doi: 10.17556/erziefd.457280

Matematik Öğretmenlerinin PISA Matematik Okuryazarlık Problemi Analizleri

Ayla Ata Baran

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik okuryazarlığı kavramı en genel anlamda öğrencilerin matematik derslerinde edindikleri bilgi ve becerilerini günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemli durumların çözümünde 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). Bu amaç doğrultusunda, farklı öğrenme düzeylerindeki öğrenenlerin matematik okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyecek problem durumları ile çalışılması önemli olmaktadır (Kabael, 2021). Bu kapsamda matematik öğretmenlerinin öğrenme ortamlarında kullanacakları matematik problemlerini seçebilme, anlamlı öğrenmeyi destekleyecek şekilde gerekli revizeleri yapabilme ve başarılı bir şekilde uygulayabilme konularında bilgi ve beceri sahibi olmaları önem kazanmaktadır. Nitekim ilgili alanyazında öğretmen ve öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık problemi çözme ve kurma becerisi gelişimlerinin desteklenmesi gerekliliğine önemle vurgu yapılmaktadır (Baran-Saraç, 2021; Kabael ve Ata-Baran, 2019). Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı matematik öğretmenlerinin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (Programme for International Student Assessment -[PISA]) kullanılan matematik okuryazarlık problemlerine ilişkin analizlerinin incelenmesidir. Bu kapsamda özel olarak matematik okuryazarlık problemlerinin iletişimsel perspektiften analiz edilme biçimine odaklanılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın katılımcıları, bir devlet üniversitesinde matematik eğitimi alanında lisansüstü düzeyde öğrenim görmekte olan 38 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcı seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış olup bu kapsamda benimsenen ölçüt, matematik okuryazarlığı, PISA ve matematiksel iletişim konularında eğitim almış olmak şeklinde olmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen PISA Matematik Okuryazarlık Problemi İnceleme Formu kullanılmıştır. Form içeriğinde toplam beş adet matematik okuryazarlık problemi ile problemlerin iletişimsel perspektiften analizine ilişkin ayrıntılı bir yönerge paylaşılarak katılımcılardan bu problemleri matematiksel iletişim yeterliğinin alıcı ve anlatımcı bileşenleri bağlamında detaylı olarak analiz etmeleri talep edilmiştir. Katılımcıların ortaya koydukları analizler betimsel olarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, katılımcıların çoğunun PISA matematik okuryazarlık problemlerini iletişimsel perspektiften analiz edebildiği görülmüştür. Bu kapsamda, alıcı bileşen bağlamında problem metninin uzunluğu, anlaşılırlığı, görsel kullanımı, öğrencinin problemin bağlamına aşinalığı, problem metninin gereksiz bilgi içermesi durumu ve karmaşıklığı açısından; anlatımcı bileşen bağlamında ise matematiksel çözüm sürecinin sunulma biçimi (kısa yanıt gerektiren, uzun yanıt gerektiren ya da çoktan seçmeli soru türünde olması), kanıt sunma/gerekçe yazmayı gerektirme durumu ve çoktan seçmeli sorularda seçeneklerin yapılandırılma biçimi açısından başarılı bir şekilde analiz edebilmişlerdir. Bununla birlikte, katılımcılar problemlerin söz konusu iletişimsel unsurlar bağlamında niteliğinin artırılmasına yönelik olarak çeşitli öneriler sunabilmişlerdir. Diğer yandan katılımcılar iletişimsel perspektiften problem analizi çalışmasının, öğretim süreçlerinde yararlanacakları matematik problemlerini seçmede olumlu yansımaları olduğu yönünde görüş paylaşımında bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: PISA, matematik okuryazarlık problemi, problem analizi, matematiksel iletişim

Kaynakça

Baran-Saraç, A. B. (2021). *A study on development of prospective middle school teachers' competence of posing mathematical literacy problems.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Kabael, T. & Ata Baran, A. (2019). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı performanslarının ve matematik okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi, 4*(2), 51-.67.

Kabael, T. (2021). Matematik okuryazarlığının matematiksel etkinlikler ile desteklenmesi. In Y. Dede, M. F. Doğan, & F. Aslan-Tutak (Eds.), *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları* (pp. 125-145). Ankara: Pegem.

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.

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework.* OECD Publishing.

Öğrencilerin Değişen Matematiksel İlişkilendirme ve Üstbilişsel Becerileri: Matematiksel Modelleme Süreci

Sultan Özge Duman
MEB

Arzu Aydoğan Yenmez
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde bilim ve teknolojinin gelişmesi ile eğitim yaklaşımlarında değişim kaçınılmaz olmuştur (Erdoğan, 2013; Yalçın 2018; Yorulmaz, Çekirdekçi ve Önal, 2021; Gonzáles- Pérez & Ramírez- Montoya, 2022). Matematik eğitiminde de öğrencilerin matematiği sadece kavram düzeyinde bilmesi yeterli olmamaktadır ve gerçek yaşam problemleriyle baş edebilmeleri için öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilecekleri, matematiği günlük hayatla ilişkilendirerek öğrendiklerini uygulayabilecekleri, sorgulayıcı ve üretken olabilmelerine imkân sağlayan öğrenme ortamlarının oluşturulması önem kazanmıştır (Sandalcı, 2013; Kenedi vd., 2019; Diana, Suryadi & Dahlan, 2020). Bu tür öğrenme ortamlarında matematik yoluyla gerçek yaşam durumlarının anlaşılması için modelleme süreçleri iyi bir araçtır ve matematiksel modelleme etkinlikleri öğrencilere matematiği gerçek yaşam problemlerinde kullanarak kendi matematiksel düşünce ve becerilerini sunma ve yorumlama imkânını vermektedir (NCTM, 2020; Hidayat, Adnan, Abdullah ve Safrudiannur, 2022). Matematiksel modelleme sürecinde öğrencilerin, gerçek yaşam durumundaki modelleri, matematiksel kavram ve gösterimlerle ilişkilendirerek oluştururken ve yorumlarken matematiksel ilişkilendirme becerilerinin ve üst bilişsel becerilerin ortaya çıkması ve kullanılması olağan bir durumdur (Gravemeijer ve Stephan, 2002; Hıdıroğlu ve Bukova – Güzel, 2015).

Üstbilişsel beceriler matematiğin öğrenme sürecinde önemli bir yere sahiptir ve üstbilişsel becerilerin etkin kullanımıyla gerçekleştirilen öğrenme ortamı öğrencilerin ne yaptıkları veya ne bildikleri hakkında düşünmelerini sağlayarak süreci tasarlama, izleme ve kontrol etme konusunda öğrencilere farkındalık kazandırmaktadır (Triana, Azis ve İrvan, 2021). Matematik eğitiminde, öğrenme sürecinde olduğu kadar problem çözmede de önemli bir yere sahip olan üstbilişsel beceriler bireye problem çözme sürecinde, verileri düzenleme, çözüm sürecini planlama, planları yürütme, ilerletme ve izleme, sonuçları doğrulama aşamalarının gerçekleşmesinde yardımcı olmaktadır (Stillman ve Galbraith, 1998). Matematiğin iyi bir şekilde öğrenilerek bireylerin karşılaştıkları gerçek yaşam problemlerine çözümler üretebilmesine üstbilişsel becerilerin geliştirilmesi önemli bir katkıda bulunacaktır. Yenilenen matematik öğretim programında da öğrencilerde üstbilişsel bilgi ve becerilerin geliştirilmesinin ve buna bağlı olarak öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmesinin özel amaçlar arasında yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018). Üstbilişsel becerilerin modelleme sürecinde alt bileşenleriyle detaylı olarak incelenmesiyle matematiksel modelleme sürecinin üstbilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığının ortaya konulması bu çalışmayı önemli kılan etkenlerden biri olmaktadır.

Matematik birbiri üzerine inşa edilmiş kavramlardan oluşan bir yapıdır ve doğası gereği içinde barındırdığı ilişkilendirme becerisini kullanarak önceki öğrenilen kavramları yeni öğrenilecek kavramlarda hatırlayabilmek ve kullanabilmek çok önemlidir (Hendriana, Slamet ve Sumarmo, 2014; Kenedi vd. , 2019; Hasbi, Lukıto ve Sulaıman, 2019; Gücün ve Genç, 2022). Matematiğin bilim ve teknolojideki konumu düşünüldüğünde matematiği farklı disiplinlerle ilişkilendirebilmek, matematiği gerçek hayatla ilişkilendirerek günlük yaşam problemlerine çözüm üretebilmek kritik bir öneme sahiptir (Mandacı Şahin, 2019). Matematiksel ilişkilendirme becerileri, matematiksel düşünceler arasında bağlantılar kurarak matematiği diğer disiplinlerde ve günlük hayatta tanıma, anlama ve kullanabilme becerisi olup matematiğin öğreniminde ve problem çözmede sahip olunması gereken yeteneklerden birisidir (Hasbi, Lukito ve Sulaiman, 2019). Matematik öğrenim sürecinde matematiksel kavramlar arası ilişki kurabilme, kavrama ait farklı gösterimleri bilme, matematiğin farklı disiplinlerde ve günlük hayatta kullanımını görme öğrencilerde daha kalıcı ve anlamlı öğrenmenin oluşmasını sağlayacaktır (Yavuz-Mumcu, 2018; Hasbi, Lukıto ve Sulaiman, 2019). Matematik eğitiminde geliştirilmesi hedeflenen matematiksel ilişkilendirme becerilerinin matematiksel modelleme sürecinde alt bileşenleriyle detaylı olarak incelenmesi ile modelleme sürecinin matematiksel ilişkilendirme becerilerinin gelişimine katkıda bulunup bulunmayacağının ortaya konulması bu çalışmayı önemli kılan bir diğer etken olmaktadır.

Bu çalışmada temel amaç; ortaokul öğrencilerine matematiksel modelleme etkinlikleri uygulayarak bu süreçte öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin ve matematiksel ilişkilendirme becerilerinin nasıl değiştiğini incelemektir. Matematiksel modellemenin üstbilişsel ve matematiksel ilişkilendirme becerileri ile iç içe olduğu göz önünde bulundurularak matematik eğitiminde önemli bir yere sahip olan bu iki becerinin modelleme sürecinde gelişimlerinin detaylı bir şekilde incelenmesi bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu çalışmada matematiksel ilişkilendirme ve üstbilişsel becerilerin alt bileşenleriyle birlikte aynı anda ele alınması, bu iki becerinin matematiksel modelleme sürecinde gelişiminin detaylı bir şekilde incelenerek açıklanması ve çalışmanın ortaokul öğrencilerine uygulanmış olması ile literatüre önemli katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma problem durumuna sorgulayıcı, yorumlayıcı yaklaşan ve problemi doğal ortamında anlamaya çalışan bir yöntemdir ve problemi derinlemesine inceleyerek gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemleri kullanarak daha açıklayıcı ve detaylı bilgiye ulaşılmasını sağlar (Yıldırım, 1999; Baltacı, 2019). Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması "nasıl?" ve "niçin?" soruları temelinde araştırmacının kontrol edemediği olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine fırsat sunan bir yöntem olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada modelleme sürecinde değişen matematiksel ilişkilendirme ve üstbilişsel becerilerin derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Burada inceleme altına alınan durum değişen beceri yapılarıdır. Araştırmada modelleme sürecinde üstbilişsel beceriler alt boyutlarıyla birlikte modelleme sürecinde ele alınmıştır. Çetinkaya (2020) modelleme sürecinde planlama, izleme, değerlendirme ve tahmin üstbilişsel becerilerini incelerken gereken kriterleri belirtmiştir ve bu çalışmada üstbilişsel becerilerin incelenmesinde Çetinkaya (2020)'nın sunduğu çerçeve dikkate alınmıştır. Bu çalışmada ele alınan bir diğer beceri matematiksel ilişkilendirme becerileridir. Bingölbali ve Coşkun (2016) matematiksel ilişkilendirme ile ilgili sundukları kavramsal çerçevede matematiksel ilişkilendirmeyi; i) kavramlar arası ilişkilendirme, ii) kavramın farklı gösterimleri arası ilişkilendirme, iii) gerçek hayatla ilişkilendirme, iv) farklı disiplinlerle ilişkilendirme olmak üzere 4 ana bileşenden olduğunu belirterek bunların alt bileşenlerini, göstergelerini ve örneklerini toplu halde sunmuşlardır. Bu araştırmada matematiksel ilişkilendirme becerilerinin incelenmesinde Bingölbali ve Coşkun(2016)'un sundukları çerçeve dikkate alınmıştır. Matematiksel modelleme etkinlikleri bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 6. Sınıf öğrencilerine 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Çalışmanın 10 haftalık uygulama süresi boyunca, öğrencilerle, matematiksel modelleme etkinlikleri öncesi ve sonrası yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, araştırmacı tarafından gözlem notları tutulmuş, uygulama esnasında öğrencilerin ses kayıtları alınmış olup öğrencilerin çözüm kâğıtlarından elde edilen verilerle hafta hafta incelenmiştir. Verilerin analiz edilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Teorik çerçevelerdeki temalar kullanılmasına karşın boyutlar arası ilişkiler, geçişler ve boyut içinde gelişim için kodlamalar gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematiksel ilişkilendirme matematiği öğrenme-öğretme sürecinde anlama, anlam oluşturma, öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında bağ kurabilmesi ve kalıcı öğrenmelerin sağlanması gibi olumlu etkiler oluşturmaktadır (Özgen, 2013). Üstbilişsel becerilerin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde başarıya ulaşmalarındaki katkısı büyüktür (Özsoy, 2008; Kalemkuş, 2021). Yapılan çalışmalara göre öğrencilerin üstbilişsel bilgi ve becerilerini geliştirecek her türlü uygulamayı dikkate almak ve öğretim programının her öğesine üst bilişi uygulamak öğretmenlerin hedefleri arasında olmalıdır (Hıdıroğlu, 2015). Bu çalışmada matematik eğitiminde önemli bir yere sahip olan bu iki becerinin matematiksel modelleme sürecinde geliştiği gözlemlenmiştir. Üstbilişsel becerilerin modelleme sürecinde olağan bir şekilde ortaya çıkarak kullanıldığı ve birbiri ile etkileşimli olarak geliştiği görülmüştür. Modelleme sürecinde matematiksel ilişkilendirme becerilerinden daha çok kavramlar arası ve günlük hayatla ilişkilendirme becerisinin kullanımıyla birlikte modelleme etkinliklerinin kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme ve farklı disiplinlerle ilişkilendirme boyutlarının da kullanımına fırsat vererek matematiksel ilişkilendirme becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Matematiksel ilişkilendirme becerileri ile üstbilişsel becerilerin etkileşimli gelişmesi bu çalışmada elde edilen bir diğer sonuçtur. Üstbilişsel becerilerin ve matematiksel ilişkilendirme becerilerinin alt boyutlarıyla matematiksel modelleme sürecinde detaylı şekilde incelenmesi ile alan yazına önemli bir katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel ilişkilendirme becerileri, Üstbilişsel beceriler, Matematiksel modelleme

Kaynakça

Bingölbali , E., & Coşkun, M. (2016). İlişkilendirme becerisinin matematik öğretiminde kullanımının geliştirilmesi için kavramsal çerçeve önerisi. *Eğitim ve Bilim, 41*(183), 233-249.

Çetinkaya, S. (2020). *Lise Öğrencilerinin Matematiksel Modelleme Sürecinde Üst Bilişsel Becerilerinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Diana, N., Suryadi, D., & Dahlan, J. (2020). Analysis of students' mathematical connection abilities in solving problem of circle material : transposition study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 8*(2), 829-842.

Erdoğan, F. (2013). *Matematik Öğretiminde Üstbilişsel Stratejilerle Desteklenen İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Üstbilişsel Becerileri ve Matematik Tutumuna Etkisinin İncelenmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

González-Pérez, L., & Ramírez-Montoya, M. (2022). Components of Education 4.0 in 21st Century Skills. *Sustainability, 14*(3), 1493.

Gravemeijer, K., & Stephan, M. (2002). Emergent models as an instructional design heuristic. *Symbolizing, modeling and tool use in mathematics education* (s. 145-169). içinde Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Hasbi, M., Lukito, A., & Sulaiman, R. (2019, December). Mathematical Connection Middle-School Students 8th in Realistic Mathematics Education. *1417*, s. 01247. IOP Publishing.

Hendriana, H., Slamet, U. R., & Sumarmo, U. (2014). Mathematical connection ability and self-confidence (an experiment on junior high school students through contextual teaching and learning with mathematical manipulative). *International Journal of Education, 8*(1), 1-11.

Hıdıroğlu, Ç. N., & Bukova Güzel, E. (2015). Teknoloji destekli ortamda matematiksel modellemede ortaya çıkan üst bilişsel yapılar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 6*(2), 179-208.

Hidayat, R., Adnan, M., Abdullah, M., & Safrudiannur. (2022). A systematic literature review of measurement of mathematical modeling in mathematics education context. *Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 18*(5), 2-13.

Kenedi, A. K., Helsa, Y., Ariani, Y., Zainil, M., & Hendri, S. (2019, January). Mathematical Connection of Elementary School Students to Solve Mathematical Problems. *Journal on Mathematics Education, 10*(1), 69-80.

Mandacı Şahin, S. (2019). Investigation of preservice teachers' mathematical connection skills through concept maps. *IJETSAR (International Journal of Education Technology and Scientific Researches), 4*(10), 322-339.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2020). *Standart for the Preparation of Secondary Mathematics Teachers*. https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/CAEP-Standards/. adresinden alındı

Sandalcı, Y. (2013). *Matematiksel Modelleme ile Cebir Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Matematiği Günlük Yaşamla İlişkilendirmelerine Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Stillman, G., & Galbraith , P. (1998). Applying mathematics with real world connections: Metacognitive characteristics of secondary students. *Educational Studies in Mathematics, 36*(2), 157-194.

Triana, R., Azis, Z., & Irvan. (2020). The Effect of the Application of Discovery Learning and Problem Based Learning Model on Metacognitive Ability and Students' Mathematical Connections. *IJEMS: Indonesian Journal of Education and Mathematical Science, 10*(1), 34-43.

Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51*(1), 183-201.

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

Yorulmaz, A., Çekirdekçi, S., & Önal, H. (2021, December). İlkokul matematik dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerilerine göre incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research, 6*(2), 95-105.

Eğitsel Dijital Oyun Tasarlama Sürecinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Tutum, Motivasyon, Akademik Başarı ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi

Hatice Canseven
Hacettepe Üniversitesi

Bahadır Yıldız
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik eğitimi, fikir ve düşüncelerin gelişimini sağlamaktadır. [1] Matematik eğitimi yalnızca işlem yapmayı ve basit hesaplamaları öğretmekle kalmayıp bireylerin akıl yürütmesini, bilgiyi anlamlandırmasını, olaylar arasında ilişki kurabilmesini, hayatı anlamasını ve yönetebilmesini sağlamaktadır. [2] Bu gibi nedenler matematik eğitimini önemli kılmaktadır. Ancak öğrencilerdeki genel yargı matematiğin soyut, zor ve sıkıcı olduğu yönündedir. PISA 2018 sonuçlarına bakıldığında ise Türkiye'de pek çok öğrencinin okuma, fen ve matematikte temel yeterliliklere sahip olmadığı görülmüştür. [3] Bu durum matematiğin karmaşık ve soyut olması ile ilişkilendirilebilir.

Bu eksikliklerin giderilmesinde eğitsel dijital oyunların matematik derslerinde kullanılmasının katkısının olabileceği düşünülmektedir. Fakat Ersoy'un çalışmasına göre uzun yıllar matematik eğitimi ve öğretiminde kağıt-kalem veya yazı tahtası-tebeşir ikilisi dışında birtakım araçlardan söz edilmemiştir [4]. Günlük hayatlarında teknolojiyle fazlaca iç içe olan çocukları okullarda teknolojiden mahrum bırakmak eğitim sisteminde aksaklıklara neden olmaktadır. Durumun farkında olan pek çok ülkenin son yıllarda eğitim sisteminde teknolojik araçlardan ve özellikle de bilgisayarlardan etkin olarak yararlandığı görülmektedir.

Ülkemizde ise son yıllarda matematik eğitimini ve öğretimini kolaylaştıracak ve sürece destek olabilecek araçlara ilgi artmıştır. Buna bağlı olarak bilişim teknolojilerinin matematik öğretiminde etkili bir şekilde kullanılması gerekliliği de tartışılmaya başlanmıştır. Çünkü geleneksel eğitim anlayışına göre bireyleri eğitmenin ve bilgi toplumuna hazırlamanın çok mümkün olmadığı açıkça bellidir. [4] Balcı ve Eşme çalışmasında, eğitim teknolojisinin eğitim programlarında yer alması gerekliliğini; öğrenmeyi kolaylaştırması, öğrencinin yaratıcı düşünme, zekâ ve yeterliliğini geliştirmesi aynı zamanda öğrencinin yaşama ayak uydurmasına katkı sağlaması, derslere tamamlayıcı etki göstermesi gibi sebeplerle açıklamışlardır. [5] Bu doğrultuda eğitimdeki diğer alanlarda olduğu gibi matematik dersi programlarında yenilenmeye gidildiği ve teknolojinin matematik ders programlarında yer almaya başladığı görülmektedir. [6] Matematik öğretiminin verimliliğinin önceki bilgilerin zihinde canlı tutulmasıyla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilgileri zihinlerinde canlı tutabilmelerinin yaparak yaşayarak öğrenmeleri ve derse katılımları ile sağlanabileceği söylenebilir. Bu bağlamda eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretim sürecinde güçlü bir tamamlayıcı araç olarak kullanılabileceği söylenebilir. [7]

Alanyazın incelendiğinde eğitsel dijital oyunların matematik eğitimi açısından faydaları şu şekilde sıralanabilir:(1)Fazlaca soyut kavramlar içeren matematik dersini görsel işitsel açıdan eğitsel dijital oyunlar aracılığıyla elektronik ortamda somutlaştırılarak öğrencilere sunmak öğrenmeyi kolaylaştırabilir, (2) Dijital oyunlar matematik kavramlarını uygulamalı bir şekilde öğreterek çocukların teorik bilgilerini pratik uygulamalara dönüştürmelerine yardımcı olabilir, (3) Dijital oyunlar çocuğun yapmış olduğu hataları anında belirleyebilir ve çocuğun doğru yapılan işlemler sonucunda oyuna devam etmesini teşvik ederek geribildirim sağlayabilir, (4) Dijital oyunlar çocuğun seviyesine göre ayarlanabildiği için kişiselleştirilmiş bir eğitim sunabilir, (5) Dijital oyunlar sayesinde çocuklar matematik problemlerini daha hızlı çözebilir ve bu da onların beyin fonksiyonlarını geliştirebilir, (6) Eğitsel dijital oyunların matematik dersinden korkan ve matematik dersine ön yargısı olan öğrencilere bu olumsuz duyguları azaltma veya yok etme imkanı sağladığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında yapılan alanyazın taraması sonucunda matematik eğitimi üzerine eğitsel dijital oyunların az sayıda olduğu gözlenmiştir. Mevcut araştırmanın bu probleme çözüm üretmesi anlamında önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanısıra alanyazında matematik eğitiminde dijital oyun kullanımına yönelik az sayıda araştırma bulunurken öğrencilerin eğitsel dijital oyun tasarımı süreçlerinin incelendiği çok daha az sayıda çalışma bulunmaktadır. Mevcut araştırma öğrencilerin aktif bir şekilde oyun tasarımı sürecine dahil olmalarını ve kendi oyunlarını tasarlamalarını sağlaması ile üreten nesiller yetiştirme hedefini gerçekleştirmesi açısından da önemlidir. Ayrıca eğitsel dijital oyun tasarlama sürecinin matematik başarısı, matematik dersine yönelik tutum, motivasyon ve bilgi işlemsel düşünme becerisi gibi değişkenlere etkisini aynı anda inceleyen çalışmalara ise rastlanmamıştır. Mevcut araştırma özgünlüğü sebebiyle bu alanda yapılacak olan çalışmalara katkı sağlaması açısından da önemlidir. Elde edilen bilgiler ışığında, eğitim öğretim faaliyetleri gözden geçirilerek, öğrencilerin başarısına olumlu yönde etki edecek teknoloji ve eğitsel tasarımların derslerde uygulanmasına ağırlık verilecektir.

Yöntem

Araştırmada tek gruplu ön test son test modeli kullanılmıştır. Nicel verilere ek olarak toplanan öğrenci görüşleri ile nicel sonuçlar detaylandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Beykoz ilçesinde bir devlet okulunda 6. Sınıf düzeyinde öğrenim gören, gönüllülük esasına dayalı olarak elverişli örneklem yöntemiyle seçilmiş yirmi beş (4 erkek, 21 kız) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Matematik dersine yönelik tutum ölçeği, Matematik dersine yönelik motivasyon ölçeği, Bilgisayarca Düşünme Ölçeği ve öğrencilerin oyun tasarladıkları konu ile ilgili akademik başarılarını ölçen testler kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna dijital oyun tasarlama süreci ile ilgili görüşme formu da uygulanmıştır. Ayrıca aynı okulda yine gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiş 5. sınıf yirmi yedi (11 erkek, 16 kız) öğrenciden oluşan bir grup ve Türkiye'nin farklı illerinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan sekiz matematik öğretmeni de tasarlanan oyunları değerlendirerek araştırmaya katkı sağlamıştır. Çalışma grubundan veriler toplanmadan önce öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde t testi, Shapiro-Wilk testi, Wilcoxon W testi, Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Analizlere ve bulgulara bildiri sunumu ve tam metinde detaylı şekilde yer verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada matematik öğretiminde eğitsel dijital oyun tasarlama sürecinin altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, matematiğe yönelik tutumlarına, matematiğe yönelik motivasyonlarına ve bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi ile eğitsel dijital oyun tasarlama sürecine yönelik görüşleri araştırılmıştır.

Araştırma sonucunda çalışma grubunun matematik başarı puanları öntest-sontest arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile eğitsel dijital oyun tasarlama sürecinin öğrencilerin matematik başarıları üzerinde anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular; Aksoy [8], Mercan [9], Çiftci [10], Büyükkarcı [11] ve Denli [12]'nin sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Eğitsel dijital oyun tasarımı ve kullanımı matematik derslerinde öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamıştır. Bu durum öğrencilerin bilgisayar ile zaman geçirmekten hoşlanmaları ve bilgisayar kullanma becerisine sahip olmaları ile açıklanabilir. Derslerin eğitsel dijital oyunlar ile desteklenmesi öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerin matematik dersinde eğitsel dijital oyunlarını kendileri için yararlı buldukları ve tüm derslerin eğitsel bilgisayar oyunları ile işlenmesini istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ifadelerinden eğitsel dijital oyunlar tasarlama ile anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirdikleri; sevdikleri ve başarılı oldukları bir durumu dersler ile bütünleştirmenin kendilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda çalışma grubunun ön test son test matematik dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık belirlenememiştir. Başka bir deyişle eğitsel dijital oyun tasarlama sürecinin öğrencilerin matematik tutumları üzerinde anlamlı etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ile ilgili tutumu değiştirebilmenin kolay olmadığı ve tutumun değiştirilebilmesi için de altı haftadan daha uzun zamana ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu; Çankaya ve Karamete [7]'nin sonuçlarıyla benzerlik gösterirken Bayrambeğ [13], Okuducu [14] ve Çubukluöz [15]'ün sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Araştırma sonucunda çalışma grubunun matematik dersine yönelik motivasyon öntest-sontest puanları arasında son test puanlarında düşüş belirlenmiştir. Başka bir deyişle eğitsel dijital oyun tasarlama sürecinin öğrencilerin matematik motivasyonları üzerinde olumsuz etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alanyazında yer alan çoğu araştırmanın sonucu ile çelişmesine karşın benzerlik gösterdiği çalışmalar da mevcuttur. Bu durum ile öğrencilerin çevresel başka faktörlerden etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Bu bulgular Mercan [9]'ın sonuçlarıyla benzerlik gösterirken Öztop [16] ve Çakıcı [17]'nın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Araştırmanın matematik dersine yönelik motivasyon ile ilgili nitel verileri incelendiğinde, öğrencilerin eğitsel dijital oyun tasarlama süreci ve bu oyunların matematik dersinde kullanımıyla ilgili düşüncelerinin genel olarak olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çoğu öğrenci "Matematiğin eğlenceli olabildiğini fark ettim." şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Nitel veriler ile nicel verilerin uyuşmaması duyuşsal becerilerin ölçeklerle doğru ölçülemeyebileceğini düşündürmektedir.

Nitel veriler arasında öğrencilerin mBlock ile oyun tasarlama sürecine yönelik "Biraz zor ama yine de çok eğlenceli bir süreç." şeklinde ifadeleri gözlenmiştir. Bu durumun da matematiğe yönelik motivasyonun düşmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda çalışma grubunun ön test son test, bilgi işlemsel düşünme beceri puanları arasında anlamlı farklılık belirlenememiştir. Başka bir deyişle eğitsel dijital oyun tasarlama sürecinin öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ile ilgili bilgi işlemsel düşünmenin üst düzey bir beceri olduğu yalnızca altı haftalık bir eğitimin bu becerinin kazanılabilmesi yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda eğitsel dijital oyun tasarımı sürecinin öğrencilerin matematik başarısını arttırdığı, matematik dersine yönelik motivasyonlarını düşürdüğü, matematik dersine yönelik tutum ve bilgi işlemsel düşünme becerilerini değiştirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, eğitsel dijital oyun, tutum, motivasyon, akademik başarı, bilgi işlemsel düşünme becerisi.

Kaynakça

A. Nesin, «Matematik, Aydın ve Matematik Eğitimi Üzerine (Matematik ve Sonsuz'dan),» İlköğretim Online, cilt 2, no. 2, p. 64, 2003.

A. Umay, «Matematiksel Muhakeme Yeteneği,» Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, no. 24, pp. 234-243, 2003.

«Eğitim Reformu Girişimi,» [Çevrimiçi]. Available: https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-Izleme-Bulteni-2020_Egitimin-

Ciktilari.html#:~:text=Matematik%20alan%C4%B1nda%20en%20y%C3%BCksek%20d%C3%BCzeyde,ise%20yaln%C4%B1zca%20y%C3%BCzde%204%2C8.. [%1 tarihinde erişilmiştir31 1 2023].

Y. Ersoy, «Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi-1: Gelişmeler, Politikalar ve Stratejiler,» İlköğretim Online, cilt 2, no. 1, pp. 18-27, 2003.

B. Balcı ve İ. Eşme, «Teknoloji Eğitimi,» %1 içinde Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, İstanbul, 2001.

H. B. Şahin, «Eğitsel Bilgisayar Oyunlarıyla Destekli Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Duyuşsal Özelliklerine Etkisi, Yüsek Lisans Tezi,» Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2016.

S. Çankaya ve A. Karamete, «Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Öğrencilerin Matematik Dersine ve Eğitsel Bilgisayar Oyunlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi,» Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 4, no. 2, pp. 115-127, 2008.

N. C. Aksoy, «Dijital Oyun Tabanlı Matematik Öğretiminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına, Başarı Güdüsü, Öz Yeterlilik ve Tutum Özelliklerine Etkisi, Doktora Tezi,» Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2014.

M. Mercan, «6.Sınıf Matematik Dersine Ait "Tam Sayılar ve Cebirsel İfadeler" konularının Scratch Destekli Öğretiminin Akademik Başarı, Motivasyon ve Bilgilerin Kalıcığına Etkisi, Doktora Tezi,» Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2019.

K. Çiftci, «Scratch Destekli Gerçekçi Matematik Eğitiminin Paralarımız Alt Öğrenme Alanındaki Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi, Yüksek Lisans Tezi,» Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan, 2022.

A. Büyükkarcı, «Kodlama ile Zenginleştirilmiş 5E modelinin 4.Sınıf Matematik Başarısına, Kalıcılığına ve Tutumuna Etkisi, Doktora Tezi,» Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur, 2019.

M. Denli, «Oyunlarla Matematik Öğretiminin Tam Sayılar Konusunda Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi,» Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2021.

N. Bayrambeğ, «Matematik öğretiminde Geogebra kullanımının öğrencilerin tutum ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi,» Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde, 2022.

A. Okuducu, «Scratch destekli matematik öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeler konusundaki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi, Yüksek Lisans Tezi,» Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı, 2020.

Ö. Çubukluöz, «6. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öğrenme zorluklarının Scratch programıyla tasarlanan matematiksel oyunlarla giderilmesi: Bir eylem araştırması, Yüksek Lisans Tezi,» Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın, 2019.

F. Öztop, «Matematik Öğretiminde Dijital Teknoloji Kullanımının Matematik Motivasyonunu Artırmadaki Etkililiği: Bir Meta-Analiz Çalışması,» Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, no. 10, pp. 15-26, 2022.

L. Çakıcı, «Dijital Öykü Temelli Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı, Motivasyon ve Matematik Etkinliklerine Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi,» Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep, 2018.

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Geliştirdiği Eğitsel Matematik Oyunlarının Çeşitli Kriterler Kapsamında İncelenmesi

Feyza Aliustaoğlu
Kastamonu Üniversitesi

Beyzanur Yılmaz
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda eğitsel oyunlar giderek daha popüler hale gelmekte ve modern öğretim yöntemlerinden biri olarak görülmektedir (Backlund ve Hendrix, 2013). Matematik dersi ise eğitsel oyunların etkili şekilde kullanılabileceği derslerin başında gelmektedir (Lee, 2009). Matematik eğitiminde öğrencileri öğrenme sürecinde aktif kılmanın en iyi yollarından biri öğrencilerin oyun yardımı ile öğrenmelerini somutlaştırarak etkili deneyimler kazanabilmelerini sağlamaktır (Foster, 2004). Ortaokul matematik dersi öğretim programında eğitsel oyunların kullanımının matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeye katkısı olacağına (MEB, 2018) ve zeka oyunları dersi öğretim programında da oyunların öğrencilerin zihinsel kapasitelerini ve becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğuna değinilmektedir (MEB, 2013). Yapılan çalışmalarda da oyunla matematik öğretiminin problem çözme (örn. Justice & Ritzhaupt, 2015), akademik başarı (örn. Başün ve Doğan, 2020), kalıcı öğrenme (örn. Liebermann, 2006) ve derse karşı tutum (örn. Nisbet ve Williams, 2009) gibi birçok açıdan katkıları olduğu belirtilmektedir.

Diğer taraftan oyunları bir öğretim ortamına entegre etmek birçok bileşeni birlikte düşünmeyi gerektirmektedir (de Freitas, 2018). Öğretim sürecinde kullanılmak için tasarlanmış bir eğitsel oyun bir amaca sahip olma, öğrenci seviyesine uygun olma, kurallarının açık ve net belli olması, ilgi çekici, anlaşılır ve özgün olma gibi birçok özelliğe sahip olmalı ve dikkatli bir planlama sürecinden geçirilmelidir (Çangır, 2008; Güven, 2008; Tok, 2009). Öğretmenlerin öğretim sürecinde eğitsel oyunlardan en etkili şekilde faydalanabilmeleri için lisans eğitimleri boyunca aldıkları eğitimler önem taşımaktadır. Bu kapsamda öğretmen adaylarına derslerde eğitsel oyunlarının kullanımına yönelik dersler verilmesi önerilmektedir (Akcanca ve Sömen, 2018). Bu araştırmada da ortaokul matematik öğretmen adaylarına "Oyunla matematik öğretimi" dersi kapsamında eğitim verilmiş ve bu eğitime dayalı olarak geliştirdikleri oyunların çeşitli kriterler doğrultusunda incelemesi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının geliştirdiği oyunlar üzerinden eğitsel matematik oyunlarının hangi özelliklere sahip olması gerektiği somut öneklere dayalı olarak açıklanmış ve farklı türde ve özelliklerde oyunlara yönelik örneklere yer verilmiştir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı ortaokul matematik öğretmen adaylarının geliştirdiği eğitsel matematik oyunlarının çeşitli kriterler kapsamında incelenmesidir. Araştırmanın problemini "Ortaokul matematik öğretmen adaylarının geliştirdiği eğitsel matematik oyunlarının sahip olduğu özellikler nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmanın desenini nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması oluşturmaktadır. Yapılan araştırma çalışmalarında problem durumu için "nasıl" ve "niçin" sorularını temel alan ve bu doğrultuda araştırmacının uygun tanımlamalar ile durum hakkında açıklamalarda bulunduğu ve olayı derinlemesine değerlendirdiği çalışmalar durum çalışması olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.301).

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'deki bir üniversitede, 2021-2022 yılı bahar dönemi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı derslerinden *"Oyunla Matematik Öğretimi"* dersini almış olan toplam 23'ü kız, 7'si erkek olmak üzere 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına ilk yedi hafta dersi yürüten ilk yazar tarafından **"**Eğitsel matematik oyunu nedir, matematik dersinde eğitsel oyunların önemi, oyuna yönelik kuramsal yaklaşımlar, matematiksel oyun türlerine yönelik farklı sınıflandırmalar, eğitsel oyunlarda olması gereken nitelikler, teknoloji destekli eğitsel matematik oyunu tasarlama" gibi konuları içeren eğitim verilmiştir. Ayrıca çeşitli eğitsel matematik oyunlarından örnekler sunulmuş ve bu oyunlar birlikte incelenmiştir. Ardından öğretmen adaylarının öğrendikleri bilgileri kullanarak gruplar halinde eğitsel matematik oyunu tasarlamaları, tasarladıkları oyunları sunmaları ve hazırlanan oyunlar hakkında birbirlerine geri dönüt vermeleri istenmiştir. Öğretmen adayları geri dönütleri dikkate alarak oyunlarını son haline getirmişlerdir. Bu süreç ise toplam 6 hafta sürmüştür.

Öğretmen adaylarının geliştirdiği oyunlar sınıf seviyesi, hitap ettiği öğrenme alanı ve kazanım, oyunun amacı, oyunda kullanılan araç-gereç ve materyallerin nitelikleri, katılımcı sayısı, öğretmenin ve öğrencilerin oyundaki rolleri gibi kriterler kapsamında betimsel analiz tekniğine dayalı olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz elde edilen verilerin daha önce araştırma sorusu veya alt sorulardan yola çıkarak belirlenen kategorilere göre özetlenmesi ve yorumlanması şeklinde tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 244). Bu kriterler öğretmen adaylarına oyun geliştirme aşamasından önce sunulmuş olup analiz öncesinde analizde kullanılacak olan kategoriler belirlenmiştir. Elde edilen veriler her kategori bazında frekans tablolarına dönüştürülmüş ve oyunlardan görseller sunularak öğretmen adaylarının oyunlarını tanıtıcı açıklamalara yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının hazırladıkları oyunların büyük çoğunluğunun 8. sınıf düzeyinde olup bir oyun haricinde bütün oyunların hedef kazanıma uygun olduğu görülmüştür. Bununla birlikte en çok Sayılar ve İşlemler öğrenme alanına yönelik oyun geliştirme tercih edilmiştir. Oyunların hemen hepsi pekiştirme amacıyla kullanabilmek üzere tasarlamıştır. Oyun türlerine bakıldığında öğretmen adayları bilgisayar destekli oyunları tasarlamayı genel olarak tercih etmemiş, masa/kart oyunlarına yönelmişlerdir. Tasarlanan oyunlar sadece bireysel oynanan veya grup olarak oynanan oyunlar şeklinde sınırlı kalmamış grup içinde bireysel olarak oynanan oyunlara da rastlanmıştır. Bununla birlikte öğretmen adayları oyunları tasarlarken rekabet içeren, öğrencinin aktif öğretmenin ise rehber statüsünde olduğu oyunlar tasarlamıştır. Hazırlanmış olan bilgisayar destekli eğitsel matematik oyunları incelendiğinde ise bu oyunların rekabet içermeyen bireysel oyunlar olduğu gözlemlenmiştir. Hazırlanan oyunlarda genel olarak kurallar açık, oyunlar ekonomik ve işlevsel bulunmuştur. Bu araştırma sonuçlarıyla öğretmen adaylarının hazırlamış olduğu oyunların güçlü ve zayıf yönlerine dikkat çekilerek literatüre katkı sunmak amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, Eğitsel matematik oyunu, Ortaokul matematik öğretmen adayları

Kaynakça

Akcanca, N., & Sömen., T. (2018). Öğretmen adaylarının eğitsel oyun tasarlama ve uygulama durumları. *Turkish Studies, 13*(27), 49-71.

Backlund, P., & Hendrix, M. (2013, September). Educational games-are they worth the effort? A literature survey of the effectiveness of serious games. In *2013 5th international conference on games and virtual worlds for serious applications (VS-GAMES)* (pp. 1-8). IEEE.

Başün, A. R., & Doğan, M. (2020). Matematik eğitiminde uygulanan oyunla öğretimin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(7), 155-167.

Çangır, M. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyun yönteminin uygulanma durumu (Tuzla örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

de Freitas, S. (2018). Are games effective learning tools? A review of educational games. *Educational Technology & Society, 21*(2), 74–84.

Foster, R. (2004). *Crazy bones*. Mathematics Teaching, *187,* 17.

Güven, M. (2008). Programda öğretme-öğrenme süreci. B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 221- 328) içinde. Ankara: Maya Akademi,

Justice, L., & Ritzhaupt, A. D. (2015). Identifying the barriers to games and simulations in education: Creating a valid and reliable survey. *Journal of Educational Technology Systems, 44*(1), 86-125.

Lee, Y. L. (2009). Enhancement of fractions from playing a game. In *Crossing divides: MERGA 32: Proceedings of the 32nd Annual Conference of the Mathematics* (Vol. 1, pp. 323-330). Palmerston North, NZ: MERGA.

Lieberman, D. A. (2006). What can we learn from playing interactive games? In P. Vorderer & J. Bryant (Eds.), *Playing video games: Motives, responses, and consequences* (p. 379–397). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

MEB (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.

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

Nisbet, S., & Williams, A. (2009). Improving students' attitudes to chance with games and activities. *The Australian Mathematics Teacher*, *65*(3), 25-37.

Tok, T. N. (2009). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 161-209) içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkiye'de Matematik Eğitiminde Fark Etme Becerisi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Sariye Çetin — Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Nadide Yılmaz — MEB

Problem Durumu

Eğitim ortamında en önemli unsurlardan birisi öğretmendir. İyi bir öğretim sunulması için öğretmenin öğrencilerin düşünceleri, bulunduğu sosyal ortam ve kültürel ortam hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir (Ball, Thames & Phelps, 2008). Öğretmenin sınıf içerisinde hem aktif olması hem de yaşanan olayları dikkatle incelemesi zor olabilir. Bu yüzden öğretmen, eğitim ortamında olayları gözlemleyebilmeli ve neyi öğretimsel olarak incelemesi gerektiğini bilmelidir. Bu durum da fark etme becerisini ortaya çıkarmaktadır (Sherin, Jacobs & Philipp, 2011). Öğretmenlerin öğretimin kalitesini artırabilecek olay/olaylar yanında öğrencilerin düşüncelerinin nedenlerini sorgulayabilmesi, öğrencilerin matematiksel düşüncelerinin ne anlamda kullandıklarını bilmesi ve hangi öğrencinin düşüncesinin irdelenmesi gerektiğini bilmesi önem taşır (Sherin vd., 2011; Van es, 2011; Van es ve Sherin, 2002). Matematiğin öğrenciler tarafından çoğunlukla soyut ve anlamlandırılması zor bir ders olarak görülmesi matematik öğretmenlerinin fark etme becerilerinin önemini ortaya koymaktadır (Jacobs, Lamb, Philipp, & Schappelle, 2011; Van es ve Sherin, 2002;). Tüm bunlar fark etme becerisi, öğretimde uzmanlaşmanın göstergelerinden birisi olarak ön plana çıkartmaktadır (Jacobs, Lamb, & Philipp, 2010). Literatür incelendiğinde özellikle son dönemlerde fark etme becerisi ile ilgili birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Fark etme becerisinin önemi göz önüne alındığında yapılan çalışmalardaki gelişmeleri görmek, çalışma konularının yoğunluğunu görmek ve gelecekte yapılacak çalışmalara yön vermek için fark etme becerisine ilişkin çalışmaların eğilimlerini ortaya koymanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada da matematik öğretmen eğitiminde yapılmış olan tez çalışmalarını incelemek yapılan çalışmaların nasıl şekillendiğini, nelere odaklanıldığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada matematik eğitiminde fark etme becerisine odaklanan yüksek lisans ve doktora tezlerini detaylı bir şekilde incelemek, ortaya çıkan sonuçları yorumlamak ve anlam çıkarmak amaçlandığı için nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve doküman incelemesi yöntemi benimsenmiştir. Bu yöntem araştırmacıya odaklandığı belgeleri araştırma problemi/problemleri doğrultusunda derinlemesine incelemeye imkan verir (Bowen, 2009). Araştırmanın veri kaynakları belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi benimsenmiş, Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan tezler taranmış ve belirlenen kriterler çerçevesinde tezler elde edilmiştir. Matematik eğitiminde fark etme alanında yazılmış olması, erişime açık olması ile 2010-2022 yılları arasında tamamlanmış olması kriterler olarak belirlenmiştir. Toplam 21 teze erişilmiştir. Erişilen tezler için incelenecek kriterlerden (tezin adı, yayın yılı, tez türü ve yayın yılı, çalışmanın yapıldığı üniversite, anahtar kelimeler, tezlerin amacı, araştırma yöntemi, katılımcılar, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, ortaya çıkan sonuçlar) hareketle tez inceleme formu oluşturulmuştur. Her bir tez bu kriterlere incelenmiş ve ortaya çıkan veriler nitel veri analiz ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin inandırıcılık, transfer edilebilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik kriterlerini sağlaması için araştırma süreci detaylı bir şekilde açıklanmış, tez inceleme formu uzman görüşünden sonra çalışmaya dahil edilmiştir. Aynı zamanda verileri iki araştırmacının kodlaması ve kodlayıcılar arasındaki benzerlik/farklılıkların değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, Türkiye'de matematik eğitiminde fark etme becerisi ile ilgili 2010 yılıyla birlikte tezlerin yazılmaya başlandığını göstermiştir. Bu alanda yazılan tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde bir örüntü olmadığı yıllara göre artış ve azalışların olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında doktora tezine göre yüksek lisans tezinin daha fazla yazıldığı, öğretmen veya öğretmen adaylarına odaklanan çalışmaların birbirine yakın olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin katılımcı olarak yer aldığı tez çalışmalarının azlığı dikkati çekmiştir. Tez çalışmalarında ağırlıklı olarak nitel araştırma yönteminin benimsendiği, veri toplama aracı olarak ise en çok gözlemin tercih edildiği belirlenmiştir. İncelenen tez çalışmalarının genel olarak öğretmen/öğretmen adaylarının fark etme becerisini ortaya çıkarma ile geliştirme amaçlarında gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Tez çalışmalarının çoğunlukla Van es (2011)'in fark etme kavramsal çerçevesini benimsediği ortaya çıkmıştır. Analiz süreci devam etmektedir. Sunum esnasında bulgular daha detaylı bir şekilde ifade edilecektir.

Anahtar Kelimeler: fark etme becerisi, yüksek lisans ve doktora tezleri, matematik öğretmeni, doküman analizi

Kaynakça

Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special?. Journal of Teacher Education, 59 (5), 389- 407.

Bowen, G. A. (2009) Document Analysis as a Qualitative Research Method. Qualitative Research Journal, 9, 27-40.

Jacobs, V. R., Lamb, L. C., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. Journal for Research in Mathematics Education, 41, 169-202.

Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C., Philipp, R. A. & Schappelle, B. P. (2011). Deciding how to respond on the basis of children's understandings. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs and R. A. Philipp (Eds.), Mathematics teacher noticing (pp. 97–116). New York: Taylor and Francis.

Sherin, M. G., Jacobs, V. R. & Philipp, R. A. (Eds.). (2011). Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes (pp. 3-15). New York: Taylor and Francis.

Van Es, E. A. (2011). A framework for learning to notice student thinking. In M. Sherin, V. Jacobs and R. Philipp (Eds.), Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers'eyes (134-151). New York: Routledge

Van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' ınterpretations of classroom ınteractions. Journal of Technology and Teacher Education, 10(4), 571–596

Bir Okunabilirlik Çalışması: PISA 2006 ve PISA 2012

Özge Turan — MEB
Bahadır Yıldız — Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 2000 yılından bu yana üçer yıl arayla yapılan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), OECD'ye üye olan ve üye olmayan ülkelerin öğrencilerinin katıldığı bir araştırmadır. Araştırmaya katılan ülkelerde; örgün öğretimde kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrencilerin bulunduğu tüm okullar bu araştırmaya katılabilmektedir. PISA'nın temel amacı, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerilerini ölçmektir. Bu amaçla, öğrencilerin gelecekte topluma katılımını artırmak ve ekonomide yer alabilmeleri için önemli kabul edilen; okuma becerileri, fen, matematik, finansal okuryazarlıkları ölçülmektedir. PISA uygulamasında yer alan testler, İngilizce ve Fransızca dillerinde geliştirilmektedir. PISA uygulamasına katılan ülkeler, PISA'da yer alan testleri kendi dillerine çevrilmiş olarak almaktadır. PISA uygulamasında yer alan testler hazırlanırken uygulamaya katılan tüm ülkeler için testlerin anlaşılır olması için çeviri ve uyarlama süreçlerine özen gösterilmektedir (OECD, 2012). Dünyanın en geniş katılımlı uluslararası değerlendirmesi olan PISA'da alınan sonuçlar, katılımcı ülkelerde eğitim sistemlerinin başarısına ilişkin bir gösterge olarak algılanmakta ve bu doğrultuda eğitim politika ve süreçlerinde değişiklikler gündeme gelmektedir. Bu sebeple PISA'da yer alan testlerin, hem geliştirildikleri dilde hem de çevrildikleri dilde 15 yaş grubu öğrencilerin okuma düzeylerine uygun olarak hazırlanmış olması gerekmektedir. Metinlerin okuma düzeyleri ile öğrencilerin okuma düzeylerinin örtüşmesi metinlerin kolay anlaşılmasını sağlayacaktır (Ulusoy, 2009). Okuma düzeylerinin belirlenmesinde okunabilirlik çalışmalarından yararlanılmaktadır. Okunabilirlik, çoğunlukla metinlerin nicel özellikleri yani cümle ve kelime uzunlukları ve bilinmeyen kelime sayısı göz önüne alınarak metnin güçlüğünü belirlemeyi amaçlar (Zorbaz, 2007). Göğüş (1978) okunabilirliği, bir yazıyı belli bir düzeydeki öğrencinin okuyup anlayabilmesi şeklinde ifade etmiştir. Ateşman'a (1997) göre ise okunabilirlik, okuyan tarafından metinlerin kolay ya da güç anlaşılır olma durumu olarak tanımlanmaktadır. Okunabilirlik formülleri, metnin yapısal özelliklerinden yola çıkarak metinleri okuma zorluklarına veya kolaylıklarına göre tanımlamayı ve sınıflandırmayı amaçlayan kestirim araçlarıdır (Çetinkaya, 2010). Okunabilirlik çalışmaları, metinlerin; sözcük uzunluğu, cümle uzunluğu ve bilinmeyen sözcük sayısı göz önüne alınarak metnin okuma güçlük düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla geliştirilen okunabilirlik formülleri bulunmaktadır. Flesch-Kincaid Grade Level (Tinkler ve Wood, 2013; Dennis, 2018), Dale-Chall (Tinker Sachs vd., 2018; Gopal vd., 2021), Gunning Fog (Sibanda, 2014; Rahmawati & Sulistyono, 2021), Smog (Leonard Grabeel vd., 2018; Gopal vd. 2021), Fry (Tiffany vd., 2017; Akinbobola, 2015), Ateşman (Can, 2021; Türkben, 2019), Çetinkaya-Uzun (Çetinkaya vd., 2018; Türkben, 2019), Bezirci-Yılmaz (Bora, 2021; Arslan vd., 2020) ve Sönmez (Baran, 2006; Ağyürek ve Köse, 2022) okunabilirlik formüllerinin kullanıldığı çalışmalar ilgili alan yazında yer almaktadır. Bir metnin okunabilirlik düzeyini belirlerken kullanılan okunabilirlik formülleri dillere göre değişkenlik göstermektedir. Flesch-Kincaid Grade Level, Dale-Chall, Gunning Fog, Smog ve Fry okunabilirlik formülleri daha çok İngilizce metinlerde tercih edilmektedir. Türkçe metinlerde ise çoğunlukla Ateşman, Çetinkaya-Uzun, Bezirci-Yılmaz ve Sönmez okunabilirlik formülleri kullanılmaktadır.

Okunabilirlik formülleri, en etkili sonucu geliştirildikleri dilde olan metinlerde vermektedir. Bu nedenle Türkçe metinlerde, Türkçe için geliştirilmiş olan okunabilirlik formüllerinin kullanılması önemlidir. Bu bağlamda, PISA sorularının 15 yaş grubu Türk öğrencilerin okuma düzeylerine uygunluğunun incelenmesi için PISA Türkçe sorularında kullanılması gerekmektedir. PISA uygulamasının yapıldığı alt alanlardan biri olan matematik okuryazarlığı alanındaki PISA Türkçe sorularına yalnızca PISA 2012 ve PISA 2006 uygulamalarından ulaşılabilmektedir. Bu sebeple bu çalışmada, matematik okuryazarlığı alanında olmak üzere; PISA 2012 uygulamasındaki 11 soruda ve PISA 2006 uygulamasındaki 5 soruda yer alan metinlerin okunabilirlik değerlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.. Metinlerin okunabilirlik değerlerinin elde edilebilmesi için Türkçe için geliştirilmiş okunabilirlik formüllerinden olan Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz okunabilirlik formüllerinden yararlanılacaktır. Bu çalışmayla PISA 2012'de ve PISA 2006'da matematik okuryazarlığı alanında yer alan metinlerin 15 yaş grubu Türk öğrencilerin okuma düzeylerine uygunluğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılacaktır. Bu çalışma kapsamında bir metnin Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz okunabilirlik formüllerine göre okunabilirlik değerleri ve okunabilirlik düzeylerini kullanıcıya veren bir araç geliştirilmiştir. PISA 2012 ve PISA 2006 ' matematik okuryazarlığı alanındaki toplam 16 soruda yer alan metinlerin okunabilirlik değerleri ve okunabilirlik düzeyleri bu araçla belirlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okunabilirlik ile ilgili alan yazına bakıldığında bu alandaki çalışmaların çoğunlukla ders kitaplarının ve edebi eserlerin okunabilirliklerinin incelenmesinden oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmayla birlikte ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan sınavların da okunabilirlik yönünden incelenebileceği ortaya konmuş olduğundan alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. PISA 2012'de ve PISA 2006'da matematik okuryazarlığı alanında yer alan metinlerin okunabilirlik değerlerinin ve okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi sonucunda çeviriden kaynaklı sebeplerle ilgili metinlerin belirtilen yaş grupları için uygun olmadığı sonucuna varılması beklenmektedir. Çünkü dillerin kelime dağarcıkları birbirinden farklıdır. Bir dilde tek bir kelime ile ifade edilebilen bir sözcük, diğer dillerde birkaç kelime ile ifade edilebilmektedir. Okunabilirlik formülleri cümle sayısı, kelime sayısı ve hece sayısı değişkenlerini temel alarak çalıştığından okunabilirlik düzeylerinde ve okunabilirlik değerlerinde farklılaşmalar olabilmektedir. İlgili sorular için yapılan analizler devam etmektedir. Analiz sonuçları sunum esnasında detaylı olarak paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: PISA, Matematik Okuryazarlığı, Okunabilirlik.

Kaynakça

Ulusoy, M. (2009). Boşluk tamamlama testinin okuma düzeyini ve okunabilirliği ölçmede kullanılması. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(1), 105-126.

Ateşman, E. (1997). Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi. AÜ TÖMER Dil Dergisi, 58, 171-174

Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime- cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(1), 87-101.

Göğüş, B. (1978). Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Çetinkaya, G. (2010). Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tinkler, S., & Woods, J. (2013). The readability of principles of macroeconomics textbooks. The Journal of Economic Education, 44(2), 178–191. https://doi.org/10.1080/00220485.2013.770345

Dennis, M. O. (2018). A comparison of readability and understandability in second language acquisition textbooks for pre-service EFL teachers. The Journal of AsiaTEFL, 15(3), 750–765. https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.3.12.750

Tinker Sachs, G., Jackson, A. P., Sullivan, T., & Wynter –Hoyte, K. (2018). Developing culturally relevant literacy assessments for bahamian children. International Journal of Progressive Education, 14(1), 130–147. https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.129.10

Sibanda, L. (2014). The readability of two grade 4 natural sciences textbooks for South African schools. South African Journal of Childhood Education, 4(2), 22. https://doi.org/10.4102/sajce.v4i2.209

Rahmawati, L. E., & Sulistyono, Y. (2021). Assessment and evaluation on text readability in reading test instrument development for BIPA-1 to BIPA-3. Asian Journal of University Education, 17(3), 51. https://doi.org/10.24191/ajue.v17i3.14522

Leonard Grabeel, K., Russomanno, J., Oelschlegel, S., Tester, E., & Heidel, R. E. (2018). Computerized versus hand-scored health literacy tools: A comparison of simple measure of gobbledygook (smog) and Flesch-Kincaid in printed patient education materials. Journal of the Medical Library Association, 106(1). https://doi.org/10.5195/jmla.2018.262

Gallagher, Tiffany & Fazio, Xavier & Ciampa, K.. (2017). A comparison of readability in science-based texts: Implications for elementary teachers. 40.

Can, F. (2021). An examination of reading texts in a journey to Turkish A1 and A2 level textbooks in terms of readability. Shanlax International Journal of Education, 9(S2-Sep), 139–149. https://doi.org/10.34293/education.v9is2-sep.4379

Türkben, T. (2019). Readability characteristics of texts in middle school Turkish textbooks. Educational Policy Analysis and Strategic Research, 14(3), 80–105. https://doi.org/10.29329/epasr.2019.208.5

Çetinkaya, G., Yenmez, A. A. Y. D. O. Ğ. A. N., ÇELİK, T., & ÖZPINAR, İ. (2018). Readability of texts in Secondary School Mathematics Course Books. Asian Journal of Education and Training, 4(4), 250–256. https://doi.org/10.20448/journal.522.2018.44.250.256

BORA, A. (2021). Türkçe Ders (5, 6, 7, 8) KİTAPLARINDAKİ metïnlerïn okunabïlïrlïk yönünden ïncelenmesï. International Journal Of Turkish Literature Culture Education, 10(10/1), 222–236. https://doi.org/10.7884/teke.5244

ARSLAN, Derya & Kozanhan, Betul & Tutar, Mahmut. (2020). Akut romatizmal ateşte internet tabanlı hasta eğitim materyallerinin okunabilirliğinin değerlendirilmesi. Cukurova Medical Journal. 45. 414-420. 10.17826/cumj.658528.

Baran, E. (2006). Lise 1 biyoloji ders kitapları arasındaki iletişim stratejilerinin karşılaştırılması üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ağyürek, M. & Özay Köse, E. (2022). 11. Sınıf Biyoloji Ders Kitaplarındaki Sinir Sistemi Konusunun Okunabilirlik Düzeylerinin İncelenmesi . Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi , 8 (18) , 354-370 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhe/issue/73307/1127954

OECD (2012) PISA 2009 Technical Report, PISA, OECD Publishing.

Öğretmen Adaylarının Ve Öğretmenlerin Sayı Duyusunun Gelişimine Yönelik Görüşleri

Elif Sözer	Kübra Gül Çiftci	Mesture Kayhan Altay	Çiğdem Alkaş Ulusoy	Ayşe Özer	Aysun Umay
Hacettepe Üniversitesi	Hacettepe Üniversitesi	Hacettepe Üniversitesi	Ted Üniversitesi	Hacettepe Üniversitesi	Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi matematik eğitiminde çocukların kazanması gereken önemli becerilerden biri sayı duyusudur. Sayı duyusu sayı bilgisinden öte sayıların derin ve ilişkisel anlamının duyumsanması ve onların akıcı, esnek biçimde kullanılmasıdır. Griffin (2004) sayı duyusunun tanımlanmasının zor olduğunu belirterek bu yapıyı bir örnek durum üzerinden açıklamıştır. Araştırmasında 5 yaşında bir çocuk 9 sayısının 7'den 2 fazla olduğunu parmakları ile 8, 9 şeklinde 7'nin üzerine sayarak göstermiştir. Bu çocuk tarafından yapılan bu açıklamanın "bu yaş grubu için" iyi bir sayı duyusu göstergesi olabileceği belirtilmektedir. Benzer şekilde Gersten ve Chard'e (1999) göre sayı duyusu iyi gelişmemiş bir çocuk sadece 8'in 5'ten büyük olduğunu bilebilir. Öte yandan sayı duyusu gelişmiş bir çocuk 8'in 5'den neden büyük olduğunu göstermek için parmaklarını veya blokları kullanarak farklı bir strateji geliştirebilir. Araştırmalarında bu kavramsal yapıyı birçok çocuğun ana sınıfına gelmeden informal bir şekilde büyüklerinden veya ailesinden kazandıklarını belirtmişlerdir. Sayı duyusunun informal bir şekilde formal eğitime başlamadan kazanılabileceği görüşü birçok araştırmada vurgulanmaktadır. (Berch, 2005; Jordan, Kaplan, Ola'h & Locuniak, 2006; Howell & Kemp, 2010).

Son zamanlarda matematik eğitimi alan yazınında; erken çocukluk döneminde sayı duyusunun gerekliliğine büyük ölçüde vurgu yapılmaktadır (Howell & Kemp, 2010). Alan yazında belirtilen bu gereksinim bazı ülkelerin öğretim programlarına da yansımıştır. Uluslararası sınavlarda genellikle ilk sıralarda yer alan ülkelerden biri olan Singapur'un Nurturing Early Learners (NEL) ulusal okul öncesi öğretim programı kitapçığında sayı duyusu göze çarpmaktadır. (Ministy of Education, Republic of Singapur, 2013). Ülkemizde ise okul öncesi ve ilkokul matematik öğretim programında sayı duyusuna vurgu yapılmamasına rağmen, sayı duyusunu geliştirmeye yönelik kazanımların olduğu görülmektedir. Bu kazanımların sayı duyusu bağlamında ele alınması, fark edilmesi ve sınıf ortamında geliştirilmesine yönelik etkinliklerin planlanmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Ancak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının genellikle sayı duyusu konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları düşünülmektedir.

İleri dönemlerde matematik başarısı için bir gereklilik olarak görülen sayı duyusunun (Andrews & Sayers, 2015; Howell & Kemp, 2010; Jordan, Glutting, Dyson, Hassinger-Das & Irwin, 2012; Lago & DiPerna, 2010; Sayers, Andrews, Björklund Boistrup, 2016) gelişiminin erken yaşlarda başlanması oldukça önemlidir. Sınıf ortamında bu beceriyi geliştirmeye yönelik etkinliklerin planlanması için ilk olarak öğretmen adaylarının çocuklarda sayı duyusunun gelişimi hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Ancak eğitim fakülteleri için okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğretmen yetiştirme lisans programları incelendiğinde sayı duyusuna yönelik herhangi bir dersin olmayışı dikkati çekmektedir (YÖK, 2018). Bu anlamda sayı duyusu yüksek olan öğrencilerin yetiştirilebilmesi için öğretmen ve öğretmen adaylarının sayı duyusunun erken çocukluk döneminden ilkokulun son dönemine kadar gelişimi hakkında bilgi ve deneyim kazanması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, sayı duyusu eğitimi alan öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sayı duyusu ve gelişimi hakkındaki görüş ve deneyimlerini incelemektir. Bu amaca yönelik geliştirilen araştırma problemleri şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sayı duyusuna ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, öğrencilerin sayı duyularının nasıl geliştirilebileceğine ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Öğretmen ve öğretmen adaylarının sınıf içinde sayı duyusu etkinliklerinin uygulanmasındaki engellere yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğretmen adayları ile öğretmenlerinin sayı duyusunun gelişimine yönelik görüş ve deneyimlerinin derinlemesine bir şekilde incelemektir. Bu durumu derinlemesine incelemek ve yorumlamak için nitel bir araştırma türü olan durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışmalarında diğer araştırma türlerinden farklı olarak genellenebilir sonuçlara varmak bir amaç değildir. Temel amaç, durumu kendi ortamı içerisinde betimlemek ve yorumlamaktır (Seggie ve Bayyurt, 2021). Bu çalışmada da amaç, sayı duyusu eğitimi almış bir grup öğretmen adayının ve öğretmenlerin sayı duyusu hakkındaki görüş, beceri ve deneyimlerini açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar ve geliştirdikleri etkinlikler aracılığıyla betimlemek ve incelemektir.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını, Kayhan Altay (2022) yürütücülüğünde TÜBİTAK 2237-A kapsamında yapılan "Çocuklarda sayı duyusunun gelişimi ve desteklenmesi" isimli projenin katılımcıları oluşturmaktadır. Projede katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu ölçütlere göre tüm ülkeyi temsil edecek ve farklı bölgelerden olmak üzere devlet veya vakıf üniversitesinin Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi Eğitimi ile Sınıf Eğitimi lisans programlarının 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören lisans öğrencileri ile ilgili programlarda yüksek lisans ve doktora yapan öğrenciler seçilmiştir. Katılımcıların seçiminde dikkate alınan bir diğer ölçüt ön ankete verilen cevaplardır. Ankette katılımcılara sayı duyusu hakkında ön deneyimlerine ilişkin sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplardan, tüm katılımcıların daha önceden sayı duyusuna yönelik bir eğitim almadıkları ve sadece lisans düzeyindeki öğretim programlarında bulunan matematik eğitimine yönelik dersler aldıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölüm ve eğitim durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların bölüm ve eğitim durumlarına göre dağılımları

	Eğitim Düzeyi					
	Lisans		**Yüksek Lisans**		**Doktora**	
	Okul Öncesi	Sınıf Eğitimi	Okul Öncesi	Sınıf Eğitimi	Okul Öncesi	Sınıf Eğitimi
Bölüm	6	13	1	2	-	3
Toplam	25					

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcıların çoğunluğu sınıf eğitiminde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyken öğretmenlik yapan katılımcı sayısı 6'dır. Katılımcıların isimleri K1, K2, ….., K24, K25 şeklinde kodlamalar yapılarak sunulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini, açık uçlu sorulara katılımcılar tarafından bireysel olarak verilen cevapların dokümanları ile grup olarak geliştirdikleri etkinlikler oluşturmaktadır. TÜBİTAK destekli sayı duyusu eğitimi çevrim içi olarak yapıldığından görüşlerin açık uçlu sorular ile çevrim içi ortamda projenin son oturumunda toplanması tercih edilmiştir. Açık uçlu sorular, sayı duyusu alanında tez ve akademik çalışmalar yürüten bu çalışmanın araştırmacıları tarafından geliştirilmiştir (Alkaş Ulusoy, 2020; Kayhan Altay, 2010; Kayhan Altay & Umay, 2013; Özer, vd., 2022). Sorular geliştirirken bu deneyimlerden ve araştırma sonuçlarından yararlanılmıştır. Sorular katılımcıların sayı duyusu, tanımı, önemi, bileşenleri ve gelişimine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Her bir bölüm için geliştirilen sorulara örnekler şu şekildedir:

1.Sayı duyusu denilince aklınıza neler geliyor? Sizce sayı duyusu yüksek birinin özellikleri neler olabilir?

2. Sınıf ortamında sayı duyusunun gelişimi için neler yapılabilir?

3. Okul öncesi ve ilkokulda çocukların sayı duyularının geliştirilebilmesinin zorluk veya olası sınırlılıkları neler olabilir?

Katılımcılar formdaki açık uçlu soruları bireysel olarak proje eğitiminin son oturumunda yaklaşık 30 dakikalık bir süre içerisinde yazılı olarak cevaplamışlardır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerini, katılımcılar tarafından doldurulan açık uçlu forma verilen cevaplar ve eğitimin son gününde grup olarak geliştirilen etkinlikler oluşturmaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Katılımcıların forma verdikleri cevaplar öncelikle bir word belgesine aktarılmıştır. Ardından ilk üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı araştırma soruları dikkate alınarak kodlar belirlenmiş ve tablolara aktarılmıştır. Tablolara aktarılan bu kodlar tüm araştırmacıların bir araya gelmesiyle tartışılmış ve benzerliklerine göre uygun temalara yerleştirilmiştir. Verilerin analizinde görüş birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Oluşturulan kod ve temalara ilişkin açıklamalar ve örnek cevaplar bulgular kısmında ele alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sayı duyusuna yönelik görüşlerinin sayı duyusunun yapısı bağlamında yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcılar sayı duyusunun doğuştan gelen duyu, his ve algı olduğu yönünde fikirlerini öne sürmüşlerdir. Çalışmaya katılan katılımcılar sayı duyusuna yönelik görüşlerini ifade ederken sayı duyusunun bileşenlerine de değinmişler, bileşenler yardımıyla sayı duyusunu açıklamaya çalışmışlardır. Bu bileşenler; sayıların anlamlandırılması, sayıları ayrıştırma ve yeniden birleştirme, şipşak niceleme, ilişkilendirme, tahmin, sayıların büyüklüğünün ve küçüklüğünün anlaşılması, sayıların parça-bütün ilişkisi olarak sınıflandırılmıştır. Katılımcılar sayı duyusuna yönelik görüşlerini bildirirken stratejilerin önemine de değinmişlerdir. Öğretmen adayları işlem yaparken esnek olma, pratik cevaplar verebilmenin de önemini vurgularken, günlük hayatla ve disiplinler arası ilişkilendirme yapabilmeyi de

sayı duyusuna yönelik görüşlerini belirtirken kullanmışlarıdır. Sadece 23 saatlik bir eğitimle bile öğretmen ve öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar sayı duyusuna yönelik farkındalık kazandıklarını ortaya koymaktadır.

Sayı duyusuna yönelik görüşlerin yanı sıra öğretmen ve öğretmen adaylarına sayı duyusuna yönelik etkinliklerin nasıl geliştirilebileceği de sorulmuştur. Katılımcılar sayı duyusuna yönelik oluşturulacak etkinliklerde materyal kullanımının önemine değinirken bu materyallere yönelik olarak; onluk kart, domino, sayı kartları, onluk taban blokları, noktalı kartlar, dijital araçlar ve pullar örneklerini kullanmışlardır. Katılımcılar kullanımına önem verdikleri materyalleri eğitim sonunda hazırladıkları örnek ders planlarına da dâhil edebilmişlerdir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile öğretmen adayları sayı duyusuna yönelik etkinliklerin geliştirilmesinde sayı duyusunun bileşenlerine yönelik etkinlikler hazırlanması gerektiğine de değinmiş, tüm bunların yanı sıra sayı duyusuna yönelik etkinliklerde öğrencilerin farklı stratejilerine yer verilmesi gerektiği, günlük hayat ve disiplinler arası ilişkilerin etkinliklerde kullanılması gerektiğine de vurgu yapmışlardır. Katılımcılar videolar, çocuk edebiyatı, oyun gibi farklı tekniklerin de sayı duyusuna yönelik etkinliklerin geliştirilmesinde kullanılabileceğine değindikleri görülmüştür. Tüm bunlara rağmen eğitim sonunda katılımcıların hazırladıkları ders planlarında çoğunlukla bir bileşen üzerine etkinlik hazırladıkları, kullanılan materyalleri çeşitlendiremedikleri, öğrenciler ile kurulacak diyologlara yer veremedikleri görülmüştür. Bu nedenle hazırlanan etkinliklerin yüzeysel olduğu söylenebilir. Bunun nedeni katılımcıların bir hafta gibi kısa bir sürede sayı duyusunu özümseyememeleri olabilir.

Oluşturulan etkinliklerin niteliği kadar etkinliklerin uygulanabilirliği de öğrencilerin sayı duyularını geliştirebilmede önemli bir faktördür. Eğitim sonunda öğretmen ve öğretmen adaylarından sayı duyusuna yönelik etkinlikleri uygulanmasındaki engellere yönelik görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda katılımcıların çoğunluğu etkinliklerin uygulanmasındaki engeli öğretmen yeterliliği olarak görmüştür. Öğretmenlerin materyal kullanımı ve pedagojik alan bilgisi konusundaki yetersizliklerini sayı duyusu etkinliklerinin uygulanmasının önünde bir engel olarak görmüş, katılımcıların bazıları da kendini bu alanda yetersiz hissettiğini belirtmişlerdir. Alanyazında yapılan çalışmalar da öğretmen ve öğretmen adaylarının sayı duyularının düşük seviyede olduğunu göstermektedir (Yang vd., 2007; Şengül, 2013; Almeida, 2013; Er, Dinç Artut, 2021). Bunun yanı sıra sınıf öğretmeni öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş çalışmalardan birinde öğretmen adaylarının sınıf seviyesi arttıkça alınan lisans derslerinin de içeriği sebebiyle sayı duyularının arttığı belirtilmiştir (Yaman, 2014). Bu durum öğretmen ve öğretmen adaylarının almış olduğu lisans eğitiminden kaynaklı olarak kendilerini yeterli görmemeleri ile açıklanabilir. Çalışmaya katılan katılımcılar etkinliklerin uygulanması önündeki engellerden birisi olarak da öğretim programındaki kazanım içerikleri ve yoğunluğunu belirtmiştir. Katılımcı görüşlerine paralel olarak Çetin ve Öztürk (2020) sayı duyusu bileşenlerini doğrudan ele alan kazanımların net olmadığını ve oldukça az olduğunu ifade etmiştir. Bu kapsamda öğretim programındaki kazanımların içeriklerinin sayı duyusuna yönelik olarak güncellenmesi gerektiği söylenebilir. Bireysel farklılıklar olarak ifade edebileceğimiz ailelerin sayı duyusu ve yaş faktörleri de etkinliklerin uygulanmasına yönelik engellerden bazıları olarak katılımcılar tarafından ele alınmıştır. Yaş faktörüne yönelik yapılan çalışmalarda bazı çalışmalar yaş ilerledikçe öğrencilerin sayı duyusuna yönelik stratejileri kullanmaktan uzaklaştıkları ve standart algoritmalara yöneldikleri görülürken (Kayhan Altay, 2010), bazı çalışmalarda ise öğrencilerin sınıf seviyesinin artmasıyla birlikte sayı duyularının da arttığı gözlemlenmiştir (Takır, 2016). Bunun yanı sıra etkinliklerin uygulanma sürecinde öğrencilerin matematik dersi ön deneyimleri, hazır bulunuşluklarının etkinliklerin önünde bir engel olabileceğine değinen katılımcılar, fiziksel şartların ve öğretmen tutum ve deneyimlerinin de etkinliklerin uygulanması yönündeki engellerden olduğuna değinmiştir.

Anahtar Kelimeler: sayı duyusu, sayı duyusu bileşenleri, matematik eğitimi, öğretmen eğitimi

Kaynakça

Alkaş Ulusoy, Ç., (2020). Effects of Number Sense-Based Instruction on Sixth-Grade Students' Self-Efficacy and Performance. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, *45*(202).

Almeida, R., Bruno, A., & Perdomo-Díaz, J. (2016). Strategies of number sense in pre-service secondary mathematics teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *14*, 959-978.

Andrews, P., & Sayers, J. (2015). Identifying opportunities for grade one children to acquire foundational number sense: Developing a framework for cross cultural classroom analyses. *Early Childhood Education Journal*, *43*, 257-267.

Berch, D. B. (2005). Making sense of number sense: Implications for children with mathematical disabilities. *Journal of learning disabilities*, *38*(4), 333-339.

Çetin, H., & Öztürk, Ş. (2020). İlkokul Matematik Öğretim Pogramının Sayı Duyusu Temel Bileşenlerine Göre İncelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, *4*(2), 163-180.

Er. Z, Dinç Artut, P. (2021) Investigation of Number Sense Strategies used by Primary School Teachers and Mathematics Teachers. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *7*(1), 48-61.

Gersten, R., & Chard, D. (1999). Number sense: Rethinking arithmetic instruction for students with mathematical disabilities. *The Journal of special education*, *33*(1), 18-28.

Griffin, S. (2004). Building number sense with Number Worlds: A mathematics program for young children. *Early childhood research quarterly*, *19*(1), 173-180.

Howell, S. C., & Kemp, C. R. (2010). Assessing preschool number sense: Skills demonstrated by children prior to school entry. *Educational psychology*, *30*(4), 411-429.

Jordan, N. C., Kaplan, D., Nabors Oláh, L., & Locuniak, M. N. (2006). Number sense growth in kindergarten: A longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties. *Child development*, *77*(1), 153-175.

Jordan, N. C., Glutting, J., Dyson, N., Hassinger-Das, B., & Irwin, C. (2012). Building kindergartners' number sense: A randomized controlled study. *Journal of educational psychology*, *104*(3), 647.

Kayhan Altay, M. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sayı duyularının; sınıf düzeyine, cinsiyete ve sayı duyusu bileşenlerine göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara*.

Kayhan Altay, M., & Umay, A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik sayı duyusu ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *38*(167).

Lago, R. M., & DiPerna, J. C. (2010). Number sense in kindergarten: A factor-analytic study of the construct. *School Psychology Review*, *39*(2), 164-180.

Ministry of Education (MOE). (2013). Nurturing early learners: A curriculum for kindergartens İn Singapore. *Educators' guide: overview*. Retrieved from https://www.nel.moe.edu.sg/qql/slot/u143/2022/Nuturing%20Early%20Learners%20Framework%202022_final.pdf

Özer, A. (2022). İlkokul Öğrencilerinin Matematiği Gerçek Hayatla İlişkilendirmeBecerilerinin Çocuk Edebiyatı Eserleri Bağlamında İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.*

Sayers, J., Andrews, P., & Björklund Boistrup, L. (2016). The role of conceptual subitising in the development of foundational number sense. In *Mathematics education in the early years: Results from the POEM2 conference, 2014* (pp. 371-394). Springer International Publishing.

Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2015). Nitel araştırma. Ankara: *Anı yayıncılık*.

Sengul, S. (2013). Identification of Number Sense Strategies used by Pre-service Elementary Teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(3), 1965-1974.

Takır, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sayı duyusu becerilerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve Matematik öz-yeterlik algı düzeyi değişkenleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 305-315.

Yang, D.C., Li, M.N. and Lin, C.I. (2007). A Study of the Performance of 5th Graders in

Number Sense and its Relationship to Achievement in Mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education.* 6:789-807.

Yaman, H. (2015). SINIF DÜZEYLERİNE GÖRE ÖĞRETMEN ADAYLARININ SAYI DUYUSU PERFORMANSLARI. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(2), 739-754.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Doğada Matematik Arayışı Projesinin Etkililiğinin İncelenmesi

Seda Sevgili Koçak, MEB
Necati Onay, MEB
Ersen Yazıcı, Aydın Adnan Menderes Ü.
Ahmet Bidiren, Aydın Adnan Menderes Ü.
Deniz Özen Ünal, Aydın Adnan Menderes Ü.
Nilgün Kirişçi, Aydın Adnan Menderes Ü.

Problem Durumu

Üstün yeteneklilik kavramı birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) BİLSEM Yönergesinde (2019) üstün yetenekli yerine özel yetenekli kavramını kullanmış ve bu yönergede özel yetenekli kavramı "yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey" olarak yer almıştır (MEB, 2019). Üstün yetenekli bireylerin, temelde erken fark etme, az bulunur olma ve derin düşünme açısından diğer bireylerden farklı olduğu belirtilmektedir (VanTassel-Baska, 2003). Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak geliştirilen eğitim programları ile eğitim ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmıştır. Bu eğitim modelleri ile üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinden daha fazla verim alması amaçlanmaktadır. Üstün yeteneklilği açıklamaya yönelik tüm çalışmaların ortak yanı sahip olunan potansiyelin uygun bir eğitim ortamı ile yüksek düzeyde performansa dönüştürülmesinin gerekliliğidir. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde farklılaştırma, hızlandırma ve zenginleştirme gibi farklılaştırılmış eğitim ön plana çıkmaktadır (Maker, 1982).

Farklılaştırma: Üstün yetenekli öğrencilerin ilgilerine, gereksinimlerine ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre yapılan değişiklikler olarak tanımlanmakta ve içerik, ürün, ortam ve süreç boyutlarından oluşmaktadır.

Zenginleştirme: Bir konuda derinleşme ve bir konuyla ilgili daha kapsamlı ve geniş çalışmayı ifade etmektedir. Buna yönelik bazı stratejiler; öğrenme günlükleri, alan gezileri ve mentörlüktür. Üstün yetenekli öğrencilerin etkinliklerinde öğrendikleri ile ilgileri arasında bağ kurma ve gerçek hayat ile öğretilenler arasında ilişki kurmak önemlidir. Etkinliklerde tartışmalara yer vermenin kazanımlara ulaşmayı kolaylaştırıldığı belirtilmektedir. Kaynak veya materyal sunumunda üstün yetenekli öğrencilere tercih hakkı tanınması ve yapılacak değerlendirmelerin süreç içerisinde yapılması önem kazanmaktadır (Tortop, 2015).

Hızlandırma: Bilinen geleneksel eğitim sürecine göre eğitim programının daha kısa sürede tamamlanmasıdır (Southern ve Jones, 1991). Sınıf atlama veya okula erken başlama ve daha yüksek içerikle müfredatın genişletilmesi olmak üzere iki modelin birleşimidir (Tortop, 2015). Hızlandırmadaki amaç, geleneksel eğitim süresinin daha erken tamamlanmasını sağlamak ve öğrencilerin düzeyine uygun eğitimi sunmaktır (Southern ve Jones, 1991). VanTassel-Baska (2005) hızlandırmanın, üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde en etkili stratejilerden biri olduğunu belirtmiştir. Reis ve Renzulli'ye (2004) göre geleneksel eğitim sürecinde, üstün yetenekli öğrencilerin gelişimlerine uygun eğitimin sunulamadığı görüşü belirtilmiştir. Bazı çalışmalarda ise akademik gereksinimlerin karşılanamamasının üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal problem yaşama eğilimlerini artırdığı belirtilmiştir (Davis ve Rimm, 2004).

Üstün yetenekli öğrencilerin matematik bilgilerinin artmasında ve matematiğe yönelik daha olumlu bakış açısı geliştirmelerinde geleneksel eğitim anlayışı yetersiz kalmaktadır (Hatfield, 2000). Matematik becerilerinin gelişimi ile üstün yetenekli öğrencilerin toplumların gelişimine daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Sheffield, 2003). Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin matematik alanında üretken bireyler olması ve matematiği sevmelerinin önemli olduğu öne çıkmaktadır.

Daha önceki çalışmalarda üstün yetenekli öğrencilerin matematik alanını sevmelerine ve bu alanda daha üretken olmalarına yönelik bazı farklılaştırılmış eğitim programları hazırlanmış ve etkililiği sınanmıştır. Bu çalışmalardan biri İnan (2019) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda yapılandırmacı yaklaşımla planlanan matematik eğitiminin üstün yetenekli öğrencilerde daha etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışmada; çeşitlilik, üst düzey düşünce, hızlandırma, soyutluk ve karmaşıklık, ürün farklılaştırma ve uzmanlardan örneklere yer verilmiştir. Deringöl & Davaslıgil (2019) ve Özçelik (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da üstün yetenekli öğrencilere yönelik program geliştirilmiş ve matematik programının etkililiği sınanmıştır. Çalışmaların sonucunda üstün yetenekli öğrencilere uygun şekilde farklılaştırılmış eğitimlerin etkili olduğu görülmüştür.

BİLSEM'de üstün yetenekli öğrencilere bazı eğitim olanakları sunulmaktadır. Ancak bu eğitim öğretim faaliyetleri ders bazında öğretmene bağlı şekilde, haftada bir veya iki saatle sınırlı kalmaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışmaya konu edinilen projede, bu sınırlılıkları aşmak için üniversitedeki öğretim üyelerinin uzmanlıkları ile katılımcıların matematik ve doğaya ilişkin motivasyonları ve farkındalıkları artırılmaya çalışılmıştır. Projede, içerik olarak üstün yetenekli öğrencilere yönelik doğada matematik çeşitlendirilmiş soyut çalışmalarla desteklenmiş ve çok sayıda disiplinle bir arada olacak şekilde eğitim-öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Matematik ve doğa alanında önemli kişilerin biyografilerine etkinliklerde yer verilmiştir. Matematik alanı ve doğaya ilişkin olası problem durumları üzerinde çalışılmıştır. Aynı zamanda 21. yüzyıl becerileri göz önüne alındığında matematik okuryazarlığının artmasının, bilimsel olguların fark edilmesinin, modelleme ve öğrenme

isteklerinin teşvik edilmesinin ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda hazırlanılan projede matematiğin toplumla buluşturulması sağlanarak matematiğin görsellerle ve uygulamalarla anlaşılır bir biçimde katılımcılara kazandırılması hedeflenmektedir.

Özetle, daha önce yapılan çalışmalardan görülüyor ki üstün yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen farklılaştırmış programlar öğrencilerin gelişimlerinde oldukça etkilidir. Bu bağlamda farklılaştırılmış eğitim ve disiplinler arası çalışmayla üstün yetenekli öğrencilerin doğada matematik çalışmalarının da etkili olacağı düşünülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacak her türlü çalışmanın topluma doğrudan veya dolaylı biçimde etkisi olacağı bir gerçektir. Buradan hareketle matematik eğitiminin farklılaştırılmış şekilde doğada kazandırılmasının üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerine daha da çok katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırma dâhilinde yapılan projede; doğada farklılaştırılmış çalışmanın üstün yetenekli çocukların matematik alanındaki gelişimlerine ve doğaya yönelik tutumlarına etkisini görmek amaçlanmaktadır. Doğa ve bilim kampı kapsamında yapılan çalışmanın üstün yetenekli öğrencilerin matematik motivasyonlarını ve çevresel tutumlarına etkisi nasıldır? sorusu ana problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu ana problem kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Doğa ve bilim kampı kapsamındaki projeye katılan üstün yetenekli öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Doğa ve bilim kampı kapsamındaki projeye katılan ve katılmayan üstün yetenekli öğrencilerin sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Doğa ve bilim kampı kapsamındaki projeye katılmayan üstün yetenekli öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, öntest ve sontest kullanılan deney ve kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışma olarak desenlenmiştir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2003, 265).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında BİLSEM'e devam eden üstün yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Projenin evrenini Aydın'da bulunan 3 BİLSEM oluşturmaktadır. Her BİLSEM' den 10 asil ve 10 yedek öğrenci (6. ve 7. Sınıf) olmak üzere toplam 30 asil ve 30 yedek üstün yetenekli öğrenci proje grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından katılımcıların demografik bilgilerinin alınması için hazırlanmıştır.

Matematik Motivasyon Ölçeği

Pintrich vd., (1991) tarafından geliştirilen Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin alt boyutlarından biri olan Motivasyonel Stratejileri Ölçeği'ni Aktan veTezci (2013) Türkçe'ye uyarlamıştır. Ölçeği uyarlama sürecinde Balıkesir ilinde bulunan ortaokul öğrencileri ile çalışma yürütülmüştür. Öncelikle maddeler Türkçe'ye çevrilmiş ve gerekli dil düzelmeleri yapıldıktan sonra toplanan veriler üzerinde analizler yapılmıştır. Ölçek uyarlama sürecinde LİSREL 8.80 programı ve SPSS 17.0 programından yararlanılmıştır. Çalışmasının sonuçlarına göre Matematik Motivasyon Ölçeği'nin altı faktörden oluştuğu, ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .85 ila .94 arasında değiştiğini göstermektedir. Madde toplam korelasyon değerleri ise .62 ila .89 arasındadır. Matematik Motivasyon Ölçeği 5'li likert tipinde toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen bu sonuçlara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Çevresel Tutum Ölçeği

Özata-Yücel ve Özkan (2014) tarafından geliştirilen ölçek araştırma kapsamında öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını ölçmek için kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri yapılmıştır. Cronbach Alpha değerleri birinci alt boyut için 0,84, ikinci alt boyut için 0,81 ve ölçeğin tamamı için 0,88 olarak tespit edilmiştir. Madde toplam korelasyonlarının birinci alt boyutta 0,37-0,67 arasında ve ikinci alt boyutta 0,30-0,77 arasında değiştiği görülmektedir. Yapılan tüm analizler sonucunda ölçme aracının geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma desenine uygun olarak deney grubunun ön test ve son test puanları hesaplanmış ve farkın anlamlılığı incelenmiştir. Parametrik olmayan istatistik tekniğinden yararlanılmış ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann Whitney U Testi analizleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan bireylerin Matematik Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. $z=-2,325$, $p<.05$. Benzer şekilde Çevresel Farkındalık Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde deney öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $z=-2,798$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu yapılan doğa kampının katılımcıların matematik motivasyonlarını ve çevresel farkındalıklarını artırmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Doğa kampına katılan üstün yetenekli öğrencilerle katılmayan öğrencilerin kamp sonrasındaki Matematik Motivasyon Ölçeği ve Çevresel Farkındalık Ölçeği'nden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları incelendiğinde kampa katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin hem matematik motivasyonlarının hem de çevreye yönelik farkındalıklarının arttığı görülmüştür, p<.05.

Kampa katılmayan üstün yetenekli öğrencilerin Matematik Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. z=-1,208, p>.05. Benzer şekilde Çevresel Farkındalık Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde deney öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir, z=-1,500 p>.05. Bu bulgu yapılan doğa kampına katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin matematik motivasyonlarını ve çevresel farkındalıkların benzer düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenekli, Matematik, Doğa, TUBİTAK, 4004 Projesi

Kaynakça

Aydoğdu M., Erşen, A. N. & Tutak, T. (2014). Materyal destekli matematik öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies, 1* (3), 166-185.

Camcı-Erdoğan, S. & Kahveci, N. G. (2015). Farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli örğencilerin tutumlarına etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 263-286.

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.

Dede, Y. &Dursun, Ş. (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi, 21* (2), 295-312.

Demirhan, E. (2018). Üstün yetenekli öğrenciler ve öğretmen adaylarının mentörlük yaklaşımına dayalı doğa eğitimi programına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi, 19*(3), 175-188.

Demirhan, E., Elmalı, Ş. &Beşoluk, Ş. (2021). Doğa eğitimi programının üstün yetenekli öğrenciler ve öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarına ve bilimin doğasına ilişkin anlayışlarına etkisi. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi 2021, 11(1), 95-114, doi: 10.23863/kalem.2021.186.

Deringöl, Y. & Davaslıgil, Ü. (2019). Farklılaştırılmış matematik programının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik benliklerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(223), 159-177.

Harrison, C. (2004). Giftedness in earlychildhood. Thesearchforcomplexityandconnection. *RoeperReview, 26* (2), 78-84.

Hırça, N. (2012). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin üstün ve özel yetenekli öğrenciler için tasarlanan doğa ve bilim kampı hakkındaki görüşleri. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi, 2*(1), 60-76.

İnan, E. (2019). Özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış matematik programı etkinlik örneği. *Bilim Armonisi Dergisi, 2* (2), 15-23. doi: 10.37215/bilar.2019257645.

Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin matematik motivasyonunun matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(2), 177-194. DOI: 10.7822/omuefd.438550

Korkut, Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi.* Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Maker, C. J.(1982), Curriculum development for the gifted. As Open Systems Corporation.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014). Özel Yetenekli Çocuklar Aile Kılavuzu. 23.01.2022 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/www/ozelyetenekli-cocuklar-aile-kilavuzu.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019). Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi. 23.01.2022 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/02031535_tebligler_dergisi.pdf.

Okuşluk, F., Yazar, F., Özdemir, F., Gök, A., & Albayrak, A. (2018). *STEM ve E-STEM uygulamalarinin öğrencilerin STEM' e karşi tutumunda bir fark oluşturup oluşturmadiğinin belirlenmesi*. X.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Nevşehir.

OECD, AssessingScientific, Reading and Mathematical Literacy, A Framework for PISA 2006, http://www.pisa.oecd.org. (erişim tarihi: 12.09.2022).

Özbay, Y. (2013). *Özel yetenekli çocuklar ve aileleri.* Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı: Ankara.

Özçelik, T. (2017). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen farklılaştırılmış matematik dersi öğretim programının etkililiği. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özgel, Z. T., Aydoğdu, M. & Güven-Yıldırım, E. (2018). Doğa kampı destekli çevre eğitiminin çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve tutuma etkisi. *Ihlara eğitim Araştırmaları Dergisi,* 90-100.

Özgen, K. &Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(2), 517-528.

Öztürk- Akar, E. & Ayvaz, Ü. (2018). Üstün yetenekli çocuklar neden bir bilim okulu projesine katılmak ister? *Milli Eğitim Dergisi, 47*(1), 333-342.

Sezer Evcan, S., Adilov, G., Eken, Z., Barut, S., Kemali, S., & Tınaztepe, G. (2020). TÜBİTAK 4004-Doğa eğitimi ve bilim okulları kapsamında 7. sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen "Hayatımızdaki Matematik: Tarım" projesinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi, 3*(1), 28-41.

Sheffield, L. J.(2003). *ExtendingThe Challenge İn Mathematics: Developing Mathematical Promise İn K-8 Pupils.* Corwin Pres.

Van Tassel-Baska, J. &Little, C. A. (2003). Content based curriculum fo rhigh- ability learners. Prufrock Press.

Webb, James T., Gore, Janet L., Amend, Edward R. &DeVries, Arlene R. (2007). *A Parent's Guide toGiftedChildren*. Scottsdale. Great PotentialPress.

Yaşaroğlu, C. & Akdağ, M. (2013). İlköğretim birinci kademe ilkokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 50-65.

X-Y Kuşağından Z Kuşağına Akıl Yürütme, Farkındalıklar ve Üstbilişsel Düşünmeye Dönük Geometri Aktarımı

Serdal Poçan
Bingöl Üniversitesi

Aziz İlhan
İnönü Üniversitesi

Problem Durumu

Geometri, mantıksal akıl yürütme, veri işleme, kavramsal uygulamalar, orantısal akıl yürütme gibi matematiğin diğer akıl yürütme alanlarıyla ilişkilidir (Tatsuoka vd., 2004). Pinto ve Tall'a (2002) göre geometrik bir problemin çözümünde; ilk olarak problemi tanımlayan bir görsel incelenir veya oluşturulur ve yorumlanır. Kişilerin geometri öğrenmedeki zorlukları, geometrik kavramları anlama ve doğru yorumlamadaki yetersizliği ve tümdengelimli akıl yürütmedeki zayıflıkları ile ilişkilidir (Miyazaki vd., 2012). Yeterince soyut olan bir matematik dersinin geometri ile kısmen somutlaştırılması kişilerin üst bilişsel becerilerine bağlıdır. Rickey ve Stacy (2000) üst bilişi, bireyin kendi düşünmesi hakkında düşünmesi olarak tanımlamıştır. Başka bir ifadeyle üst biliş öğrenmeyi sağlayan bilişsel süreçler üzerinde aktif kontrolü içeren üst düzey düşünmedir (Livingston, 2003). Üst biliş, bir kişinin bilişsel süreçlerini düşünme ve yansıtma eylemidir. Üst biliş genellikle izleme ve kontrol gibi üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel beceri olarak ikiye ayrılır (Morphew vd., 2020). Ayrıca üst bilişi, üst biliş bilgisi ve üst biliş farkındalığı şeklinde iki bileşene ayırmakta mümkündür (Mahdavi, 2014). Üst bilişin bir bileşeni olan bilişsel bilginin üç alt bileşeninden bahsedilmiştir; yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma dayalı bilgidir (Flavell, 1979). Yordam bilgisi; bir işin ya da görevin başarıyla nasıl sonuçlandırılacağını, nasıl yapılacağını bilmektir. Bildirimsel bilgi, bireyin kendi sahip olduğu yeterlilikler hakkındaki bilgisidir. Duruma dayalı bilgi ise bireyin karşılaştığı bir durumda hangi bilgiyi işlevsel olarak kullanabileceğini bilmesini; diğer bir deyişle hangi durumda ne yapacağını bilmesini ifade eder. Bu bilgi bireyin, yordam bilgisi ve bildirimsel bilgisinin her ikisine birden sahip olmasını da beraberinde getirir (Özsoy, 2008). Alan yazında üst bilişsel bilgiyle beraber değerlendirilen önemli bir diğer nokta üst bilişsel becerilerdir ve dört farklı üst biliş becerisi ön plana çıkmaktadır. Bu beceriler tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme şeklindedir (Desoete & Roeyers, 2002). Öğretmen yetiştirme programlarında yapılan güncellemelerin ve yeniliklerin yansımaları öğretmenlerin öğretme süreçlerini etkileyen bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla Z kuşağı için öğretici görevini üstlenen X ve Y kuşağı öğretmenlerinde akıl yürütme, farkındalık üst bilişsel düşünme kavramlarının her geçen gün önemi artmaktadır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması desenine göre desenlenmiştir. Durum çalışmalarında verilerin analizinde genellikle betimsel veya içerik analizi yöntemleri kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016; Yin, 2009). Durum çalışmalarında elde edilen veriler genellikle gözlemler ve görüşmeler yoluyla toplanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmada X ve Y kuşaklarında yer alan ortaokul matematik öğretmenlerinin geometri öğrenme alanına yönelik akıl yürütüme becerileri, farkındalıkları ve üst biliş becerileri karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş dört bölümden oluşan (demografik bilgiler, akıl yürütme becerileri, farkındalıklar ve üstbilişsel düşünme becerileri) geometri öğrenme alanı soru formu kullanılmıştır. Geometri öğrenme formu geliştirilirken formun geçerliğini sağlamak için matematik eğitimi alanında uzman altı akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlarla yapılan görüşmeler neticesinde geometri öğrenme alanı soru formuna son hali verilmiştir.

Katılımcılar

Araştırma kapsamına X kuşağında 40, Y kuşağında 52, toplam 92 (51 kadın, 41 erkek) ortaokul matematik öğretmeni dâhil edilmiştir. Çalışmadaki öğretmenlerin kuşakları belirlenirken yaşları göz önünde bulundurulmuştur. Dolayısıyla araştırmada uygun örnekleme yöntemi tercih edilerek katılımcılara ulaşılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü bakımından ekonomiklik ve kullanışlılık noktalarında araştırmacıya kolaylık sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2016).

Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizinde elde edilen verilerin öncelikle kavramsallaştırılması, ortaya çıkan kavramlara göre düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekir (Yıldırım & Şimşek, 2016). İnsan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde dolaylı yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir teknik olan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir. (Büyüköztürk vd., 2016). Ayrıca

araştırmanın nitel verilerinin güvenirliğini ölçmek için Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirmiş olduğu; Uzlaşma Yüzdesi (P)=Görüş Birliği/[Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı] formülü kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

X ve Y kuşağı öğretmenleri geometrik şekiller konusunda üstbilişsel bilgiye ilişkin yordam bilgisi ve bildirimsel bilgi noktalarını önemli görmektedir. Ayrıca Y kuşağı duruma dayalı bilgiyi de önemsemektedir. Kontrol etme becerilerinde ise her iki kuşak ta izleme ve değerlendirme noktalarını önemli görmektedir. Geometrik cisimler için durum biraz farklıdır ve her iki kuşak ta üstbilişsel bilgiye ilişkin bildirimsel bilgi, yordam bilgisi ve duruma dayalı bilgiyi önemsemiştir. Geometrik cisimler için kontrol becerilerinde ise her iki kuşakta tahmin, planlama ve izleme noktalarını ön plana çıkarırken Y kuşağı ek olarak değerlendirmeyi önemsemiştir. X ve Y kuşağı matematik öğretmenleri eşlik ve benzerlik konusunda üstbilişsel bilgiye ilişkin yordam bilgisi ve bildirimsel bilgiyi ön plana çıkarırken X kuşağı ayrıca duruma dayalı bilgiye de değinmiştir. Kontrol becerilerinde ise her iki kuşak tahmin ve planlamayı önemli görmüş, Y kuşağı ek olarak izlemeyi ön plana çıkarmıştır. X ve Y kuşağı matematik öğretmenleri dönüşüm geometrisi konusunda üstbilişsel bilgiye ilişkin bildirimsel bilgi ve duruma dayalı bilgiyi önemli görmüştür. Y kuşağı ayrıca yordama bilgisine değinmiştir. Kontrol becerilerinde her iki kuşak tahmin ve planlamaya değinirken Y kuşağı ek olarak izleme ve değerlendirme noktalarına da değinmiştir. Kuşaklar arası bu farklılıklar düşünüldüğünde geometrinin yapısı ve düşünme biçimlerinin önemli olduğu söylenebilir. Nitekim geometri öğretimi matematiksel ve bilişsel beceri gelişimine katkı sağlama potansiyeline sahiptir (Clements & Sarama, 2011). Dolayısıyla üstbilişsel beceriler, bireylerin kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine yardımcı olan etkinlikler dizisi olarak görülmektedir (Schraw, 2001). Ayrıca geometrik düşünme alışkanlıkları geometri öğrenimini ve öğretimini destekleyen üretici bir düşünme biçimi olarak ta ifade edilmektedir (Driscoll vd., 2007).

Anahtar Kelimeler: Geometrik akıl yürütme, matematik eğitimi, farkındalıklar, üstbilişsel düşünme, X-Y-Z kuşağı.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Scientific research methods* (20th ed.). Pegem Academy.

Clements, D. H. & Sarama, J. (2011). Early childhood teacher education: The case of geometry. *Journal of Mathematics Teacher Education, 14*(2), 133-148. https://doi.org/10.1007/s10857-011-9173-0

Desoete, A., & Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition–a domain-specific retardation in young children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 25*(1), 123-139. https://doi.org/10.2307/1511279

Driscoll, M. J., DiMatteo, R. W., Nikula, J., & Egan, M. (2007). *Fostering geometric thinking: A guide for teachers grades 5-10.* Portsmouth: Heinemann.

Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologyst, 34*(1), 906-911.

Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An overview. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf

Mahdavi, M. (2014). An overview: Metacognition in education. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research, 2*(6), 529-535.

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

Miyazaki, M., Kimiho, C., Katoh, R., Arai, H., Ogihara, F., Oguchi,Y., Morozumi, T., Kon, M., & Komatsu, K. (2012). Potentials for spatial geometry curriculum development with three-dimensional dynamic geometry software in lower secondary mathematics. *International Journal for Technology in Mathematics Education, 19*(2), 73-79.

Morphew, J. W., Gladding, G. E., & Mestre, J. P. (2020). Effect of presentation style and problem-solving attempts on metacognition and learning from solution videos. *Physical Review Physics Education Research, 16*(1), 010104. http:// doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.16.010104

Özsoy, G. (2008). Metacognition. *Turkish Journal of Educational Sciences, 6*(4), 713-740. https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26110/275094

Pinto, M., & Tall, D. (2002). Building formal mathematics on visual imagery: a case study and a theory. *For the Learning of Mathematics, 22*(1), 2-10.

Rickey, D., & Stacy, A. M. (2000). The role of metacognition in learning chemistry. *Journal of Chemical Education, 77*(7), 915-920. https://doi.org/10.1021/ed077p915

Schraw, G. (2001). *Promoting general metacognitive awareness.* In H. J. Hartman (Ed.), Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice (pp. 3-16). Boston: Kluwer.

Tatsuoka, K. K., Corter, J. E., & Tatsuoka, C. (2004). Patterns of diagnosed mathematical content and process skills in TIMSS-R across a sample of 20 countries. American. *Educational Research Journal, 41*(4), 901-926. https://doi.org/10.3102/00028312041004901

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Qualitative research methods in social sciences (10th Edition).* Seçkin Publishing.

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

Matematik Eğitiminde Scratch Kullanımını İnceleyen Araştırmalara Genel Bir Bakış

Nisa Efe
Anadolu Üniversitesi

Emel Özdemir Erdoğan
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Seymour Papert ve arkadaşları tarafından 1960'lı yılların sonunda başlatılan programlama yoluyla öğrenme, teknolojinin gelişimi ve kişisel bilgisayarların kullanımının artmasıyla 21. yüzyılda araştırmacılar için merak uyandırıcı hale gelmiştir. Önceleri geliştirilen öğrenme yazılımlarının kullanıcısı ya da izleyicisi konumunda olan öğrenciler, günümüzde maker kültürünün artmasıyla kendi yazılımlarını geliştirebilmektedir. Günümüzde çocuklar, kişisel olarak anlamlı projeler için çizimler, fotoğraf manipülasyonları, videolar, oyunlar, web sayfaları ve animasyonlar oluşturmak amacıyla bilgisayar araçlarını ve programlamayı öğrenmek istemektedir (Resnick, 2012). Ancak kendi yazılımlarını oluşturmak, programlama öğrenmek isteyen küçük yaştaki çocuklar için kodlama yapmak oldukça karmaşık bir eylemdir. Alice, code.org, Scratch gibi blok tabanlı programlama dilleri küçük yaştaki öğrencilerin karmaşık ve hassas kod yapılarını öğrenmelerine gerek kalmadan programlama yapmalarını sağlayan yazılımlardır (Resnick vd. 2009). Scratch programlamaya yeni başlayanlar için kod yazmayı ve kodların nasıl çalıştığını öğretmek için kullanılan en popüler blok tabanlı kodlama yazılımıdır (Zhang ve Nouri, 2019).

Son yıllarda, bilgi işlemsel düşünme toplumun gelişimine ayak uydurmak için teşvik edilmesi gereken bilimsel okuryazarlığın kritik bileşeni olarak ortaya çıkmıştır. Bilgi işlemsel düşünme, temel dijital okuryazarlık unsuru olarak kabul edilmektedir (OECD, 2018). 2021 PISA çerçevesi, 21. Yüzyıl matematik okuryazarlığının matematiksel akıl yürütme ve bilgi işlemsel düşünmenin belirli yönlerini içermesi gerektiğini belirtir. Birçok ülke, bilgisayar bilimi ve matematik arasındaki yakın bağlantı nedeniyle, matematik eğitimi müfredatlarına programlamayı dahil etmiştir (Bocconi vd., 2016; Lagrange & Laval, 2023).

Bu çalışmanın yapılma fikri matematik eğitimi alan yazınında Scratch üzerine yürütülen çalışmaların hızla artması ve yapılan araştırmaların yönünün belirlenmesi ihtiyacıdır. Alan yazın incelendiğinde Scratch destekli matematik öğretimi çalışmalarını analiz eden bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazında sayısı gün geçtikçe artan Scratch destekli öğretime ilişkin bilimsel çalışmaların incelenmesi, Scratch programı kullanılarak yapılan çalışmaların genel durumunun ve sonuçlarının yıllara göre incelenerek araştırmalardaki eğilimin ortaya konulması bakımından gelecek çalışmalara ışık tutacak ve program geliştirmecilere veri sunacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada, betimsel içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi bir arada kullanılmıştır. Genel olarak, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve sistematik bir şekilde düzenlenerek yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Öncelikli olarak matematik eğitimi alanındaki Scratch destekli öğretim araştırmalarının betimsel içerik analizi yapılarak sistematik özet bilgiler sunulmuş, daha sonra betimsel analiz yöntemi ile çalışmalar derinlemesine yorumlanmıştır.

Bu çalışma, matematik eğitimi alanındaki Scratch destekli öğretim konusuna odaklanan, 2003-2023 yılları arasında yayınlanmış araştırmaların analizinden oluşmaktadır. Bu çalışmada örneklem büyüklüğüne bir sınırlama getirilmemiş, belirlenen ölçütlere uygun olan tüm nitelikli çalışmalar örnekleme alınmıştır. Çalışmada ERIC, Scopus, Web of Science, DergiPark, veri tabanlarında indekslenen ilgili dergiler taranmıştır. Bunların dışında YÖK ulusal tez merkezinden 'Scratch' anahtar kelimesi ile taramalar yapılmıştır. Aynı yazarın hem tezine hem de bu tezinden elde ettiği makaleye ulaşılmış ise tez çalışması, eğer YÖK veri tabanından tezin tam metnine ulaşılamıyor ise makalesi çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. Yapılan tarama sonucunda 178 çalışmadan dâhil edilme kriterlerine uygun 27 çalışmanın olduğu görülmüştür. Çalışma kapsamına dâhil edilen araştırmaların belirlenmesinde dikkate alınan ölçütler aşağıda verilmiştir.

- Yayınlanmış araştırma makaleleri, yüksek lisans ve doktora tezleri meta-analize dahil edilmiştir.
- Matematik eğitimi ve öğretimi alanyazınında yer alan çalışmalar kapsama alınmıştır.
- 2003 ile 2023 yılları arasında yayınlanan çalışmalar kapsama alınmıştır.
- Türkçe ve ingilizce dillerinde olan çalışmalar kapsama alınmıştır.
- Özet ve/veya anahtar kelimelerinde Scratch olan çalışmalar dahil edilmiştir.

- Çalışmalarda Scratch programının kullanılması dikkate alınmıştır.

Çalışmaların incelenmesi ve kodlanması için 2017 yılında Çiltaş tarafından geliştirilen "Çalışma İnceleme Formu", araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Form A-B-C-D-E olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Formun; A bölümünde çalışmanın künyesi hakkında bilgiler, B bölümünde çalışmanın yöntemine yönelik bilgiler, C bölümünde çalışmanın veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler, D bölümünde çalışmanın örneklem grubu ve örneklem büyüklüğüne ilişkin bilgiler, E bölümünde çalışmanın verilerin analiz yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgiler yazılmaktadır.

Çalışma inceleme formuyla çalışmalar; tez/makale dağılımı, yıl, yöntem, örneklem durumu, örneklem büyüklüğü, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemi kriterlerine göre incelenmiş ve kodlanmıştır. Çalışma inceleme formu kullanılarak toplanan veriler Excel programı kullanılarak analiz edilip yüzde ve frekans değerleri ile grafik ve tablolar şeklinde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Meta-analiz çalışması olarak yapılan bu araştırmada matematik öğretiminde Scratch destekli öğretim çalışmaları incelenmiştir. Makale ve tez sayılarında son yıllarda artış olduğu görülmüştür. Yapılan incelemelerde, ulaşılan çalışmalardan elde edilen verilere göre, Scratch destekli matematik öğretimi akademik gelişim, tutum ve teknolojiyi kullanma becerileri noktalarındaki katkısı, sınırlılıkları ve kullanımına ilişkin eleştiriler belirlenmiştir. Analiz sonuçları Scratch uygulamasının birçok açıdan öğrenme sürecinde pozitif etkileri olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin Scratch programı yardımıyla yapılan kodlama çalışmalarını sevdikleri; öğrencilerin programın kullanımını kolay ve eğlenceli buldukları görülmektedir. Scratch programının sınıfta kullanımı öğrencilere kişiselleştirmiş öğrenme ortamı sunabilir. Scratch programının matematik derslerinde kullanımının öğrencileri güdülediği ve öğrencilerin derslere daha motive olmalarını sağladığı görülmektedir. Hem tutum motivasyon hem akademik başarı, hem de 21. yüzyıl yeterlilikleri çerçevesinden bakıldığında matematik eğitiminde Scratch uygulamasının kullanımının olumlu etkileri olacağını söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, Scratch, Betimsel Analiz.

Kaynakça

Bocconi, S., Chioccariello, A., Dettori, G., Ferrari, A., & Engelhardt, K. (2016). Developing computational thinking in compulsory education-Implications for policy and practice (No. JRC104188). Joint Research Centre (Seville site).

Brennan, K., & Resnick, M. (2012, April). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. In Proceedings of the 2012 annual meeting of the American educational research association, Vancouver, Canada (Vol. 1, p. 25).

Lagrange, J. B., & Laval, D. (2023). Connecting algorithmics to mathematics learning: a design study of the intermediate value theorem and the bisection algorithm. Educational Studies in Mathematics, 112(2), 225-245.

OECD., K. (2018). OECD science, technology and innovation outlook 2018. Paris: OECD publishing.

Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., ... & Kafai, Y. (2009). Scratch: programming for all. Communications of the ACM, 52(11), 60-67.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Zhang, L., & Nouri, J. (2019). A systematic review of learning computational thinking through Scratch in K-9. Computers & Education, 141, 103607.

Matematik Eğitiminde Kaçış Odaları: Sistematik Bir Derleme Çalışması

Merve Kazancı
Hacettepe Üniversitesi

Zeynep Gürsoy
Hacettepe Üniversitesi

Bahadır Yıldız
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim ve öğretim ortamlarında iyi tasarlanmış eğitsel oyunlara yer verilmesi, dersleri öğrenciler için ilginç hale getirerek hem kavramları öğrenmede hem de problem-çözme, mantıksal muhakeme yapma, karar verme gibi bilişsel becerileri kazanmalarına olanak sağlarken derse karşı öğrencileri güdüleyebildiği pek çok çalışma bulgusunda görülmektedir. (Balasubramanian ve Wilson, 2005; Açıkgöz, 2003). Eğitsel oyunlar tasarlanırken veya önceden tasarlanmış oyunlar uygulanırken; kazanıma, öğrencilerin yaşına ve cinsiyetine, genel ahlak ilkelerine, sınıf ortamında uygulamaya uygun olmasına, anlaşılır olmasına, fazla zaman almamasına, öğrencilere istenmedik davranışları kazandırmamasına, öğrenci için tehlike yaratmamasına, öğretici ve eğitici niteliğe sahip olmasına ve öğrencilerin oyundan zevk almasını ve eğlenmesini sağlamasına dikkat edilmelidir (Sönmez, 2001).

Alanyazında ciddi oyunlar (serious games) olarak da adlandırılan (Arnab vd., 2014) eğitsel oyunlar; acil tıp eğitimi, eczacılık, hukuk, biyoloji, kimya gibi farklı disiplinlerde ve disiplinlerarası çalışmalarda eğitsel amaçlı olarak kullanılmaktadır (Keçeci vd., 2017; Hu vd., 2021; Mystakidis ve Christopoulos, 2022). Eğitsel oyun türleri temel olarak; aksiyon, macera, bulmaca, rol yapma, simülasyon ve strateji oyunları olarak karşımıza çıkmaktadır (Grace, 2005). Bu sınıflandırmalara son dönemlerde dünya çapında popüler olmaya başlayan ve bu türlerin birkaçını birden bünyesinde barındıran kaçış odaları da eklenmiştir.

Kaçış odaları, öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyecek ve geliştirecek yeni öğrenme ortamları (Davies vd., 2013) sunabilecek ve öğrenciler arasında motivasyonu artırıcı öğrenme deneyimleri yaşatabilecek yenilikçi bir eğitim önerisi olduğu Macias (2017) tarafından vurgulanmıştır. Geleneksel öğretim yöntemlerinden daha dikkat çekici olan (Clarke vd., 2017) eğitsel kaçış odaları, bir anlatı üzerine kuruludur (Nicholson, 2015) ve öğrenciler, takım olarak hareket ederken sınırlı zamanın yarattığı aciliyetle grup içi etkileşimlerini artırarak, bulmacaları çözüp görevleri tamamladıkça elde ettikleri ipuçlarıyla anlatıyı keşfederler (Nicholson, 2018). Soyut kavramları somut yaşantılara dönüştürerek kavramlar arasında kalıcı bağların kurulmasını sağlayan ve böylece öğrenmeyi kalıcı hale getirebilen eğitsel kaçış odaları soyut kavramların yoğun olduğu matematik eğitiminde de kullanılmaktadır.

Bu çalışmada, matematik eğitiminde kaçış oyunlarının ilköğretim, ortaöğretim ve lisans seviyelerinde kullanımına yönelik ulusal ve uluslararası düzeyde 2015-2022 yılları arasında yapılan çalışmaların sistematik olarak derlenmesi hedeflenmiştir. Mevcut uygulamaların ve deneyimlerin sistematik olarak tek bir çalışmada toplanması, eğitimcilerin bu yeni öğrenme ortamlarını oluşturmasında ve sonunda öğrencilerin bilgi ve becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olması beklenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada matematik eğitiminde kaçış odaları ile ilgili araştırmalar, belirlenen amaca uygun olan sistematik derleme yoluyla incelenmiştir. Sistematik derlemeler, önceden tanımlanmış belirli bir araştırma sorusuna cevap vermek amacıyla, önceden belirlenmiş dahil etme ve hariç tutma kriterlerine uyarak, konu ile ilgili yayınların kapsamlı bir şekilde taranması ile tespit edilip, araştırmaya dahil edilmesini sağlayan; objektif, başkaları tarafından da tekrarlanabilir sentez çalışmalarıdır (Yılmaz, 2021). Bu sistematik derlemeye dahil edilecek çalışmalar PRISMA kriterlerine göre taranmış ve Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, Web of Science, Scopus ve ERIC veri tabanlarında "escape room" AND mathematics education" anahtar kelimeleri kullanılmış ve toplam 47 çalışmaya ulaşılmıştır. Dahil etme-hariç tutma kriterlerine uyan çalışmalar şu şekilde belirlenmiştir: (a) kaçış oyunlarıyla ilgili yürütülmüş olması, (b) matematik eğitimi alanında yapılmış olması, (c) 2015-2022 yılları arasında yayınlanmış olması, (d) tam metnine ulaşılabilir olması (full text) , (e) dilinin Türkçe veya İngilizce olması, (f) ilköğretim, ortaöğretim ve lisans düzeyinde yapılmış olması. Bu süreç sonunda kriterlere uygun olarak ulaşılan 11 çalışma araştırmacıların ortak kararıyla sistematik derlemeye dahil edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada 2015-2022 yılları arasında yayınlanmış matematik eğitiminde kaçış odası oyunlarına yönelik 10 makale ve 1 tez sistematik derleme yoluyla bütüncül bir biçimde incelenmiştir. Yapılan araştırmada 2020 yılı öncesinde belirlenen kriterlere uygun herhangi bir çalışmaya

erişilememiştir. Yukarıda belirtilen veri tabanları tarandığında 2020 yılında 12, 2021 yılında 8, 2022 yılında ise 2 çalışmaya ulaşılmış ve birkaç çalışmanın farklı veri tabanlarında ortak yayınlandığı tespit edilmiştir. Ulusal ve uluslararası veri tabanları incelendiğinde en çok çalışmanın Web of Science'da (f=9) yayınlandığı görülürken Dergipark veri tabanında hiçbir çalışma bulunmamaktadır. Araştırmaların çalışma grupları ilköğretim, lisans, yüksek lisans öğrencileri ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Eğitsel kaçış odası oyunlarında öğrenme alanlarının Sayılar ve İşlemler, Cebir, Geometri ve Ölçme, Kalkülüs, Matematik ve İstatistik, Lineer Cebir olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitsel kaçış odası oyunlarının katılımcı gruplarının büyüklüğü ise en çok 20-110 (f=8) kişiye uygulanmıştır. Çalışmalarda yer alan oyunların tamamlanma süresi 40 ile 60 dakika arasında olup uygulandığı ortam türü bakımından ise fiziksel ya da dijital kaçış odaları şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Sistematik derlemeye dahil edilen çalışmalarda nicel yöntemin diğer yöntem ve metodlara kıyasla daha çok tercih edildiği, en sık tercih edilen veri toplama aracının ise anket olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Sistematik derleme kapsamında incelenen 11 çalışmayla ilgili detaylı analizler tam metinde sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, kaçış odası, eğitsel oyun, ciddi oyun, sistematik derleme

Kaynakça

Açıkgöz, Ü. K. (2003). Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Arnab, S., Freitas, S., Bellotti, F., Lim, T., Louchart, S., Suttie, N., Berta, R., De Gloria, A. (2014). Pedagogy-driven design of Serious Games: An overall view on learning and game mechanics mapping, and cognition-based models. British Journal of Educational Technology, 46, 391–411.

Balasubramanian, N. and Wilson, B. 2005. Games and Simulations. From Society for Information Technology and Teacher Education: http://site.aace.org/. Erişim Tarihi: 20.12.2022.

Clarke, S., Peel, D. J., Arnab, S., Morini, L., Keegan, H., & Wood, O. (2017). escapED: a framework for creating educational escape rooms and Interactive Games For Higher/Further Education. International Journal of Serious Games, 4(3), 73-86.

Davies, D., Jindal Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., Howe, A. (2013). Creative learning environments in education - systemetic literature review. Thinking Skills and Creativity, 8, 80 - 91.

Grace, L. (2005). Game type and game genre. http://aii.lgracegames.com/documents/Game_types_and_genres.pdf adresinden alınmıştır.

Hu, R., Zeng, J., Shang, J. (2021). Design and Development of an Educational Game for Facilitating Spatial Ability and Mathematics Learning. 2021 International Symposium on Educational Technology (ISET), Tokai, Nagoya, Japan, 275-280, doi: 10.1109/ISET52350.2021.00065.

Keçeci, G. , Alan, B. & Zengin, F. (2017). 5. SINIF ÖĞRENCİLERİYLE STEM EĞİTİMİ UYGULAMALARI . Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi , Volume: 18 Special Issue , 1-17 .

Macias, G. (2017). The gate school escape room: an educational proposal. Universidad de Valladolid, Valladolid, Spain.

Mystakidis, S., Christopoulos, A. (2022). Teacher perceptions on virtual reality escape rooms for STEM education. Information 2022, 13(3), 136, doi: 10.3390/info13030136.

Nicholson S. (2015). Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities. White Paper available at http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf

Nickolson, S. (2018). Creating engaging escape rooms for the classroom. Childhood Education, 94(1), 44 - 49.

Sönmez, V. (2001). Program geliştirmede öğretmen el kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2021). Sosyal Bilimlerde ve Eğitim Bilimlerinde Sistematik Derleme, Meta Değerlendirme ve Bibliyometrik Analizler. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(2), 1457-1490.

Türkiye'de Matematiksel Soyutlamayla İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Gülşade Savaş — Düzce Üniversitesi
Yüksel Dede — Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Kavram, soyut bir şeyle bağlantılı bir fikir veya ilke (Oxford Learner's Dictionaries, 2022) olarak tanımlanmakta ve nesnelerin ortak özelliklerini ve niteliklerini göstermektedir (Dede & Argün, 2004). Bireyler, hayatlarının erken dönemlerinden itibaren kavramları oluşturmaya başlar ve günlük hayatlarında karşılaştıkları durumları anlamlandırmada kavramlardan yararlanırlar (Öksüz, 2010). Benzer şekilde, matematiksel kavramlar da, matematiksel işlem ve süreçlerin gerçekleştirilmesinde kilit rol oynar, sayılar, cebir, geometri ve ölçme gibi öğrenme alanlarının merkezinde yer alırlar. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı ([MEB], 2018) da, matematik dersi öğretim programının özel amaçları arasında "Öğrenci; matematiksel kavramları anlayabilecek, bu kavramları günlük hayatta kullanabilecektir." (s. 9) maddesine yer vererek matematiksel kavramların günlük hayatla ilişkilendirilerek öğretilmesini tavsiye etmiştir. Matematiksel kavramların ilgili literatürde farklı biçimlerde tanımlandığı (bkz. Carraher, Schliemann & Carraher, 1988; Simon, 2017) ve açıklandığı (Goldin & Shteingold, 2001; Virgana, 2019) görülmektedir. Bu araştırmada matematiksel kavramların, yaygınlığı ve kapsayıcılığı açısından Simon (2017) tarafından "Matematik öğrenenlerin gözlenen yeteneklerini ve sınırlamalarını, onların bilme yolları açısından açıklamak için kullanılan açıklayıcı bir model" (s. 119) biçiminde ifade edilen tanımı esas alınmıştır. Argün vd. (2014) ise matematiksel kavramların, matematik eğitiminin bileşenleri arasında yer alma özelliğine sahip olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca matematiksel kavramlar, mevcut bilgilerin sentezlenmesi yoluyla gözlemlenemeyen özellikler için zihinsel ilişkiler kurulmasını da gerektirir. Bu noktada Piaget, bilgi türlerini fiziksel bilgi, sosyal bilgi ve mantıksal-matematiksel bilgi olmak üzere üç kategoride değerlendirmiştir (Kamii, 2000). Fiziksel bilgi; nesnelerin gözlemlenebilen özelliklerinden oluşturulurken sosyal bilgi ise belirli ilişkiler sonucunda sorgulanmadan yapılandırılır. Mantıksal-matematiksel bilgi ise bireyin zihinsel ilişkiler ve mantıksal bağlar kurmasını gerektirir (Simon, 2017). Matematik, her üç bilgi türüyle ilgilenmesine rağmen matematiksel kavramların doğası ve kökeni gereği genellikle mantıksal-matematiksel bilgi kategorisinde ele alınmaktadır.

1.1. Soyutlama ve Matematiksel Soyutlama

Matematiksel kavramların inşası ise matematiksel soyutlama yoluyla gerçekleşmektedir (Altun, 2016). Soyutlama ise ilgili literatürde farklı biçimlerde tanımlanmaktadır (bkz. Davydov, 1972; Skemp, 1986; Sierpinska, 1994; Damerow, 1996, Lohithakshan, 2002; Matematik Terimleri Sözlüğü, 2022; Oxford Learner's Dictionaries, 2022). Örneğin; soyutlama, Matematik Terimleri Sözlüğü'nde (2022) "Birbirinden farklı nesneleri ele alınan amaç için farklı davranmıyorlarsa aynılarmış gibi düşünerek sadece gerekli bilgiler üzerinde odaklanma ve bunun dışındakileri göz ardı etme" (s. 119) olarak tanımlanmıştır. Oxford Learner's Dictionaries (2022) ise soyutlamayı "Bir şeyden başka bir şeyi çıkarma eylemi; başka bir şeyden uzaklaştırılma süreci" biçiminde tanımlamıştır. Benzer biçimde, Sierpinska (1994) soyutlamayı "Bir kavramdan belirli özelliklerin ayrılması eylemi" (s. 21), Davydov (1972), "Bazı nesneler veya durumlar için ortak bir niteliğin diğer niteliklerden ayrılma süreci" (s. 9) ve Lohithakshan (2002) ise "Nesne, olgu gibi durumlarda ortak unsurları birbirinden ayırarak tanımlamaya ilişkin olan bir süreç" (s. 173) olarak tanımlamıştır. Skemp (1986) ise soyutlamayı deneyimlerle ilişkilendirmiş ve "Deneyimlerimiz arasındaki benzerliklerin farkına vardığımız bir faaliyet" (s. 17) olarak tanımlamıştır. Damerow (1996) ise soyutlamayı zihnin sembolik işlevlerine dayalı süreçlerle ilişkilendirmiş ve soyutlamayı "Zihnin sembolik işlevine dayandığı ve bir nesnenin temsilinin başka bir nesne tarafından temsil edilen bir şey olarak algılandığı yapıcı bir süreç" (s. 213) olarak tanımlamıştır. Verilen bu tanımlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, soyutlamanın aşağıdaki özellikleri öne çıkmaktadır:

1. Soyutlama, bir nesnenin diğerlerinden ayırt edilmesine dayanır (bkz. Davydov, 1972; Skemp, 1986; Sierpinska, 1994; Lohithakshan, 2002; Matematik Terimleri Sözlüğü, 2022; Oxford Learner's Dictionaries, 2022).
2. Soyutlama, bir süreçtir (bkz. Davydov, 1972; Damerow; 1996; Lohithakshan, 2002; Oxford Learner's Dictionaries, 2022).
3. Soyutlama, soyut işlemler gerektirir (bkz. Damerow, 1996; Matematik Terimleri Sözlüğü, 2022).
4. Soyutlama, bir temsil etme eylemidir (bkz. Damerow, 1996).

Diğer taraftan, matematiksel soyutlama ise matematiksel kavramların oluşumu için ortak özelliklerin ayırt edilmesine dayanan belirli zihinsel işlemlerin yürütüldüğü bir süreç olarak ifade edilebilir. Bir diğer deyişle matematiksel soyutlama, bir matematiksel kavramın bağlı bulunduğu üst kavramlardan sıyrılarak tek başına bir kavram oluşturma işlevidir (Hiebert & Lefevre, 1986). Matematiksel soyutlamanın öğretim ortam ve süreçlerine aktarımı noktasında ise Boero (2002), farklı okul düzeylerinde soyutlamaya yer verilmesini, soyutlama yaparken öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesini, ilgili değişkenlerin vurgulanmasını, ve matematiğin epistemoloji ile matematik/matematik eğitimi araştırmalarının sonuçlarının dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda matematiksel soyutlama, matematik ve matematik eğitimi

araştırmacıları için dikkat çeken bir araştırma konusu olmuş ve bu kapsamda lisansüstü tezlerin de ilgi odağı olmuştur. Bu doğrultuda şimdiki çalışmada, Türkiye'de matematiksel soyutlamayla ilgili yapılan lisansüstü tezler aşağıda yöntem kısmında belirtilen kriterlere göre incelenmiş ve bu kapsamda 31.12.2022 tarihinde YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında "soyutlama", "matematiksel soyutlama" ve "bilgi oluşturma" anahtar kelimeleri üzerinden bir tarama yapılmıştır. Bu tarama sonucunda, yukarıda belirtilen anahtar kelimelere göre matematiksel soyutlamayla ilgili Türkiye'de 968 lisansüstü tezin yürütüldüğü tespit edilmiştir. Bu araştırmalardan bazıları şunlardır: Üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel soyutlama süreçlerinin incelenmesi (Coşar, 2021; Şimşekler, 2017), öğrencilerin matematiksel soyutlama düzeylerinin ve gelişimlerinin ortaya çıkarılması (Camci, 2018; Can, 2011; Gün, 2020; Hasar, 2019; Savaş, 2022; Okuyucu, 2022; Özcan, 2012; Toygan, 2020), öğrencilerin matematiksel soyutlama süreçlerinin incelenerek soyutlama mekanizmalarının analiz edilmesi (Aktaş, 2022; Aydın, 2022; Ayanoğlu, 2012; Bayraktar, 2020; Katrancı, 2010; Ulaş, 2015; Eroğlu, 2021; Sezgin Memnun, 2011). Matematiksel soyutlamayla ilgili yapılan ve yukarıda bazı örnekleri verilen lisansüstü tezlerin bütüncül bir perspektiften ve belli kriterler ışığında değerlendirildiği bir çalışmaya ise ulaşılamamıştır. Fakat, Türkiye'de matematiksel soyutlamayla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin içeriği, yöntemi, kuramsal temelleri ve eğilimine yönelik önemli bilgiler verebilme potansiyeline sahip çalışmalara ihtiyaç olduğu değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, şimdiki çalışmanın ilgili literatüre bu yönde önemli bir katkı yapabileceği düşünülmektedir. Üstelik şimdiki çalışmanın sonuçlarının, matematiksel soyutlamayla ilgili uluslararası düzeyde yapılan çalışmaların sonuçlarıyla bir karşılaştırma yapmaya imkân vermesi bağlamında da değerli olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda şimdiki araştırmada aşağıdaki probleme cevap aranmıştır:

Türkiye'de 2004-2022 yılları arasında matematiksel soyutlamayla ilgili yapılan lisansüstü tezlerde, demografik özellikler,matematiksel soyutlamanın dayandırıldığı teorik ve felsefi temeller ve araştırma yöntemleri nasıldır?

Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu doküman incelemesi çalışmasında, Türkiye'de 2004-2022 yılları arasında matematiksel soyutlamayla ilgili yapılan lisansüstü tezler incelenmiştir. Doküman incelemesi ise inceleme altındaki olgu(lara) ilişkin bilgileri içeren yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

2.2. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırma verileri, 2004-2022 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde matematiksel soyutlamayla ilgili yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin, 31.12.2022 tarihinde "soyutlama", "matematiksel soyutlama" ve "bilgi oluşturma" anahtar kelimeleriyle gerçekleştirilen tarama sonucunda elde edilmiş ve bu şekilde toplam 968 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Verilerin elde edilmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve bu bağlamda yukarıda da belirtilen, "soyutlama", "matematiksel soyutlama" ve "bilgi oluşturma" anahtar kelimeleri burada ölçütler olarak alınmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların araştırma sürecine dâhil edildiği bir amaçlı örnekleme yöntemidir (bkz. Creswell, 2012). Yukarıda belirtilen ölçütlere göre yapılan taramanın yanında, matematik eğitiminde yürütülmeyen, tekrar eden ve erişim izni olmayan tezler de inceleme dışında tutulmuştur. Böylece, 40'ı yüksek lisans tez ve 24'ü doktora tezi olmak üzere toplam 64 adet lisansüstü tez, bu araştırma kapsamında incelemeye alınmış ve bir bilgisayardaki bir klasöre kaydedilmiştir. Bu tezlerin incelemesi ise araştırma problemine uygun olacak biçimde üç kategori ve bu kategorilerin her birine yönelik alt kategoriler üzerinden gerçekleştirilmiştir: (i) Demografik özellikler: yayın yılı, türü, yürütüldüğü üniversite ve enstitü, dil, (ii) Matematiksel soyutlamanın dayandırıldığı teorik ve felsefi temeller ve (iii) araştırma yöntemi: araştırma deseni, örneklem/çalışma grubu/katılımcı, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri. Bu kategori ve alt kategorileri içerecek biçimde, matematik eğitimi alanında doktora sahibi iki uzmandan da görüş alınarak, araştırmacılar tarafından bir Lisansüstü Tez Değerlendirme Formu [LTDF] geliştirilmiştir. Formdan bazı örnek maddeler aşağıdadır:

* Matematiksel soyutlamayla ilgili yapılan lisansüstü tezler, hangi üniversitelerde yürütülmüştür?

* Matematiksel soyutlamayla ilgili yürütülen lisansüstü tezlerde, matematiksel soyutlama hangi teorik ve felsefi temellere dayandırılmıştır?

* Matematiksel soyutlamayla ilgili yürütülen lisansüstü tezlerde, hangi araştırma desenleri kullanılmıştır?

2.3. Veri Analizi

Verilerin analizi, anlamsal içerik analiziyle yapılmıştır. Anlamsal içerik analizi, bir materyaldeki ana konu kategorilerini ve bu kategorilerin alt kategorilerini ortaya koyan bir analiz yöntemidir (Tavşancıl & Aslan, 2001). Bu bağlamda şimdiki çalışmada, incelenen lisansüstü tezler demografik özellikler, kavramın dayandırıldığı teorik ve felsefi temeller ve araştırma yöntemi olmak üzere üç ana kategori üzerinden incelenmiştir. Demografik özellikler kategorisinde, yayın yılı, türü, yürütüldüğü üniversite ve enstitü, dil; araştırma yöntemi kategorisinde ise araştırma deseni, örneklem/çalışma grubu/katılımcı, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemi alt kategorilerine yer verilmiştir. Matematiksel kavramın dayandırıldığı teorik ve felsefi temellere ait alt kategorilerin belirlenmesinde ise bir alt kategori sınırlamasına gidilmemiştir.

2.4. Çalışmanın Güvenirliği

Bu çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için akran değerlendirmesinden (bkz. Lincoln & Guba, 1985) yararlanılmıştır. Bu bağlamda, tezlerin kodlama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar ilk önce LTDF'nu bağımsız olarak kodlamıştır. Ardından, bağımsız kodlamalarını gözden geçirmişler ve farklı kodlamalarda kendi aralarında fikir birliği aramışlardır. Bu süreç sonunda, araştırmacılar arasındaki uyum-korelasyon katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır. İkinci olarak, lisansüstü tezlerin %15'i (bkz. Macnealy, 1999), LTDF ile birlikte yukarıda bahsedilen matematik eğitiminde doktoralı iki araştırmacıya gönderilmiştir. Verilerin kodlaması sonucunda, araştırmacılar ve uzmanlar arasındaki uyum-korelasyon katsayıları sırasıyla 0,86 ve 0,88 olarak hesaplanmıştır (bkz. Miles & Huberman, 1994).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, araştırma sorusunda belirtilen üç alt başlık üzerinden sunulmuştur: (i) demografik özellikler, (ii) incelenen kavramının (soyutlama) dayandırıldığı teorik ve felsefi temeller ve (iii) araştırma yöntemi. Buna göre demografik inceleme sonucu, Türkiye'de matematiksel soyutlamaya ilişkin yapılan lisansüstü tez sayısında özellikle 2019 yılından itibaren ciddi bir artışın olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, matematiksel soyutlama alanında yapılan yüksek lisans tez sayısının doktora tezi sayısından fazla olduğu; Bursa Uludağ ve Dokuz Eylül Üniversitelerinde diğer üniversitelere göre soyutlamayla ilgili daha fazla lisansüstü tezin yürütüldüğü, lisansüstü tezlerin genellikle Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapıldığı ve sadece bir lisansüstü tezin İngilizce olduğu da tespit edilmiştir.

Diğer taraftan, matematiksel soyutlamayla ilgili tezlerin teorik ve felsefi temellerinin genellikle RBC+C Modeline dayandırıldığı belirlenmiştir. Son olarak tezlerde işe koşulan araştırma yöntemlerinin belirlenmesi bağlamında yapılan inceleme de ise nitel araştırma desenleri arasında durum çalışmasının öne çıktığı; genellikle ortaokul öğrencileri ile çalışıldığı, örneklem/çalışma grubu/katılımcı sayısının genellikle 3-12 kişi arasında değiştiği ve veri toplama aracı olarak genellikle görüşme formları ve çalışma yapraklarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz istatistiklerinin nicel verilerin analizinde ise yordayıcı istatistiklerin kullanıldığı da belirlenmiştir.

Tartışma

Araştırma bulgularına göre, tartışma kısmının yazımı devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Soyutlama, Matematiksel Soyutlama, Lisansüstü Tezler, Bibliyometrik Analiz

Kaynakça

Abstraction. (n.d.). In Oxford Learner's Dictionaries online. Retrieved from https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/abstraction?q=abstraction

Altun, M. (2016). *Matematik öğretimi* (12. Baskı). Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

Argün, Z., Arıkan, A., Bulut, S., & Halıcıoğlu, S. (2014). *Temel matematik kavramların künyesi.* Ankara: Gazi Kitapevi.

Boero, P. (2002). Abstraction: What theory do we need in mathematics education? Proceedings of the 26th Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. England.

Carraher, T. Z., Schliemann, A. D., & Carraher, D. W. (1988). Mathematical concepts in everyday life. *New Directions for Child and Adolescent Development,* 41, 71-87.

Concept. (n.d.). In Oxford Learner's Dictionaries online. Retrieved from https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/concept?q=concept

Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating qualitative and quantitative research* (5th ed.). Boston: Pearson.

Damerow, P. (1996). *Abstraction and representation: Essays on the cultural evolution of thinking.* Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Davydov, V. V. (1972). The problem of generalization in traditional psychology and didactics. In J. Kilpatrick (Ed.) and J. Teller (Trans.), *Soviet studies in mathematics education volume 2*. *Types of generalisation in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula* (pp. 5-17). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Dede, Y., & Argün, Z. (2004). Matematiksel düşüncenin başlangıç noktası: Matematiksel kavramlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 39*(39), 338-355. https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10358/126814 sayfasından erişilmiştir.

Goldin, G., & Shteingold, N. (2001). Systems of representations and the development of mathematical concepts. In *The Roles of Reprensentations in School Mathematics* (pp. 1-23). NCTM.

Hiebert, J., & Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. In J. Hiebert (Ed.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Kamii, C. (2000). *Young children reinvent arithmetic: Implications of Piaget's theory* (2nd Edition). New York: Teachers College Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Lohithakshan, P. M. (2002). *Dictionary of education: A practical approach*. New Delhi: Kanishka Publishing House.

Macnealy, M. (1999). *Strategies for empirical research in writing*. New York, NY: Longman.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Talim Terbiye Başkanlığı.

Oksüz, C. (2010). Seventh grade gifted students' misconceptions on ―point, line and plane‖ concepts. *Elementary Education Online, 9*(2), 508―525. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90757 sayfasından erişilmiştir.

Sierpinska, A., (1994). *Understanding in mathematics*. London: Falmer.

Simon, M. A. (2017). Explicating mathematical concept and mathematicalconception as theoretical constructs for mathematics education research. *Educational Studies in Mathematics, 94*, 117–137. https://doi.org/10.1007/s10649-016-9728-1

Skemp, R. R. (1986). *The psychology of learning mathematics* (2nd Edition) London: Penguin Books.

Soyutlama. (t.y.). Matematik Terimleri Sözlüğü içinde https://docplayer.biz.tr/108917137-Matematik-terimleri-sozlugu.htmlsayfasından erişilmiştir.

Tavşancıl, E., & Aslan, A. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Virgana, Y. (2019). Understanding of mathematical concepts through cooperative learning, and learning styles. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, *13*(2), 212-218.

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

Öğrencilerin Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri Derslerindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler: Bir Meta-Analiz Çalışması

Emine Gözel

Kahramanmaraş Sütçü Imam Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitimde disiplinler arasındaki ilişkilerin uzun yıllar boyunca meydana gelen gelişmeler ışığında önem kazanması bazı değişiklikleri ortaya çıkarmıştır (Kızılay ve Kırmızıgül, 2019). Başka bir anlatımla, farklı derslerin ayrı ayrı işlendiği disipliner öğretimin yerini disiplinler arası ilişkiye dayalı öğretimin yapılmasına başlanmıştır (Elliott, Oty, McArthur ve Clark, 2001). Çünkü disiplinler arası ilişkiye dayalı öğretim öğrencinin öğrenme sürecine ve dünyayı algılama biçimine daha fazla hitap ettiği düşünülmektedir (Mialaret, 2010). Bununla birlikte, disiplinler arası eğitimin; öğrencinin günlük hayatla ilişki kurması, derse aktif katılım sağlaması, bilginin kalıcılığını sağlaması, derslere karşı olumlu tutum geliştirmesi, başarıyı arttırması gibi pek çok faydası bulunmaktadır (Demirel, Tuncel, Demirhan ve Demir, 2008; Matthews, Adams ve Goos, 2009). Keza, farklı disiplinlerin entegre olması öğrenci de anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine de katkıda bulunmaktadır (Taber, 2008). Dolayısıyla disiplinler arası eğitimin kendi içerisinde birçok başarıyı beraberinde getirdiği belirtilmektedir (Kanatlı ve Çekici, 2013).

Matematik felsefesi içerisinde matematiğin aslında bir "dil oyunu" olduğu ve matematiksel bilgiyi dilin kurallarına bağlamaya çalıştığı düşünülmektedir (Baki, 2006). Bu düşünceler, matematik ve dil becerisini besleyen genlerin aynı olduğunu ifade eden bazı bilimsel çalışmalarla desteklenmektedir (Bec, 2017). Örneğin, matematik programındaki matematiksel okuryazarlık ile Türkçe dersindeki konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi gibi amaçlar ilişkilendirilmektedir (Geary, Hamson ve Hoard, 2000). Bununla birlikte matematiğin fen bilimleri dersiyle de ilişkili olduğu ve öğrenme çıktılarıyla ilgili verilerin kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Polat, Gödek ve Kaya, 2016). Nitekim düzenli olarak yapılan TIMSS (Uluslararası fen ve matematik eğilimleri araştırması) ve PISA (Uluslararası öğrenci değerlendirme programı) gibi yapılan uluslararası sınavlarda matematik, fen ve okuma becerisi alanlarının bütünleşik bir şekilde ele alınması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Anlaşılacağı üzere, disiplinler arası eğitimin disiplinlerdeki ortak ögeleri birleştirmeyi ve anlamlı bir bütünlük oluşturmayı amaçladığı vurgulanmaktadır (Kanatlı ve Çekici, 2013).

Bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı 21. yüzyılda, öğrencilerin ne kadar çok bilgiye sahip oldukları değil, hangi bilgiye ne düzeyde sahip oldukları önem taşımaktadır (Acar, Tertemiz ve Taşdemir, 2020). Nitekim 21. yüzyılda değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlamak ve eğitimli ve bilgili bireyler olmak için yeniliklere açık olmak gerekmektedir. Öğrencilerin Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerini sevmelerinde, bu derslere yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde ve başarılı olmalarında farklı disiplinlerin etkileşim içerisinde olması disiplinler arası çalışmaların önemini artırmaktadır. Ayrıca disiplinler arası eğitimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisinin incelenmesi eğitimdeki uygulamanın etkililiği konusunda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (İslamoğlu, 2021; Obalı, 2009; Yalçın, 2020). Benzer şekilde farklı disiplinlerdeki öğrenci başarıları arasındaki ilişkilerde de farklılıklara rastlanabilmektedir. Bu bağlamda genel bir kanıya varmak adına öğrencilerin farklı disiplinlerdeki akademik başarıları arasında bulunan ilişki değerlerinin istatistiksel yöntemlerle bir araya getirilip analiz edilmesinin ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, öğrencilerin Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkilerini meta-analiz yöntemiyle incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki şu sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Öğrencilerin Türkçe ve fen bilimleri derslerindeki akademik başarı arasındaki ilişkinin genel etki büyüklüğü nedir?
2. Öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarı arasındaki ilişkinin genel etki büyüklüğü nedir?
3. Öğrencilerin matematik ve fen bilimleri derslerindeki akademik başarı arasındaki ilişkinin genel etki büyüklüğü nedir?

Yöntem

Bilimsel araştırmaların analizinde benzer çalışmaların bulgularının birleştirilmesine yönelik meta-analiz, meta-sentez, içerik analizi gibi farklı yöntemler kullanılmaktadır (Sandelowski, Barroso ve Voils 2007; Walsh ve Downe, 2005). Bu araştırmada ise meta-analiz (Meta-Analysis) yöntemi tercih edilmiştir. Meta-analiz hipotez oluşturulan ve bunların doğruluğu test edilen araştırmaların daha kesin sonuçların elde edilmesine yönelik kullanılan nicel bir araştırma türüdür (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Durlak ve Lipsey, 1991). Bu araştırmada öğrencilerin Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkileri meta-analiz yöntemi ile test edilmiştir.

Meta-analiz kapsamında dâhil edilme ölçütlerine dikkat edilerek yürütülen bu araştırmanın verileri; ULAKBİLİM TR dizin, Google Akademik, Türk eğitim indeksi, ASOS indeks, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi ve Proquest Açık Erişim veri tabanları taranarak elde edilmiştir. Tarama

sırasında; Türkçe yayınlar için "Türkçe", "matematik, "fen bilimleri", "ders" "akademik başarı" ve "ilişki" ile İngilizce yayınlar için "Turkish", "mathematics", "science", "course", "lesson", "academic achievement" ve "relationship" anahtar kelimelerin araştırmaların başlığında, özetinde ya da tam metninde yer almasına dikkat edilmiştir. Son tarama işlemi 3 Şubat 2023 tarihinde yapılmıştır. Yapılan taramalar sonucunda dâhil edilme ölçütlerine uyan çalışmalar ön incelemeye alınmıştır. Dâhil edilme ölçütleri şu şekildedir:

Çalışmada;

- Öğrencilerin Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmiş olması,
- Analizlerin yapılabilmesi için gerekli olan korelasyon katsayısı ve örneklem sayısı bilgilerini içeriyor olması,
- Türkiye'de gerçekleştirilmiş olması,
- Yayın metnine ulaşılabiliyor olması.

Yapılan incelemeler sonucunda Türkiye'de 2003-2022 yılları arasında yürütülen 15 çalışmanın meta-analiz kapsamında dâhil edilme ölçütlerine uyduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaların 7'si makale ve 8'i ise lisansüstü tezdir. Bu çalışmalardan da toplam 33 karşılaştırma incelenmiştir.

Meta-analiz kapsamında çalışmalardan elde edilen verilerin analizinde *Comprehensive Meta-Analysis Software* programı kullanılmıştır. Bu çalışmada, değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Dolayısıyla programa korelasyon katsayısı ve örneklem sayısı bilgileri girilmiştir. Heterojenlik testi sonucunda çalışmaların dağılımının heterojen bir yapıda olduğu görüldüğünden dolayı etki büyüklerinin hesaplanması rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır. Çalışmada etki büyüklükleri Cohen, Manion ve Morrison (2007) tarafından önerilen 0.00-0.10 çok düşük, 0.10-0.30 düşük 0.30-0.50 orta, 0.50-0.80 yüksek ve 0.80 ve üzeri çok yüksek sınırlarına göre yorumlanmıştır. Araştırmada yayın yanlılığının incelenmesi için Rosental güvenli N sayısı yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu, yayın yanlılığının olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca bu araştırma, alanyazında erişime açık yayınlar üzerinde yürütüldüğü için "*Etik Kurul İzni*" gerektirmeyen bir çalışmadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, meta-analiz yöntemiyle öğrencilerin Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin Türkçe ve fen bilimleri derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin genel etki büyüklüğü 0,798; Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarı arasındaki ilişkinin genel etki büyüklüğü 0,778 ve matematik ve fen bilimleri derslerindeki akademik başarı arasındaki ilişkinin genel etki büyüklüğü ise 0,772 olarak bulunmuştur. Bu sonuç bütün ikili ilişkilerin pozitif yönde ve yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Üç ders için yüksek düzeydeki akademik başarının yine diğer iki derste de yüksek düzeyde bir akademik başarıyı getireceği şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin söz konusu disiplinlerdeki akademik başarılarının artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir. Gelecekte konu ile ilgili yordayıcı ilişkisel araştırmalar üzerine meta-analiz çalışmaları yürütülerek bir disiplindeki akademik başarının diğer disiplindeki akademik başarıyı ne oranda açıkladığı ortaya konabilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, matematik dersi, fen bilimleri dersi, akademik başarı, ilişki.

Kaynakça

Acar, D., Tertemiz, N. ve Taşdemir, A. (2020). STEM eğitimi ile öğrenim gören öğrencilerin matematik ve fen bilimleri problem çözme becerileri ve başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 12-23.

Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Trabzon: Derya Kitabevi.

Bec, C. (2017). Matematik ve dil becerisini etkileyen genler aynı. Erişim adresi: https://evrimagaci.org/

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. Baskı). Routledge Publishing.

Demirel, Ö., Tuncel, İ., Demirhan, C. ve Demir, K. (2008). Teacher and pupil views about activities based on multiple intelligences and the interdisciplinary approach. *Eğitim ve Bilim*, *33*(147), 14-25.

Durlak, J.A. ve Lipsey, M. W. (1991). A practitoners's guide to meta analysis. *American Journal of Community Psychology, 19*(3), 291-332.

Elliott, B., Oty, K., McArthur, J. ve Clark, B. (2001). The effect of an interdisciplinary algebra/science course on students' problem solving skills, critical thinking skills and attitudes towards mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *32*(6), 811-816.

Geary, D. C., Hamson, C. O. ve Hoard, M. K. (2000). Numerical and arithmetical cognition: A longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, *77*(3), 236-263. https://doi.org/10.1006/jecp.2000.2561

İslamoğlu, E. B. (2021). *Suriyeli öğrencilerin Türkçe derslerindeki başarı ile diğer derslerdeki akademik başarısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kanatlı, F. ve Çekici, Y. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 223-234.

Kızılay, E. ve Kırmızıgül, A. S. (2019). Disiplinler arasındaki ilişkiye dair fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*(1), 1-9.

Matthews, K. E., Adams, P. ve Goos, M. (2009). Putting it into perspective: Mathematics in the undergraduate science curriculum. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *40*(7), 891-902.

Mialaret, G. (2010). *Eğitim bilimlerinin gelişimi* (H. Izgar ve M. Gürsel, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi*, No: 10.

MEB. (2020). TIMSS 2019 Türkiye ön raporu. *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi*, No: 15.

Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarısıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Polat, D., Gödek, Y. ve Kaya, V. H. (2016). PISA 2012 Verilerine göre matematik okuryazarlığı ve matematik alan bilgisinin fen bilimleri okuryazarlığı ile ilişkisinin belirlenmesi: Türkiye örneği. *In International Conference on Quality in Higher Education Proceeding Book*.

Sandelowski, M., Barroso, J. ve Voils, C. I. (2007). Using qualitative metasummary to synthesize qualitative and quantitative descriptive findings. *Research in Nursing & Health, 30*(1), 99-111.

Taber, K. S. (2008). Exploring conceptual integration in student thinking: Evidence from a case study. *International Journal of Science Education*, *30*(14), 1915-1943.

Walsh, D. ve Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of advanced nursing, 50*(2), 204-211.

Yalçın, E. O. (2020). *Sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin fen ve matematik başarıları ile koruyucu faktörler arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

8.Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Modelleme Etkinlikleri Bağlamında İstatistiksel Okuryazarlıklarının İncelenmesi

Halil Ibrahim Bozkuş
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Nadide Yılmaz
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüz dünyasında hızla gelişen teknoloji ve yeniliklerle birlikte bireyler alışveriş, hava durumu, tarım, sağlık ve siyaset gibi daha birçok farklı alanda nicel verilerle karşılaşmakta ve bu verileri kullanmaya ve yorumlamaya ihtiyaç duymaktadır (Schield, 2010; Watson, 1997). Bir diğer deyişle bireyler hayatlarının her alanında istatistiksel verilere gereksinim duyarlar (Ben-Zvi ve Garfield, 2008; Gal, 2002). Bu durum bireylerin günlük hayatta karşımıza çıkan problemlerin çözümünde verilere eleştirel gözle bakabilmeleri ve doğru bir şekilde yorumlayabilmeye ilişkin bilgi ve becerilere sahip olmalarını gerekli hale getirmektedir (Kosonen ve Whinne, 1995). Bu bağlamda okul matematiğinin temel amaçlarından biri bireylerin istatistiksel okuryazarı olmalarıdır (Bargagliotti ve diğ., 2020; Franklin ve diğ., 2005; Gal, 2002). Ancak yapılan araştırmalar (örn, Leavy ve Hourigan, 2016; Watson ve Callingham, 2003) bireylerin istatistiksel okuryazarlık düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermekte bireylerin istatistiksel okuryazarı olmalarını sağlayacak ortamların oluşturulmasına dikkat çekilmektedir (Callingham ve Watson, 2017; Watson, 2006). Özellikle son yıllarda öğrencilerin aktif bir şekilde veriler üzerinde değerlendirme yapabileceği, akıl yürütme süreçlerinden geçeceği, eleştirel bir bakış açısı ile yorumlama yapabilmesine imkan veren modelleme etkinlikleri bu ortamlardan biri olarak değerlendirilmektedir (English, 2018; Pfannkuch, Ben-Zvi, & Budgett, 2018). Çünkü modelleme problemleri gerçek yaşam durumları üzerine çalışmaya imkan vermesinin yanında gerçek yaşamda kullanılan veri setlerini organize etme, değerlendirme ve analiz etmeye imkan verme potansiyeline sahiptir (English, 2006). Bu çalışmada da ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme etkinlikleri bağlamında istatistiksel okuryazarlıklarının nasıl olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçların öğrencilerin modelleme problemleri üzerine çalışırken istatistiksel okuryazarlıklarının nasıl olduğu noktasında önemli ipuçları sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca farklı modelleme etkinliklerinde öğrencilerin istatistiksel okuryazarlıklarının nasıl olduğunu ortaya çıkarmanın öğretmenlerin öğretim ortamları tasarlarken nelere dikkat edeceği noktasında yol göstereceği ön görülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada 8.sınıf öğrencilerinin modelleme etkinlikleri bağlamında istatistiksel okuryazarlıklarını incelemek amaçlandığı için nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve durum çalışması yöntemi benimsenmiştir. Araştırma üç 8. Sınıf öğrencisi grup olarak katılmış 15 oturumluk modelleme etkinlikleri üzerine çalışmışlardır. Veri toplama araçları olarak öğrencilerin grup olarak çalıştıkları modelleme etkinlik kağıtları ile video ve ses kayıtları kullanılmıştır. Modelleme etkinlikleri üzerine çalışmaları boyunca öğrencilerin istatistiksel okuryazarlıklarının nasıl olduğu ortaya çıkarmak için Watson ve Callingham'ın (2003) istatistiksel okuryazarlık düzeyleri modeli kullanılmıştır. Her iki araştırmacı da öğrencilerin herbir modelleme etkinliğine ilişkin istatistiksel okuryazarlık düzeyini birbirinden bağımsız bir şekilde kodlamış ve uyumsuzlukları fikir birliğine varılıncaya kadar tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin farklı modelleme etkinliklerinde farklı istatistiksel okuryazarlık seviyelerinin olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin istatistiksel okuryazarlık seviyeleri ağırlıklı olarak seviye 3 ve 4'de yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin modelleme etkinliklerinde veri setlerini okuma ve yorumlayabilmeye yönelik çabaları dikkati çekmiştir. Modelleme etkinlikleri üzerine çalışırken öğrencilerin kullandıkları istatistiksel kavramlar incelendiğinde merkezi eğilim ölçülerinden aritmetik ortalamayı diğer merkezi eğilim ölçülerine göre daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrenciler bazı modelleme etkinliklerinde verilerin açıklıklarına bakma eğilimleri dikkati çekmiştir. Ayrıca standart sapma kavramını informal olarak ele almaya çalışmışlardır. Kendilerinin veri toplamasını gerektirecek modelleme etkinliği üzerine çalışan öğrencilerin istenilen şekilde veri toplayabildikleri ve üzerine çalışabildikleri gözlenmiştir. Analiz süreci devam etmektedir. Sunum esnasında bulgular daha detaylı bir şekilde dinleyicilerle paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: 8.sınıf öğrencileri, istatistiksel okuryazarlık, modelleme etkinlikleri

Kaynakça

Bargagliotti, A., Franklin, C., Arnold, P., Gould, R., Johnson, S., Perez, L., & Spangler, D. (2020). *Pre-K-12 Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education (GAISE) report II.* American Statistical Association and National Council of Teachers of Mathematics.

Ben-Zvi, D., and Garfield, J. (2008). Introducing the emerging discipline of statistics education. *School Science and Mathematics, 108*(8), 355-361.

Callingham, R., & Watson, J. M. (2017). The development of statistical literacy at school. *Statistics Education Research Journal, 17*(1), 181-201.

English, L. D. (2006). Mathematical modeling in the primary school: Children's construction of a consumer guide. *Educational studies in mathematics, 63*(3), 303-323.

English, L. D. (2018). Young children's statistical literacy in modelling with data and chance. In A. Leavy, M. MeletiouMavrotheris, E. Paparistodemou (Eds.), Statistics in early childhood and primary education, early mathematics learning and development (pp. 295-313). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1044-7_17

Franklin, C., Kader, G., Mewborn, D. S., Moreno, J., Peck, R., Perry, M., & Scheaffer, R. (2005). *Guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) report: A pre-K-12 curriculum framework.* Alexandria, VA: American Statistical Association. Online: amstat.org/education/gaise/

Gal, I. (2002). Adults' Statistical Literacy: Meanings, Components, Responsibilities. International Statistical Review, 70, 1-51.

Kosonen, P. and Whinne, P. H. (1995). Effects of teaching statistical laws on reasoning

about everyday problems. *Journal of Education Psychology, 87*(1), 33-46.

Leavy, A., & Hourigan, M. (2016). Crime scenes and mystery players! Using driving questions to support the development of statistical literacy. *Teaching Statistics, 38*(1), 29-35.

Pfannkuch, M., Ben-Zvi, D., & Budgett, S. (2018). Innovations in statistical modeling to connect data, chance and context. *ZDM, 50*(7), 1113–1123.

Schield, M. (2010). Assessing statistical literacy: Take care. In P. Bidgood, N. Hunt, & F. Jolliffe (Eds.), *Assessment methods in statistical education: An international perspective* (pp. 133–152). Milton: John Wiley & Sons. Chapter 11

Watson, J. M. (1997). Assessing statistical literacy using the media. In I. Gal and J. B. Garfield (Eds.), *The assessment challenge in statistics education* (pp. 107-121). Amsterdam: IOS Press.

Watson, J. M. (2006). *Statistical literacy at school: Growth and goals*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Watson, J., & Callingham, R. (2003). Statistical literacy: A complex hierarchical construct. *Statistics Education Research Journal, 2*(2), 3-46

Investigation of 6th - Grade Gifted Students' Perceptions and Anticipations of Four Commonly Used Assessment Methods

Zeynep Tuncer ODTÜ | Berna İnci ODTÜ | Mine Isıksal-Bostan ODTÜ

Problem Durumu

Assessment, one of the six principles in mathematics education (NCTM, 1989), has a crucial role in students' learning and motivation (Abosalem,2016; Buyukkarci & Sahinkarakas,2021). Moreover, increasing diversity among students requires differentiated assessment techniques to assess students' learning (Dunlop,2018; Majuddin, Khambari, Wong, Ghazali & Norowi, 2022). The need for differentiated assessment for students with different abilities is also emphasized in the mathematics curriculum in Turkey. The assessment approach of the mathematics curriculum is to consider individual differences and to use various assessment methods to meet the needs arising from these differences (MoNE, 2018). Considering that gifted students also have different intellectual and social needs (Winner, 1996; Özdemır &Isıksal - Bostan, 2021; Aydın, 2021), it can be said that gifted students may also need differentiation in assessment methods in mathematics education (Aygün, 2022). Thus, to have an insight into what kind of differentiation gifted students need, it would be helpful to investigate the perceptions and anticipations of gifted students about assessment methods used in their mathematics classes. Hence, this study examines the 6th-grade gifted students' perceptions and anticipations about four commonly used assessment methods in mathematics classes: exams, homework, projects/performance assessments, and in-class assessments. The findings of this study might be helpful for mathematics education researchers and mathematics teachers to have an insight into gifted learners' perceptions and anticipations about assessment methods and might open the way for further studies on differentiated assessment methods for gifted students.

Research Question

What are the perceptions and anticipations of 6th-grade gifted students toward the four assessment methods (exams, homework, projects/performance assessments, and in-class assessments) commonly used in their school's mathematics classes?

Yöntem

This study used qualitative research methodology to investigate the perceptions and anticipations of 6th-grade gifted students. The participants of this study consisted of three 6th-grade gifted students, two female, and one male, who are enrolled in Science and Art Centers (BİLSEM) in Ankara. In order to collect the data, semi-structured interviews were conducted by two researchers via Zoom. An interview protocol consisting of questions divided into three main parts: background information, perception, and anticipation, was used as a data collection tool.

Content analysis was used to analyze the data. Before analyzing the data, all the interviews were transcribed. After transcribing all the interviews, participants' responses were categorized. The first two authors coded the data individually and then met and discussed their codes. Records were reviewed in case of disagreements, and discussions continued until a 100 % consensus was reached. Two main categories emerged from the data related to perception: "*like*" and "*dislike*". Three sub-categories appeared under the *like* category: motivation, encouragement to research, and feasibility of understanding. On the other hand, five sub-categories appeared under the *dislike* category: demotivation, anxiety, excessive work, unfairness, and limitations. Besides perceptions, six categories emerged from the data related to anticipation, namely, *method*, *question type*, *content*, *condition*, *grading*, and *feasibility of understanding*. Two sub-categories appeared under the *method* category, which are written/verbal assessment and individual/group assessment. Moreover, three sub-categories were derived under the *content* category, namely, direct information/interpretation, drill type/ skill-based, and interesting context. Two sub-categories arose under the *condition* category, which are exam environment and amount of time. Furthermore, two sub-categories were derived from the *grading* category, namely, fair grading and high grades.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings of this study indicated that although their perceptions and anticipations were varied, three gifted students mostly *like* project and performance assessments out of these four methods (exams, homework, projects/performance assessments, and in-class assessments) since project and performance assessments *encourage research*. Furthermore, they demand more *interesting context* in assessment tasks and *dislike excessive homework*. Besides, remarkable findings were found in terms of *assessment methods*. More specifically, although gifted students tend to work independently (Winner, 1996), all students prefer to be assessed as a group to save time. In addition, considering the

ability of gifted students to be proficient verbally (Callard-Szulgit, 2010), it might be expected for students to prefer essay-type questions. However, two of the three students chose multiple-choice questions as they answered them more quickly and easily. Moreover, all three gifted students *dislike* the exams because of *limitations* such as time constraints and a distractive environment in exams. As was foreseeable, they expect the exam *conditions* to be improved to be held in a quieter environment and over a more extended time. Therefore, the findings of the present study may be helpful for teachers to have an insight into the gifted students' perceptions and anticipation about commonly used assessment methods in the classroom. In light of these insights, teachers should diversify assessment methods based on the needs of their gifted learners. This study might also inspire researchers to conduct future studies about differentiated assessment methods for gifted students. Future studies could be conducted with more participants from different grade levels to examine whether and how it affects the perceptions and anticipations of gifted students regarding assessment methods.

Anahtar Kelimeler: gifted, assessment methods, diversity, assessment

Kaynakça

Abosalem, Y. (2016). Assessment techniques and students' higher-order thinking skills. *International Journal of Secondary Education*, *4*(1), 1-11.

Aydın, F. İ. K. The needs of gifted middle school students for developing an effective mathematics program. *Journal of Individual Differences in Education, 3*(2), 30-43.

Aygün, B. (2022). Matematikte üstün yetenekli öğrenciler ve ihtiyaçları. D. Özdemir, B. Özçakır (Ed.), *Matematikte Üstün Yetenekli Öğrenciler Ve Eğitimleri - Örnek Yaklaşımlar ve Uygulamalar* içinde (27-60. ss.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Buyukkarci, K., & Sahinkarakas, S. (2021). The impact of formative assessment on students' assessment preferences. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, *21*(1).

Callard-Szulgit, R. S. (2010). *Parenting and teaching the gifted.* R&L Education.

Dunlop, P. (2018). Differentiating assessment in high school. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, *10*(2), 14-17.

Majuddin, C., Khambari, M. N. M., Wong, S. L., Ghazali, N., & Norowi, N. M. (2022). Students' perspectives on the use of differentiated assessment tool: results from an explanatory sequential mixed-method pilot study. *Contemporary Educational Technology*, *14*(2), ep358.

Ministry of National Education [MoNE]. (2018). *Matematik dersi (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı* [*Primary and middle school mathematics curricula for grades 1, 2, 3,4, 5, 6, 7, and 8*]. Ankara, Turkey: MEB.

National Council of Teachers of Mathematics. (1995). *Assessment standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Özdemir, D. A., & Işiksal Bostan, M. (2021). Mathematically gifted students' differentiated needs: what kind of support do they need?. *International journal of mathematical education in science and technology, 52*(1), 65-83.

Winner, E. (1996). *Gifted Children: Myths and Realities.*

Matematik Eğitiminde Bir Yapay Zekâ Uygulaması: Chatgpt'nin Bir Matematik Sınavındaki Başarısının Değerlendirilmesi

Nezihe Korkmaz Güler, Çukurova Üniversitesi
Bahadır Yıldız, Hacettepe Üniversitesi
Zeynep Gül Dertli, Hacettepe Üniversitesi
Elif Boran, Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Yapay zekâ, kaçınılmaz gelişim ve yükselişinin sinyallerini uzun süredir vermektedir. Yapay zekâ çıkarım yapma, karar verme, hissetme, öğrenme, yeni durumlara uyum sağlama gibi insan zekâsı gerektiren görevleri, insana özgü davranışları yerine getirebilen bilgisayar sistemleri geliştirmeyi amaçlayan bilgisayar denetimli teknolojiyi ifade etmektedir (Coppin, 2004; Nabiyev ve Erümit, 2022; Yang vd., 2021). Yapay zekânın insan üzerindeki etkisinin hızlı artışı onu anlama ihtiyacını da artırmıştır (Yang vd., 2021). Yapay zekâ alanındaki bu gelişimler eğitimde süreç ve yöntemleri de dönüştürmektedir (Zhang ve Aslan, 2021). Başlangıçta bilgisayar ve bilgisayarla ilgili sistemler şeklinde ortaya çıkan yapay zekâ uygulamaları, daha sonra eğitimde web tabanlı ve çevrimiçi eğitim platformları haline gelmişlerdir (Chen vd., 2020). Alanyazın incelendiğinde eğitimde yapay zekânın akıllı bir öğretmen, öğretmen asistanı, öğrenme aracı ve ortağı, eğitim politikaları oluşturma danışmanı gibi birçok farklı role sahip olduğu görülebilmektedir (Chen, 2020; Hwang ve Tu, 2021; Montalvo vd., 2018; Wei vd., 2018).

Eğitimde yapay zekâ üzerine yapılmış çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların; çoğunlukla akıllı öğretmenler, kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleri ve ortamları, makine öğrenmesi gibi araç ve uygulamalardan yararlanılırken Chatbot kullanımının daha geri planda kaldığı görülmektedir (Hwang ve Tu, 2021; Zhang ve Aslan, 2021). Günümüzde ise chatbotların öğretmenlerin yadımcısı veya bağımsız eğitmenler olarak görev yapmalarını mümkün hale getirmiştir. Yapay zekâ tabanlı sohbet botları, sohbet konuşmalarını bir eğitmene dönüştürerek öğrencilere kişiselleştirilmiş çevrimiçi bir öğrenme deneyimi sunabilmekte, bunun yanında öğrencilerin anlayış düzeyini değerlendirebilmektedir (Chen vd., 2020). Buna karşın, Kay'e (2012) göre, çoğu araştırmacı ve uygulayıcı için eğitime yapay zekâ araçlarını ve uygulamalarını dâhil etmek beraberinde bazı zorluklar getirmiştir. Eğitimde yapay zekâ uygulamaları ve araçlarından yararlanacak kullanıcıların, bu sistemlerin çalışma algoritmalarını, eğitimdeki rollerini ve işleyişlerini iyi anlamaları gerekmektedir. Bunun için yapay zeka çalışmalarını uygulamalı olarak gösterecek bir rehbere ihtiyaç vardır. Ancak bu konuda eksiklik olduğu görülmektedir (Hwang vd., 2020; Zhang ve Aslan, 2021). Bir başka zorluk ise kullanılacak araç ve uygulamaların, insan uzmanlarının zekâsını simüle etme tekniklerine ne kadar sahip olduklarının belirlenmesidir. Bunun nedeni; yapay zekâ destekli araçların insan öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini içermesi halinde, öğrencilerin sorunlarını çözmelerine ve anlamlı öğrenmelerine yardımcı olabilmek için yargıda bulunma ve karar verme konusunda daha başarılı sonuçlar verecek olmalarıdır (Hwang vd., 2020). Benzer şekilde Hart (2016) öğrencilere bireysel olarak davranış ve öğrenme durumları üzerinden izleme, müdahale, geri dönüt hizmetleri sağlamanın yanı sıra, deneyimli öğretmenlerin bilgi ve zekâsını sistemin karar verme sürecine dâhil ederek öğrenme sistemlerinin akıllı bir öğretmen olarak hizmet etmesini sağlama hedefinin de önemini vurgulamıştır. Son zamanlarda yapay zekâ uygulama ve araçlarının bazı sınavlarda gösterdiği başarılar incelenmekte ve farklı ölçütlere göre değerlendirilmeleri yapılmaktadır.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, yapay zekâ temelli bir sohbet botu olan ChatGpt'nin bir matematik sınavında ne kadar başarılı olduğunu belirlemek ve eksikliklerini derinlemesine incelemektir.

Yöntem

Bu araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olgu veya olayı derinlemesine inceleme ve yorumlama olanağı sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada yapay zekâ sohbet botuna matematik soruları sorulmuş ve cevapları betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Çalışmada sohbet botu olarak OpenAI adlı araştırma şirketi tarafından geliştirilen ChatGpt'den yararlanılmıştır. ChatGpt'nin metin tabanlı bir ara yüzü olması sebebiyle görsel yükleme ve görüntü tanıma henüz yapılamamaktadır. Bu nedenle araştırmada, görsel miktarı diğer yıllara göre daha az olduğu için 2018 LGS sınav soruları kullanılmıştır. Çalışma, 2018 LGS matematik sorularından görsel içerikli olmayan 15 soru üzerinden yürütülmüştür. 2018 LGS matematik soruları ChatGpt'nin hem 3,5 hem de 4 sürümüne sorulmuştur. Elde edilen sonuçlar; ChatGpt'nin her iki türünün de soruları çözme becerisi, başarılı olma oranı, ne derece doğru yönlendirilebildiği, kullandığı dilin ne kadar anlaşılır olduğu, ikisinin de ortak özellikleri ya da farklılıkları neler olduğu karşılaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen ilk bulgulara göre, her iki ChatGpt'nin, 2018 Lise Giriş Sınavında temel düzeyde matematik kavram ve işlem bilgisini barındırdığı fakat daha üst düzey soruları çözerken hatalar yaptığı tespit edilmiştir. ChatGpt'nin sorulardaki küçük ayrıntıları gözden

kaçırabildiği, eşitsizlik içeren sorularda alt ve üst limiti belirleyemediği, sözel ifadeyi cebirsel ifadeye çevirirken yanlış algıladığı, özellikle olasılık sorularında farklı ihtimaller ile bu ihtimalleri etkileyen bilgiler ilişkilendirildiğinde tüm olasılıkları ele alamadığı ve tek bir durum üzerinden soruyu çözmeye çalıştığı gözlemlenmiştir. Bazı sorularda ise anlatım dilinin açık ve seçik olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın analizi devam etmektedir ancak analiz sonucunda ChatGpt'nin her iki sürümünün de ortak yanları, birbirinden ayrılan yönleri ve ikisinin de geliştirilmesi gereken yerleri vurgulanacaktır. Araştırmanın beklenen sonuçlarına göre ChatGpt'nin üst sürümünün soruların çözümünde daha başarılı çıkacağı, ChatGpt3,5'a göre anlatım becerisi ve kullandığı matematik dili bakımından daha üstün çıkacağı, yanlış cevaplandırılan sorularının doğru çözülmesi için yapılacak olan yönlendirmelere daha açık olacağı ve dolayısıyla doğru sonuca ulaşmada daha hızlı hareket edeceği öngörülmektedir. Kısacası bu çalışmanın sonucunda ChatGpt4'ün daha donanımlı çıkması muhtemeldir. Öte yandan ChatGpt4'ün de eksik yanlarının olabileceği ve araştırmanın bulguları doğrultusunda bu eksiklerin giderilmesiyle ilgili farklı çalışmaların yapılması gerektiği önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, matematik eğitimi, ChatGpt, başarı

Kaynakça

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, *8*, 75264-75278.

Coppin, B. (2004). *Artificial intelligence illuminated*. Jones & Bartlett Learning.

Kay, J. (2012). AI and education: grand challenges. *IEEE Intelligent Systems*, *27*(5), 66-69.

Hart, S. A. (2016). Precision education initiative: Moving toward personalized education. *Mind, Brain, and Education*, *10*(4), 209-211. https://doi.org/10.1111/mbe.12109

Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *1*, 100001. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001

Hwang, G. J., & Tu, Y. F. (2021). Roles and research trends of artificial intelligence in mathematics education: A bibliometric mapping analysis and systematic review. *Mathematics*, *9*(6), 584. https://doi.org/10.3390/math9060584

Montalvo, S., Palomo, J., & de la Orden, C. (2018). Building an educational platform using nlp: A case study in teaching finance. *Journal of Universal Computer Science, 24 (10),* 1403–1423.

Nabiyev, V., & Erümit, A. K. (2022). Yapay Zekânın Temelleri. Nabiyev, V. & Erümit, A. K. (Ed.). Eğitimde Yapay Zekâ Kuramdan Uygulamaya (3. Baskı) içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık

Wei, Y., Yang, Q., Chen, J., & Hu, J. (2018). The exploration of a machine learning approach for the assessment of learning styles changes. *Mechatronic Systems and Control (Formerly Control and Intelligent Systems), 46(3),* 121–126. https://doi.org/ 10.2316/journal.201.2018.3.201-2979.

Yang, S. J., Ogata, H., Matsui, T., & Chen, N. S. (2021). Human-centered artificial intelligence in education: Seeing the invisible through the visible. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *2*, 100008. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100008

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. Baskı).* Seçkin Yayıncılık.

Zhang, K., & Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *2*, 100025. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025

COVID-19 Salgını Sonrası Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine İlişkin Tutumlarının Demografik ve EBA Kullanım Sıklığı Değişkenleri Bağlamında İncelenmesi (Eskişehir Örneği)

Emin Özen — Anadolu Üniversitesi
Funda Çıray Özkara — MEB
Burcu Karakuzu Ataş — Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

2020 yılı mart ayında Türkiye'de etkileri hissedilmeye başlanan ve tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 küresel salgını nedeniyle yüz yüze eğitim süreci bir süre aksamış, çevrimiçi eğitim almak zorunda olan öğrenen sayısında hızlı bir artış yaşanmıştır. Bu sürecin Türkiye'de ortaokul düzeyinde sunulan Fen Bilimleri, Matematik gibi sayısal beceri gerektiren derslerdeki öğrencilerin akademik başarısı, tutumu, özyeterliliği, motivasyonu gibi birçok faktörü etkilediği düşünülmektedir.

Öğrencilerin bir dersle ilgili duyuşsal özelliklerinin en önemli göstergelerinden biri tutumları olarak nitelendirilmektedir (Gardner ve Lambert, 1972; Stern, 1983; Brown, 2001; Karasakal ve Saracaloğlu, 2009; Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009'dan akt. Kazazoğlu, S. 2013). Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre (2023) tutulan yol, tavır olarak kısaca ifade edilen tutum kavramı, insanların gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaptıklarını belirleyen bir yol bulma yöntemi olarak da adlandırılmaktadır (Allport, 1935'ten Akt. Bohner ve Dickel, 2011). Sosyal psikolojinin temel konularından biri olan tutum, hem bireyin deneyimi hem de mizacına bağlı olarak belirli bir şekilde davranmaya yönelik bir zihniyet veya eğilim olarak da tanımlanmaktadır (Pickens, 2005).

Tutumlar; öğrencilerin öğrenme isteğini ya da isteksizliğini açıklamada etkili olan ana değişkenlerden biri olarak nitelendirilmektedir (Hotaman ve Okumuş, 2020). Öğrencilerin matematik dersinde başarılı ya da başarısız olmalarında veya matematiği sevmelerinde tutumlarının rolü büyüktür (Çoban, 1989). Ortaokul matematik dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar kapsamında matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmenin matematik başarısı üzerine etkisinin göz ardı edilemeyeceği belirtilmiştir (MEB, 2018).

2020 yılında başlayan Covid-19 pandemi süreci ile sosyal ve duygusal öğrenme hedeflerinin önemi daha belirginleşmiş ve duygular ve motivasyon matematik eğitiminde dikkat çekici hale gelmiştir. Duygular ve motivasyon matematik başarısında ve öğrenme sürecinde önemlidir. Bu doğrultuda öğrencilerin matematik ile ilgili tutumlarını da ölçen çalışmaların son yıllarda önem kazandığı dikkati çekmektedir (Schukajlow, Rakoczy ve Pekrun, 2023). Matematik öğretiminde başarıyı açıklayan faktörleri belirlemeye çalışan araştırmalar, genellikle matematik başarısını veya matematiğe karşı tutumu bir çıktı (açıklanan değişken) olarak kabul ederek (Piacentini ve Monticone, 2016), bu çıktıyı etkileyen girdileri ve girdilerin aralarındaki ilişkileri belirlemeye çalışmaktadır (Duran, Berk ve Köklü, 2023, s.5).

Covid-19 pandemi süreci tüm dünya genelinde yaşayan insanların psikolojisini etkilerken; pandeminin eğitim kurumlarının kapatılması, uzaktan eğitim ve uzaktan öğretim yöntemlerinin ön plana çıkması gibi eğitim sürecine de büyük etkileri olmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili bilgilendirilmelerinde yaşanan aksaklıklar, yoğunluk nedeniyle ağ bağlantılarında yaşanan sorunlar, ev ortamında bilgisayar imkânı ve internet bağlantısı olmadığı için sürece katılamayan öğrencilerin yaşadıkları problemler, gibi süreçte karşılaşılan güçlükler de bu sürecin olumsuz etkileri arasında sayılabilir (Karakuş ve Erşen, 2021). Diğer taraftan Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA) Türkiye'de ortaokul düzeyinde öğrencilerin kullandığı çevrimiçi öğrenme platformlarından biridir. Bu platform Covid 19 pandemi sürecinde MEB tarafından kullanılması tavsiye edilen ve uzaktan derslerin yürütüldüğü bir platform olmuştur. Öğrenme ortamlarında teknoloji kullanımının matematik başarısına ve matematiğe karşı oluşan tutuma etkisi kabul edilirken çoğunlukla öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerine olan tutumlarına yönelik araştırmalar yapılmıştır (Vahit, 2019). Matematik eğitiminde öğretmenlerin hedef kitle olarak seçildiği benzer konular dikkate alınarak öğrencilerle çalışmaların yapılmasına, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının ölçülmesine ve matematik tutumlarına etki eden değişkenlerin teknoloji kullanımı gibi farklı açılardan ilişkilerinin incelenmesi ile ilgili yapılacak olan araştırmalara gereksinim bulunmaktadır.

Tüm bu veriler ışığında bu araştırmada Covid-19 salgının sonrasında Eskişehir ilinde öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlarını demografik ve EBA kullanım sıklığı değişkenleri bağlamında incelemek ve bu doğrultuda öneriler getirmek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma nicel yöntemin kesitsel tarama modelinde desenlenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Nicel araştırma yönteminin bir deseni olan kesitsel tarama modeli bir durumu, değişkeni, olguyu aydınlatmak için tek bir seferde veri toplayarak durumun fotoğrafını çekmeyi ve bu fotoğrafı inceleyerek durum, değişkenler ve değişkenler arası ilişkileri ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilinde öğrenim gören tüm ortaokul öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Çalışma

kapsamında ilgili birimlerden izin alınarak, okullara veri toplama aracının linki gönderilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde 'internet ortamında anket' yönteminden yararlanılmış ve veri toplama aracı Google Forms adlı online anket platformuna yüklenmiştir.

Araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan veri toplama aracının birinci bölümünde öğrencilerin *cinsiyet, öğrenim gördüğü okul türü* ve *EBA kullanım sıklığı* gibi kişisel bilgilerine yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümünde ise Gülburnu ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen Matematik Tutum Ölçeği'ne yer verilmiştir. 5'li Likert tipte hazırlanan ölçek 5 alt boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik testleri yapılmış bir ölçek olup ortaokul öğrencilerine uygulanabilir niteliktedir.

2022-2023 eğitim-öğretim yılında 281 kız 220 erkek olmak üzere 501 öğrenciye uygulanan anket formundan elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 25 paket programı kullanılmış, alt faktör ortalamaları, faktör korelasyonlarına bakılmış ve çalışma grubuna ilişkin tanılayıcı istatistiklere yer verilmiştir. Ayrıca niceliksel verilerin karşılaştırılmasında, öncelikle verilere ilişkin normallik varsayımı test edilmiş sonrasında parametrik testler uygulanmıştır. İki alt düzeyi olan değişkenler için t-testi, ikiden fazla alt düzeyi olan değişkenler için tek yönlü Anova kullanılmıştır. Anova testinde fark çıkması durumunda ikili farkların saptanmasında Post-Hoc testlerinden faydalanılmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma ile Eskişehir'de ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin Covid 19 salgın sürecinin yaşanmasının ardından matematik dersine yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmış ve tutumları cinsiyet, öğrenim gördüğü okul türü ve EBA kullanım sıklığı gibi farklı değişkenler bağlamında incelenmiştir. 501 öğrencinin matematik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar doğrultusunda matematik tutum düzeyleri ortalamasının 3,63 ile "yüksek" düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin % 56,1'inin kız, % 43,9'unun erkek katılımcılardan oluştuğu, % 74,1'inin ortaokulda, % 25,9'unun ise imam hatip ortaokulunda öğrenim gördüğü, ortaokul basamağında tüm sınıf düzeyinde araştırmaya katılan öğrencilerin olduğu anlaşılmıştır. Çalışma grubunun sınıf düzeylerine göre katılım durumları incelendiğinde araştırmaya en çok katılımın % 36,7 ile 7. Sınıf düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin haftalık EBA kullanım sıklığına ilişkin veriler ise dikkat çekici niteliktedir. Öğrencilerin genellikle EBA'yı nadiren kullandıkları ya da hiç kullanmadıkları anlaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin matematik tutumlarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Benzer bir durum araştırmanın ikinci alt problemi olan öğrencilerin matematik tutumlarının okul türü değişkeni bakımından da söz konusudur. Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında yapılan analizler sonucunda ise öğrencilerin EBA'yı kullanım sıklığı arttıkça matematik dersine ilişkin tutum ortalamalarının da arttığı görülmüştür.

Ortaokul Matematik dersinin öğretim programında özel amaçlar kapsamında dokuzuncu amaç olarak ifade edilen: "Matematiği öğrenmede deneyimleriyle matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirerek matematiksel problemlere öz güvenli bir yaklaşım geliştirecektir" (MEB, 2018) ifadesinin Covid-19 salgını sonrasında öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının değişmesiyle matematiksel problemlere yaklaşımlarını da etkileyeceği söylenebilir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının yüksek olduğunun görülmesi ile matematiksel problemlere yaklaşımlarının olumlu olabileceği ve matematik dersinin belirtilen amacına ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 salgını, ortaokul, matematik, duyuşsal özellikler, matematik tutum, parametrik testler

Kaynakça

Bohner, G. ve Dickel, N. Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, *62*(1), 391–417. doi:10.1146/annurev.psych.121208.

Çoban, A. (1989). *Ankara Merkez ortaokullarındaki son sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumları.* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. YÖK tez merkezinden edinilmiştir (8762).

Duran, S., Berk, Ş. ve Köklü, O. (2023). Matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaokul matematik öğretiminde karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *57*(57), 128- 150. doi: 10.15285/maruaebd.1181564.

Gülburnu, M., ve Yıldırım, K. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik matematik tutum ölçeği geliştirilmesi ve uygulanması. *VI. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi* içinde (s.568-581). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Hotaman, D. ve Okumuş, H. N. (2020). Oyunla matematik öğretiminin 5. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (70). 736-744.

Karakuş, G. & Erşen, Z. B. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve covid- 19 korkularının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9 (2), 66-85. doi: 10.52826/mcbuefd.954341.

Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 38 (170). 294-307.

MEB. (2018). İlkokul ve *Ortaokul Matematik Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. 10 Mart 2023 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329 adresinden edinilmiştir.

Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. *Organizational Behavior in Health Care*, *4*(7), 43-76.

Schukajlow, S., Rakoczy, K. ve Pekrun, R. (2023). Emotions and motivation in mathematics education: Where we are today and where we need to go. *Mathematics Education*. 55: 249–267 doi:10.1007/s11858-022-01463-2.

TDK. (2023). *Tutum*. 04.04.2023 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Vahit, H. R. (2019). *EBA etkinlikleriyle yapılan matematik öğretiminin başarıya ve tutuma etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Öğretmene Yapay Zeka Desteği: CHATGPT Ders Planı Hazırlıyor

Beytullah Ömer Dumlu
Hacettepe Üniversitesi

Esra Gezer
Hacettepe Üniversitesi

Bahadır Yıldız
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanlar varoluşundan bugüne kadar ihtiyaçlarını karşılamak ve yaşamlarını kolaylaştırmak için teknolojiler geliştirmişlerdir. Bu teknolojiler ihtiyaçlarına paralel olarak gelişim göstermiş ve değişmiştir. Yapay zeka da bu alandaki önemli yeniliklerden biridir ve hayatımızın bir parçası olmaya devam ederek bilgiye ulaşma yöntemlerimizi, kişiler arası iletişimimizi ve hatta davranışlarımızı değiştirmektedir. Tıp, hukuk, finans gibi pek çok alanların yanı sıra eğitim alanı da bu durumdan etkilenerek değişmeye başlamıştır (Chassignol et al., 2018; Han, 2018; Korucu ve Biçer, 2022).

Yapay zeka; bilişsel beceriler, öğrenme ve uyum sağlama yeteneği, karar verme süreçleri gibi insan ait özelliklerin makineler ve bilgisayarlar tarafından taklit edilmesine imkan sunan bir teknolojidir. Bu özellikler herhangi bir canlı organizma desteği olmaksızın tamamıyla yapay araçlarla, yazılım algoritmaları ve tekniklerinin uygulamalarıyla oluşturulmaktadır (Chen et al., 2020; Murphy, 2019; Nabiyev ve Erümit, 2022). Eğitimde Yapay Zeka (AIED) ise öğretme, öğrenme veya karar verme süreçlerini geliştirmek amacıyla eğitim ortamlarında yapay zeka teknolojilerinin ya da uygulamalarının kullanılmasını içermektedir (Hwang et al., 2020). Rusya, Çin ve ABD gibi birçok ülke aşamalı olarak yapay zekayı eğitim sistemlerine dahil etmekte ve bu alanda yetişmiş insan gücünü arttırmayı hedeflemektedir.

Eğitimde yapay zekanın hızla gelişmesi bazı endişeleri de beraberinde getirmiştir. Bunlardan birisi de yapay zekanın öğretmenlerin yerini alacağı yönündeki endişelerdir. Bu tür endişeler gereksizdir çünkü yapay zekanın öğretmene bir rakip değil aksine yardımcı bir asistan rolü üstlenebileceği görünmektedir. Eğitimde yapay zekadan; öğretmenleri zaman alıcı rutin faaliyetlerden kurtarması, derslerin daha profesyonel ve ilgi çekici duruma gelecek şekilde planlanması, bir öğrenci kitlesi için en uygun öğrenme materyalinin seçimi, adil bir ölçme değerlendirme sistemi oluşturması ve öğrenci davranışlarını izleme gibi pek çok faaliyetlerden yararlanacak şekilde destek alınabilir (Nabiyev ve Erümit, 2022).

Eğitimde yapay zeka teknolojisini kullanan farklı uygulamalar mevcuttur. Bu uygulamalardan biri de Sohbet ajanları (Chatbotlar)'dır (Korucu ve Biçer, 2022). Chatbotlar; kullanıcılarla etkileşime giren ve doğal dil işlemeyi kullanarak sorunu tespit etmeye ve buna yönelik çözüm üretmeye yardımcı olan yazılım programlarıdır (Adamopoulou and Moussiades, 2020; Korucu ve Biçer, 2022; Shawar and Atwell, 2007). Kasım 2022'de kullanıma sunulan bir yapay zeka (AI) sohbet robotu olan ChatGPT, OpenAI tarafından geliştirilmiştir (OpenAI, 2022). ChatGPT, gerçekçi bir şekilde kullanıcı ile etkileşime giren ve hatta "soruları yanıtlayan, kaldığı yerden bağlamı koruyarak konuşmaya devam eden, hatalarını kabul eden, yanlış öncüllere meydan okuyan" doğal dil işlemeyi (NLP) kullanan, konuşmaya dayalı bir yapay zeka arabirimidir (OpenAI, 2022). InstructGPT'nin kardeş modeli olan ChatGPT kullanıcılarına ücretsiz erişim sunmaktadır. ChatGPT, pek çok amaçla kullanılabilir. Örneğin; sınav sorularını yanıtlayabilir, bir metni özetleyebilir, kod yazabilir ve var olan bir koddaki hataları tespit edebilir, şiir ya da roman yazabilir, ders notu hazırlayabilir. Alan yazın incelendiğinde, ChatGPT'nin eğitimde güçlü bir araç olduğunu fakat daha dikkatli kullanılması gerektiğini ve eğitimde güvenli bir şekilde nasıl kullanılacağına dair daha fazla yönerge oluşturulması gerektiği belirtilmiştir (Tlili et al., 2023).

Bu araştırmanın amacı CHATGPT'nin matematik öğretmenine bir ders planı hazırlama sürecinde yardımcı bir araç olup olamayacağını incelemektir. Ders planı oluşturmak için ortaokul 8. Sınıfta işlenen eşitsizlik konusunun kazanımları seçilmiştir. MEB ortaokul matematik öğretim programında bu konunun alt öğrenme alanına ilişkin kazanımlar şöyledir:

- Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlik içeren günlük hayat durumlarına uygun matematik cümleleri yazar,
- Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlikleri sayı doğrusunda gösterir,
- Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlikleri çözer.

Yöntem

Araştırma da CHATGPT 3 ve CHATGPT 4'ün eşitsizlik konusunda hazırladıkları ders planının 8. Sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan eşitsizlik konusun kazanımlarına uygun olup olmadığını incelenmek, konuyu daha derinlemesine araştırmak ve nitelikli bilgi ve bulgulara ulaşabilmek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (örnek olay) yaklaşımı kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin süreç olarak nasıl çalıştığı ve işlediği hakkında sistematik olarak bilgi toplamak için çoklu veri toplama araçları kullanılarak o sistemin detaylı bir şekilde incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan örnek bir ders planı çizelgesi aracılığıyla CHATGPT 3 ve CHATGPT 4 kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sürecinde araştırmacılar tarafından ilk olarak yer alan eşitsizlik konusunun anlatımı için bir ders planının; gerekli süre, ön bilgi ve beceriler, kazanımlar, araçlar ve gereçler, yöntemler ve teknikler, konu ile ilgili kavramlar ve semboller, uygulama, hatırlatma, değerlendirme ve ekler bölümlerini içeren bir çizelge oluşturulmuştur. Ardından çizelgede yer alan sorular CHATGPT 3'e sorulmuş ve çizelge CHATGPT 3'den alınan cevaplar söz konusu ders planının doldurulması için kullanılmıştır. Bu sorulara örnek olarak; "13 yaşında bir öğrenciye eşitsizlik konusunu öğretmek için kullanılacak araç ve gereçler nedir? 13 yaşında bir öğrenciye eşitsizlik konusunu öğretmek için kullanılacak yöntemler nedir?" verilebilir. İlk denemede CHATGPT 3 sorulara daha yüzeysel, maddeler halinde, detaylara inmeden, genel hatlarıyla cevaplar vermektedir. Bu genel hatların detaylarını öğrenebilmek için CHATGPT 3'e detaylandırıcı sorular sorulması gerekmektedir. Bu araştırmada da yüzeysel olarak verdiği maddelerin detaylarını öğrenmek için yeniden detaylandırıcı sorular sorulmuş ve alınan cevaplarla ders planı zenginleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci adımında ders planında yer alan aynı boşluklar için CHATGPT 3'e sorulan aynı sorular CHATGPT 4'e de sorulmuş ve alınan cevaplar söz konusu ders planının doldurulması için kullanılmıştır. CHATGPT 3'te olduğu gibi bazı cevaplar yüzeysel kalmaktadır. Yüzeysel olarak verdiği maddelerin detaylarını öğrenmek için yeniden detaylandırıcı sorular sorulmuş ve alınan cevaplarla ders planı zenginleştirilmiştir. Toplanan veriler ile içerik analizine tabi tutularak CHATGPT 3 ve CHATGPT 4 tarafından doldurulmuş ders planı çizelgeleri, 8. Sınıf matematik dersi öğretim programındaki eşitsizlik alt öğrenme alanında yer alan kazanımlara ve ders içeriklerine ne kadar uygun oldukları değerlendirilmiş ve karşılaştırılmıştır.

MEB öğretim programı ve ders içeriklerimizle CHATGPT' nin ürettiği ders planı içeriklerinin uyumu karşılaştırılmıştır. Bu durumun öğretmene gerçek hayatta ne kadar destek verebileceği ve sınıfta uygulanabilir olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığından hem CHATGPT 3'ün hem de CHATGPT 4'ün bir ders planı hazırlama sürecinde çizelgedeki boşlukları tam olarak doldurabildiği görülürken çizelgeler incelendiğinde CHATGPT 3'ün kazanımları tanımlarken, örnek sorular veya çalışma kağıdı hazırlarken, ders sürecini planlarken davranışçı bir yaklaşım ile öğretmen merkezli bir ders planı oluşturduğu; CHATGPT 4'ün ise bu süreçte tam tersi yapılandırmacı yaklaşım ile öğrenci merkezli bir ders planı oluşturduğu görülmektedir. CHATGPT 3 eşitsizlik konusu için üç kazanım verirken CHATGPT 4 ise beş kazanım vermiştir. Bu kazanımların 8. Sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan eşitsizlik alt öğrenme alanının kazanımlarına çoğunlukla eşleştiği görülmüştür. CHATGPT 3 dersi planlar iken verdiği kazanımların öğrenciye aktarılabilmesi için 5-10 ders saatlik ders yapılmasını isterken planı uygulama kısmında bütün kazanımları 5-10 ders saati yerine bir derse sığdırmaya çalışmıştır. CHATGPT 4 ise bu süreyi 3-6 ders saati olarak vermiş olup planı uygulama kısmında süreye bağlı kalarak beş ders üzerinden plan yapmıştır. Ders için gerekli olan araç ve gereçler, yöntem ve teknikler, dersin öğretme ve öğrenme süreci incelendiğinde CHATGPT 4'ün dinamik geometri yazılımları ile ilgili etkinlik örnekleri, günlük hayat problemleri ve proje önerileri, eşitsizliğe uygun oyunlar ve bulmacalar vermesi sebebiyle CHATGPT 3'e göre daha fazla günlük hayat durumlarına yer verdiği görülmüştür. Hem CHATGPT 3'ün hem de CHATGPT 4'ün ev ödevlerinde ve çalışma kâğıtlarında verdiği soruların nitelikleri incelendiğinde CHATGPT 4'ün kazanımlara uygun farklı soru tiplerine yer vermesine rağmen nitelik olarak hazırlanan iki çizelgenin de yeterli olmadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra hem CHATGPT 3 hem de CHATGPT 4 oluşturduğu ders planı çizelgesinde grafiksel gösterimlere vurgu yapılsa da eşitsizliği sayı doğrusunda gösterme kazanımına hiç yer vermediği görülmüştür. Son olarak iki Chatbot'un 8. Sınıf eşitsizlik konusuna ait bir ders planı oluştururken kazanımların planlanmasının ve uygulama sürecinin iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve alınan çıktıların çok iyi bir şekilde denetlenmesi gerektiği bu sebeple öğretmenin tam olarak yerini alamayacağı sadece öğretmene yardımcı bir araç olabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: CHATGPT, yapay zeka, matematik eğitimi, eşitsizlik, ders planı

Kaynakça

Adamopoulou, E., Moussiades, L. (2020). An Overview of Chatbot Technology. In: Maglogiannis, I., Iliadis, L., Pimenidis, E. (eds) Artificial Intelligence Applications and Innovations. AIAI 2020. IFIP Advances in Information and Communication Technology, vol 584. Springer, Cham.

A. T. Korucu, H. Biçer. (2022). Eğitimde Yapay Zekanın Rolleri ve Eğitsel Yapay Zeka Uygulamaları. V. Nabiyev ve A.K. Erümit (Ed.), Eğitimde Yapay Zeka Kuramdan Uygulamaya içinde (3. Baskı, s. 37-56).

Chassignol, Maud & Khoroshavin, Aleksandr & Klimova, Alexandra & Bilyatdinova, Anna. (2018). Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview. Procedia Computer Science. 136. 16-24. 10.1016/j.procs.2018.08.233.

Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), Encyclopedia of case study research (pp 582-583). USA: SAGE Publications.

Han, L. (2018). Analysis of New Advances in the Application of Artificial Intelligence to Education.

Hwang, G., Xie, H., Wah, B.W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. Comput. Educ. Artif. Intell., 1, 100001.

L. Chen, P. Chen and Z. Lin, "Artificial Intelligence in Education: A Review," in IEEE Access, vol. 8, pp. 75264-75278, 2020, doi: 10.1109/ACCESS.2020.2988510.

R. F. Murphy, ''Artificial intelligence applications to support K–1 2 teachers and teaching,'' RAND Corp., Santa Monica, CA, USA, Tech. Rep. PE135, 2019, doi: 10.7249/PE315.

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M.A. et al. What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. Smart Learn. Environ. 10, 15 (2023).

V. Nabiyev, A. K. Erümit. (2022). Yapay Zekanın Temelleri. V. Nabiyev ve A.K. Erümit (Ed.), Eğitimde Yapay Zeka Kuramdan Uygulamaya içinde (3. Baskı, s. 1-35).

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ortaokulda Bütünleşik STEM Anlayışına Dayalı Bir Mühendislik Tasarım Temelli Matematik Etkinliği Örneği: Soğuk Hava Deposu Tasarımı

Zeynep Gül Dertli
Hacettepe Üniversitesi

Bahadır Yıldız
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda, ülkelerin içinde bulunduğu küresel rekabet ortamı fen, teknoloji, matematik ve mühendislik (STEM) disiplinlerinin entegrasyonuna yönelik girişimleri hem ulusal hem de uluslararası alanda artırmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD), dünyanın şu anda karşı karşıya olduğu başlıca problemler bağlamında bilimsel içeriği öğretmek için mühendislik tasarımının pedagojik bir destek sağlayacağı öne sürülmüştür (Ulusal Araştırma Konseyi [NRC] 2011). Bu sebeple birçok ülke iç gündemlerinde mühendislik tasarımını, bu rekabet ortamına ayak uydurabilmek amacıyla STEM entegrasyonunu teşvik etmek için başarılı bir araç olarak desteklemeye devam etmektedir (Ritz ve Fan, 2015). Mcfadden ve Rohrig (2018) mühendislik tasarımının uluslararası alanda eğitim içeriklerine giderek fazla dâhil etmesi sebebiyle öğrencilerin, mühendislik çalışmalarını disipline özgü şekilde yansıtan uygulamalara katılmalarının önemli hale geldiğini belirtmişlerdir. STEM eğitiminde mühendislik tasarımı, mühendislerin disipline özgü yapmış olduğu çalışmaları öğrenci seviyesine ve ders amaçlarına uygun biçimde yansıtmayı amaçlayan uygulamaları içermektedir (Bybee 2010; NRC, 2011; Moore ve diğerleri, 2014).

K-12 düzeyinde mühendislik eğitiminin, mühendislik tasarım döngüsünü içermesi gerekmektedir (Fantz ve diğerleri; NRC ve NAE, 2009). Mühendislik tasarım döngüsü, mühendislerin ürün veya süreç tasarımı için kullandıkları işlem basamaklarını ifade etmektedir. En genel tanımıyla mühendislik tasarım döngüsü, problem tanımlama, prototip oluşturma, tasarım ve test etme adımlarını kapsamaktadır (Capobianco vd., 2018; NGSS Lead States, 2013). Mühendislik tasarım döngüsü matematik eğitiminde de kullanılmaktadır. Mühendislik tasarımını matematik eğitimiyle bütünleştiren uygulamalar, öğrencileri gerçek hayatta karşılaşabilecekleri problem durumlarıyla karşı karşıya getirerek okul matematiğini anlamlandırmaya yardımcı olmaktadır (Berry vd., 2010; Crismond ve Adams, 2012; NRC ve NAE, 2009).

Bu çalışmanın amacı; bütünleşik STEM anlayışı çerçevesinde, ortaokul matematik dersinde uygulanabilecek bir mühendislik tasarım etkinliği ortaya koymak ve öğrencilerin bu etkinliği deneyimleme süreçlerini değerlendirmektir. Ayrıca bu çalışmada mühendislik tasarım temelli matematik etkinliğini deneyimleyen öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre yürütülmüştür (Yin, 2018). Bu araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir mühendislik tasarım temelli matematik etkinliği sınıf ortamında uygulanmış ve uygulama süreci ayrıntılı bir şekilde incelenip değerlendirilmiştir. Araştırmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılında, bir özel okulda sekizinci sınıfa devam etmekte olan 12 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubu elverişli örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Bu araştırmanın veri toplama araçları gözlem, görüşme ve etkinlik değerlendirme rubriğidir. Araştırma verileri, uygulama sürecinde ve sonrasında toplanmıştır. Katılımcılara Soğuk Hava Deposu Tasarım Etkinliği uygulanmış, etkinlik 40'ar dakikalık dört ders saati süresinde tamamlanmıştır. Soğuk Hava Deposu Tasarım Etkinliği beşinci sınıftan yedinci sınıfa kadar olan bazı Matematik dersi kazanımlarını kapsamaktadır. Etkinlikte öğrenciler bir ürünün bozulmadan saklanması için gerekli farklı koşulları göz önünde bulundurarak soğuk hava deposu tasarlamışlar, tasarımlarını mühendislik tasarım döngüsü çerçevesinde gerçekleştirmişlerdir. Uygulama süresince gruplar tarafından geliştirilen tasarımlar, etkinlik değerlendirme rubriği ve gözlem formu ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre zayıf, orta ve iyi olarak değerlendirilen gruplardan gönüllü ikişer kişi olacak şekilde, toplam altı öğrenciyle bireysel olarak görüşmeler yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Görüşme verileri kodlanıp gözlem ve rubrik verileriyle birlikte karşılaştırılarak değerlendirme yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğunun etkinlik sürecini başarılı şekilde yürüttükleri, zorlandıkları aşamalarda grup arkadaşlarından destek aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin problemi anlayıp ifade edebildikleri fakat başlangıç aşamasında problemi geniş bir bakış açısıyla ele almada yetersiz kaldıkları gözlemlenmiştir. Benzer şekilde çözüm geliştirme aşamasında da öğrenciler çözümü çoğunlukla tek yönden ele almışlardır. Süreç ilerledikçe ölçütler, sınırlılıklar ve farklı çözüm alternatifleri üzerinde durulmuştur. Bazı öğrencilerin tasarım için seçim yaparken ilk tercihlerinin görsellik olduğu, istenen tasarımı oluşturmak için uygulanması gereken matematiksel işlemleri göz ardı ettikleri bulgusuna

ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin dikdörtgenler prizmasının açınımını çizme konusunda zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin tasarım etkinliğini uygulamada heyecanlı ve istekli oldukları ve tasarımlarının güçlü/zayıf yönlerini diğer tasarımlarla kıyaslamada, tasarımlarını farklı koşullara uyarlamada, tasarımlarını iyileştirecek düzenlemeler yapmada zorlanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları sunum sırasında detaylandırılacaktır.

Anahtar Kelimeler: mühendislik tasarım döngüsü, matematik eğitimi, STEM eğitimi, ortaokul

Kaynakça

Berry, R. Q., Bull, G., Browning, C., Thomas, C. D., Starkweather, G., & Aylor, J. (2010). Use of digital fabrication to incorporate engineering design principles in elementary mathematics education. Contemporary *Issues in Technology and Teacher Education, 10(2),* 167-172.

Capobianco, B. M., DeLisi, J., & Radloff, J. (2018). Characterizing elementary teachers' enactment of high-leverage practices through engineering design-based science instruction. *Science Education*, *102*(2), 342-376.

Crismond, D. P., & Adams, R. S. (2012). The informed design teaching & learning matrix. *Journal of Engineering Education-Washington*, *101*(4), 738. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2012.tb01127.x

Fantz, T. D., De Miranda, M. A., & Siller, T. J. (2011). Knowing what engineering and technology teachers need to know: An analysis of pre-service teachers engineering design problems. *International Journal of Technology & Design Education, 21(3),* 307-320.

McFadden, J., & Roehrig, G. (2018). Engineering design in the elementary science classroom: supporting student discourse during an engineering design challenge. *International Journal of Technology and Design Education*, *29*(2), 231-262. https://doi.org/10.1007/s10798-018-9444-5

Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H. H., Tank, K. M., Glancy, A. W., & Roehrig, G. H. (2014). *Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education*. In Engineering in pre-college settings: Synthesizing research, policy, and practices (pp. 35-60). Purdue University Press.

National Research Council (NRC). 2011. *A framework for K–12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas.* Washington, DC: National Academies Press.

National Research Council [NRC] & National Academy of Engineering [NAE]. (2009). *Engineering in K-12 Education: Understanding the status and improving the prospects*. (L. Katehi, G. Pearson, & M. Feder, Eds.). Washington DC: National Academies Press.

NGSS Lead States (2013). *Next Generation Science Standards: For states, by states.* Washington, DC: The National Academies Press.

Ritz, J. M., & Fan, S. C. (2015). STEM and technology education: International state-of-the-art. *International Journal of Technology and Design Education*, *25*, 429-451.

Yin, R.K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*, 6th ed., SAGE Publications.

Yapay Zekâ Araçlarından CHATGPT ile Tasarlanmış 7. Sınıf Oran Konusuna Yönelik Etkinliklerin İncelenmesi

Merve Koçyiğit Gürbüz — Ankara Üniversitesi
Kübra Alan — MEB
Bahadır Yıldız — Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmen danışmanlığında öğrencilerin bireysel olarak ya da grup halinde verilen matematiksel görevleri ve buna ek olarak verilen çalışmaları yaparken zihinsel ve fiziksel bir şekilde kazanımlara aktif olarak ulaşılmayı sağlayan süreçler etkinlik olarak adlandırılır (Nayir ve Bulut, 2022). Öğretim sürecinde uygun etkinliklerin kullanımı oldukça önemlidir. Bu nedenle, etkinlikler, kazanımlar göz önünde bulundurularak tasarlanır, seçilir veya duruma uygun olacak şekilde düzenlenir. Etkinlikler; bir kavramı öğretmeye, pekiştirmeye veya değerlendirmeye yönelik amaçlara sahip olabilir (Dede, Doğan ve Aslan-Tutak, 2021). Matematik eğitiminde ise etkinlik kavramı; öğrenme ve öğretme ortamlarında öğrencilerin akıl yürütme, modelleme gibi becerilerinin geliştirebileceği fırsatların oluşturulmasını ifade eder (Stein, Grover ve Henningsen, 1996).

Matematiksel etkinliklerin tasarımının süreç planlanması ve uygulama açılarından mühim olduğu düşünülmektedir (Yeşildere, 2022). Bu süreç; etkinliğin hedeflediği kazanımın analizi, tasarlanma amacı, etkinliğin tasarlanma amacının belirlenmesi, öğrenci bilgisinin değerlendirilmesi, etkinlikte incelenecek örneklerin seçimi ve buna ilişkin yönergelerin yazımı, değerlendirme süreci, etkinlik uygulama sürecinin tasarımı (Yeşildere, 2022) gibi birden fazla işlem adımını barındırır. Dolayısıyla bu etkinliklerin hazırlanma aşaması uzun bir yolculuğu da beraberinde getirmektedir. Bu süreci kolaylaştırmak için öğretmenler yapay zeka teknolojilerinden faydalanabilir. Günümüzde geniş bir yayılım alanı bulan yapay zeka teknolojileri kodlama, içerik pazarlama için plan tasarımı, test oluşturma, verilerin analizini yapabilme gibi detaylı, zaman alıcı ve mental yorgunluğa sebep olabilecek konuların yanı sıra hastalığın teşhisi, dava dosyası hazırlama gibi mesleki konularda da sıkça kullanılmaktadır. Sağlıktan mühendisliğe, endüstriden pazarlamaya birçok alanda var olma imkânı bulan yapay zeka teknolojileri (Korucu ve Biçer, 2020) eğitim alanında da kendine yer bulmaktadır. Örneğin, sınav sorusu hazırlama, metin hazırlayıp bu metin ile ilgili çeşitli soru tiplerine ilişkin içerik hazırlama seçeneği, anlaşılmayan yerlerin sorulması ile detaylı bir şekilde açıklama yapma, sınav sonuçlarının analizi, farklı öğretim tekniklerine yönelik anlatım yapabilme gibi eğitimde etkililiği ve verimliliği arttıracak birçok özelliği içinde barındırmaktadır. Öğretmenler zaman, enerji tasarrufu ve verimlilik gibi amaçlarla etkinlik hazırlama hususunda yapay zekâ teknolojilerinden faydalanabilir. Son zamanlarda sıkça karşılaşılan yapay zekâ araçlarından olan CHATGPT sohbet robotu, matematiksel denklem çözme, diller arası çeviri, metin hazırlama gibi konularda öğretmenlere destek olmanın yanı sıra etkinlik hazırlama konusunda da öğretmenlere yardımcı olur. Bu bağlamda, bu araştırma ile CHATGPT vasıtasıyla hazırlanan 7.sınıf matematik müfredatındaki oran konusuna yönelik etkinlikler incelenecektir.

Yöntem

Bu araştırma nitel olarak desenlenmiş bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmasında genelleştirme yerine durumdan ne anlaşıldığının çalışılmasının tasarlanması üzerine vurgu yapılmaktadır (Denzin ve Lincoln, 1994). Nitel durum çalışmasının en önemli özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır (Merriam, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu yöntemi pek çok araştırma yönteminden ayıran özelliği, eğitimin çeşitli konularını anlamada özellikle ne, nasıl ve niçin soruları yöneltildiğinde tercih edilen bir yöntem olmasıdır (Çepni, 2012; Yin, 2003). Bu araştırmada, CHATGPT aracılığıyla oluşturulmuş etkinlikler detaylı inceleneceği için durum çalışması deseninden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bir yapay zekâ aracı olan CHATGPT tarafından oluşturulan çeşitli türlerdeki matematiksel etkinliklerin; öğrenci merkezli olup olmadığı, belirtilen sınıf düzeyine uygunluğu, tasarısı yapılan problem durumlarının yeterliliği ve amacına hizmet edebilirliği gibi konular bu bölümde tartışılacaktır. CHATGPT uygulamasının tasarladığı etkinliklerin genel olarak amaca uygunluk açısından başarılı olabileceği düşünülmektedir. Ancak yapay zekâ tarafından hazırlanan içerikteki soru tarzlarının aynı kalmasından dolayı kavramı pekiştirmeye yönelik hazırlanan etkinlik türlerine yeterince hizmet edemeyeceği tahmin edilmektedir. Özellikle değerlendirme etkinliklerindeki soru kalitesinin, benzer tipte birden fazla sorunun bulunması ve üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik soruların bulunmaması gibi nedenlerden dolayı yeterli olmayacağı beklenmektedir. Bunun yanı sıra oluşturulan etkinliklerin belirtilmediği takdirde öğretmen merkezli bir yaklaşımla hazırlanacağı tahmin edilmektedir. Buluş stratejisinden ziyade öğretmenin ulaşılmak istenen bilgiyi sunması da bu bağlamda beklenen sonuçlar arasındadır. Özetle, CHATGPT ile hazırlanmış etkinliklerin yüksek oranda istenen nitelikleri barındırabileceği fakat bazı eksikliklerin de olabileceği göz önünde bulundurularak öğretmenlerin bu etkinlikleri kendi revizelerinden geçirerek kullanmalarının daha verimli olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zeka, chatgpt, etkinlik, oran, matematik eğitimi

Kaynakça

Çepni, S. (2012). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Trabzon: Celepler.

Dede, Y., Doğan, M.F. ve Aslan-Tutak, F. (Ed). (2021). *Matematik Eğitiminde Etkinlikler ve Uygulamaları* (2. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.

Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (Ed) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oas, CA: Sage Publications.

Korucu, A. ve Biçer, H. (2022). Eğitimde yapay zekanın rolleri ve eğitsel yapay zeka uygulamaları. *Eğitimde yapay zeka uygulamaları* (3. baskı) içinde (s. 37-56). Ankara: Pegem Yayınevi.

Nayir, Ö. ve Bulut, S. (2022). Etkinlik kavramının matematik öğretimindeki tarihsel gelişimi. *Eğitimde yapay zeka uygulamaları* (3. baskı) içinde (s. 43-85). Ankara: Pegem Yayınevi.

Merriam, S. B. (1988). Case study research in education: A qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass.

Silver, E. A. ve Herbst, P. G. (2008). Theory in mathematics education scholarship. In F. K. Lester (Ed.), Second handbook of research on mathematics teaching and learning (pp. 39-68). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Yeşildere, S. (2022). Matematiksel etkinliklerin tasarım ilkeleri. *Eğitimde yapay zeka uygulamaları* (3. baskı) içinde (s. 165-185). Ankara: Pegem Yayınevi.

Yin, R. K. (2003). Case study research: Design and methods (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.

Problem Çözme Yaklaşımıyla Gerçekleştirilen Matematik Uygulamalarının 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi

Gizem Nur Özüpek
Hacettepe Üniversitesi

Çiğdem İş Güzel
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik eğitimi, gerçek hayatta veya eğitim sürecinde karşılaştığı problem durumlarını çözebilme becerisini kazandıran, problemleri başarıyla çözüme ulaştırabilen bireyler yetiştiren ve bireyin hayatını kolaylaştıracak diğer üst düzey düşünme becerilerinin de kazandırıldığı önemli bir süreç olarak düşünülür (NCTM, 2000; Çelik ve Güler, 2013). Dolayısıyla, bireylerin yetiştirilme süreci içerisinde birçok beceriyi barındıran ve bu becerilerin kazandırılmasına önem veren ve gerçek yaşamda aktif olarak kullanmaya olanak sağlayan üst düzey düşünme becerilerinden belki de en önemlisi olduğu düşünülen problem çözme becerisi, hayatın gerçeği ve matematik eğitimin yapı taşı olarak kabul edilmektedir (NCTM, 2000; Çelik ve Güler, 2013; Ersoy ve Güner, 2014; Turhan ve Güven, 2014). Yunanca bir kökene sahip olan "problem", bireyi hem bedensel hem de bilişsel açıdan rahatsız eden, çözüm için bir dürtü oluşturan ve içerisinde birden çok çözüm yolu barındıran karmaşık durum olarak tanımlanmıştır (Karasar, 2008; Adair, 2017). Kneeland (2001) ve Baykul (2002) problemi, bir olgunun olması gereken konum (hedef) veya bir olgunun olduğu konum ile istenilen konum arasındaki fark olarak tanımlamıştır. Polya (1997) problem çözmeyi amaca ulaşmak için gösterilen emek ve çaba olarak tanımlarken Howards ve ark. (1999)'na göre ise bireyin karşısına çıkan güçlüğü en doğru yolla çözüme kavuşturmaktır. Bu tanımlar doğrultusunda, bireyin zihninde soru işareti oluşturan her şeyin problem kabul edildiği düşüncesiyle bu soru işaretini gidermek için bir karar verme sürecine ihtiyaç vardır. Birey hem eğitim sürecinde hem de günlük yaşamda karşısına çıkan problemleri çözüme kavuşturmak ister. Karar verme süreci ile birey oluşan soru işaretini giderebilir. Dolayısıyla, problem çözme becerisi, günlük hayata ilişkin yaşanılan belirsiz bir durum karşısında bu belirsizliği çözme merakı uyandıran, farklı çözüm yolları denenmesi ve en uygununun seçilerek uygulanması sonucunda belirsiz durumu çözüme kavuşturan ve çözüme yönelik karar verilen bir süreç olarak tanımlanabilir (İş Güzel, 2009). Bu yüzden mevcut çalışmada problem, günlük hayatla ilişkili, birey için anlam ifade eden, dolayısıyla da bireyde durumu çözmek için merak uyandıran ve içerisinde belirlenen stratejiye veya veriye dayalı olarak karar verme sürecini barındıran durum olarak ele alınmakta ve tanımlanmaktadır. Problem ve problem çözme kapsamında gerekli olan karar verme süreci de, çeşitli amaçlar, ulaşılması istenilen yollar, stratejiler ve planlar doğrultusunda gerekli olabilecek birçok ara becerinin kullanımı sonrası veriler bazında en son yapılan bir süreç olarak ele alınmaktadır. Ele alınan problem ve problem çözme becerisi tanımları doğrultusunda, bu çalışmanın amacı, problem çözme yaklaşımıyla gerçekleştirilen matematik öğretimi uygulamalarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesidir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında problem çözme üzerine birçok deneysel çalışmanın olduğu fakat bu çalışmaların çoğunlukla ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri kapsamında ilişkisel olarak çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca alan yazına bakıldığında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerini geliştirmeyi ve bu becerileri ortaya koymayı amaçlayan bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Diğer yandan, eğitim politikaları ve öğretim programları doğrultusunda, mevcut çalışmanın problem çözme becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlanan ilkokul öğrencilerine yönelik bir çalışma olması, deneysel nitelikte olması, neden-sonuç ilişkisini ortaya çıkarması, öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmenin yanında geliştirmeyi de hedef bilmesi nedenleriyle önemli bir çalışma olabileceği ve alana katkı bu açılardan katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Mevcut çalışma, problem çözme yaklaşımıyla yapılan matematik öğretim uygulamalarının, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Yarı deneysel bir modelle tasarlanan çalışmanın grubu, 2021-2022 öğretim yılının bahar döneminde, Ankara ili Polatlı İlçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileridir. Deney grubunda toplamda 25 kız (%49) ve 26 erkek (%51) olmak üzere 51 öğrenci (%54); öte yandan kontrol grubunda ise 21 kız (%49) ve 22 erkek (%51) olmak üzere 43 öğrenci (%46) olacak şekilde toplamda 94 öğrencinin katılımı ile çalışma yürütülmüştür. Çalışmada kullanılmak üzere problem çözme beceri testi geliştirilmiş ve geliştirilen testin pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama verileri üzerinden Problem Çözme Beceri Testinin madde analizlerinde elde edilen madde güçlük (.33 ile .69 arasında) ve ayırt edicilik (.58 ile .72 arasında) değerlerine bakıldığında, testin kolay, orta güçlük ve zor sorulardan oluştuğu ve soruların hepsinin oldukça iyi ayırt edicilik değerlerine sahip olduğu görülmektedir (Crocker & Algina, 1986). Diğer yandan, iç tutarlılık kapsamında üç farklı puanlayıcı tarafından değerlendirmeler gerçekleştirilmiş olup puanlayıcı güvenirliği değerleri .92, .93 ve .98 olarak hesaplanmıştır. Yapı geçerliği kanıtı olarak yürütülen açımlayıcı faktör analizinde elde edilen özdeğerlerin değişim grafiğinde ölçeğin tek boyutlu olduğu ancak öğrenme alanları bazında yedi faktörlü yapısı ile toplam varyansın %78.77'sini

açıklayabildiği elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Model uyumu için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde ise RMSEA değeri .036, GFI değeri .93, AGFI değeri .87, SRMR değeri .042 olarak elde edilmiştir ($\chi 2=65.23$, $p>.05$). Bu değerlerle toplanan verilerin önerilen modele uyumunun sağlandığı ifade edilebilir. Tüm bu sonuçlar kapsamında, geliştirilen Problem Çözme Beceri Testinin geçerli ve güvenilir bir test olduğu ortaya konmuş olup test çalışmanın devamında ön ve son test olarak kullanılmıştır. Deney gruplarında problem çözme yaklaşımıyla gerçekleştirilecek matematik uygulamalarına yönelik içerikler ise ders planları şeklinde hazırlanmıştır. Hem ders planlarının hem de beceri testinin geliştirilmesinde, MEB 2018 İlkokul 4. Sınıf Matematik Öğretim Programı'nda bulunan kazanımlar temel alınmış olup bu kazanımlardan problem çözme becerisine yönelik olan tüm 4. Sınıfa ilişkin problem çözme kazanımları kapsanmıştır. Deneysel çalışmanın tamamlanması sonucunda elde edilen verilerin analizi sürecinde ilk olarak veri temizleme süreci yürütülmüş olup verilerin frekans dağılımları, merkezi eğilim ve değişkenlik ölçülerine ilişkin betimsel istatistikler elde edilmiştir. Elde edilen verilerin normal bir dağılım sergileyip sergilemediğine ilişkin verilerin çarpıklık-basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Analizler sonucunda ön test puanlarının Skewness değeri 0.218, Kurtosis değeri -0.389 olarak; son test puanlarının Skewness değeri -0.319, Kurtosis değeri -1.537 olarak elde edilmiştir. Bu değerlerin -2 ile +2 arasında değiştiği gözetilerek ön ve son test puanlarının normal bir dağılıma sahip olması sonucunda (Herbert ve Edward, 1979; George ve Mallery, 2001; Leech ve ark., 2005) parametrik testlerin analizlerine geçilmiştir. Çalışmanın alt problemleri doğrultusunda, bağımsız iki grubun ön ve son test ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız t-testi, grupların ön ve son test puan farklarının ortalamalarının karşılaştırılmasında ise bağımlı t-testi analizleri yürütülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen verilerin analizleri sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme beceri testi ön-test puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktayken son test puanları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme beceri testi ön ve son-test puanları arasında anlamlı bir gelişim ortaya çıkmazken deney grubu öğrencilerinin problem çözme beceri testi ön ve son-test puanları arasında anlamlı bir gelişim ortaya konmuştur. Bu sonuçlar kapsamında, kontrol grubunda gerçekleştirilen geleneksel diye adlandırılabilecek uygulanagelen öğretim uygulamalarının öğrencilerin problem çözme becerileri düzeylerinde bir etkisi bulunmazken, diğer yandan deney grubunda problem çözme yaklaşımıyla gerçekleştirilen matematik öğretim uygulamalarının öğrencilerin problem çözme becerileri düzeylerinde bir gelişim sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, araştırmanın ana problemi olan problem çözme yaklaşımıyla gerçekleştirilen matematik öğretim uygulamalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi nedir? sorusuna yanıt, problem çözme yaklaşımıyla hazırlanan ders planları içerikleri doğrultusunda gerçekleştirilen matematik öğretim uygulamalarının geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konan problem çözme becerileri testi ile ölçülen 4. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisinin olduğu, hatta bu etkinin problem çözme becerilerinde gelişim şekilde gerçekleştiği, bu gelişimsel etkiye yönelik elde edilen sonucun da yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu şeklinde verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel problem, problem çözme becerisi, ölçek geliştime, problem çözme beceri testi, problem çözme yaklaşımı, ilkokul, yarı deneysel araştırma modeli

Kaynakça

Adair, J. (2017). *Karar Verme ve Problem Çözme* (3. b.). (G. Korkmaz, Çev.) Pegem Yayıncılık.

Altun, M. (2011, Haziran 7). İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi* (147).

Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory.* Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston Inc. .

Çelik , D., & Güler , M. (2013). İlköğretim 6. sınıf Öğrencilerinin Gerçek Yaşam Problemlerini Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(20), 180-195.

Ersoy, E. ve Güner, P. (2014). Matematik öğretimi ve matematiksel düşünme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 102-112.

George, D. ve Mallery, M. (2001). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3. b.). Allyn and Bacon.

Herbert, T. T., ve Edward, B. (1979). A comparıson of decısıon qualıty under nomınal and ınteractıng consensus group formats: the case of the structured problem. *Decısıon Scıences, 10*(3), 358-370.

Howards, H., Hutchings, M., ve Morgan, F. (1999). The Isoperimetric Problem on Surfaces. *The American Mathematical Monthly*, *106* (5), 430-439.

İş Güzel, Ç. (2009). Cito Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi'nde (ÖİS) problem çözme becerileerinin ölçülmesi, etkinlik ve sorularla örneklendirilmesi ve değerlendirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama,* 4, 9-20.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel Yayıncılık.

Kneeland, S. (2001). Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar. Gazi Kitabevi.

Leech, N. L., Barrett, K. C. ve Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2. b.). Taylor & Francis.

NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics,* National Council of Teachers of Mathematics, Reston.

Polya, G. (1997). *Nasıl çözmeli? matematikte yeni bir boyut.* (F. Halatçı , Çev.). Sistem Yayıncılık.

Turhan, B. ve Güven, M. (2014). Problem kurma yaklaşımıyla gerçekleştirilen matematik öğretiminin problem çözme başarısı, problem kurma becerisi ve matematiğe yönelik görüşlere etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(2), 217-234.

Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Öğretiminde Akıllı Tahtayı Kullanımına Yönelik Görüşleri

Elif Ertem Akbaş — Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Elif Öztürk — MEB
Kübra Alan — MEB

Problem Durumu

Son yüzyılda teknolojideki gelişmeler eğitim bilimlerinde de kendisini göstermiş, eğitimcilerin bu alanda araştırma ve geliştirme çalışmaları yapmalarını sağlamıştır. Eğitimin teknolojiyi, teknolojinin eğitimi etkilediği günümüzde eğitim ortamına yansımayan ve teknolojiden uzak bir öğretim anlayışı başarıyı olumsuz etkilediğinden, eğitimde bilgisayar ve teknolojinin kullanımı zorunlu hale gelmiştir. Teknoloji entegrasyonu gerektiren alanlardan bir tanesi de matematik öğretimidir.

Matematik öğretiminde öğretmenlerin teknolojik araçları kullanması öğretimi kolaylaştırmada büyük etkiye sahip olacaktır. Öğretmenlerin teknolojiyi derslerinde kullanmaları öğrencilerin öğrenmelerini desteklemeyi ve matematiksel bilgi ve becerileri artırmayı sağlar (Hohenwarter, Hohenwarter ve Lavicza, 2008). Teknolojik ilerlemelerin entegrasyonu derslerde kullanılan materyallerde de dijital dönüşümü beraberinde getirmiştir. Bunlardan biri ise sınıflarda sıklıkla belirli çeşitleriyle var olan tahtalardır. Tahta, genel anlamda eğitim-öğretim sürecinin en temel aracıdır. Her sınıfta mutlaka bulunmaktadır. Sınıflarda kullanılan klasik tahta ya da diğer adıyla kara tahta, projeksiyon aleti gibi materyaller teknolojik imkanların gelişimiyle beraber yerini akıllı tahtaya bırakmıştır (Lai, 2010).

Akıllı tahta teknolojisinin kullanımı ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda, öğretmenlerin derslerini yürütürken genellikle akıllı tahtayı kullanmaya çekinme sebeplerinden birisi teknolojik ve pedagojik bilgi eksikliği olarak rapor edilmektedir (Türel, 2012). Ayrıca, akıllı tahta kalemlerinin bazı türlerinin tutuşu sırasında yaşanan zorluklar, teknik problemlerden dolayı hem öğretmenlerde hem de öğrencilerde yaşanan dikkat dağınıklığı, akıllı tahtada etkinlik ya da ders planı hazırlama güçlüğü ve öğrencilerin akıllı tahtayı takip ederken kendilerinin ders notu tutmamaları akıllı tahta ile gerçekleştirilen dersler sırasında yaşanabilecek diğer problemler olarak gösterilebilir (Çoklar ve Tercan, 2014).

Günümüzde, Türkiye'de ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde çoğu okul akıllı tahta teknolojisine sahiptir. Fakat çalışmalar çoğu öğretmenin derslerinde akıllı tahtaları etkili bir şekilde kullanmadığını ve bu teknolojinin kullanımı ile ilgili yeterli eğitimden yoksun olduklarını göstermektedir. Matematik öğretimi sırasında klasik tahtaya şekil çizmek, soru çözümü yapmak zaman zaman zor olabilmektedir ve oldukça vakit alıcıdır. Akıllı tahta özellikle geometri derslerinde çeşitli şekilleri çizmede ve çizimler oluşturmada etkili olmaktadır. Bu araştırmada akıllı tahtanın matematik öğretiminde kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin nasıl olduğu ve bu teknolojiye yönelik eleştiri ve önerileri ortaya çıkarılacaktır.

Matematik öğretiminde öğretmenlerin teknolojik araçları kullanması öğretimi kolaylaştırmada büyük etkiye sahip olacaktır. Öğretmenlerin teknolojiyi derslerinde kullanmaları öğrencilerin öğrenmelerini desteklemeyi ve matematiksel bilgi ve becerileri artırmayı sağlar (Hohenwarter, Hohenwarter ve Lavicza, 2008). Teknolojik ilerlemelerin entegrasyonu derslerde kullanılan materyallerde de dijital dönüşümü beraberinde getirmiştir. Bunlardan biri ise sınıflarda sıklıkla belirli çeşitleriyle var olan tahtalardır. Tahta, genel anlamda eğitim-öğretim sürecinin en temel aracıdır. Her sınıfta mutlaka bulunmaktadır. Sınıflarda kullanılan klasik tahta ya da diğer adıyla kara tahta, projeksiyon aleti gibi materyaller teknolojik imkanların gelişimiyle beraber yerini akıllı tahtaya bırakmıştır (Lai, 2010).

Akıllı tahta teknolojisinin kullanımı ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda, öğretmenlerin derslerini yürütürken genellikle akıllı tahtayı kullanmaya çekinme sebeplerinden birisi teknolojik ve pedagojik bilgi eksikliği olarak rapor edilmektedir (Türel, 2012). Ayrıca, akıllı tahta kalemlerinin bazı türlerinin tutuşu sırasında yaşanan zorluklar, teknik problemlerden dolayı hem öğretmenlerde hem de öğrencilerde yaşanan dikkat dağınıklığı, akıllı tahtada etkinlik ya da ders planı hazırlama güçlüğü ve öğrencilerin akıllı tahtayı takip ederken kendilerinin ders notu tutmamaları akıllı tahta ile gerçekleştirilen dersler sırasında yaşanabilecek diğer problemler olarak gösterilebilir (Çoklar ve Tercan, 2014).

Günümüzde, Türkiye'de ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde çoğu okul akıllı tahta teknolojisine sahiptir. Fakat çalışmalar çoğu öğretmenin derslerinde akıllı tahtaları etkili bir şekilde kullanmadığını ve bu teknolojinin kullanımı ile ilgili yeterli eğitimden yoksun olduklarını göstermektedir. Matematik öğretimi sırasında klasik tahtaya şekil çizmek, soru çözümü yapmak zaman zaman zor olabilmektedir ve oldukça vakit alıcıdır. Akıllı tahta özellikle geometri derslerinde çeşitli şekilleri çizmede ve çizimler oluşturmada etkili olmaktadır. Bu araştırmada akıllı tahtanın matematik öğretiminde kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin nasıl olduğu ve bu teknolojiye yönelik eleştiri ve önerileri ortaya çıkarılacaktır.

Yöntem

Bu araştırmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde akıllı tahtayı kullanımına yönelik görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Bunun nedeni durum çalışmasının araştırılan konu üzerinde derin çalışmalara olanak vererek ayrıntılı bilgilere ulaşılmasını sağlamasıdır (Baki, 2001; Kutluca ve Birgin, 2007). Çalışmamızda akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşler detaylı bir şekilde incelenmesi ve aynı zamanda duruma ilişkin görüşleri ve analizleri hakkında da bilgi sahibi olunmak istediği için durum çalışması tercih edilmiştir.

Araştırmanın verileri 5 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken literatür taraması yapılmış ve ilgili araştırmalarda kullanılan görüşme soruları incelenmiştir. Veri toplama sürecinde, ilk olarak okul yöneticileriyle görüşülmüş ve gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra bu okullardan 10 gönüllü matematik öğretmenine araştırmanın amacı ve veri toplama aracında yer alan sorularla ilgili açıklamalar yapılmıştır. Son olarak da gün içinde öğretmenler tarafından doldurulan formlar teslim alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Meslek yaşamlarına başlamadan önce, öğretmen adaylarına, akıllı tahta kullanımı konusunda hizmet öncesi eğitimin verilmesi, matematik dersi için farklı etkinlik örneklerinin akıllı tahtalar kullanılarak yapılabileceğine ilişkin önerilerin yer alacağı beklenmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının da kendileri tarafından akıllı tahta kullanarak bir ders anlatmaları ve matematik derslerinde şekil ve çizim yaparken, 3 boyutlu geometrik nesnelerin gösterimi sırasında yani çoğunlukla geometri konularında kullanımının olumlu dönütler vereceği sonuçlar arasındadır. Akıllı tahtalar teknolojinin ilerlemesiyle birlikte sürekli yenilenmektedir. Dolayısıyla bazı sorunların önümüzdeki yıllar için düzelebileceği düşünülmektedir. Bu sorunların kaldırılmasıyla akıllı tahtaların kullanımında karşılaşılan aksaklıkların ortadan kaldırılmasıyla daha işlevsel hale getirilebileceği de beklenen görüşler arasındadır. Öğretmen adaylarından geometrinin dışında farklı konular da akıllı tahtanın işe yarayacağını belirtenler de olmuştur. Öğretmen adayları çoğunluk olarak akıllı tahta teknolojisini matematik dersi için kullanışlı bir materyal olarak görmüşlerdir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Eğitimi, Akıllı Tahta, Teknoloji

Kaynakça

Baki, A. (2000). Bilgisayar donanımlı ortamda matematik öğrenme.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19,186-193.

Baki, A. (2002). Öğrenen ve Öğretenler için Bilgisayar Destekli Matematik.Ankara: Ceren Yayın-Dağıtım.

Balkaş, S. R. & Barış, M. F. (2015). Etkileşimli akıllı tahta kullanımının öğretmen rollerine, sınıf içi etkileşime ve öğrenci motivasyonuna etkisi. *Electronic Journal of Education Sciences, 4*(8), 206-222

Çoklar, A. N. & Tercan, İ. (2014). Akıllı tahta kullanan öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri. *Elementary Education Online, 13*(1), 48-61.

Hohenwarter, J., Hohenwarter, M., & Lavicza, Z. (2008). Introducing dynamic mathematics software to secondary school teachers: The case of GeoGebra. Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, 28(2), 135-146.

Lai, H. J. (2010). Secondary school teachers' perceptions of interactive whiteboard training workshops: A case study from Taiwan. *Australasian Journal of Educational Technology, 26*(4), 511-522. https://doi.org/10.14742/ajet.1069

Schlieszeit, J. (2011). Mit Whiteboards Unterrichten. Das Neue Medium Sinnvoll Nutzen. *Weinheim- Basel*, 12 -28.

Türel, Y. K. (2012). Teachers' negative attitudes towards interactive whiteboard use: Needs and problems. *Elementary Education Online, 11*(2), 423-439.

Matematiksel İnanç ile Matematik Motivasyonu Arasındaki İlişkide Eleştirel Düşünmenin Aracılık Rolü

Nur Şebnem Bakır — MEB
İlknur Gülşen Turgut — Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Problem Durumu

Matematiksel inançlar bireyin matematiğe, matematik öğrenme ve öğretmeye yönelik öznel, deneyimsel ve örtük bilgisinin bileşiminden oluşur (Pehkonen, 1998). Matematiksel inançlar problem çözme ve matematiksel öğrenmeleri etkileyen öznel kavramlardır (Op't Eynde vd., 2002). İnançların matematiksel öğrenme ve problem çözmede motivasyonel bir rolü vardır ve inançlar öğrencilerin matematiğe yönelik duygusal tepkiler geliştirmelerinde etkilidir (McLeod, 1992). Chiu ve Xihua (2008), matematiğin değerli olduğuna yönelik inançların öğrencilerin matematik öğrenmeye katılım nedenleri arasında olduğunu ifade etmiştir.

Motivasyon, "amaca yönelik faaliyetlerin başlatıldığı ve sürdürüldüğü süreç" (Schunk vd., 2014, s.5) şeklinde tanımlanmaktadır. Israr etme, çabalama gibi fiziksel ve planlama, organize etme, karar verme, problem çözme, değerlendirme gibi zihinsel eylemleri içerir (Schunk vd., 2014). Matematik kendine özgü motivasyonel engelleri olan bir alandır (Dowker vd., 2016). Bu engellerin üstesinden gelebilmek için öğrencilerin matematiksel etkinliklere katılmaya motive edilmesi gerekir (Mueller vd., 2011).

Eleştirel düşünme çeşitli alanlarda farklı kavramsallaştırmalara sahip olmakla birlikte genel olarak analiz etme, tümevarım ve tümdengelime dayalı muhakeme ile çıkarımda bulunma, problem çözme, değerlendirme ve karar verme gibi bir dizi genel düşünme ve muhakeme becerilerini içerir (Jablonka, 2014; Rott, 2021). Eleştirel düşünme, matematiksel akıl yürütme ve problem çözme ile ilişkilendirilmiş fakat bu ilişki yeterince kuramsallaştırılmamıştır (Jablonka, 2014). Eleştirel düşünme, bir yirmi birinci yüzyıl becerisi olarak STEM ve matematik eğitiminde giderek önem kazanmaktadır (English, 2023).

Bu araştırmada matematiksel inanç ile matematik motivasyonu arasındaki ilişkide eleştirel düşünmenin aracılık rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda varsayımsal bir model önerilmiş ve test edilmiştir.

Yöntem

Katılımcılar seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 309 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerden 181'i (%58.6) kadın, 128'i (%41.4) erkektir. 121 (%39.2) öğrenci dokuzuncu sınıfta, 103 (%33.3) öğrenci onuncu sınıfta, 85 (%27.5) öğrenci ise on birinci sınıfta öğrenimine devam etmektedir.

Veriler; Matematik İnanç Ölçeği Türkçe Formu (Masal & Takunyacı, 2012), Matematik Motivasyon Ölçeği (Kesici, 2018), UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği Türkçe Formu (Ertaş Kılıç & Şen, 2014) aracılığı ile toplanmıştır. Gönüllü katılımın sağlanması amacıyla uygulama öncesinde katılımcı onayı alınmış ve ölçekler online olarak uygulanmıştır.

Aracılık ilişkisinin belirlenmesinde bootstrap tekniğine dayalı regresyon analizi (Hayes, 2018) kullanılmıştır. Bootstrap tekniği ile orijinal veri setindeki gözlemler binlerce kez yinelenerek yeni gözlem seti oluşturulur ve çıkarımsal görev için kullanılır. Bootstrap tekniği ile dolaylı etkinin örneklem dağılımına yönelik bir varsayımda bulunulmaz, güven aralıkları kullanılarak doğru olma olasılığı daha yüksek çıkarımlara ulaşılır (Hayes, 2018; MacKinnon, 2008). Analizler Hayes (2021) tarafından geliştirilen PROCESS v4.0 aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Aracılığın anlamlılığını test ederken bootstrap tekniği ile 5000 yeniden örneklem ve %95 güven aralığı seçeneği tercih edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematiksel inanç aracı değişken olan eleştirel düşünmeyi anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilemektedir (b=.552, %95 CI =.460, .644, t=11.823, p<.001). Matematiksel inanç, eleştirel düşünmedeki değişimin %31'ini ($R2$=.312) açıklamaktadır. Matematiksel inanç matematik motivasyonunu anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilemektedir (b=.430, %95 CI =.388, .473, t=19.958, p<.001). Aracı değişken olan eleştirel düşünme matematik motivasyonunu anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilemektedir (b=.105, %95 CI =.062, .148, t=4.828, p<.001). Matematiksel inanç ve eleştirel düşünme birlikte matematik motivasyonundaki değişimin %71'ini ($R2$=.715) açıklamaktadır. Matematiksel inancın eleştirel düşünme aracılığıyla matematik motivasyonu üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı düzeyde ve olumlu yöndedir (b=.058, %95 BCA CI =.031, .090). Dolayısıyla eleştirel düşünme matematiksel inanç ile matematik motivasyonu arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel inanç, matematik motivasyonu, eleştirel düşünme.

Kaynakça

Chiu, M. M., & Xihua, Z. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction, 18*(4), 321-336. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.06.003

Dowker, A., Sarkar, A., & Looi, C. Y. (2016). Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years?. *Frontiers in psychology*, *7*, 1-16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00508

English, L. D. (2023). Ways of thinking in STEM-based problem solving. *ZDM Mathematics Education.* Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s11858-023-01474-7

Ertaş Kılıç, H., & Şen, İ. (2014). UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması [Turkish adaptation study of UF/EMI Critical Thinking Disposition Instrument]. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 1-12. https://doi.org/10.15390/EB.2014.3632

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (Second edition). The Guilford Press.

Hayes, A. F. (2021). *The PROCESS macro for SPSS, SAS, and R.* https://processmacro.org/download.html

Jablonka, E. (2014). Critical thinking in mathematics education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education* (pp. 121-125). Springer.

Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin matematik motivasyonunun matematik başarısına etkisinin incelenmesi [Examining the impact of mathematics motivation on mathematics achievement in high school students]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(2), 177-194. https://doi.org/10.7822/omuefd.438550

MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis.* Lawrence Erlbaum Associates.

Masal, E., & Takunyacı, M. (2012). The Turkish adaptation of Mathematics Belief Scale: The validity and reliability study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 64,* 123-132. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.015

McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 575-596). Macmillan Publishing Co, Inc.

Mueller, M., Yankelewitz, D., & Maher, C. (2011). Sense making as motivation in doing mathematics: Results from two studies. *The Mathematics Educator, 20*(2), 33-43.

Op't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2002). Framing students' mathematics-related beliefs. In G. C. Leder, E. Pehkonen, & G. Törner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 13-37). Kluwer Academic Publishers.

Pehkonen, E. (1998). On the concept “mathematical belief”. In E. Pehkonen & G. Törner (Eds.), *The state-of-art in mathematics-related belief research. Results of the MAVI activities* (pp. 37-72). University of Helsinki.

Rott, B. (2021). Inductive and deductive justification of knowledge: epistemological beliefs and critical thinking at the beginning of studying mathematics. *Educational Studies in Mathematics, 106,* 117-132. https://doi.org/10.1007/s10649-020-10004-1

Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education theory, research and applications*. Pearson.

8. Sınıf Öğrencilerinin Beceri Temelli Matematik Sorularına İlişkin Görüşleri

Pınar Tansel Günal
Başkent Üniversitesi

Gönül Erhan
Başkent Üniversitesi

Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), son yıllarda öğretim programları ve merkezi sınavlarda değişikliğe gitmiştir. 2017-2018 yılında sonuncusu uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavından sonra ülkemizde matematik ve diğer ders alanlarında yeni bir dönem başlamıştır. Önceki sınav sistemlerinde daha çok algoritmik beceri, bilgi odaklı sorular gelirken, 2018 yılından itibaren öğrencilerin karşısına uzun paragraflı, bol görselli ve bazen bilginin sorunun içinde verildiği, günlük hayat olaylarını anlatan, hikaye ve kurgusu olan sorular yer almaya başlamıştır (Tortop, Cumalı, Çelenli ve Taşpınar Şener, 2022). Bilgiden çok beceriye, akıl yürütmeye, problem çözme yeteneğine odaklanan bu soru tipleri 'beceri temelli" veya "yeni nesil" sorular olarak tanımlanmıştır. Erden'e (2020) göre ülkemizin bu soru tipine geçişteki amacı soru kalitesini artırarak özellikle uluslararası sınavlara daha etkili biçimde hazırlanmaktır.

Öğrencilerin görüşleri, düşünceleri, soruları nasıl algıladıkları, beklenti ve ihtiyaçlarının belirlenmesinde önemli etkenlerdir. Diğer taraftan öğrencilerin bu tür soruları çözme konusunda yaşadıkları güçlükleri belirlemek öncelikli olarak matematik öğretmenlerine, daha sonra da bu soruları geliştirilmesinde görev alan ölçme değerlendirme uzmanları ve matematik eğitimcilere önemli çıktılar sağlayacaktır. Beceri temelli soruların kazanım temelli sorulara kıyasla farklı yapısı öğrencilerin soruyu anlama, yorumlama, analiz etme aşamasına dahi gelemeden duyuşsal güçlükler yaşadıklarına ilişkin bilgi vermektedir. Duyuşsal faktörlerin öğrenme ve öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri bilinmektedir (McLeod, 1992). Beceri temelli soruların uzun ve görselli olmasının öğrencilerde önyargı ve kaygı oluşturması belirtilen duyuşsal beceriler arasında yer almaktadır (Kablan ve Bozkuş, 2021). Bu nedenle 8. sınıf düzeyinde olup Lise Giriş Sınavına (LGS) sınavına hazırlanan öğrencilerin beceri temelli matematik sorularına yönelik görüş, düşünce, deneyim ve beklentilerini araştırmak önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı 8. sınıf öğrencilerinin beceri temelli matematik sorularına yönelik görüş ve düşüncelerini farklı boyutlarıyla belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin 2018 yılından itibaren LGS sınavında ve test kitaplarında kullanılan beceri temelli matematik sorularına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan nitel türde betimsel bir çalışmadır. Belirtilen amaç doğrultusunda katılımcıların görüşlerine ulaşmak için hazırlanan görüşme formu öğrencilere dağıtılarak, onların mevcut durum üzerindeki görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim –öğretim yılında Ankara ili, Etimesgut ilçesinde yer alan ve birinci araştırmacının matematik öğretmeni olarak görev yaptığı bir devlet ortaokulunda 8. sınıf seviyesindeki 51 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmacının kolay ulaşılabilir bir gruba uygulama yapması nedeniyle uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bulgular kısmında öğrencilerin görüşleri belirtilirken araştırıma etiği kapsamında öğrencilerin isimlerini yazmaları mecbur kılınmamış ve öğrenciler "Ö1,Ö2,Ö3,…." şeklinde kodlanmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik görüşlerini belirlemeye ilişkin 8 adet açık uçlu sorunun yer aldığı yazılı bir form kullanılmıştır. Bu form araştırmacılar tarafından ilgili alan yazındaki araştırmalar incelenerek oluşturulmuştur. Hazırlanan form, soruların anlaşılırlığı, araştırma amacına uygunluğu açısından iki matematik öğretmeni ve matematik eğitimi alanındaki bir öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve formun son hali verilmiştir. Bu kapsamda, öğrenci görüşme formunda 8 tane soru yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları aşağıda belirtilmiştir:

- Matematik dersinde, deneme sınavlarında, test kitaplarında karşınıza çıkan yeni nesil/ beceri temelli sorular hakkında neler biliyorsunuz?
- Karşılaştığınız bir sorunun yeni nesil/ beceri temelli olup olmadığını nasıl anlarsınız?
- Sizce beceri temelli sorular neden hayatımıza girdi?
- Beceri temelli sorularla karşılaşınca nasıl hissediyorsunuz?
- Öğretmenler, beceri temelli soruları çözerken sizce nasıl bir yol izlemelidirler?

Uygulama, sınıf ortamında görüşme formları öğrencilere dağıtılarak araştırmacı gözetiminde yapılmıştır. Öğrencilere gerekli açıklamalar yapılırken açıklayıcı yanıtlar vermeleri özellikle belirtilmiştir. Yanıtlama esnasında yanıtı açıklama gerektiren sorulara kısa yanıt veren öğrencilerden yanıtı biraz daha açıklayıcı şekilde yazmaları talep edilmiştir. Soruları yanıtlama süresi olarak bir ders saati süre (40 dakika) tanımlanmıştır.

Öğrencilerden elde edilen veriler içerik analiz ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda birinci aşamada, öğrencilerin yazılı yanıtları detaylı olarak okunmuştur. Birbirine benzer olan görüşler bir araya getirilerek kodlar bulunmaya çalışılmıştır. İkinci aşamada kod ifadelerinin ortak yönlerine göre bir araya getirilerek kategori ve temalar oluşturulmuştur. Bu kategori ve temalar bir matematik eğitimcisi tarafından incelenmiştir. Görüş birliğine varılamayan kategoriler uzlaşma sağlanacak şekilde yeniden adlandırılmıştır. Çelişkili ifadeler kod olarak alınmamıştır. Üçüncü aşamada ise kodların kaç öğrenci tarafından tekrar edildiğini gösteren sıklık düzeyleri frekanslar olarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğrenci görüşlerinin içerik analizinden elde edilen bulgular 5 tema altında toplanmıştır. Bunlar: beceri temelli matematik sorularının (BTMS) özellikleri, amacı, duyuşsal etkileri, öğretmenlere öneriler ve kaynaklara ulaşma olarak belirlenmiştir.

Beceri temelli matematik sorularının özellikleri temasında biçimsel ve yapısal özellikler kategorileri belirlenmiştir. BTMS'nin amacı temasında okuduğunu anlama, yorumlama, mantık yürütme, günlük hayatla ilişkilendirme kategorileri yer almaktadır. BTMS'nin duyuşsal etkileri temasında en sık belirlenen kodlar korku, kaygı ve endişe kategorilerinde yer almaktadır. Özyeterlik inancının düşük olması kategorisi de sıklıkla belirtilmiştir. BTMS ile ilgili öğretmenlere öneriler temasında genellikle sorunun adım adım çözülmesi, şekil çizilerek anlatılması gibi önerilerin yer aldığı kategoriler belirlenmiştir. Son olarak BTMS ile ilgili kaynaklara ulaşma temasında, 51 öğrencinin büyük çoğunluğunun kaynaklara kolaylıkla ulaşabildiğini göstermektedir.

Araştırmanın genel bulgularına değinilecek olunursa, öğrencilerin beceri temelli sorulara karşı oldukça önyargılı olduğu görülmektedir. Öğrenciler beceri temelli soruların günlük hayatla ilişkili olduğunu, uzun ve çok sayıda görselli bulduklarını, klasik soruları çözme konusunda özyeterliliklerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu soruların bilgiden ziyade yorum ve mantık gerektirdiğini, öğrencilerin sorularda ne sorulduğunu çoğu zaman anlayamadıklarını, sorulardan korktukları ve zorlandıklarını ifade etmişleridir. Diğer taraftan, öğrenciler kaynaklara ulaşmada genel anlamda güçlük yaşamadıklarını da belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Beceri temelli matematik soruları, yeni nesil sorular, 8. sınıf öğrencileri

Kaynakça

Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 270-292.

Kablan, Z. ve Bozkuş, F. (2021). Liselere giriş sınavı matematik problemlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 211-231.

McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. Handbook of research on mathematics teaching and learning, 1, 575-596.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018b). Liselere geçiş sistemi merkezi sınavla yerleşen öğrenci performansı, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, 3.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018c). Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesi. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf adresinden edinilmiştir

Tortop, F., Cumalı, A., Çelenli, M. ve Taşpınar Şener Z. (2022). LGS sınavındaki beceri temelli matematik sorularına yönelik öğretmen görüşleri. Erciyes Journal of Education, 6(2), 99-126. https://doi.org/10.32433/eje.1076448

Öğretmen Görüşlerine göre Sayı Duyusu'nun Kök Değerler Teması Öğretimi

Esra Duygu Erkol — Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Ipek Saralar-Aras — MEB

Problem Durumu

Temel Eğitim kademesinde eğitim gören öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirme ve daha kaliteli bir eğitime ulaşmaları konusunda onları desteklemek öğretmenlerin mesleki gelişim ve ilerlemeyi izleme, takip etme ve uygulama konusunda gerekli hassasiyeti ve özeni gösterme çabası ve girişimleri ile mümkündür. Böylece öğretmenin çabasının öğrenci üzerinde gelişim olarak ve davranış olarak da rol model oluşturma konusunda destekleyici olması umulmaktadır. Bunun, aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Sayı duyusunun yaşam için gerekli olan adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi kök değerler ile öğretilmesi hususu, eğitim öğretim sürecinde değerler ve alt ilişkili değerlere yönelik (STEM eğitimi gibi) disiplinler arası bağlam kurularak ilişkilendirme ile son yıllarda güncellenen matematik öğretim programlarında özellikle vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Öğretmenlerin özgün içerikli sayı duyusu etkinlikleri ile kök değerler teması öğretiminin öğrenci üzerinde içselleştireceğini desteklemesi beklenmektedir (Saralar-Aras & Firat, 2021; Uçak ve Erdem, 2020). Bu da ancak eğitimde güncel ve esnek yöntemleri, Matematik Seferberliği gibi ilgili eğitim seferberlikleri kapsamında yapılan güncel çalışmaları takip etmekle mümkündür (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022a, 2022b). Dünyadaki hızlı değişim ve gelişim öğrencilerin günlük yaşam problemlerine çözüm üretebilen ve sezgileri güçlü, strateji geliştirebilen, karar verme yetisi gelişmiş, dürüst, yardımsever, sevgi saygı değerlerine sahip nesillere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda çok disiplinli yaklaşımlar ve kök değerlere yansımaları adına birçok çalışma yapılmıştır (bkz., Erkol & Akan, 2023). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, detaylı bilgiye sahip olmak amacıyla küçük örneklemlerde yapılmış olan ülkeler arası çalışmalar azınlığı oluşturmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma ile öğrencilerin Sayı Duyusu etkinlikleri ile kök değerler teması öğretiminin içselleştirilmesi öncelikle Türkiye sonrasında ise yurtdışı örneklemlerinde desteklenecektir.

Yöntem

Araştırma deseni, bir durum çalışmasıdır. Bu araştırma dâhilinde, 5 gönüllü öğretmen Sayı Duyusu ve kök değerler uygulama etkilikleri yapmışlardır. Veriler, hâlihazırda sınıflarında Sayı Duyusu ve kök Değerler uygulamaları yapan öğretmenlerden sınıfa herhangi bir etkide bulunmadan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Veriler tematik olarak analiz edilmeye başlanmış, öğretmen gözünden öğrenci becerilerindeki değişimler ile ilgili gerekli kodlama yapılarak ön temalara ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analiz edilme süreci devam etmektedir. Bununla birlikte, ön analiz, öğretmen görüşlerine göre kök değerler teması ile öğretimin sayı duyusu gelişimini desteklediği söylenebilir. Ayrıca, öğretmenler, öğrencilerin matematikte hesaplamalar dışında tahmin etme ve parça bütün ilişkisini kavramsallaştırdıkları ve sayıları daha öğrenilebilir ve önyargısız bakış açısı kazanarak ifade ettiklerini düşünmektedir. Öğretimin gerçek yaşammdan bir tema ile şekillendirilmesi, öğretmenlere göre öğrencilerin anlanmlandırma süreçlerini hızlandırmış, öğretimi kolaylaştırmış, daha fazla örnek soru çözümü için zaman ayrılmasına fırsat tanımıştır. Sonuç olarak, sayı duyusu ile kök değerler kavramının öğretiminin daha farklı bölgelerde, daha fazla katılımcılı örneklemlerde, farklı yaş gruplarında ve somut etkinlik örnekleri ile çeşitlendirilmesi çalışmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Temel Eğitim, Ortaokul, Sayı Duyusu, Kök Değerler, Öğretmen, Öğrenci

Kaynakça

Erkol, E. D., & Akan, R. (2023). 5E in early childhood STEM according to teacher opinions model and reflections. Presented Online at the International Edusimsteam Innovative Practices and Policy Making in STEAM Education Conference. Spain.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022a). MEB matematik seferberliği başlatıyor [MoNE starts matematics mobilization]. https://www.meb.gov.tr/meb-matematik-seferberligi-baslatiyor/haber/25386/tr

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022b). Matematik seferberliği başladı [Mathematics mobilization has started]. https://www.meb.gov.tr/matematik-seferberligi-basladi/haber/26241/tr

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). Edusimsteam Needs Analysis Report [Edusimsteam İhtiyaç Analizi Raporu]. [Produced by Saralar-Aras, İ., Özdemir, C., Kommers, P., Akdur, T. E., & Eral, S. H.]. S. H. Eral (Ed.). MoNE: Ankara, Republic of Türkiye.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Matematik dersi öğretim programı. (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.

Saralar-Aras, I., & Firat, K. (2021). Preparing pre-service primary teachers to teach with technology: A case of England. *Elementary Education Online, 20*(1), 777-788. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.71

Uçak, S., & 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.

Matematik Öğretmen Adaylarının İkinci Dereceden Denklem Çözümlerinde Kullanılan Farklı Bir Yöntemi Kavrayışları ve Yöntem Üzerine Görüşleri

Aysel Sen Zeytun
Maltepe Üniversitesi

Latif Demirci
Maltepe Üniversitesi

Problem Durumu

İkinci dereceden denklemler cebir öğrenme alanında yer alan önemli konulardan biridir. Bu konuyla ilgili matematik dersi öğretim programına baktığımızda ikinci dereceden bir bilinmeyenli denklem kavramını açıklama ve bu denklemlerin çözümünü farklı yöntemler (çarpanlara ayırma, tam kareye tamamlama, değişken değiştirme, iki kare farkı ve diskriminant) kullanarak bulma, kökler toplamı ve kökler çarpımı ile katsayıları arasındaki ilişkiyi anlamlandırma ve kökleri verilen denklemi oluşturma kazanımları karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2018). Çalışmalar, denklem çarpanlarına ayrılabilir olduğunda öğrencilerin çarpanlarına ayırma metodunu tercih ettiğini, ayrılamadığında da konuyla ilgili ezbere dayalı bir şekilde formülü ve formülde karşılık gelen değerleri yerine koyarak (diskriminant) denklemleri çözdüklerini, ikinci dereceden denklemlerin anlamlarını çok az anladıklarını ve neyi neden yaptıklarını anlamadıklarını ortaya koymuştur (Didiş, 2018; Genç ve Karataş, 2018). Didiş (2018)'in çalışmasının sonuçları, öğrencilerin tamamının, bu denklemlerin çözümlerinde çarpanlarına ayırma yöntemi veya diskriminant yöntemini kullandıklarını ve denklemleri çözmek için başka bir yöntem öneremediklerini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, çalışmalar öğrencilerin her ne kadar denklem çözme becerilerinin gelişmiş olduğunu gösterse de, bu işlemlerin ne anlama geldiğini kavramsal ve ilişkisel olarak bilemediklerini ortaya koymaktadır (Yahya ve Shahrill, 2014). Bu durum, araştırmacıları ikinci dereceden denklemler konusunun kavramsal alt yapısını da vurgulayan farklı metotlar ile uygulamanın yapılacağı bir araştırmaya sevk eden en önemli nedenlerden biri olmuştur. Yapılan literatür taraması, öğretmenlerin bu konu ile ilgili öğrenci hatalarını ele aldığı konular üzerine yoğunlaşan sınırlı çalışmalar olduğunu ve ikinci dereceden denklem çözümleri ile ilgili öğretmen adaylarıyla çok az çalışma olduğunu ortaya koymuştur (Hu, Son ve Hodge, 2022). Genel olarak, ikinci dereceden denklem bilgisi ve denklem çözümüne ilişkin çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarına odaklanan çok az araştırmanın bulunması ve yapılmış araştırmalarda öğretmenlerin bile ikinci dereceden denklem çözümleri ile ilgili birçok konuda hatalarının bulunması (Hu, Son & Hodge, 2022) bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Yöntem

Araştırma, durum analizi içeren nitel bir araştırmadır. Çalışma, bir vakıf üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde kayıtlı olan ve "Cebir Öğretimi" dersini alan toplam 22 öğretmen adayıyla (18 kadın ve 6 erkek) gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının tamamı, Matematiğin Temelleri, Sayıların Öğretimi, Matematik Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Lineer Cebir ve Analiz gibi çeşitli derslerini tamamlamışlardır. Çalışma kapsamında, öğretmen adaylarına bir çalışma kağıdı verilmiştir. Bu çalışma kağıdı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmen adaylarına bir bilinmeyenli ikinci dereceden bir denklem verilmiş, verilen bu denklemin çözümü farklı bir yöntem kullanılarak (Loh, 2019) adım adım sunulmuş ve öğretmen adaylarına bu metotta ne yapılmaya çalışıldığı sorulmuştur. İkinci bölümde öğretmen adaylarının verilen farklı bir ikinci dereceden denklemi bu metodu kullanarak çözmeleri istenmiştir. Son olarak da ikinci dereceden denklem çözümüne ait bu metodu ileride derslerinde kullanıp kullanmayacakları ve denklem çözümlerinde verilen bu yöntem dışında farklı hangi metot/metotları kullanacak oldukları sorulmuştur. Çalışmaya katılan yedi öğretmen adayı ile her biri yaklaşık yarım saat süren birebir yüz yüze görüşmeler yapılmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Öğretmen adaylarının çalışma kağıtları ve görüşme kayıtları beraber incelenip değerlendirilerek kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış, sonrasında ortak kategoriler oluşturulmuştur. Çözümlenmiş olan görüşme kayıtlarında ve çalışma kağıtlarında öğretmen adaylarının metot ile ilgili açıklamalarına odaklanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın genel amacı öğretmen adaylarının ikinci dereceden denklem çözümünde kullanılan farklı bir yöntemi yorumlamaları ve kendilerine yöneltilen benzer başka bir ikinci dereceden denklemi bahsedilen metodu kullanarak çözebilmelerini incelemektir. Verilen metodun açıklamasının istendiği birinci bölüm verilerinin analizi öğretmen adaylarının çoğunun (16) metotla ilgili sadece işlem adımlarını yazdıklarını, yalnız iki öğretmen adayının doğru açıklamalar yaparak metodu kavrayabildiğini, dört öğretmen adayının ise "anlayamadım" gibi kısa yorumlar yaptığını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının benzer başka bir denklemi bahsedilen metotla çözmeleri istendiği ikinci bölümde ise 10 öğretmen adayının verilen metodu değil, daha önceden öğrendikleri kökler toplamı ve kökler çarpımı kuralını kullanarak ezbere dayalı çözüm

yaptığı görülmüştür. Sadece sekiz öğretmen adayının metotta konu edilen adımları kullanarak çözüme ulaşmaya çalıştığı görülmüştür. Üç öğretmen adayı ise verilen metodu kısmen uygulayabilmiştir. Bu tip çözüm yapan öğretmen adayları birinci dereceden denklemlerin çarpımından elde edilen denklem ile sorulan denklemin katsayılarının eşit olması gerekliliğini göz ardı etmişlerdir. Bir öğretmen adayı da metodu değil, ezbere dayanan formülü kullanarak çözmeye çalışmış ancak çözüme ulaşamamıştır. Verilerin analizi öğretmen adaylarının ikinci dereceden denklem çözümlerinde işlemsel çözüm yapma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim öğretmen adaylarının çalışma kağıtlarındaki açıklamalar ve yapılan görüşmelerin analizleri üçüncü bölüme ait, bu metot harici hangi yöntemleri kullanırsınız sorusuna cevap olarak diskriminant, çarpanlara ayırma ve cebir karolarını çözüm metodu olarak sunduklarını ortaya koymuştur. Formülleri ve kuralları doğru bir şekilde uygulayabilmek denklem çözümleri için yeterli gibi görünebilir ancak öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerinin gelişimi ve kavramsal öğrenmeleri, ancak öğretmenlerin kullanılan formüllerin nasıl oluştuğunu ve neden işe yaradığını alternatif çözüm yolları ile beraber öğrencileri ile tartışması ve kendini tekrar eden ezbere çözümlerden kaçınması ile mümkündür (Baki, 1996; 2018).

Anahtar Kelimeler: İkinci dereceden denklemler, ikinci dereceden denklem çözümleri, matematik öğretmen eğitimi, matematik eğitimi

Kaynakça

Baki, A., (1996). Okul matematiğinde ne öğretelim, nasıl öğretelim?, *Matematik Dünyası, 6*(3), 6-11.

Baki, A. (2018). Matematiği Öğretme Bilgisi, Pegem Akademi. Doi: 10.14527/9786052410318.

Didiş, M. G. (2018). Secondary school students' conception of quadratic equations with one unknown. *International Journal for Mathematics Teaching & Learning, 19*, 112-129.

Genç, M., & Karataş, İ. (2018). Matematik tarihinin matematik öğretimine entegrasyonu: Hârezmî'nin tam kareye tamamlama yöntemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1), 219-230. doi:10.24106/kefdergi.378181

Güner, P. (2017). High school students' achievement of solving quadratic equations. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 6* (2), 447-467 . DOI: 10.14686/buefad.277494

Hu, Q., Son, J.-W., & Hodge, L. (2022). Algebra teachers' interpretation and responses to student errors in solving quadratic equations. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 20, 637- 657, Doi:10.1007/s10763-021-10166-1

Loh, P. S. (2019). *A simple proof of the quadratic formula*. Youtube. (Erişim tarihi: 28/04/2023), https://www.youtube.com/watch?v=XKBX0r3J-9Y&t=301s

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Yahya, N. & Shahrill M. (2015). The strategies used in solving algebra by secondary school repeating students. *Procedia, Social and Behavioral Sciences, 18*6, 1196-1200.

Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ve Ders Kitaplarında Yer Alan Soruların Matematik Yeterliğinin ve Bu Sorularla ilgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

Emel Aydın Ödemiş
Başkent Üniversitesi

Özge Yiğitcan Nayir
Başkent Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim sistemimizde ortaöğretim geçiş sınavı için farklı sınav uygulamaları yapılmıştır. 2005-2008 yılları arasında Orta Öğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2008-2013 yılları arası Seviye Belirleme Sınavı (SBS), 2013-2017 yılları arası Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı (TEOG) uygulanmış ve 2018 yılında halen devam etmekte olan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavı uygulamaya geçirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018 yılında ortaöğretime geçişte yenilenen sınava (LGS) ilişkin açıklamada bulunmuş ve sınav sorularının daha çok beceri temelli sorular olacağını açıklamıştır (MEB, 2018). Bu değişiklik çerçevesinde sınav içeriğinde kazanımların esas alınarak öğrencilerin "okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri" gibi becerileri ölçebilecek nitelikte olacağını duyurmuştur. Ayrıca 2023 Eğitim Vizyonu'nda; eğitim sistemimizdeki tüm sınavların amacı, içeriği, soru tiplerine bağlı yapısı ve sağlayacağı yarar bağlamında yeniden düzenleneceği ifade edilmiştir. Günümüzde bilgi depolamak ve formül ezberlemek gibi işlemlere ihtiyaç kalmadığı soruların daha çok akıl yürütme, eleştirel düşünme, yorumlama, tahmin etme ve benzeri zihinsel becerilerin sınanmasını ön plana çıkarmanın gerekliliği vizyon belgesinde belirtilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, 2018-2022 yıllarında yapılan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavında ve Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) ait beceri temelli soru bankasında (LGS Çalışma Kitabı) yer alan matematik sorularının beceri temelli soru bağlamında incelenmesi ve öğretmen ve öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu araştırmanın problemleri aşağıdaki gibi sıralanabilir.

1. 2018-2022 yılları arasında uygulanan LGS matematik soruları beceri temelli soru niteliği taşımakta mıdır?
2. Milli Eğitim Bakanlığı'na ait beceri temelli soru bankasında (LGS Çalışma Kitabı) yer alan matematik soruları beceri temelli soru niteliği taşımakta mıdır?
3. Beceri temelli matematik sorularına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
4. Beceri temelli matematik sorularına ilişkin 8.sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan durum çalışmasıdır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin betimlenmesi ve bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak derinlemesine incelenmesidir (Subaşı ve Okumuş, 2017). Çalışmada 2018-2022 yıllarında yapılan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavında ve Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) ait beceri temelli soru bankasında (LGS Çalışma Kitabı) yer alan matematik sorularının beceri temelli soru bağlamında incelenmesinde döküman analizi yöntemi kullanılacaktır.

2018-2022 LGS sınavlarında çıkan matematik soruları ve Milli Eğitim Bakanlığı'na ait beceri temelli soru bankasında (LGS Çalışma Kitabı) yer alan matematik sorularının beceri temelli soru niteliğini incelemek için soruların analizinde kullanılmak üzere analiz çerçevesi oluşturuldu. Bu analiz çerçevesi oluşturulmadan önce çeşitli araştırmalarda kullanılan MATH taksonomisi, TIMSS-2015 bilişsel alan kodlama şeması, PISA matematik testinde ölçülen yeterlilikler (OECD, 2019) ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel alan kodlamaları incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda bu taksonomi ve yeterliliklerin ortak noktaları olduğu düşünülen akıl yürütme, tahmin, problem çözme, iletişim ve ilişkilendirme becerilerine odaklanmanın uygun olacağı görüşüne varılıp soruların analizinde kullanılması için tablo hazırlanılmıştır.

Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerini belirlemek için öğretmen ve öğrenciler ile görüşmelerde kullanılması için yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu görüşme soruları araştırmacı tarafından ilgili alan yazın incelenerek oluşturulmuştur. Formlar oluşturulduktan sonra soruların araştırmanın amacına uygunluğunun belirlenmesi amacıyla devlet ortaokulunda çalışan 3 matematik öğretmeninden, matematik eğitimi üzerine yüksek lisans ve doktora derecesine sahip 4 tane akademisyenden uzman görüşleri alınmıştır. Ayrıca öğrenci görüşme sorularının öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğinin irdelenmesi için 2 tane öğrenciden görüş alınmıştır. Görüşme formları üzerinde gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapıldıktan sonra Türkçe alanında yüksek lisans yapmış olan bir Türkçe öğretmeni tarafından soruların dil açısından uygunluğu kontrol edilmiştir ve yine gerekli düzenlemeler yapılarak formlar son haline

getirilmiştir. Ortaokul matematik öğretmenleri ve 8. Sınıf öğrencileri beceri temelli sorularla ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla da yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılacaktır.

Çalışmaya başlanmadan önce etik kurul izni ve görüşmelerin ortaokul öğretmen ve öğrencileri ile yapılabilmesi için MEB'den gerekli izinler alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2018-2022 yılları arasında uygulanan LGS matematik sorularının ve Milli Eğitim Bakanlığı'na ait beceri temelli soru bankasında (LGS Çalışma Kitabı) yer alan matematik sorularının beceri temelli soru olma nitelikleri analiz edilmektedir. LGS sorularının ve çalışma kitabında yer alan soruların incelenen nitelikleri arasındaki benzer ve farklı yönleri ortaya konulmaya çalışılacaktır.

İstanbul'da Eyüpsultan ilçesinde bulunan 4 farklı ortaokulda görev yapan matematik öğretmenlerinin ve aynı okulda eğitim gören 8. Sınıf öğrencilerinin beceri temelli matematik sorularına ilişkin görüşleri alınmakta ve görüşme sonunda veriler karşılaştırmalı olarak analiz edilecektir. Bu çalışma sonunda hem öğrencilerin hem de matematik öğretmenlerin beceri temelli sorular hakkındaki görüşleri ve bakış açıları belirlenmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: LGS, Beceri Temelli Matematik Sorusu, MEB

Kaynakça

Dönmez, S. M. K. ve Dede, Y. (2020). Ortaöğretime Geçiş Sınavları Matematik Sorularının Matematiksel Yeterlikler Açısından İncelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 363-374.

Ekinci, O. ve Bal, A. P. (2019) 2018 yılı liseye geçiş sınavı (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 1-1.

Kuzu, O., Çil, O., ve Şimşek, A.S. (2019) 2018 Matematik dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 129–147.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, t.y.). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: MEB. Erişimadresi:https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden edinilmiştir.

Subaşı, M., ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(2), 419-426.

Tunç, M. ve Baydar, O. (2020). TEOG,LGS ve TIMSS Matematik Sorularının MATH Taksonomisine Göre İncelenmesi.*Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*. : 10.35675/745365.

Türkçe Sözlük(2011). Türk Dil Kurumu yayınları. Erişim adresi:https://www.sozluk.gov.tr adresinden edinilmiştir.

Aydoğan-Yenmez, A., Gökçe, S. (Ed.) (2022). *Matematiksel Akıl Yürütme.* Anı Yayıncılık.

Kesirlere Yönelik Kavram Yanılgısı Teşhis Testinin Geliştirilmesi

Aleyna Altan
Yıldız Teknik Üniversitesi

Zehra Taşpınar Şener
Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik eğitimi, hayatın her alanında insanlara fırsatlar sunmasının yanı sıra her birey için de gerçek dünya becerilerinin yapı taşını oluşturmaktadır (Moses ve Cobb, 2001). Matematik eğitiminde iyileştirme ve yeniliklerin yapılması, bir ülkenin geleceğine yaptığı bir yatırım olup bu alanda araştırma ve geliştirme çabalarının, ülke genelini kapsayacak şekilde uygulanması oldukça önemlidir (Ersoy, 1997). Bu bağlamda matematik öğrenilmesi ve öğretilmesine ilişkin, tüm toplumlarda farklı stratejiler geliştirilmekte ve öğretim programlarında yenilikler yapılmaktadır. Matematiğin bu denli öneminin bilinmesine rağmen öğrencilerin en çok zorlandıkları derslerinden başında matematik gelmektedir. İnsanların matematik dersine karşı olumsuz düşünceleri ilkokul seviyelerinden başlayarak tüm eğitim hayatı boyunca devam etmektedir (Kart, 2002). Bu bağlamda matematiğe doğru bakış açısı kazandırmak ve oluşan olumsuz tutumları değiştirmek için çaba sarf etmek gerekmektedir (Perez, 2005).

Matematiğin soyut kavramlardan oluşması ve sarmal bir yapıda olup önceki öğrenmelerin yeni öğrenilecek bilgilere temel teşkil etmesi, birçok öğrenci için zorlu bir süreç olarak nitelendirilmektedir (Çelik ve diğerleri, 2022). Bu süreç içerisinde öğrenciler, kendi çıkarımları doğrultusunda kavramlara farklı anlamlar yüklemekte, bilimsel olarak doğru kabul edilmiş bilgilerle çelişmekte ve sonucunda ise kavram yanılgılarına düşmektedir (DeWolf, Bassok ve Holyoak, 2015).

Öğrencilerin, çok sık kavram yanılgılarına düştükleri, matematiğin soyut ve anlaşılmaz olarak nitelendirildiği konuların başında ise kesirler konusu gelmektedir. Kesirlerin zor ve anlaşılmaz olarak nitelendirilmesinin başlıca sebepleri vardır. Parça-bütün, oran, bölüm, ölçü ve işlemci gibi farklı anlamlara karşılık gelmesi bu sebeplerden biridir. Ayrıca tam sayılardan farklı olarak tek bir sayıya karşılık gelmemesi ve aynı büyüklüğü ifade eden sonsuz sayıda kesir olması, kesirlerin doğrudan sayılamayacağını göstermesi de bu sebepler arasında yer almaktadır.

Rasyonel sayılar, oran ve orantı, ondalık sayılar, yüzdeler gibi matematikte birçok konuya temel teşkil eden kesirler konusu üzerinde durulması ve bu konuda oluşabilecek kavram yanılgılarının belirlenerek giderilme çalışmalarının yürütülmesi gözden geçirilmelidir (Demiri, 2013).

Yöntem

Bu çalışmada 6.sınıf öğrencilerinin kesirler konusuna yönelik kavram yanılgılarını ve hatalarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir test geliştirmek hedeflenmiştir. Bu amaç göz önünde bulundurularak, öncelikle konu ile ilgili literatürde yer alan kavram yanılgıları tespit edilmiştir. Testin kapsam geçerliğinin sağlanması için literatürden elde edilen 22 kavram yanılgısının listelendiği bir belirtke tablosu oluşturulmuş ve her birine karşılık gelecek şekilde sorular hazırlanmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtların gerekçelendirildiği, 23 sorudan oluşan açık uçlu bir test geliştirilmiştir. Geliştirilen test, İstanbul ilinde yer alan bir devlet ortaokulunun 6.sınıfında öğrenim görmekte olan 215 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin öncelikle doğru yanıt vermeleri durumunda 1, yanlış yanıt vermeleri durumunda 0 puan almaları bir kriter olarak belirlenerek bu puanlama ile madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi ve KR-20 iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca soruların doğru bir şekilde çözülmesi ile tamamen doğru bir gerekçelendirme sunulması durumunda 3 puan, sorunun yanlış çözülmesi ile tamamen yanlış gerekçelendirilmesi ve boş bırakılması ile 0 puan alınan bir dereceli puan sistemi de kullanılmıştır. Dereceli puan sistemi ile Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Testin madde güçlük indeksi 0,37 olarak ölçülmüştür. Buna bağlı olarak madde güçlük indeksinin 1'e yaklaşması maddelerin kolay olduğunu, 0'a yaklaşması maddelerin zor olduğunu göstermektedir. 0,30 ve 0,50 arasında bir değer alması ise o testin orta güçlükte olduğunu belirtmektedir (Çepni, 2012). Testin içerisinde kolay, orta ve zor sorular yer almasına rağmen test genel çerçevede orta güçlüktedir. Testin madde ayırt edicilik indeksi 0,69 olarak ölçülmüştür. Bu değer, test maddelerinin bilen öğrenciler ile bilmeyen öğrencileri ayırt etmede oldukça başarılı olduğunu göstermektedir. Ayrıca test maddelerinin ayırt edicilikleri ayrı ayrı dikkate alındığında 0,30'un altında hiçbir madde olmadığından madde çıkarımına ya da madde değişimine ihtiyaç duyulmamıştır (Tekin, 2010). Güvenirlik için hesaplanan KR-20 iç tutarlılık katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. Bu değerin 0,70'in üzerinde olması testin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2013). Her bir test maddesinin çözümünün yanı sıra gerekçelendirme kısmının dahil edilmesiyle derecelendirilmiş bir puan sistemine geçilmiştir. Dereceli puan sistemi ile Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve bu değer tüm test için 0,95 olarak bulunmuştur. Kavram yanılgısı teşhis testinin öğrencilerin kesirler konusuna yönelik kavram yanılgılarını ortaya koymada yüksek derecede güvenilir olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: kesirler, kavram yanılgısı, kavram yanılgısı teşhis testi, geçerlik, güvenirlik, test geliştirme

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (15. Baskı). *Ankara: Pegem Akademi.*

Çepni, S. (2012). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (6. baskı). *Trabzon: Erol Ofset Matbaacılık*

Demiri, L. (2013). Öğrencilerin kesirler konusundaki kavram yanılgılarıyla ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgilerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi, Türkiye).

DeWolf, M., Bassok, M., & Holyoak, K. J. (2015). From rational numbers to algebra: Separable contributions of decimal magnitude and relational understanding of fractions. *Journal Of Experimental Child Psychology*, *133*, 72-84.

Ersoy, Y. (1997). Okullarda matematik eğitimi: Matematikte okur-yazarlık. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(13).

Gil-Pérez, D., Vilches, A., Fernández, I., Cachapuz, A., Praia, J., Valdés, P., & Salinas, J. (2005). Technology as 'Applied Science' A Serious Misconception that Reinforces Distorted and Impoverished Views of Science. *Science & Education*, *14*, 309-320.

Kart, C. (2002). Matematik eğitimi ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, *27*(291), 7-10.

Moses, R. P., & Cobb, C. (2001). Organizing algebra: The need to voice a demand. *Social Policy*, *31*(4), 4-12.

Tekin, H. (2003). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (15. Baskı). *Ankara: Yargı Yayıncılık.*

Öğretme Sürecinde BİT Kullanımı: Matematik Öğretmenleri için Algılanan Yararın İncelenmesi

Nilüfer Zeybek
Kahramanmaraş Sütçü Imam Üniversitesi

Esra Demiray
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik eğitiminin geçmişi, bugünü ve geleceği düşünüldüğünde bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) hem önemli yere hem de büyük bir potansiyele sahiptir. Yapılan çalışmalar etkili bir matematik öğretimi için teknoloji kullanımına dikkat çekmektedir. Zelkowski, Gleason, Cox ve Bismark (2013), öğrencilerin uygun teknolojilerle matematiği daha iyi öğrendiklerini belirtirken, Becta (2003) matematiksel kavramları keşfetme ve anlamlandırmada bilgi ve iletişim teknolojilerinin rolüne işaret etmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını öğrencilerin matematiksel notasyonları daha verimli bir şekilde anlamalarını sağlamaktadır (Trouche & Drijvers 2010). Bunun yanında, öğrencilerin öğrenmelerini geleneksel yöntemlere nazaran daha iyi ölçerek biçimlendirici geribildirimler sunduğu (Dick, 2018; Ruchniewicz & Barzel, 2019; Venturini, & Sinclair, 2017) ortaya konulmuştur.

Sunduğu imkanlar ve olası faydaları düşünüldüğünde, bilgi ve iletişim teknolojilerinin matematik eğitimde kullanılması ve derse entegrasyonunda önemli ve büyük bir görev öğretimin tasarımcısı rolündeki öğretmene düşmektedir. Niess'e göre (2006, s. 202) "Eğer teknoloji her seviyede matematik öğrenimini geliştirmek için kullanılırsa, öğrenciler gelecekte eğitim görecekleri ve çalışacakları teknoloji açısından zengin ortamlarda matematik yapmak için teknolojiyi uygun, akıcı ve verimli bir şekilde kullanmaya daha iyi hazırlanacaklardır." Bu bağlamda öğretmenlerin sorumlulukları hem öğrencilerinin bugünü hem de geleceği açısından büyüktür. Ancak bu aşamada öğretmenlerin derslerinde BİT kullanımı ve entegrasyonunda onları güdüleyen ya da engelleyen faktörleri anlamak önemlidir.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde BİT entegrasyonunu etkileyen faktörleri inceleyen Kaya ve Koçak-Usluel (2011) entegrasyon sürecini açıklayan birçok faktör olduğunu, bu faktörlerin BİT kullanımı; altyapı, araçlar; pedagojik inanç ve özyeterlik; beceri ve yetenek; mesleki gelişim ve deneyimler; yenilikçilik ve kurumsal faktörler olduğunu belirtmiştir. Dahası bu faktörlerden "BİT Kullanımı"nın BİT entegrasyonu için önemli bir gösterge olduğu ifade edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde birçok araştırmacı eğitim-öğretimde BİT kullanımını Teknoloji Kabul Modeli (TAM) bağlamında açıklamıştır. Bu modele göre BİT kullanımını algılanan yarar, algılanan kolaylık ve öznel normlar etkilemektedir (Ma, Andersson & Streith, 2005; Shiue, 2007; Smarkola, 2007). Algılanan yarar "bir öğretmenin bilgisayar teknolojisini kullanmanın okul bağlamındaki iş performansını artıracağına dair öznel olasılığı", algılanan kolaylık "bir öğretmenin bilgisayar teknolojisinin zahmetsiz olmasını bekleme derecesi", öznel normlar ise "bir öğretmenin bilgisayar teknolojisini kabul etmesiyle ilgili önemli referansların görüş veya önerileri hakkındaki algısı" olarak ifade edilebilir (Davis, Bagozzi & Waeshaw, 1989, s. 985). Alan yazın incelendiğinde algılanan yararın BİT kullanım niyetindeki varyansı diğer faktörlerden daha yüksek düzeyde açıklayarak yordama gücü en yüksek faktör olduğu ortaya konmuştur (Ma, vd., 2005; Smarkola, 2007). Bunun yanında yeniliklerin algılanan yararı yüksek olduğunda, benimsenme oranı da artmaktadır (Chen, 2010; Mahdizadeh, Biemans & Mulder, 2008).

Algılanan yararın BİT kullanımı ve BİT entegrasyonu etki eden bir faktör olduğu göz önünde bulundurularak çalışmanın odağına algılanan yarar alınmıştır. Algılanan yararın matematik öğretimi ve öğretmenler bağlamının ele alınması amacıyla mevcut çalışmanın araştırma problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

- Matematik öğretmenlerinin BİT kullanımına yönelik algılanan yararları nasıldır?
- Matematik öğretmenlerinin BİT kullanımına yönelik algılanan yararları öğrenme alanına göre değişiklik gösterir mi?

Yöntem

Araştırma matematik öğretmenlerinin BİT kullanımına dair algılanan yararlarını incelemeyi hedeflemiş, bu amaçla fenomenolojik bir yaklaşım benimsenmiştir. Fenomenoloji bireylerin belirli bir olgu veya kavramla ilgili duygu, düşünce, algı ve algılayışlarını betimleyen, bu olguyu nasıl deneyimlediklerini ortaya koymaya çalışan nitel bir yöntemdir (Rose, Beeby & Parker, 1995). Creswell ve Poth'a (2020) göre fenomenolojik bir araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı bir örnekleme yönteminin seçilmesi bir olgunun ele alınması nedeniyle gereklidir. Ayrıca katılımcıların doğrudan deneyimlere sahip olması önem arz etmektedir (Patton, 2014). Bu bağlamda mevcut çalışmada BİT kullanımına dair algılanan yararın ele alınması bakımından katılımcıların seçim kriteri BİT ile ilgili deneyimlerin var olması ve BİT kullanımına etki eden diğer etkenlerin elimine edilmesidir. Bu nedenle katılımcı seçiminde öğretmenlerin benzer deneyim geçmişine ve ortama sahip yani BİT ile ilgi lisans dersi almış, BİT ile ilgili inanç, tutum ve öz yeterlik geliştirecek seviyede BİT'e erişimi ve deneyimi olmuş, benzer alt yapı imkanlarına sahip ve

benzer kurumsal desteğe sahip olmaları temel alınmıştır. Kriterler doğrultusunda 6 adet ortaokul matematik öğretmeni katılımcı olarak belirlenmiş, 3 öğretmen pilot çalışmaya diğer 3 öğretmen ise asıl çalışmaya dahil edilmiştir.

Öğretmenlerin algılanan yararlarının incelenmesi için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, bu görüşmelerde Ma vd.'nin (2005) öğretmen adaylarının bilgisayar teknolojilerini kullanma niyetlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmadaki aracın algılanan yararla ilgili maddeleri kullanılmıştır. Bu maddeler aracın orijinalinde olduğu gibi likert tipi olarak sunulmamış, öğretmenlerin algılarının ortaya çıkarılması için görüşmelerde üzerine konuşulacak bağlamlar olarak ele alınmıştır. Orijinal araçta yer alan "işim (job)" ifadesi yerine öğrenme ve öğretme eylemleri için öğretmenin yerine getirdiği tüm eylemleri ifade etmesi açısından "öğretimim" ifadesine yer verilmiştir. Böylece BİT kullanımı bağlamı ile doğrudan ilişki kurulması hedeflenmiştir. Öğretmenlerle ile yapılan görüşmelerde aşağıda yer alan ifadeleri "sayılar ve işlemler", "cebir", "geometri ve ölçme", "veri işleme" ve "olasılık" öğrenme alanları için ayrı ayrı değerlendirmeleri, verilen cevapların varsa kullanılan BİTler ve olumlu ya da olumsuz deneyimler aracılığıyla açıklanması istenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak öğretmenlerin algılanan yararlarının nasıl olduğu, öğrenme alanına göre farklılık gösterip göstermediği incelenecektir. Görüşmelerde kullanılan Ma vd.'den (2005) uyarlanan maddeler şu şekildedir:

- BİT kullanmak öğretim performansımı artırır.
- BİT öğretim ile ilgili görevleri daha hızlı tamamlamamı sağlar.
- BİT kullanmak öğretimimdeki etkinliğimi artırır.
- BİT kullanmak öğretimimdeki kaliteyi artırır.
- BİT kullanmak öğretim yapmamı kolaylaştırır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mevcut çalışmada matematik öğretmenlerinin BİT kullanımı ve entegrasyonunda önemli faktörlerden biri olan algılanan yarar ele alınmış, öğretmenlerin algılanan yararları incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin kendilerine sunulan ifadeleri olumlu yönde değerlendirecekleri öngörülmektedir. Bu beklentinin sebebi Perienen'in (2020) çalışmasında belirtiği sosyal algıdır. Perienen (2020) BİT'e yönelik sosyal algının algılanan yararı olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedir. Yani toplum, çalışma alanı ve/veya bağlı olunan kurum ve kuruluşların BİT'e yönelik olumlu sosyal algısı öğretmenin BİT kullanımında algılanan yararını da olumlu etkileyecektir. Günümüzde eğitim politikaları, öğretmen yeterlikleri ve toplumsal algının BİT'in kullanımını gerekli kılması mevcut çalışmada da öğretmenlerin olumlu yarar algılarına sahip olmasına neden olabilir. Bir başka neden ise çalışmaya dahil olan öğretmenlerin lisans eğitimlerinde Bilgisayar ve Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi derslerini almış olmaları olabilir. Bu dersler içerisinde etkinlik geliştirmeleri, Öğretmenlik Uygulaması derslerinde bu etkinlikleri uygulama fırsatları olması ve çalışma hayatlarında BİTleri kullanma imkanları olmuş olması algılanan yararı olumlu yönde etkilemiş olabilir. Dahası bu derslerde ders sorumlularının öznel normları öğretmenler için referans görüş olarak kabul edilmiş olabilir. Bu da Ma vd.'ne (2005) göre algılanan yarara etki eden bir faktördür. Diğer yandan öğrenme alanlarına göre öğretmenlerin algılanan yararlarının değişiklik göstereceği düşünülmektedir. Bunun sebebi ise belirli öğrenme alanlarına özel BİT sayısının yüksekliği ve algılanan kullanım kolaylığının yüksek olması ile açıklanabilir.

Anahtar Kelimeler: algılanan yarar, bit, bit kullanımı, matematik öğretmeni

Kaynakça

Becta, O. (2003). What the research says about using ICT in maths. *British Educational Communications and Technology Agency. 9*(23).

Chen, R.-J. (2010). Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. *Computers & Education, 55*(1), 32-42.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.

Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, *35*(8), 982-1003.

Dick, T. P. (2018). Using Dynamic CAS and Geometry to Enhance Digital Assessments. In L. Ball, P. Drijvers, S. Ladel, H. S. Siller, M. Tabach, & C. Vale (Eds.), *Uses of Technology in Primary and Secondary Mathematics Education* (pp. 267-287). Springer.

Kaya, G., & Usluel, Y. K. (2011). Öğrenme-öğretme süreçlerinde BİT entegrasyonunu etkileyen faktörlere yönelik içerik analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 48-67.

Ma, W. W. K., Andersson, R., & Streith, K. O. (2005). Examining user acceptance of computer technology: An empirical study of student teachers. *Journal of Computer Assisted Learning*, *21*(6), 387-395. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2005.00145.x

Mahdizadeh, H., Biemans, H., & Mulder, M. (2008). Determining factors of the use of e-learning environments by university teachers. *Computers & Education, 51*(1), 142-154. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.04.004

Niess, M. L. (2006). Guest Editorial: Preparing teachers to teach Mathematics with technology. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 6*(2). Retrieved from http://www.cite journal.org/vol6/iss2/mathematics/article1.cfm

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.

Perienen, A. (2020). Frameworks for ICT integration in mathematics education-A teacher's perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *16*(6), em1845. https://doi.org/10.29333/ejmste/7803

Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing. 21*(6), 1123-1129. https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x

Ruchniewicz, H., & Barzel, B. (2019). Technology supporting student self-assessment in the field of functions—A design-based research study. In G. Aldon & j. Trgalova (Eds.), *Technology in Mathematics Teaching* (pp. 49-74). Springer.

Shiue, Y.M. (2007). Investigating the sources of teachers' instructional technology use through the decomposed theory of planned behavior. *Journal of Educational Computing Research, 36*(4), 425-453. https://doi.org/10.2190/A407-22RR-50X6-2830

Smarkola, C. (2007). Technology acceptance predictors among student teachers and experienced classroom teachers. *Journal of Educational Computing Research, 37*(1), 65-82. https://doi.org/10.2190/J3GM-3RK1-2907-7U03

Trouche, L., & Drijvers, P. (2010). Handheld technology for mathematics education: flashback into the future. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education, 42*(7), 667–681. doi:10.1007/s11858-010-0269-2.

Venturini, M., & Sinclair, N. (2017). Designing assessment tasks in a dynamic geometry environment. In A. Leung & A. Baccaglini-Frank (Eds.), *Digital technologies in designing mathematics education tasks* (pp. 77-98). Springer.

Zelkowski, J., Gleason, J., Cox, D. C., & Bismark, S. (2013). Developing and Validating a Reliable TPACK Instrument for Secondary Mathematics Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education, 46*(2), 173-206. https://doi.org/10.1080/15391523.2013.10782618

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Stratejik Zekâ Oyunlarının Matematik Öğretiminde Kullanılabilirliği ve Matematik Öğretimine Katkısına Dair Görüşleri*

Sümeyye Ünver — MEB

Ayşegül Eryılmaz Çevirgen — Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim ve öğretim programları sürekli zamanın gerektirdiklerine uyacak şekilde, yetişmiş insan gücünün sahip olması gereken özelliklere göre güncellenen yapıdadır. Türkiye'de eğitim sisteminde ve programlarında yapılan değişikliklerle 2005 yılından itibaren eğitim anlayışının daha çok öğrenci merkezli ögelerden oluştuğu görülmektedir (Akpınar & Aydın, 2007). Öğrenci merkezli öğretimde öğrenciyi sürece dahil ederken kullanılan bileşenlerden birinin de oyun olduğu söylenebilir. Hatta Karataş'a (2014, s.316) göre "günümüzde eğitsel oyunların eğitimde kullanılması artık alışılagelmiş bir kavram halini almaya başlamıştır."

Türk Dil Kurumu çevrimiçi sözlüğünde oyun "belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence" olarak tanımlanırken Huizinga (2016) ise isteyerek ve kurallı bir şekilde oynanan, zaman ve mekânı belli olan etkinlikler olarak tanımlamaktadır. Oyun denince akla her ne kadar eğlence gelse de eğitimin hedefleri ile uyumlu bir şekilde kullanıldığında oyun yeteneğin ve zekânın gelişmesine yol açan eylemleri de kapsamaktadır (Toraman, Çelik & Çakmak, 2018).

Kullanım amacına göre anlam kazanan oyunun farklı türlerinden biri de zekâ oyunlarıdır. "Zekâ oyunları gerçek problemleri de kapsayan her türlü problemin oyunlaştırılmış halidir" (MEB, 2013, s.1). Günlük yaşamda da popülerliği artan zekâ oyunları yaygın olarak kullanılmaktadır. Hatta 2013 yılından bu yana ortaokul ve imam hatip ortaokullarında seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığının yayınlamış olduğu Seçmeli Zekâ Oyunları Dersi programında (2013, s.1) dersin amacı şu şekilde ifade edilmiştir: "... öğrencilerin zekâ potansiyellerini tanıması ve geliştirmesi, problemler karşısında farklı ve özgün stratejiler geliştirmesi, hızlı ve doğru karar vermesi, sistematik bir düşünce yapısı geliştirmesi, zekâ oyunları kapsamında bireysel, takım halinde ve rekabet ortamında çalışma becerileri geliştirmesi ve problem çözmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirmesi amaçlanmaktadır. "

Dersin amacında da görüldüğü üzere içerisinde problem çözmeyi barındıran zekâ oyununların matematikle de ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü "matematiğin gerçek yaşamda uygulamalarının bir yolu problem çözmedir ve problem çözme matematik eğitiminin önemli bir parçasıdır" (Turhan & Güven, 2014, s.218). Özellikle zekâ oyunlarının bir çeşidi olan stratejik zekâ oyunlarında oyunu kazanabilmek adına strateji geliştirirken rakibin hamlesine karşılık doğru hamleyi yapabilmenin problem çözme becerisi ile bağlantılı olduğu söylenebilir. Oyuncular strateji geliştirirken problem çözmenin; anlama, analiz etme, yordama, çözüm yolu geliştirme, çözümü deneme, sınama, doğrulama ya da yanlışlama, revize etme gibi özelliklerini kullanmaktadırlar ve kullanılan bu becerilerde matematikçilerin matematik yapma sürecindeki becerileriyle benzerlik göstermektedir (Erdoğan, Eryılmaz Çevirgen & Atasay, 2017).

Zekâ oyunlarının matematikle olan yakın ilişkisinden dolayı ortaokullarda Seçmeli Zekâ Oyunları Dersini okutacak branş öğretmeni olarak akıllara ilk olarak ilköğretim matematik öğretmenlerini getirmektedir. Yılmaz ve İkikardeş'in (2020) yaptığı çalışmada seçmeli zekâ oyunları dersine giren öğretmenlerin branş dağılımı incelenmiştir. Çalışmada zekâ oyunları dersi veren öğretmenlerin %57,7'sinin matematik öğretmeni, %5'inin fen bilimleri öğretmeni ve %32,7'sinin diğer branş öğretmenleri olduğu belirlenmiştir.

İncelenen çalışmalardan da görüldüğü üzere stratejik zekâ oyunlarının matematiksel kavram ve terimleri içerdiği görülmektedir. Bu sebeple stratejik zekâ oyunlarının matematik öğretiminde bir öğretim materyali olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Ancak bu oyunların deneyim sürecinde iyi bir rehberlik sağlanmazsa oyunların içerdikleri matematiksel kavram ve terimlerin farkına varılmayabilir. Sonuç olarak, ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğrencilere oyunları öğretirken ve oyun deneyim sürecinde iyi bir rehber olabilmeleri için oyunların içerdiği matematiksel kavram ve terimlerin öncelikle kendilerinin farkında olmaları gerektiği açıktır.

Buradan hareketle bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin stratejik zekâ oyunlarının matematik öğretiminde kullanılabilirliği ve matematik öğretimine katkısına dair görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın verileri toplanırken ve yorumlanırken nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Inverse oyunu, Quarto oyunu ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları belirlendikten sonra

asıl uygulama yapılmadan önce örneklem grubu dışındaki iki ilköğretim matematik öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama verilerinin değerlendirilmesinin ardından gerekli ekleme ve düzeltmeler yapılarak asıl uygulama sürecine geçilmiştir. Araştırmanın katılımcıları MEB'e bağlı devlet ortaokullarında görev yapan ve gönüllülük esasına dayalı seçilen altı ilköğretim matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama süreci oyunların deneyimlenmesi ve yarı yapılandırılmış görüşme olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Katılımcılarla ilk olarak Inverse oyunu deneyimlenmiş ardından Quarto oyununa geçilmiştir. Oyun deneyim sürecinin tamamlanmasından sonra yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırma verilerinin detaylı analizinin yapılabilmesi için uygulama süreçlerinin tamamı video ve ses kaydı altına alındıktan sonra bu kayıtların hepsi deşifre edilerek metin haline dönüştürülmüştür. Elde edilen dokümanlardaki veriler araştırma sorularına göre kodlara ve kategorilere ayrılarak bulgular oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerinin analiziyle elde edilen bulgular doğrultusunda ilköğretim matematik öğretmenlerinin stratejik zekâ oyunlarını eğlenceli ve eğitici materyaller olarak gördüğü saptanmıştır. Fakat öğretmenlerin bu oyunları doğrudan matematik dersinde nasıl ve hangi amaçla kullanabilecekleri konusunda zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ilköğretim matematik öğretmenlerinin ilk defa karşılaştıkları bir zekâ oyununda strateji geliştirme konusunda zorlandıkları görülmüştür. Veriler katılımcıların oyun deneyimleme sürecinde strateji geliştirme, geliştirdikleri stratejilerde matematiksel kavram ve terimleri kullanma ve kullandıkları matematiksel kavram ve terimlerin farkına varma açılarından incelendiğinde ilköğretim matematik öğretmenlerinin Quarto oyununda Inverse oyununa göre daha çok zorluk çektikleri belirlenmiştir. İlköğretim matematik öğretmenleri sadece Inverse ve Quarto oyunu için değil tüm zekâ oyunlarının öğrencilerin dikkatini çekmesi, problem çözme becerisi, ilişkilendirme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Bu tip becerilerin gelişmesiyle aynı zamanda matematik ders başarısına olumlu yönde katkı sağlayacaklarını düşünmektedirler ancak müfredat yetiştirme kaygısından dolayı derslerinde bu tarz oyunlara pek yer veremedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında 26/07/2022 tarihinde tamamladığı İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Stratejik Zekâ Oyunlarının Matematik Öğretiminde Kullanılabilirliği ve Matematik Öğretimine Katkısına Dair Görüşleri başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Stratejik zekâ oyunu, Inverse oyunu, Quarto oyunu

Kaynakça

Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Türkiye ve bazı ülkelerin eğitim reformlarının karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 82-88.

Erdoğan, A., Eryılmaz Çevirgen, A., ve Atasay, M. (2017). Oyunlar ve matematik öğretimi: stratejik zekâ oyunlarının sınıflandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler* Dergisi,10(2), 287-311.

Huizinga, J. (2016). *Homo ludens: oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme*. (Çev. M.A. Kılıçbay). Ayrıntı yayınevi.

Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(2), 315-333.

MEB. (2013). Zekâ oyunları dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB.

Toraman, Ç., Çelik, Ö.C., ve Çakmak, M. (2018). Oyun-Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta–Analiz Çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1803-1811.

Turhan, B. ve Güven, M. (2014). Problem kurma yaklaşımıyla gerçekleştirilen matematik öğretiminin problem çözme başarısı, problem kurma becerisi ve matematiğe yönelik görüşlere etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 217-234.

Yılmaz, S. ve İkikardeş, N.Y. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin zeka oyunları dersine dair görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 14(1), 528-576.

Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Bağlam Temelli Problem Çözme Süreçlerinin İncelenmesi

Kemal Özdemir — MEB

Özlem Doğan Temur — Dumlupınar Üniversitesi

Problem Durumu

Teorik uygulamaların öğretim süreçlerinde uygulanabilirliğini gözlemleme fırsatı nedeniyle eylem araştırmalarının önemi ortaya çıkmaktadır (Ekiz, 2017). Bilimsel araştırmaların özgün ve uygulanabilir olması temel özelliklerindendir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2016; Karasar, 2012;). Matematik öğretiminde argümantasyon tabanlı öğrenim yaklaşımının uygulandığı araştırmalar yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. Matematik öğretimi süreçlerinde de argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğini gözlemlemek araştırmanın özgün olduğu ifade edilebilir. Sorgulayıcı öğretim yöntemlerinin öğretim süreçlerinde kullanılmasının öğrencilere sağladığı katkılar nedeniyle argümantasyon tabanlı öğrenim yaklaşımının tüm alanlarda kullanılabilir olması ilkokul düzeyinde ve özellikle matematik öğretiminin kalitesinin artırılmasına, öğretim süreçlerinde ders saatlerinin verimli kullanılmasına katkılar sağlayacağı düşünüldüğünde öğretmenler açısından öğretim süreçlerinde öğrenci motivasyonunu üst düzeyde tutması ve öğrencinin aktif katılımını sağlaması araştırmanın önemini ortaya koyduğu düşünülebilir.

Yöntem

Bu çalışmada eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Eylem araştırmaları öğrenme ortamlarında öğretim süreçlerinin nasıl yürütüldüğünü inceleme ve ortaya çıkan sorunları belirlemek, değerlendirmek, çözümler üretmek amacıyla yürütülür. Eylem araştırmalarında yeni karşılaşılan bir problemin çözümü ya da araştırmacının ilgisi doğrultusunda bir konunun derinlemesine incelenmesi amacıyla yapılabilir (Ekiz, 2017). Eylem araştırmaları yürütülürken çeşitli modeller kullanılmaktadır. Bu araştırmada da McNiff ve Whitehead Modeli kullanılmıştır. Bu modelde başlangıç düzeyi, pilot uygulama, gözden geçirme ve aşamaları tekrarlamadan oluşmaktadır. Bu modelde gözlem yapılır, veriler toplanır, planlama yapılır, uygulama geliştirilir ve uygulanır (Whitehead ve McNiff, 2006). Bu çalışmada tezin bir bölümünde yer alan problem çözme sürecine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada öğrencilerin Toulmin Modeli'ne göre yazılı argümanlarında iddialar bölümünde bazı öğrencilerin iddia ileri sürdükleri bazı öğrencilerin ise "bulamadım" ifadesine yer verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenciler yazılı argümanlarını ifade ederken verileri kullanarak toplama, çarpma, bölme, çıkarma gibi işlemlerle birlikte ritmik saymalar gibi yöntemleri kullanmışlardır. Öğrencilerin gerekçeler, destekleyiciler ve çürütücüleri açıklarken problemin çözüm yöntemlerini ön plana çıkararak açıklama yapma çabası içinde oldukları soncuna ulaşılmıştır. Farklı çözüm önerisini açıklarken ortak sonuca ulaşan öğrencilerin birbirlerini destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden bazıları grup içi müzakere sürecinde iddialarından vazgeçtikleri ve diğer iddiaları kabul ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler kullanılan çözüm önerilerindeki yanlışlıkları açıklayarak karşı iddiayı yanlışlamayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenin öğrencilerin detaylı anlatımı için *"Cevabına yanlış diyorlar. Sonra, verileri okuyun. Nedenini yazın. Sen anlat. Açıkla. Anlat. Anlatmaya devam et!"* gibi ifadeler kullanmıştır. Öğretmenin rehberlik amacıyla *"Nasıl buldun? Sana göre yanlış mı? Neyi yapamadın? Kimin cevabı doğru? Cevabınız yanlış denilirse ne cevap verirsiniz? Nerede yanlışı var? Doğru cevap nedir? Ne hesapladın? Neden doğru dedin? Ne diyorsun? Sen ne yaptın? Sorunun cevabı nedir? Kaç buldun? Cevabınız değişti mi? Nasıl buldun? …"* gibi sorular yöneltmiştir. Öğretmenin öğrencilere süreç içinde rehberlik ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin etkinlik sürecinde de arkadaşlarına benzer sorular yönelterek sorguladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin kavram yanılgılarının giderildiği, bazı öğrencilerin problemde istenileni ve verilerdeki bazı ifadeleri anlamadığı, sıvıların miktarını tahmin için uzunluk ölçme araçları kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin müzakere sürecinde; problemin çözüm yönteminin doğruluğun önemli olduğu vurgusu yaptıkları, karşılıklı açıklamaları sorguladıkları, yaptıkları işlemleri kontrol ettikleri, açıklamalarını detaylandırdıkları, akranlarının yanlışlarını fark ettikleri, anlatım üsluplarını değiştirdikleri yeniden yapılandırdıkları, farklılaştırdıkları ve hatalarını kabul ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin konuşmaları incelendiğinde, neden? Nasıl? Nereden buldun? gibi sorulara yeterli düzeyde argümanlar ileri süremeyen öğrencilerin; çürütücü nitelikte argüman ileri süren öğrencilerin iddialarını kabule yönelmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Argümantasyon, İlkokul, Matematik, Problem Çözme

Kaynakça

Arslan, A. G. ve Tertemiz, N. (2004). İlköğretimde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(4), 479-492.

Baykul, Y. (2011). *İlköğretimde matematik öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik.* Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, R. (2016). Argümantasyon destekli öğretimin öğrencilerin kavramsal anlama ve tartışma istekliliklerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(3), 1087-1108.

Dinçer, S. (2011). *Matematik lisans derslerindeki tartışmaların Toulmin modeline göre analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doruk, M., Duran, M. ve Kaplan, A. (2018). Argümantasyon tabanlı olasılık öğretiminin ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalıklarına ve olasılıksal muhakeme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *12*(1), 83-121.

Douek, N. (1999). Argumentation and conceptualization in context: a case study on sunshadows in primary school. *Educational Studies in Mathematics*, *39*(1-3), 89-110.

Driver, R., Newton, P. ve Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science education, 84*(3), 287-312.

Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erduran, S. Simon, S. ve Osborne, J. (2004). Tapping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science education, 88*(6), 915-933.

Fırat, S., Gürbüz, R. ve Doğan, M. F. (2016). Öğrencilerin bilgisayar destekli argümantasyon ortamında olasılıksal tahminlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 906-944.

Güzel, E. B. (2016). *Matematik eğitiminde matematiksel modelleme.* Ankara: Pegem Akademi.

Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.

Hitchcock, D. ve Verheij, B. (2006). *Arguing on the Toulmin model*. Dordrecht: Springer. In A. E. Kelly, R. A. Lesh ve J. Y. Baek (Eds.), *Handbook of design research methods* In M. Van den Heuvel-Panhuizen (Ed.), *Proceeding of the 25th PME International Conference, 1,* 9-24. Utrecht, Holland: IGPME.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Akademik yayıncılık.

Keith, A. (2006). Mathematical Argument in a Second Grand Class: Generating and justifying generalized statements about odd and even numbers. Teachers Engaged in Research: inquiry into mathematics classrooms, grades prek-2. Education Review, Arizona, 35-68. Retrieved from: https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.544.4231verep=rep1vetype=pdf

Krummheuer, G. (2007). Argumentation and participation in the primary mathematics classroom: Two episodes and related theoretical abductions. *The Journal of Mathematical Behavior, 26*(1), 60-82.

Le Roux, A., Olivier, A. ve Murray, H. (2004). Children struggling to make sense of fractions: An analysis of their argumentation. *South African Journal of Education*, *24*(1), 88-94.

Lin, P. J. ve Tsai, W. H. (2016). Enhancing students' mathematical conjecturing and justification in third-grade classrooms: the sum of even/odd numbers. *Journal of Mathematics Education*, *9*(1), 1-15.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.

Niaz, M., Aguilera, D., Maza, A. ve Liendo, G. (2002). Arguments, contradictions, resistances, and conceptual change in students' understanding of atomic structure. *Science Education*, *86*(4), 505-525.

Özdem, Y., vd. (2013). The nature of pre-service science teachers' argumentation in inquiry-oriented laboratory context. *International Journal of Science Education, 35*(15), 2559-2586.

Sönmez, V. (2014). *Öğretim yöntemleri,* (7. Basım). Ankara: Anı yayıncılık

Şengül, S. ve Tavşan, S. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiksel problemler bağlamındaki argümantasyon süreçlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(4), 1679-1693.

Topuz, F. ve Günhan, B. C. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin ortaklaşa argümantasyon süreçlerinin geogebra destekli etkinlik ile incelenmesi: geometrik cisimler örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 368-389.

Uluçınar Sağır, Ş., Aslan, O. ve Cansaran, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 7*(2), 496-511.

Uygun, T. ve Akyüz, D. (2019). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının üçgen eşitsizliğini toplu argümantasyonla kavrayışları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 20* (1), 27-41.

Öğretmen Yetiştirme Programlarında Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Materyal Tasarımı ve Değerlendirme Süreçlerini Anlayışlarının İncelenmesi: Örnek Bir Tasarım

Emine Nur Ünveren Bilgiç, Düzce Üniversitesi
Şule Yılmaz Özden, Sakarya Üniversitesi
Nazire Burçin Hamutoğlu, Eskişehir Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretimin sanat ya da bilim olarak ikiye ayrılması, tüm öğretmenler tarafından öğrenilebilecek standart prosedürlerin keşfedilmesi çağrısında bulunan uzun bir uygulama geleneğine işaret etmektedir. Yirminci yüzyılın ilk yıllarından bu yana, öğretmenliğin bir sanat mı yoksa bilim mi olduğu sorusu çok sayıda tartışmayı, araştırmayı, teoriyi ve öğretmen hazırlama modelini beslemiştir. Ancak sonuçta, tüm uluslar ekonomik, sosyal, politik ve elbette eğitimsel her düzeyde mükemmellik için çabalarken, çağdaş bir küresel endişe haline gelen öğretmen kalitesi sorununu çözmede de yararlı olmadığı kanıtlanmıştır (Buchberger vd., 2000).

Uluslar pek çok düzeyde (sosyal, kültürel, entelektüel vb.) alışverişte bulunmakta ve dünyanın neresinde meydana gelirse gelsin dünyadaki olayların etkisini kolektif olarak hissetmektedir. Bu bağlamda yükseköğretimde temel ve kapsamlı inovasyon hedefiyle, eğitim sürecini bilgi kazandırma ana hedefinden öğrencilerin nitelik ve yetkinliklerinin kapsamlı bir şekilde geliştirilmesine doğru güçlü bir şekilde kaydırmak için, genel olarak üniversitelerin, özel olarak da öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarından öğretim organizasyonlarına kadar yenilikleri uygulamaları gerekmektedir (Nguyen vd., 2020). Bir meslek ve alan olarak eğitim, küresel bağlam(da)/için kaliteli öğretimi karakterize etmeye yaklaşmış görünmemektedir. Öğretmenler arasında küresel yeterlilik kavramı öğretmen hazırlama yaklaşımlarına girmiş ve eğitimciler kaliteli öğretimi bir dünya görüşü çerçevesinde kavramsallaştırmaya başlamış olsa da yirmi birinci yüzyıl için öğretmen hazırlama planlamasını, tasarımını ve uygulamasını somut bir şekilde yönlendirebilecek bir tanımdan hala uzakta olduğumuz söylenebilir (Roberts, 2007). Bu bağlamda araştırmanın amacı; matematik öğretmeni yetiştirme programlarında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin materyal tasarımı ve değerlendirme yöntemlerinin güncel yaklaşımları takip etmesi bağlamında incelemektir.

Yöntem

Nitel paradigma ile gerçekleştirilecek araştırmada çoklu durum çalışması deseni kullanılacaktır. Çoklu durum çalışması birden fazla durumun derinlemesine incelenmesidir (Merriam, 1998). Bu bağlamda matematik eğitimi alanında görev yapmakta olan on öğretim üyesi ile online görüşmeler gerçekleştirilecektir. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine tabii tutularak mevcut durum açık ve eksensel kodlamalarla açıklanmaya çalışılacaktır. Eksensel kodlama, açık kodlamada titizlikle en küçük parçasına ayrılan verilerin, özellik ve boyutları doğrultusunda kategorilerin etrafında sınıflandırarak alt kategorilerle ilişkilendirme sürecidir (Strauss & Corbin, 1998). Eksensel kodlamanın bileşenleri MAXQDA programı yardımı ile görselleştirilecektir. Araştırmada kullanılacak olan görüşme formu uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş olup gerçekleştirilecek analizler sonucunda araştırmacılar arasındaki uyuşum Miles and Huberman (1994) ile sağlanmaya çalışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları arasında öğretmen yetiştiricilerin materyal tasarımı konusundaki anlayışları, kullandıkları mevcut/güncel teknolojiler ve ölçme-değerlendirme faaliyetlerine yönelik derinlemesine bir bakış kazanılması beklenmektedir. Bu noktadan hareketle gerek bu alanda görev yapmakta olan öğretim üyelerine gerekse bu bağlamda politika koyuculara yönelik öneriler geliştirilmesi beklenmektedir. Bu bağlamda ölçme-değerlendirme süreçlerinde kapsam geçerliği ve güvenirliğin gündeme alınması beklenmektedir. Ayrıca öğretim üyelerinin gerçekleştirdikleri öğretim süreçleri bağlamında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından beklenenlere yönelik birtakım eleştiriler geliştirilmesi beklenmektedir. Buna ek olarak küresel ölçekte kalite süreçlerinde kabul gören Planla-Uygula-Kontrol Et-Önlem Al (PUKÖ) döngüsü kapsamında olasılık dersine yönelik olarak Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) baz alınarak bir ders önerisi de paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Materyal tasarımı, değerlendirme, PUKÖ, öğretmen yetiştirme, matematik öğretimi

Kaynakça

Nguyen, N., Thai, T., Pham, H., & Nguyen, G. (2020). CDIO approach in developing teacher training program to meet requirement of the Industrial Revolution 4.0 in Vietnam. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 15(18), 108-123.

Roberts, A. (2007). Global dimensions of schooling: Implications for internationalizing teacher education. Teacher Education Quarterly, 34, 9–26.

Buchberger, F., Campos, B., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). Green paper on teacher education in Europe. Umea, Sweden: Thematic Network of Teacher Education in Europe.

Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research techniques. Sage publications Thousand Oaks, CA. https://resv.hums.ac.ir/uploads/22_288_57_1qualitative.pdf.

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

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Matematik Öğretimi Bağlamında Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi

Emine Nur Ünveren Bilgiç
Düzce Üniversitesi

Emrah Bilgiç
Sakarya Üniversitesi

Problem Durumu

Uluslararası ve ulusal yasa, yönetmelik ve stratejik planlara göre, özel gereksinimli öğrencilerin (ÖGÖ) eğitimde fırsat eşitliği kapsamında, genel eğitim sınıflarında, en az kısıtlanmışlık ilkesine uygun olarak, öğretmene destek hizmetler sağlanarak, akranlarının faydalandığı eğitim-öğretim imkanlarından yararlanmaları, öncelikli ve vazgeçilmez bir haktır (Broderick et al., 2005; Forlin, 2010; Kırcaali-İftar, 1992; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]; 1994). ÖGÖ' lerin yasal hakları olan temel eğitim gereksinimlerinin karşılanması, etkili bir eğitim süreci dahilinde başarılı kaynaştırma uygulamalarının (BKU) gerçekleştirilmesi ile mümkündür (Hunt et al., 2002; Otukile-Mongwaketse et al., 2016). BKU yoluyla ÖGÖ' ler, ihtiyaç duydukları matematik becerileri, okuma-yazma becerileri gibi akademik becerileri kazanıp toplumla bütünleşerek, bağımsız ve mutlu bir yaşamı yakalayabileceklerdir (Kırcaali-İftar, 1992).

Özel gereksinimli öğrencilerin (ÖGÖ) kaynaştırma ortamlarında akranları ile verimli bir eğitim alabilmesi için okulların ve öncelikle de sınıfların farklı öğrenci gereksinimlerine cevap verecek nitelikte düzenlenmesi ve öğretmenlerin öğrenci gereksinimlerine yönelik programda, öğretim amaçlarında, öğretim yöntem ve tekniklerinde, öğretimin değerlendirilmesinde uyarlamalar yapabilmeleri gerekmektedir (Kırcaali-İftar, 1992). Uyarlama yapma; etkili öğretimin sağlanması amacıyla ÖGÖ' lerin, eğitim ortamlarında, öğretim sürecinde (yöntem-teknik-stratejilerde ve değerlendirmelerinde) gerekli düzenlemelerin yapılmasıdır (Broderick et al., 2005). Bu uyarlamalar akademik olan ve akademik olmayan tüm öğrenme alanları için gerçekleştirilmelidir. Böylelikle ÖGÖ' ler için başarılı kaynaştırma uygulamaları (BKU) amacına ulaşılması mümkün olacaktır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010). Söz konusu akademik becerilerden en önemlilerinden birisi de matematik dersi kapsamında edinilmesi gerekli becerilerdir. ÖGÖ' ler matematik alanında yer alan çoğu beceriyi öğrenmede problem yaşamaktadırlar. Bu nedenle matematik öğretimi konusunda uyarlama yapılması, ÖGÖ' lerin etkili ve kalıcı öğrenme konusunda yaşadıkları sorunları en aza indirebilecektir (Chodura, et al., 2015).

Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler, bilginin hızla yayılmasına, yeni sosyal ağların oluşmasına, iş dünyası, meslek ve eğitim gibi toplumun her kesimini ilgilendiren alanları etkilemektedir. Teknolojik gelişmeler belirli dönemlerde, ülkelerin ekonomik ve sosyal yapısı etkilemiştir. Bu bağlamda BKU için sınıf öğretmenlerinin profesyonel mesleki gelişimleri boyunca ÖGÖ' lere yönelik matematik öğretimi süreçlerinde uygun teknoloji, pedagoji ve içeriği doğru entegrasyon ile öğrenme-öğretme ortamlarında kullanmaları beklenmektedir (Ananiadou ve Claro, 2009). Bu bağlamda kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin ÖGÖ' lere matematik öğretiminde teknolojik pedagojik alan bilgisinden kaynaştırma eğitiminde yararlanma düzeyleri ciddi bir teorik bilgidir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ÖGÖ' lere matematik öğretiminde kaynaştırma eğitimi sürecinde teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (TPAB) incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin ÖGÖ' lere matematik öğretimi sürecinde BKU gerçekleştirmelerine ilişkin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesidir.

Yöntem

Bu çalışma veri bağlamında nitel araştırma paradigmasına sahiptir. Çalışmanın esas amacı sınıf öğretmenlerinin ÖGÖ' lere matematik öğretimi sürecinde BKU gerçekleştirmelerine ilişkin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi olmasından hareketle araştırmanın modeli, çoklu durum çalışması olarak belirlenmiştir. Çoklu durum çalışmasında araştırmacının tekrarlama mantığını kullanması, yani araştırmacının her durum için aynı prosedürleri takip etmesi önerilmektedir (Gerring, 2007; Yin, 2017). Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan 8 sınıf öğretmeni oluşturacaktır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin seçiminde, sınıfında şimdi ya da önceden özel gereksinimli öğrenci bulunma şartı eklenmesinden dolayı amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme kullanılacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik matematik öğretimi bağlamında teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi konusunda alanyazında sınırlı çalışma olması nedeniyle, çalışmanın araştırmalara alt yapı oluşturması beklenmektedir. Ayrıca çalışmada BKU için ÖGÖ'lere yönelik matematik eğitimine ilişkin teknolojik entegrasyona dikkat çekilerek söz konusu durumun zaman kaybetmeden eğitim-öğretim faaliyetleri bağlamında uygulamaya geçirilmesiyle önemli katkılar sağlayacağı beklenmektedir. Buna ek olarak araştırma sonucunda gerek alanda görev yapmakta olan eğitimcilere (öğretmenler, akademisyenler) gerekse eğitim yönetimi konusunda politika koyuculara yönelik gerçekçi öneriler geliştirilmesi olası beklentiler arasındadır. Böylelikle geleceğe dönük olarak kaynaştırma eğitiminde teknoloji entegrasyonunun sağlanarak etkili öğretimin sağlanması yoluyla ÖGÖ' lerin en fazla zorlandıkları matematik becerilerini daha kolay ve kalıcı edinimlerinin de gerçekleştirilmesi beklentisinin de önü açılmış olacaktır

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli öğrenciler, başarılı kaynaştırma uygulamaları, matematik öğretimi, teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB)

Kaynakça

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers, No. 41*. OECD Publishing (NJ1). http://dx.doi.org/10.1787/218525261154

Batu, E.S., & Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma* (5. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Broderick, A., Mehta-Parekh, H. & Reid, D.K. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, *44*(3), 194-202. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_3

Chodura, S., Kuhn, J. T., & Holling, H. (2015). Interventions for children with mathematical difficulties. *Zeitschrift für Psychologie*. 223(2), 129-144. https://pub.uni-bielefeld.de/record/2784802

Forlin, C. (2010). Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: Implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *10*(1), 177-184. https://doi.org/10.1080/07434610902886206

Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices.* Cambridge University Press.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, *16*(86), 45-50.

Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education], (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Resmi Gazete*, Yayım Tarihi: 21 Temmuz 2012, Sayısı: 28360. S.34. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-10.htm

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*. https://eric.ed.gov/?id=ED377665

Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Müller, E., & Goetz, L. (2002). Collaborative teaming to support students with augmentative and alternative communication needs in general education classrooms. *Augmentative and alternative communication*, *18*(1), 20-35. https://doi.org/10.1080/aac.18.1.20.35

Otukile-Mongwaketse, M., Mangope, B., & Kuyini, A. B. (2016). Teachers' understandings of curriculum adaptations for learners with learning difficulties in primary schools in Botswana: Issues and challenges of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *16*(3), 169-177. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12069

Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (İ. Günbayı, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

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

Öğretmen Adaylarının Sayı Duyusu Becerileri

Aysu Irem Sönmez

Matematik Eğitimi Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Ortaöğretim Matematik Öğretim Programı (MEB, 2018) incelendiğinde yer alan kazanımların bazılarının öğrencilerin yalnızca akademik eğitim hayatlarında değil, hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları birtakım becerilere katkı sağladığı görülmektedir. Günümüz dünyasında matematiksel yetkinlikle donanımlı, matematiğe değer veren, matematiksel muhakeme ve akıl yürütme becerisine sahip bireylere oldukça fazla ihtiyaç duyulmaktadır (MEB, 2018). Dolayısıyla matematiksel becerileri gelişmiş bireyler, geleceklerini şekillendirmede daha çok fırsata sahip olacak ve matematiksel beceri onlara farklı kapılar açacaktır (NCTM, 2000). Öğretmenler öğrencilere sayıları keşfedebilecekleri, işlemler ve işlemlerin sayılarla ilişkileriyle karşılaşıldığında beklenmedik yanıtlarla başa çıkabilecekleri ortamı sağlamalıdır. Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM) matematik öğretim programında (2000) okul öncesinden 12. sınıfa kadar geçerli olan standartlar arasında "Sayı ve İşlem Standardı" da yer almaktadır. Bu standart, sayıların, aritmetiğin, sayı sistemlerinin ve yapılarının anlaşılmasını ve yeterliliği tanımlar (NCTM, 2000). Sayı ve İşlem Standardının merkezinde sayı duyusunun geliştirilmesi yer almaktadır (NCTM, 2000). Sayı duyusu bireye özgü bir beceri olup karşılaştığı sayı içerikli problemlerle başa çıkabilme ve bu problemler için en uygun yolu belirleyebilme becerisidir (McIntosh vd., 1997; Yang, 2007). Bunun yanı sıra sayı ve işlemler arasında esnek ilişkiler kurabilmesini de kapsamaktadır (McIntosh vd., 1997).

Yapılan bazı çalışmalar göstermektedir ki öğrencilerinin sayı duyusu becerileri yeterli seviyede değildir (Acar, 2019; Akkaya, 2016; Altay, 2010; Reys vd., 1999; Yang, 1995). Sayı duyusu gelişmiş bireyler yetiştirilmek isteniyorsa öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da matematiğe karşı yaklaşımları göz önünde bulundurulmalıdır. Ülkemizde sayı duyusuna dair yapılan çalışmaların çoğunluğu ortaokul öğrencilerine yöneliktir (Acar & Peker, 2022). Öğretmenler, öğrencilere sayı duyusunun kazandırılmasında önemli bir etken olmasına rağmen öğretmenlerle çok az sayıda çalışmanın yapılmış olduğu göze çarpmaktadır. Özellikle ortaöğretim düzeyinde yapılan çalışmaların yetersizliği, bu araştırmanın yapılmasına olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Bu amaçla yapılacak olan çalışmada öğretmen adaylarının sayı duyusu becerilerine ilişkin fikir edinmek istenmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının karşılaştıkları problemler karşısında sayı duyusu temelli stratejilere ne kadar yatkın olduğunun ve sayı duyusu hakkında sahip oldukları farkındalıkların belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. 2011-2020 yılları arasında sayı duyusu konulu yayımlanan makalelerin çoğunun nicel çalışmalar olduğu görülmektedir (Acar & Peker, 2022). Bu çalışmanın hedeflerinden biri de öğretmen adaylarının sayı duyularıyla ilgili daha derinlemesine bilgilere ulaşabilmektir. Böylece yapılacak çalışmayla beraber öğrencilerin sayı duyusu becerilerinin neden düşük/yüksek olduğunun ve bu durumun hangi faktörlere bağlı olduğu hakkında da fikir sahibi olunabileceği ön görülmüştür. Bu yüzden durum çalışması deseninin kullanılması planlanmıştır. Çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin ortaöğretim matematik öğretmenliği programında okuyan 19 3. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulama literatürde yer alan sorulardan uyarlanarak veya araştırmacı tarafından oluşturularak hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan Sayı Duyusu Testi ile öğretmen adaylarının sayı duyusu farkındalıklarını incelemek amacıyla hazırlanan açık uçlu Sayı Duyusu Farkındalık Testi aracılığıyla yazılı olarak uygulanmıştır. Hazırlanmış olan Sayı Duyusu Testi Reys ve arkadaşlarının (1999) bileşenleri çerçevesinde oluşturulmuştur. Çalışmanın analizi nitel analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yaklaşımı ile yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Hem yurt dışında (Markovits & Sowder, 1994; Reys vd., 1999; Tsao, 2004; Tsao ve Lin, 2011; Yang, 1995) hem de ülkemizde (Altay & Umay, 2013; Dede, 2015; Şengül & Dede, 2014; Yaman, 2014) yapılan çalışmalardan da anlaşıldığı üzere öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sayı duyusu becerileri yeterli seviyede değildir. Bu sonuçlara paralel olarak yapılan bu çalışmada da öğretmen adaylarının yeterli seviyede sayı duyusu becerisine sahip olmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmen adayları gösterilen problemlerde çoğunluklu olarak sayı duyusu temelli stratejiler yerine kural temelli stratejilerden yararlanmışlardır. Aynı zamanda öğretmen adayları, sayı duyusuna dair yeterli bilgiye de sahip değillerdir. Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının sayı duyularına verilmesi gereken önemin artırılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sayı duyusu, ortaöğretim matematik öğretmeni adayları, sayı duyusu temelli strateji, kural temelli strateji

Kaynakça

Acar, S. (2019). *Sayı hissi ile cebirsel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Acar, S. & Peker, B. (2022). Türkiye'de Matematik Eğitimi Alanında Yayımlanan Sayı Hissi ile İlgili Makalelerin İçerik Analizi. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 9 (1), 14-32.

Akkaya, R. (2016). An Investigation into the Number Sense Performance of Secondary School Students in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 113-123.

Altay, M. K. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sayı duyularının; sınıf düzeyine, cinsiyete ve sayı duyusu bileşenlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Altay, M. K. & Umay, A. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının hesaplama becerileri ve sayı duyuları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1277 - 1283.

Bukova Güzel, E. (Ed.) (2019), Matematik Eğitiminde Matematiksel Modelleme. Ankara: Pegem Akademi.

Dede, H. G. (2015). *İlköğretim ve Ortaöğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Sayı Hissinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Markovits, Z., & Sowder, J. (1994). Developing number sense: An intervention study in grade 7. *Journal for research in mathematics education*, 25(1), 4-29.

McIntosh, A., Reys, B., Reys, R., Bana, J., Farrell, B. (1997). Number Sense in School Mathematics: Student Performance in Four Countries. Perth, Australia. *Mathematics, Science & Technology Education Centre,* Edith Cowan University.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), (2000). Principles and standards for school mathematics. *Reston: National Council of Teachers of Mathematics.*

Reys, R., Reys, B., Emanuelsson, G., Johansson, B., McIntosh, A., & Yang, D. C. (1999). Assessing number sense of students in Australia, Sweden, Taiwan, and the United States. *School Science and Mathematics*, 99(2), 61-70.

Şengül, S., & Dede, H. G. (2014). Matematik öğretmenlerinin sayı hissi problemlerini çözerken kullandıkları stratejiler. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 5(1), 73-88.

Tsao, Y. L. (2004). Effects of a problem-solving-based mathematics course on number sense of preservice teachers. *Journal of College Teaching and Learning*, 1(2), 33-49.

Tsao, Y. L., & Lin, Y. C. (2011). The Study of Number Sense and Teaching Practice. *Journal of Case Studies in Education*, 2.

Yaman, H. (2014). Sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının sayı duyu performansları. *Kastamonu Education Journal*, 23(2), 739-754.

Yang, D. C. (1995). *Number sense performance and strategies possessed by sixth and eighth grade students in Taiwan* (Doctoral Dissertation), University of Missouri, Columbia.

Yang, D. C. (2007). Investigating the strategies used by pre-service teachers in Taiwan when responding to number sense questions. *School Science and Mathematics*, 107(7), 293-301.

Yang, D. C., Reys, R. E., & Reys, B. J. (2009). Number sense strategies used by pre-service teachers in Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(2), 383-403

Matematik Eğitiminde Çocuk Edebiyatı İle İlgili Çalışmaların İncelenmesi

Kübra Aksakal Nurcan Satan

MEB MEB

Problem Durumu

Öğrenciler için matematik soyut, karmaşık, zor ve sıkıcı olabilmektedir. Öğretim süreçlerindeki farklı teknikler, öğrencilerin matematiğe karşı tutumu matematiğin soyut ve karmaşık olabilme durumunu ortaya çıkarabilmektedir (Baykul, 2021). Fakat matematiğin ezberlenecek kurallardan, gidilecek yollardan ve formüllerden öte gerçek hayatın bir parçası olduğu, kişilerin düşünme yeteneğini geliştirdiği, gerçek hayattaki problemleri çözebilmeyi ve neden sonuç ilişkisi kurabilmeyi sağladığı bilinmektedir (Radebaugh, 1981; İnal Kızıltepe, Öztürk Samur ve Tekin, 2018; Yenilmez, 2020). Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi öğrencilerin matematiksel fikirlerini günlük hayatla ilişkilendirebildiklerinde kalıcı bir anlama ve öğrenmenin gerçekleştiğini ve bilgileri daha kolay uygulayabildiklerini vurgulamıştır (NCTM, 2000). Günlük hayatla ilişkilendirme için kullanılan yöntemlerden biri de çocuk edebiyatıdır. Çocuk edebiyatı, dinleme becerisini geliştiren, ana dilini nasıl kullanması gerektiğini gösteren, farklı fikirlere saygılı olmayı öğreten, kitap ve okuma sevgisini aşılayan, eleştirel bakabilmeyi sağlayan, çocukları iyiye ve güzele yönlendiren ürünler olarak tanımlanmıştır (Temizyürek, 2014). Çocukların yaşlarına göre ilgilerini çeken konularla onlara hitap etmek, edebi eserler yoluyla gerçek dünya hakkında bilgiler verebilmek, hayal dünyasını, kelime hazinesini geliştirebilmek, çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikolojik gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlayabilmek, yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek çocuk edebiyatının işlevleri olarak geçmektedir (Aslan, 2019; Bulut, 2019; Büyükkavas Kuran ve Ersözlü, 2009; Duran ve Can, 2021; Karatay, 2007 ; Oğuzkan, 2013; Yavuz, 2019). Çocuk edebiyatının kullanılmasıyla matematiği ve matematikteki birçok soyut, karmaşık ve zor kavramı anlamanın mümkün olduğu belirlenmiştir (Thomas ve Feng, 2015). Matematik ve çocuk edebiyatının entegrasyonu ile öğrenme, çocuklar için daha ilgi çekici ve daha teşvik edici deneyimlerin sunulduğu bir süreç olmaktadır (Frykholm ve Glasson, 2005; Koirala ve Bowman, 2003). Çocuk hikâyelerinin temel özellikleri matematiksel kavramları öğrenmek için bir başlangıç noktası oluşturmaları ve çocuklar için motive edici bir etken olabilmeleridir (Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel, 2008). Nitekim matematik öğrenme zorluğu çeken öğrencilere yardımcı olduğu da bilinmektedir (Murphy, 1999). Çocukların, kitaplar vasıtasıyla matematikteki kavramlarla ilişki kurabildiğinde matematiği daha zevkli, ilgi çekici bulabilecekleri ve gerçek hayatla bağlantının daha kolay kurulabileceği vurgulanmıştır. Bu sebeple çocuk edebiyatının, çocukları matematiksel herhangi bir kavrama hazırlamak o kavramla bağlantı kurmasına yardımcı olmak, matematiksel becerileri geliştirmek, problem kurmak ve problemi çözmek için çeşitli açıklamalar oluşturmak için kullanılması gerektiği ifade edilmektedir (Welchman-Tischler,1992). Çocuk edebiyatının bu denli önemli olması nedeniyle bu araştırmada, matematik eğitiminde çocuk edebiyatının kullanılmasına ilişkin 2015-2023 yılları arasında yapılmış olan çalışmaların ulusal ve uluslararası düzeydeki durumunun ve eğilimin değerlendirmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılacaktır. Nitel araştırmada gözlem veya görüşme haricinde belgelerden de veriler toplanabilmektedir. Belgeler yazılı, dijital, görsel ve fiziksel olarak geniş bir materyali kapsamaktadır. Dokümanlar ise araştırma yapılmadan önce mevcut olan, çeşitlilik içeren belge ve materyal anlamına gelmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007; Merriam, 2018). Bu bağlamda 2015-2023 yılları arasında matematik eğitiminde çocuk edebiyatıyla ilgili lisansüstü düzeyde hazırlanmış tez ve hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış olan makaleler doküman olarak incelenecektir. Araştırma, 2015-2023 yılları arasında yayınlanan EbscoHost, Elsevier Science Direct, Scopus, ISI Web of Knowledge- Web of Science ve Google Scholar veri tabanlarından tam metinlerine erişilen çalışmalar ile sınırlı olacaktır. Tarama sırasında çocuk edebiyatı, storybooks, children literatüre, mathematics education ve matematik eğitimi gibi anahtar kelimeler kullanılacaktır. Elde edilen verilerin incelenmesinde içerik analizi kullanılacak, veriler frekans değerleriyle tablolar halinde sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematik eğitiminde çocuk edebiyatı üzerine yapılan araştırmaların analiz edilmesinin amaçlandığı bu çalışma sonucunda bu alanda yapılan çalışmalarda hedeflenen amaçların neler olduğu, bu amaçlara ulaşmak için tercih edilen araştırma desenlerin hangileri olduğu, incelenen araştırmaların sonuçlarına ait bulguların ve araştırma sonucunda verilen önerilerin neler olduğu sonucuna ulaşılması beklenmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların matematik eğitiminde çocuk edebiyatına yönelik daha detaylı bakış açısı sunacağı, araştırmalar açısından da yeni araştırmacılara yol gösterecek veriler sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, incelenen çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile matematik eğitiminde çocuk edebiyatı alanındaki eksikliklerin ve ihtiyaçların belirlenmesi ve buna uygun öneriler getirilmesi ile alana katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu açıdan çalışmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: çocuk edebiyatı- matematik eğitimi- okul öncesi- İlkokul- ortaokul

Kaynakça

Aslan, O. (2019). Z Kuşağı Çocuklarının Matematik Öğreniminde 'Çocuk Edebiyatı'. Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 4(1), 23-48.

Bulut, K. (2019). Dil öğretiminde çocuk edebiyatı eğitiminin önemi. In E. Akın (Ed.), Çocuklar için edebiyat eğitimi. Anı Yayıncılık.

Büyükkavas Kuran, Ş., & Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 1–17.

Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). The mathematical experience in basic education - continuous training program in mathematics for teachers of 1st and 2nd. cycles of basic education. Lisbon: Directorate General for Innovation and Curriculum Development. Ministry of Education.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). Qualitative research for education: An introduction to theories and methods.

Duran, E., & Can, B. (2021). Kavramsal olarak çocuk edebiyatı. In A. Şahin (Ed.), Çocuk edebiyatı. Pegem Akademi.

Frykholm, J. & Glasson, G. (2005). Connecting science and mathematics instruction: Pedagogical context knowledge for teachers. School Science and Mathematics, 105(3), 127–141.

İnal Kızıltepe, G., Öztürk Samur, A. ve Tekin, H. (2018). Çocuk kitapları yoluyla matematik becerilerinin kazandırılmasına yönelik yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5* (1), 106-123. https://doi.org/10.30803/adusobed.339278

Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Yaz, 5(3), 463–475.

Koirala, H. P. & Bowman, J. K. (2003). Preparing middle level preservice teachers to integrate mathematics and science: Problems and possibilities. School Science and Mathematics, 145(10), 145–154.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Yayıncılık.

Murphy, S. J. (1999). Learning math through stories. School Library Journal, 45(3), 122 123.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). Principles and standards for school mathematics. NCTM Publications.

Oğuzkan, F. A. (2013). Çocuk edebiyatı. Anı Yayıncılık.

Radebaugh, M. R. (1981). Using Children's Literature to Teach Mathematics. *The Reading Teacher*, *34*(8), 902–906. http://www.jstor.org/stable/20195366.

Temizyürek, F. (2014). Çocuk edebiyatı öğretimi üzerine. Türk Dili, 301–303.

Thomas, L., Feng, J. (2015). Integrating children's literature in elementary mathematics. Georgia Educational Research Association Annual Conference. [Çevrim-içi: http://files.eric.ed.gov/ fulltext/ED560858.pdf].

Yavuz, D. (2019). Çocuk Edebiyatı ve Kültürel Semboller. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6 (4), 175-184.

Türkiye'deki Matematik Eğitiminde Yapay Zekâ Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Nurcan Satan Kübra Aksakal

MEB MEB

Problem Durumu

Çok hızlı bir şekilde gelişen teknoloji doğal olarak öğrenme-öğretme süreçlerini sorgulanması gereken bir süreç haline getirmiştir. Eğitim sistemi içindeki içerik, öğretim stratejileri, öğretmen ve öğrenci rolleri gibi konuların tartışılması gerektiği açıktır. Bu sürecin gözden geçirilmesine etki eden en önemli teknolojilerden biri de yapay zekâdır. Yapay zekanın eğitim sistemi için birçok faydası olduğu literatürde vurgulanmaktadır. Örneğin, Zhang ve diğerleri (2018) tarafından önerilen güçlendirme öğrenmesi algoritmaları, öğrencilerin davranışlarını analiz ederek geri bildirimler sağlayarak öğrencilerin öğrenme sürecini geliştirebilmektedir. Hsiao ve diğerleri (2019) ise, makine öğrenmesi algoritmalarının öğrencilerin öğrenme stil ve ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş öğrenme materyalleri sunabileceğini ve öğrencilerin öğrenme performanslarını artırabileceğini göstermiştir. Bununla birlikte, yapay zekâ teknolojisinin eğitim sistemi içindeki rolü hala tartışılmaktadır. Kızılkaya ve diğerleri (2020), yapay zekâ teknolojisinin öğretmenlerin rolünü değiştirebileceğini ve öğrencilerin öğrenme sürecindeki deneyimlerini etkileyebileceğini belirtmiştir. Sonuç olarak, yapay zekanın eğitim sistemi içindeki rolü tartışılmaya devam etmektedir. Yapay zekâ teknolojisinin, öğrencilerin öğrenme performansını artırabilirken öğretmenlerin rolünü değiştirebilir ve öğrencilerin öğrenme sürecindeki deneyimlerini etkileyebilir olduğu görülmektedir.

Yapay zekânın tarihçesi incelendiğinde bu konunun ilk adımlarının bilim insanı Alan Turing tarafından atıldığı görülmektedir. 1950 yılında Turing Mind adlı dergide "Computing Machinery and Intelligence" adlı bir makale yayınlamış ve bu makalede "Makineler düşünebilir mi?" sorusunu sormuştur (Turing, 1950). Yapay zekânın tanımına bakıldığında genel olarak, bir bilgisayar veya bilgisayar destekli bir yazılımın insana ait çözüm yollarını bulma, anlama ve anlamlandırma, genelleme ve geçmiş deneyimler vasıtasıyla öğrenme gibi mantık gerektiren süreçlere dair görevleri yerine getirme yeteneği şeklinde olduğu görülmektedir (Nabiyev, 2012). Eğitim ve yapay zekâ kavramı beraber tanımlanmaya çalışıldığında ise yapay zekâ, gerçek zamanlı verilerin işlenerek bireyselleştirilmiş, kapsayıcı, esnek ve ilgi uyandıracak bir şekilde eğitim için iyileştirme yolu olarak görülmektedir (UNESCO, 2017). Kısaca yapay zekâ, insanların yaptıklarını bilgisayarlara yaptırılabilme şeklinde de tanımlanabilmektedir (Popov, 1990). Yapay zekanın gelişim tarihine kısaca özet bir şekilde bakıldığında

- 1950'lerde Turing Testi, Shanon Algoritması ve Dortmund'da yapılan yapay zekâ konferansı,
- 1970'lerde bilgiye dayalı sistemler ile ELIZA doğal dil işleme,
- 1990'larda Yapay Sinir Ağları ve Deep Blue,
- 2000 – 2010 arası robot oyuncaklar, iRobot, Google Car,
- 2010'larda ise IBM Watson, SIRI benzeri Kişisel Asistanlar, CARTONA ve AlphaGO gibi uygulamaların ön plana çıktığı görülmektedir (Arslan, 2020).

Yapay zekânın günümüzde pek çok alanda başvurulan disiplinler arası bir bilim dalı haline geldiği görülmektedir. Günümüzde, yapay zekâ teknolojileri hızla gelişmekte ve birçok alanda kullanılmaktadır. Bu teknolojilerden biri de matematik eğitiminde kullanılan yapay zekâ sistemleridir. Yapay zekâ teknikleri, matematik öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme hızını ve öğrenme verimliliğini artırmak için kullanılabilmektedir. Cai ve Li (2018), yapay zekâ tekniklerinin matematik eğitiminde kullanımı hakkında bir araştırma yapmıştır. Yapılan çalışma, yapay zekâ sistemlerinin matematik eğitiminde kullanımının öğrenme sürecini daha verimli hale getirebileceğini göstermiştir. Benzer şekilde, Lee, Lee ve Kim (2019), yapay zekâ tabanlı bir matematik öğrenme ortamının öğrenci motivasyonu ve öğrenme verimliliği üzerindeki etkisini araştırmış ve yapay zekâ sistemlerinin öğrencilerin matematik başarısını artırabileceğini ortaya koymuştur. Özçınar (2021), yapay zekâ tabanlı öğretmen eşliğinde matematik öğrenme sistemlerinin etkisini araştırmıştır. Yapılan çalışma, yapay zekâ sistemlerinin matematik öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme hızını artırabileceğini ve öğrenme verimliliğini artırabileceğini göstermiştir. Zhang, Wang, Xu ve Cui (2019) ise yapay zekâ tabanlı matematik öğretim sistemlerinin nasıl geliştirilebileceği ve bu sistemlerin öğrenci başarısına nasıl etki edebileceği üzerine bir araştırma yapmıştır. Son olarak, Huang ve Chen (2019) yapay zekâ ve mobil teknolojilerin matematik öğrenimine nasıl entegre edilebileceği ve öğrencilerin matematik başarısını artırmak için nasıl kullanılabileceği üzerine bir araştırma yapmıştır. Yapılan çalışma, yapay zekâ teknolojilerinin mobil cihazlar üzerinde kullanılarak matematik öğrenme sürecini daha verimli hale getirebileceğini göstermiştir.

Tüm bu çalışmalar, yapay zekâ teknolojilerinin matematik eğitiminde kullanımının avantajlarını ve öğrencilerin matematik başarısını artırabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, gelecekte yapay zekâ teknolojilerinin matematik eğitiminde daha da yaygın bir şekilde kullanılması ve öğrencilerin matematik öğrenme sürecinin daha verimli hale getirilmesi için yapay zekâ teknolojilerinin matematik öğretiminde kullanımı ile ilgili daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Ancak, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımıyla ilgili bazı endişeler de bulunmaktadır. Örneğin, yapay zekâ teknolojilerinin öğrencilerin kişisel verilerini toplaması ve saklaması gibi gizlilik konuları tartışılmaktadır. Ayrıca, yapay zekâ teknolojilerinin tamamen öğretmenlerin yerini alması gibi kaygılar da bulunmaktadır (Pence, 2019; Taşçı & Çelebi, 2020). Bu açıdan, eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımı konusunda daha fazla araştırma ve tartışma yapılması gerekmektedir. Sonuç olarak, eğitimde yapay zekâ teknolojileri konusunda yapılan uluslararası çalışmalar, bu teknolojilerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyebileceğini ve öğrenci başarısını artırabileceğini göstermektedir. Bu açıdan bu çalışmada Türkiye'de özelde matematik alanında yapay zekâ ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yönteminden yararlanılacaktır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı ve böylece algıların ve olayların doğal ortamında izlendiği araştırma türü olarak bilinmektedir (Sak, Şahin-Sak, Öneren-Şendil ve Nas, 2021). Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizinden faydalanılacaktır. Doküman analizinde temel amaç; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz etmektir (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu analiz yönteminde anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturma, deneysel bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008). Bu nedenle bu araştırmada, matematik eğitiminde yapay zekâ kullanımı üzerine yapılan araştırmaların çeşitli değişkenler açısından incelenmesinde doküman analizinden faydalanılacaktır. Araştırma verilerinin toplanmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılacaktır. Amaçlı örnekleme, yöntemlerinden ölçüt örnekleme ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların belirlenmesi şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda bu araştırmanın verileri, ULAKBİM TR dizin, Google Akademik, Türk eğitim indeksi, ASOS indeks, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi ve Proquest Açık Erişim veri tabanları taranarak elde edilecektir. Tarama sırasında; Türkçe yayınlar için "yapay zekâ" ve "matematik eğitimi" ile İngilizce yayınlar için "artificial intelligent" ve "mathematic education" anahtar kelimeler kullanılacaktır. Bu kapsamda toplanan verilerin analizi için Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilen "Yayın Sınıflama Formu" kullanılacaktır. Araştırmada doküman analizine dâhil edilme ölçütleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Araştırmada matematik eğitiminde yapay zekâ üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi,

2. Araştırmanın, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veya üniversitelerin veri tabanlarında tam metin olarak ulaşılan lisansüstü tez, hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış olan makaleler olması,

3. Araştırmanın Türkiye'de gerçekleştirilmiş olması,

4. Araştırma dilinin Türkçe veya İngilizce olması.

Yapılan tarama sonucunda, Türkiye'de 2000-2023 yılları arasında belirlenen değişkenler kapsamında belirlenen alanlarda yapılacaktır. Son tarama işlemi 30 Nisan 2023 tarihinde yapılacaktır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde dokuman analizi yöntemlerinde yaygın olarak yararlanılan içerik analizi tekniği kullanılacaktır. "İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır." (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çerçevede bu araştırmada, matematik eğitiminde yapay zekâ üzerine Türkiye'de 2000-2023 yılları arasında yapılan araştırmaların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi için içerik analizi tekniğinden yararlanılacaktır. Bununla birlikte araştırmaya dâhil edilen araştırmaların incelenmesinde Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilen "Yayın Sınıflama Formu" kullanılacaktır. Araştırmanın güvenirliği için kodlamalar araştırmacılar tarafından iki kez yapılarak karşılaştırılacaktır. Farklılık görülen yerler farklı bir araştırmacının desteğiyle düzenlenecektir. Formda çalışmalara ilişkin olarak araştırmanın yayın yılı, amacı, ele alınan değişkeni, öğrenme alanı, yöntemi, örneklem grubu, veri toplama aracı ve veri analiz teknikleri olmak üzere sekiz başlık altında sınıflandırılacaktır. Elde edilen veriler formda belirlenen sınıflamalara göre analiz edilecek, frekanslarıyla birlikte grafikler halinde bulgular bölümünde sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematik eğitiminde yapay zekâ üzerine yapılan araştırmaların analiz edilmesinin amaçlandığı bu çalışma sonucunda bu alanda yapılan çalışmalarda hedeflenen amaçların neler olduğu, bu amaçlara ulaşmak için tercih edilen araştırma desenlerinin hangileri olduğu, incelenen araştırmaların sonuçlarına ait bulguların ve araştırma sonucunda verilen önerilerin neler olduğu sonucuna ulaşılması beklenmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların matematik eğitiminde yapay zekâ kullanımına yönelik daha detaylı bakış açısı sunacağı, araştırmalar açısından da yeni araştırmacılara yol gösterecek veriler sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, incelenen çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile bu alandaki eksikliklerin ve ihtiyaçların belirlenmesi ve buna uygun öneriler getirilmesi ile alana katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu açıdan çalışmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, Yapay zekâ, Ortaokul Matematiği, Doküman İncelemesi

Kaynakça

Arslan, K. (2020). Eğitimde Yapay Zekâ ve Uygulamaları. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(1), 71-88.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27-40.

Cai, Z., & Li, S. (2018). Artificial intelligence and its application in mathematics education. Journal of Physics: Conference Series, 1068(1), 012032. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1068/1/012032.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Los Angeles, CA: Sage.

Huang, J. J., & Chen, G. D. (2019). Enhancing mathematics learning through artificial intelligence and mobile technology. Journal of Educational Technology Development and Exchange, 12(2), 1-14. https://doi.org/10.18785/jetde.1202.01.

Hsiao, Y. P., Chiou, G. F., Lee, S. H., & Chen, P. H. (2019). The applications of machine learning techniques in online education. Journal of Educational Technology & Society, 22(2), 13-27.

Kızılkaya, G., Sönmez, V., & Özden, Y. (2020). The Role of Artificial Intelligence in Education: Current Trends and Prospects. Journal of Educational Technology & Society, 23(2), 16-27.Formun Üstü

Lee, J., Lee, J., & Kim, C. (2019). AI-based mathematics learning environment and its effect on motivation and learning efficiency. Education and Information Technologies, 24(1), 195-215. https://doi.org/10.1007/s10639-018-9784-4.

Nabiyev, V. V. (2012). Yapay Zekâ: İnsan-Bilgisayar Etkileşimi. Baskı Yeri: Seçkin Yayıncılık.

Özçınar, Z. S. (2021). A study on the effectiveness of intelligent tutoring systems in mathematics learning. Journal of Education and Learning, 10(1), 18-27. https://doi.org/10.5539/jel.v10n1p18.

Pence, H. E. (2019). Artificial intelligence in higher education: New wine in old wineskins? Journal of Educational Technology Systems, 48(1), 5-13. doi:10.1177/0047239519865577.

Popov, E. V. (1990). Yapay Zekâ. Uzman Sitemler ve Doğal Dil İşleme Moskova

Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1), 227-256.

Sözbilir, M., & Kutu, H. (2008). Development and currentstatus of science education research in Turkey. Essays in Education [Special issue], 1-22.: Radio i Svyaz, 461.

Taşçı, G., & Çelebi, M. (2020). Eğitimde yeni bir paradigma:"Yükseköğretimde yapay zekâ". *OPUS International Journal of Society Researches, 16*(29), 2346-2370.

Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. Mind, LIX No. 236, 433

UNESCO (2017). Data Revolution to measure equity in education for SDGs #CIES2017.13 Nisan 2023 tarihinde http://www.iiep.unesco.org/en/datarevolution-measure-equity-educationsdgs-cies2017-3886 adresinden alınmıştır.

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

Zhang, H., Wang, X., Xu, B., & Cui, Y. (2019). Developing intelligent tutoring systems for mathematics education. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 14(23), 91-104. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i23.10543.

Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Sürecinde Üretken Mücadele Deneyimi

Mehmet Kırmızı — Texas State (Eyalet) Üniversitesi
Elif Boran — Çukurova Üniversitesi
Kamuran Tarım — Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle beraber 21. yüzyıl toplum ihtiyaçları da değişmiştir. Bu durum toplumda yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, problem çözerken bilgi ve becerilerini kullanabilen, etkili çözüm yolları bulabilen, öğrendiği şeyleri günlük hayata aktarabilen bireylerin yetiştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Yıldırım, 2011). Böylece istenen üst düzey özelliklere sahip bu bireylerin yetiştirilmesinde matematik eğitiminin nasıl olması gerektiği daha da önemli hale gelmiştir. Bu becerileri odağına almış öğretim programları ile yeterliliği yüksek bireyler yetiştirilebilir (Atahan, 2019).

PISA gerçek yaşamdaki sorunların çözümünde gençlerin edindikleri bilgi ve becerilerinin ne kadarını kullanabildiklerini değerlendirmektedir (OECD, 2003). Boaler (1993)'e göre de öğrenciler matematiksel kavramların ne anlama geldiğini ne zaman, nerede ve nasıl kullanıldığını bilerek çözerlerse problemler ile günlük hayat arasındaki bağı kurabileceklerini ifade eder. Bu durum araştırmacıları problemin nasıl olması gerektiği sorusuna yönlendirmiş ve bağlam kavramını karşılarına çıkarmıştır. Gerçek yaşam durumları olarak bilinen "bağlam" kavramı aslında "problemin gömülü olduğu durum" olarak tanımlanmaktadır (Borasi, 1986).

PISA bağlamı, öğrencilerin daha çok gerçek yaşam durumlarıyla karşılaştırılması olarak tarif etmektedir (OECD, 2016). Bağlam gerçek dünya ile matematik arasında bir köprü görevi üstlendiği için okulda matematik derslerinde kullanılan bağlamsal problemlerin kalitesi ve bilgi türleri önemlidir (Wijaya ve diğ., 2015). Çünkü bazen problemlerin gerçek yaşam durumlarını yansıtmadığı görülebilir. Böyle durumlarda istenilen bağı kurarken çeşitli zorluklarla karşılaşılabilecektir. Hatta problem çözümünde hatalar yapılacaktır. Bu durumda öğrencinin karşılaştığı her zorlukta pes etmemesi ve sorunun çözümü için mücadele etmesi onu bağ kurma amacına ulaştıracaktır (Prakitipong & Nakamura, 2006; Wijaya ve diğ., 2014). Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin problem çözüm sürecinde zorluklar karşısında pes etmemesi ve yaratıcı çözümler üreterek sonuca ulaşması ancak öğrencinin matematik yılmazlık becerisi ile mümkün olacaktır (Johnston-Wilder, S., ve Lee, C., 2010).

Eğitimde yılmazlık, öğrencinin problemlerle başa çıkma kabiliyetidir (Gondall ve Johnston-Wilder, 2015). Yılmazlık algısı ise öğrencinin sorunun üstesinden gelebileceğine olan inancıdır (Hutauruk ve Priatna, 2017). Matematiksel yılmazlık algısı ise öğrencinin matematikte karşılaşabileceği engellerin üstesinden gelmesi olarak düşünülebilir (Johnston-Wilder, S., ve Lee, C., 2010). Matematiksel yılmazlık algısı değer, mücadele, gelişim ve yılmazlık olmak üzere dört faktörle ilişkilidir. Bunların içerisinden mücadele faktörüne göre öğrencilerin matematik çalışmalarına katılmaya devam edebilmeleri için uygun derecede zorlanmaları gerektiği belirtilir. Üretken mücadele, öğrencilerin hemen fark edilemeyen bir kavramı anlamak için harcadıkları çaba olarak ifade edilir (Hiebert and Grouws 2007). Yapılan çalışmalarda başarılı öğrencilerin, bir zorlukla karşılaştıklarında pes etmedikleri ve bununla başa çıkma konusunda pek çok farklı strateji kullanarak üretken bir mücadele sergiledikleri görülmüştür. (Dweck, 2000; Johnston-Wilder ve arkadaşları, 2010).

Dewey ise yazılarının önemli bir bölümünü anlam oluşturma ve öğrenme sürecindeki mücadelelerin önemine ayırmıştır. Polya (1945) da "How to Solve It" kitabının giriş bölümünde, problem çözüm sürecinde yürütülen zihinsel çalışmaların öğrenciye haz vereceğini ifade etmektedir. Ancak Polya problem çözme sürecinin belli bir miktar mücadele de gerektirdiğini söylemektedir. Öğrenme ve problem çözmede mücadelenin önemine rağmen, geleneksel anlayışta zorluklar karşısında mücadelenin olumsuz bir şey olduğu düşünülmektedir. Akademisyenler ve eğitimciler son zamanlarda sınıflarında öğrencilerin üretken mücadelelerini desteklemenin yollarını aramaktadırlar (Hiebert & Grouws, 2007). Profesyonal organizasyonlar Ulusal Matematik Öğretmenleri Komitesi (NCTM) ve Matematik Eğitimcileri Topluluğu (AMTE) da matematiği daha iyi anlayabilmeleri için öğrencilerin matematik sorularının çözümünde yaptıkları hatalardan ders çıkarmayı öğrenmeleri gerektiğini savunmaktadır (NCTM, 2014; AMTE, 2017). Konu ile ilgilenen araştırmacılar öğrencilerin matematik dersinde yaşadıkları zorluklardan ders alabilmelerinin yollarını araştırmaktadırlar (Baker et al. 2020, Kapur, 2007 & 2012; Rahman, 2022). Bu çalışma ile bir grup 8**.** sınıf öğrencisinin *"Doğru ve ters orantıyla ilgili problemleri çözer"* ve *"Yüzde ile ilgili problemleri çözer"* ve *"Doğrusal ilişki içeren gerçek hayat durumlarına ait denklem, tablo ve grafiği oluşturur ve yorumlar"* kazanımlarıyla alakalı soruları çözerken karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklar karşısındaki mücadeleleri incelemek amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada Warshauer (2015) tarafından geliştirilen kuramsal çerçeve kullanılmıştır. Warshauer'e göre öğrenciler konuyu anlarken veya bir problemi çözerken dört farklı tür zorluk ile karşılaşabilir ve buna karşın mücadeleler sergileyebilir:

1. Başlama: Öğrencilerin problem çözmeye baslarken yaşadıkları ilk zorluklar ve buna yönelik sergiledikleri mücadeleler,
2. İşlemi Sürdürme: Öğrencilerin problemin çözümü hakkında bir fikre sahip olduklarında veya bir plana sahip olsalar bile problemin çözüm aşamasında karşılattıkları duraksamalar ve bunlara yönelik sergiledikleri mücadeleler,

3. Açıklamada ve Anlamadaki Belirsizlikler: Öğrencilerin düşüncelerini veya bu düşüncelerin sebeplerini açıklarken karşılaştıkları zorluklar ve buna yönelik sergiledikleri mücadeleler,
4. Hataları ve Yanlış Anlamaları Belirtmek: Öğrencilerin problem çözmeye yanlış bir fikirle başladıklarında ortaya çıkan zorluklar ve buna yönelik sergiledikleri mücadeleler.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Buna göre araştırmanın bulgularına yönelik ayrıntılı incelemeler durum çalışması yoluyla açıklanmaya çalışılmıştır. Durum çalışması, bir olgu veya olayı derinlemesine inceleme ve yorumlama olanağı sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma Adana ilinde bir devlet okulunda 8. sınıfta öğrenim gören yirmi öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma programı ilk olarak 40 dakikalık bir ders kaydından oluşmaktadır. Bu ders saatinde birbiriyle ilişkili üç problem sorulmuştur. Problemler öğrencilerin halihazırda kullandıkları e-kaynak kitaptan ve Liselere Giriş Sınavından (LGS) seçilmiştir. Bu problemler okul ders kitaplarındaki ve kamuya açık giriş sınavı problemlerine benzer oldukları için tercih edilmiştir. Ders kaydından sonra "Nitel araştırmanın amacı mümkün olduğunca katılımcıların olaya bakış açısına dayanmaktadır" görüşünden hareketle aynı sınıftan gönüllü altı öğrenci ile odak grup görüşmesi düzenlenmiştir. (Creswell, 2016). Çalışmanın verileri betimsel analiz ile değerlendirmiştir. Bu çalışmada analiz birimi zorlanma ve bu zorlanma karşısında sergilenen üretken mücadele olup çalışma açık kodlama ile kodlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın analizi sürecinde elde edilen ilk bulgulara göre; öğrencilerin problem çözüm sürecinin farklı aşamalarında farklı zorluklarla karşılaştıkları ve bu zorluklarla mücadele ederken de çeşitli hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bir kısmının karşılaştıkları bu zorlukları ve ona yönelik geliştirdikleri mücadeleleri olumlu buldukları görülürken bir kısmının da mücadele ederken yaptıkları hataları olumsuz olarak gördükleri tespit edilmiştir. Araştırmanın analizi devam etmektedir. Analiz sonucunda öğrencilerin hangi sorunun hangi kısmında ne gibi sorunlar yaşadıkları, öğrencilerin bu sorunlarla mücadele ederken ne gibi yöntemler geliştirdikleri, bu süreçte karşılarına çıkan güçlükleri nasıl algıladıkları, yaptıkları hataları ve oluşturdukları çözüm yollarını nasıl anlamlandırdıkları ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın olası sonuçlarına göre problem çözerken karşılaştığı sorunlar karşında yılmayan öğrencilerin mücadele edecekleri ve bu öğrencilerin gerçek yaşam durumları ile matematiksel problemler arasında bir bağ kurup bu problemlere çözümüne ulaşabilecekleri öngörülmektedir. Çalışmanın bulguları ışığında farklı çalışmalar yapılmasına yönelik öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: bağlam problemi, matematiksel yılmazlık, üretken mücadele

Kaynakça

Association of Mathematics Teacher Educators (AMTE). (2017). Standards for preparing teachers of mathematics. https://amte.net/sites/default/files/SPTM.pdf

Atahan, Ş. (2019). *Matematiksel Modellemeye Dayalı Öğretimin Matematiksel Yılmazlık Algısı ve Modelleme Becerisine Etkisi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Balıkesir.

Baker, Scott, Nicholas Bloom and Stephen Terry, 2020. "Using Disasters to Estimate the Impact of Uncertainty," at http://people.bu.edu/stephent/files/BBT.pdf.

Boaler, J. (1993b). The role of contexts in the mathematics classroom: Do they make mathematics more real? *For the Learning of Mathematics, 13*(2), 12–17.

Borasi, R..(1986). On the nature of problems. *Educational Studies in Mathematics*, *17*, 125- 41.

Dewey, J., (1898). Some remarks on the psychology of number. *Pedagogical Seminary, 5*, 426-434.

Dweck, C. S. (2000). Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development. Psychology Press.

Goodall, J., ve Johnston-Wilder, S. (2015). Overcoming mathematical helplessness and developing mathematical resilience in parents: an illustrative case study. *Creative Education*, *6* (5). https://doi.org/10.4236/ce.2015.65052

Hiebert, J., & Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. *Second handbook of research on mathematics teaching and learning, 1*, 371-404.

Hutauruk A. J.B., ve Priatna N. (2017). Mathematical resilience of mathematics education students. *IOP Conference Series: Journal of Physics: Conference Series, 895*, 012067. doi :10.1088/1742-6596/895/1/012067

Johnston-Wilder, S., ve Lee, C. (2010). Mathematical Resilience. *Mathematics Teaching, 218,* 38-41.

Kapur, M. (2010). Productive failure in mathematical problem solving. *Instructional science, 38*(6), 523-550.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2014). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author

OECD. (2016). PISA 2015 Assessment and analytical framework. Science, reading, mathematics and financial literacy. Paris: OECD Publishing

OECD. (2003a). *Literacy skills for the world of tomorrow. further results from PISA 2000.* Paris: OECD.

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

Prakitipong, N., & Nakamura, S. (2006). Analysis of mathematics performance of grade five students in Thailand using Newman procedure. *Journal of International Cooperation in Education*, *9*(1), 111–122.

Rahman, Z., G, (2022). "Pre-Service Mathematics Teachers' Experience with Productive Struggle", *The Educational Forum*, *87*(2), 12-130.

Warshauer, H. K. (2015). Productive struggle in middle school mathematics classrooms. *Journal of Mathematics Teacher Education, 18*(4), 375-400.

Wijaya, A., Van den Heuvel-Panhuizen, M., & Doorman, M. (2015). Opportunity-to-learn context-based tasks provided by mathematics textbooks. *Educational Studies in Mathematics*, *89*(1), 41–65.

Wijaya, A., Van den Heuvel-Panhuizen, M., Doorman, M., & Robitzsch, A. (2014). Difficulties in solving context-based PISA mathematics tasks: An analysis of students' errors. *The Mathematics Enthusiast*, *11*(3), 555–584.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. Baskı).* Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, C. (2011). Matematiksel düşünme (7. Basım). Remzi Kitabevi, Ankara.

Matematik Ders Kitaplarının Öğrenme Ortamlarında Kullanılması: Bir İhtiyaç Analizi Yaklaşımı

Selen Galiç — Hacettepe Üniversitesi
Selin Urhan — Hacettepe Üniversitesi
Şenol Dost — Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Çağımızda yeni bilginin üretim ve paylaşım hızındaki artışa paralel olarak bireylerden beklenen becerilerde de bazı değişimler olmaktadır. Günümüzde her alanda matematiği anlayan ve matematik yapabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Bireylere kazandırılması gereken yeni beceriler doğrultusunda, matematik öğretim programları yeniden yapılandırılmaktadır (Dayak, 1998). Ders kitapları, bir eğitim ve öğretim programı çerçevesinde hazırlanmış, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulması uygun bulunan basılı veya dijital ortamdaki kitaplar ve ekleri olup (MEB, 2021); matematik öğretim programlarında yapılan düzenlemelerden doğrudan etkilenmektedir. Bu bağlamda, ders kitaplarının öğretim programlarındaki revizyonların öğrenme ortamlarına taşınabilmesine aracılık etmek şeklinde önemli bir rolü olduğunu söylemek mümkündür (Martin ve diğ., 2001).

Harrie ve Sutherland (1998), matematik ders kitaplarının bir ülkenin matematik kültürünü yansıttığını belirtmişlerdir. Alan yazında yapılan çalışmalar, matematik ders kitaplarının öğretmenlerin sundukları içerikleri (Gracin ve Matić, 2019) ve kullandıkları öğretim stratejilerini (Fan ve Kaeley, 2000) etkilediğini göstermekte; matematik kültürünün içeriğe ve öğretim stratejilerine yansımasına aracılık ettiğine ilişkin kantlar sunmaktadır. Bu bağlamda ders kitapları, öğretmenlerin zaman içindeki gelişmelere bağlı olarak matematik kültüründe gerçekleşen değişiklikleri takip etmeleri, öğrenme ortamlarına aktarmaları ve matematik kültürünü sınıf düzeyine uygun şekilde öğrencilere kazandırmaları açısından önemli öğretim materyalleridir.

Ders kitaplarının matematik yapmada hem öğretmenler hem de öğrenciler için faydalı bir rehber olduğunun altının çizilmesi (ör., Li ve diğ., 2009); matematik sınıflarında bu materyallerin beklenen sıklıkta ve hedeflenen amaçlara uygun kullanılıp kullanılmadığını belirleme ihtiyacını doğurmaktadır. Işık (2009) Türkiye'de öğretmenlerin ders kitabı kullanım sıklığının düşük olduğunu; önceki yıllara göre öğretmenlerin ders kitabı kullanımında azalma meydana geldiğini belirlemişlerdir. Altun ve diğerleri (2004) ortaöğretim matematik öğretmenlerinin ders kitabını tanıma ve kullanma sıklığının düşük olduğunu ve bunun nedeni olarak ders kitabının ulusal sınavlara uygun olmadığını ifade ettiklerini ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin ders kitabı kullanımına yönelik güncel bir çalışma olmamasına rağmen son yıllarda matematik ders kitaplarının incelenmesine yönelik yapılan çalışmalarda artış gözlenmektedir. Bu çalışmalarda matematik ders kitapları, ulusal sınavlara (ör., Şahin ve Turanlı, 2005), öğretim programına (ör., Tan Şişman ve Akkaya, 2017), 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya (ör. Sarıgöz, 2023) veya öğrenme ortamlarında teknoloji kullanmaya (Sevimli ve diğ., 2015) uygunluğu gibi farklı bağlamlarda analiz edilmiştir. Aynı zamanda matematik tarihinin (ör., Mersin ve Durmuş, 2018), matematiksel modellemenin (ör., Yanık ve diğ., 2017), ispatın (ör., Zeybek ve diğ., 2019) veya değerler eğitiminin (ör., Teker ve Ellez, 2022) matematik ders kitaplarındaki yeri ve önemi araştırılmıştır. Diğer yandan, matematik ders kitaplarının farklı bağlamlarda incelenmesi sürecinin ilk adımı olarak ihtiyaç analizi yapılması ve öğretmenlerin ders kitaplarını kullanıp kullanmadıklarının nedenleri ile belirlenmesi anlamlı ve faydalı sonuçlar elde etmek adına önemli ve gereklidir. Bu nedenle, bu çalışmada ortaokul ve ortaöğretimde aktif olarak görev alan matematik öğretmenlerinin ders kitaplarını ne sıklıkla ve ne amaçla kullandıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada "Ortaokul ve ortaöğretimde görev yapan matematik öğretmenleri ders kitaplarını ne sıklıkla ve ne amaçla kullanmaktadır?" sorusuna yanıt aranacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada, ortaokul ve ortaöğretimde aktif olarak görev yapan matematik öğretmenlerinin ders kitaplarını ne sıklıkla, hangi amaçla ve ne zaman kullandıklarını belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmada aynı zamanda matematik ders kitaplarını kullanmayan öğretmenlerin bu tercihlerinin nedenlerinin ortaya çıkarılması; ders kitabı kullanımının öğretmenlerin mesleki tecrübesi, öğrenim durumu ve/veya görev yaptığı okul türü gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın, matematik ders kitaplarının incelenmesine yönelik ileride yapılacak çalışmalara temel oluşturacak bir ihtiyaç analizi niteliğinde olması planlanmıştır.

Çalışmanın katılımcıları Türkiye'de ortaokul ve ortaöğretimde aktif olarak görev yapan matematik öğretmenlerinden oluşmaktadır. Matematik öğretmenlerinin ders kitaplarını kullanma durumlarının ortaya çıkarılması amacıyla yazarlar tarafından açık uçlu sorulardan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Bu anketin araştırmanın amacına ve kapsamına uygunluğu konusunda matematik eğitimi alanında uzman iki öğretim elemanından görüş alınmış; uzmanların değerlendirmeleri doğrultusunda sorularda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Katılımcılara çevrim içi uygulanacak nitelikte hazırlanan anketin son hali ile toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında matematik ders kitaplarının sınıf içi uygulamalarda öğretmenler tarafından ne sıklıkla, öğretim sürecinin hangi aşamasında ve ne amaçla (ör.; problem çözme, kavramları tanımlama, değerlendirme, ödev verme vb.) kullanıldığı belirlenecek; öğretmenlerin ders kitaplarını kullanmalarını etkileyen faktörler (ör., sınıf düzeyi, kitapların yayınevleri, öğretmenlerin mesleki tecrübesi) ortaya çıkarılacaktır. Bu sayede, matematik öğretimi sürecinde önemli bir rolü olduğu vurgulanan ders kitaplarının öğrenme ortamlarında kullanımına ilişin öğretmen algılarının tespit edilmesi planlanmaktadır. Bir ihtiyaç analizi niteliği taşıyan bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda matematik ders kitaplarının öğrenme ortamlarında kullanılmasına ilişkin tespitler yapılacak; öğretmenlerin penceresinden ders kitaplarının eksik ve geliştirilmesi gereken yönler belirlenecek ve hangi bağlamlarda değerlendirilmesine ihtiyaç olduğuna ilişkin bir çerçeve sunulacaktır.

Öğretim programlarında, eğitim reformlarında ve alan yazında ders kitaplarının önemi sıklıkla vurgulansa da matematik öğretmenlerinin ders kitaplarının yeterliğine ve faydasına ilişkin algıları, kitapların öğrenme ortamlarında kullanımında belirleyici role sahiptir. Çalışmada elde edilen sonuçlar, ders kitaplarını matematik kültürünü aktarıcı rolü ile öğrenme ortamlarında kullanması beklenen öğretmenlerin ders kitaplarını kullanmaya yönelik görüşlerini yansıtması açısından önem taşımaktadır. Ders kitaplarının güncellenmesi sürecinde, eğitim reformlarının ve ders kitaplarını incelemeye yönelik çalışmaların planlanmasında bu çalışmada elde edilen sonuçların göz önüne alınmasının, ders kitaplarının öğrenme ortamlarında kullanılabilirliğini arttırmak açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı, ihtiyaç analizi, öğretmen görüşü

Kaynakça

Altun, M., Arslan, Ç. ve Yazgan, Y. (2004). Lise matematik ders kitaplarının kullanım şekli ve sıklığı üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2). https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16680/173316

Dayak, E. (1998). *İlköğretim 5. Sınıf matematik ders kitaplarının eğitim öğretime uygunluğu yönünden değerlendirilmesi*, (Yayın No. 71860) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi

Fan, L. ve Kaeley, G. (2000). The influence of textbooks on teaching strategies: An empirical study. *Mid-Western Educational Researcher, 13*(4), 2–9.

Gracin, D. G. ve Matić, L. J. (2019). Same textbook, different points of view: Students and teachers as textbook users. In S. Rezat, L. Fan, M. Hattermann, J. Schumacher, & H. Wuschke (Eds.), *Proceedings of the Third International Conference on Mathematics Textbook Research and Development* (s. 173–178). Paderborn: Universitätsbibliothek Paderborn.

Harries, T. ve Sutherland, R. (1998). *A comparison of primary mathematics textbooks from five countiries with a particular focus on treatment of number*, A Research Project Jointly Undertaken by Bristol University and Bath University College, Bristol.

Işık, C. (2009). İlköğretim ikinci kademesinde matematik öğretmenlerinin matematik ders kitabı kullanımını etkileyen etmenler ve beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(1), 163-176.

Li, Y., Chen, X. ve Kulm, G. (2009). Mathematics teachers' practices and thinking in lesson plan development: A case of teaching fraction division*. ZDM -International Journal on Mathematics Education, 41*(6), 717–731.

Martin, T. S., Hunt, C. A., Lannin, J., Leonard, W., Jr., Marshall, G. L. ve Wares, A. (2001). How reform secondary mathematics textbooks stack up against NCTM's "Principles and Standards." *Mathematics Teacher, 94*(7), 540–545. 589.

MEB (2021, Ekim 14). *Milli Eğitimi Bakanlığı ders araçları yönetmeliği.* https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/10/20211014-1.html

Mersin, N. ve Durmuş, S. (2018). Matematik tarihinin ortaokul matematik ders kitaplarındaki yeri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 18*(2) , 997-1019. http://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-400746

NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.

Sarıgöz, O. (2023). Examination of Secondary School Mathematics Curriculum in Terms of 21st Century Skills / Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Yönünden İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14*(2), 1-16. http://doi.org10.19160/e-ijer.1200499

Sevimli, E., Sevimli, E. ve Kul, Ü. (2015). Matematik Ders Kitabı İçeriklerinin Teknolojik Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi: Ortaokul Örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 9* (1) , 308-331. http://doi.org/10.17522/nefefmed.11253

Şahin, S. ve Turanlı, N. (2005). Liselerde Okutulmakta Olan Lise I. Sınıf Matematik Kitaplarının Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi , 25* (2) , 327-341. https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6756/90862

Tan Şişman, G. ve Akkaya, G. (2017). Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretim Programına Uygunluğu Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(42), 1-14. https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/33905/375317

Teker, D. ve Ellez, A. M. (2022). Ortaöğretim Matematik Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(2), 1083-1098. http://doi.org/10.51460/baebd.1184216

Yanık, H. B. , Bağdat, O. ve Koparan, M. (2017). "Ortaokul Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Problemlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi". *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi 5*, 80-101 https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/32046/354860

Zeybek, Z. , Üstün, A. ve Birol, A. (2019). Matematiksel İspatların Ortaokul Matematik Ders Kitaplarındaki Yeri. *İlköğretim Online, 17*(3) http://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466349

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Sosyomatematiksel Norm Farkındalıklarının İncelenmesi

Neşe Şahin
Kırıkkale Üniversitesi

Nurullah Şimşek
Kırıkkale Üniversitesi

Problem Durumu

Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı; kültür, çevre ve dilin bilişsel gelişim üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. Bu sosyokültürel faktörler sayesinde birey çevresi ile etkileşime girer ve etkileşim ölçüsünde bilişsel gelişimi etkilenir (Berk, 2003). Bu bakış açısı eğitim boyutunda ele alıp sınıf ortamına uyarlanırsa; sınıf içerisindeki sosyal yapı ve bu sosyal yapılanma içerisindeki iletişimin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Sınıf üyeleri olan öğretmen ile öğrencilerin birbirleriyle sürekli etkileşim halinde oldukları bu sosyal yapı içerisinde uyum ve düzenin sağlanabilmesi için bazı iletişim kurallarının ortaya çıkması beklenen bir sonuçtur. Bu kurallar aslında açık bir şekilde bir kitapta ya da herhangi bir kaynakta yazılı olmayan gizil zorundalıklar gibi düşünülebilir. Sınıf ya da okul kültüründe öğretmen-öğrenci herkes tarafından bilinen, uygulanması gerektiği kabul gören işte bu yazılı olmayan söylemler norm olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan ortaya çıkan bir diğer tanım olan sosyal normlar, sınıf içi etkileşimlerde öğrenciden beklentilerin neler olduğunu, nelerin kabul edilebilir nelerin ise kabul edilemez davranış biçimleri olduğu şeklinde norm kavramının sınırlarını çizer (Özmantar, Bingölbali, Demir, Sağlam ve Keser, 2009; Yackel ve Cobb, 1996). Sosyomatematiksel normlar ise; matematiksel aktivitelere özgü olan ve matematiksel etkinliklere rehberlik eden sınıf davranışlarının ve etkileşimlerinin normlarını ya da standartları olarak tanımlanmaktadır (Franke, Kazemi ve Battey, 2007; Yackel ve Rasmussen, 2002).

Cobb ve Yackel (1996) sosyomatematiksel normlar üzerinde yaptığı çalışmasında, matematiksel öğrenmenin yalnızca aktif bireysel yapılandırma süreci olmadığı aynı zamanda kültürleşme süreci de içerdiğini ileri sürmüştür. Alanyazın, matematik yapmanın temelde sosyal ve kültürel bir faaliyet olduğu görüşünü desteklemektedir (Cobb, Stephan, Mcclain & Gravemeijer, 2001). Öğrencilerin matematiksel gelişimlerinde, öğrencinin içinde olduğu sosyal ve kültürel süreçlerin önemli olduğu görüşünden yola çıkarak matematiksel bilgi; öğretmen ve öğrencilerin etkinliklere yükledikleri anlamın tartışıldığı sınıftaki diyaloglar sayesinde yapılandırılmaktadır (Toluk Uçar, 2016). Bu bağlamda sınıf ortamlarında gerçekleşen öğretmen ve öğrenci diyaloglarının incelenmesi önem kazanmaktadır. Çünkü her sınıfın kendine özgü bir mikrokültürü ve bu mikrokültüre ait kendilerine özgü sosyal normları vardır (Kuduban, 2019). Dahası her matematik sınıfının da kendine özgü sosyomatematiksel normlarının oluşması kaçınılmaz ve yadsınamaz bir gerçektir.

Alanyazın incelendiğinde sosyomatematiksel normlar ile ilgili çalışmaların çoğunlukla sınıf içi öğrenci-öğretmen davranışlarından yola çıkarak oluşan sosyomatematiksel normları tespit etmeye yönelik olduğu görülmektedir (Çakır, 2021, Sönmez, 2016, Öksüz, 2021). Bu çalışmaların öğretmen boyutlu ve farklı sınıf mikrokültürlerindeki normları tespit etme yoğunluklu olduğundan yola çıkarak, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının sosyomatematiksel norm farkındalıklarının incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda bu çalışmada, henüz mesleklerini icra etmeye başlamayan matematik öğretmen adaylarının uygun bir sınıf mikrokültüründe gerçekleşen öğretmen-öğrenci diyaloguna yönelik sosyomatematiksel norm farkındalıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü 3. sınıf öğretmen adaylarının, Geometri ve Ölçme Öğretimi dersi kapsamında uygun sınıf mikrokültürlerinde gerçekleşen öğretmen-öğrenci diyalogu şeklinde hazırlanmış bir etkinlikteki sosyomatematiksel normlara dair farkındalık düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak aranacak problem cümlesi; *''İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sosyomatematiksel norm farkındalıkları nasıldır?''* şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, 3. sınıf matematik öğretmeni adaylarının belirli bir sınıf mikrokültürlerinde gerçekleşen öğretmen-öğrenci diyalogundaki sosyomatematiksel normlara dair farkındalık düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması deseni olarak yürütülen araştırmada; uygun sınıf mikrokültürlerinde gerçekleşen öğretmen-öğrenci diyalogu şeklinde hazırlanmış bir etkinlik içerisindeki sosyomatematiksel normlar incelenen durum olarak ele alınmıştır.

Çalışmanın katılımcılarını, İç Anadolu bölgesindeki bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programına kayıtlı 3. Sınıf 15 tane öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Araştırmanın verileri, 2022-2023 eğitim öğretim yılının I. döneminde katılımcıların Geometri ve Ölçme Öğretimi dersinde yüz yüze olarak toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak; çalışmanın amacına yönelik geliştirilen *Sosyomatematiksel Norm Farkındalık Formu* kullanılmıştır. Bu formda; 5. sınıf düzeyindeki bir matematik kazanıma yönelik bir soru ve bu sorunun uygun bir sınıf mikrokültürlerinde öğretmen ve öğrenciler tarafından tartışıldığı sosyomatematiksel norm içerikli söylemlerin bulunduğu diyalog kesiti bulunmaktadır. Geliştirilen formda, ayrıca sosyomatematiksel normlara ilişkin farkındalık durumlarını belirlemek amacıyla matematik öğretmeni adaylarına 4 adet açık uçlu soru yönlendirilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda öğretmen adaylarının farkındalık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Elde edilen veriler, içerik analizi ile incelenmiştir. Verilerin analizinde kullanılması amacıyla farkındalığın 3 düzeyde kategorilendirildiği bir değerlendirme rubriği hazırlanmıştır. Bu değerlendirme rubriği ile öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar derinlemesine analiz edilmiş ve normlara dair farkındalık düzeyleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda; ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının sosyomatematiksel normlara ilişkin farkındalık düzeylerinin orta seviyede olması beklenmektedir. Buna karşın öğretmen ve öğrenci söylemlerinde baskın bir şekilde bulunan sosyomatematiksel normların tespit edilememesi ve normla az ilişkili olan ya da hiç ilişkili olmayan farklı sosyomatematiksel normların da gözlenebileceği tahmin edilmektedir. Araştırmanın verileri toplanmış olmasına karşın, veri analizi aşaması devam ettiğinden elde edilecek bulgular sunum sırasında paylaşılacaktır. Bu araştırmanın beklenen bulguları sonucunda; öğretim ve öğretmen yetiştirme programlarında matematik öğretmen adaylarının norm farkındalığının geliştirilmesi için neler yapılabileceği, nasıl bir politika geliştirilebileceği hakkında yol gösterecektir. Ayrıca öğretmen adaylarındaki norm farkındalık düzeyinin arttırılabilmesine yönelik yeni çalışmalar yapılabileceği önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: sosyomatematiksel norm, ilköğretim matematik öğretmen adayı, sınıf mikrokültürü, sosyomatematiksel norm farkındalığı

Kaynakça

Berk, L. E. (2003). Child Development.(6th Ed.) Boston: Alynn&Bacon, USA.

Cobb, P., & Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent and sociocultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist*, 31(3–4), 175–190.

Cobb, P., Stephan, M., McClain, K., & Gravemeijer, K. (2001). Participating in classroom mathematical practices. The journal of the Learning Sciences, 10(1-2), 113-163.

Çakır, A. (2021). *Üstün yetenekli öğrencilerin matematik sınıf kültürlerinin sosyo-matematiksel normlar bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Franke, M. L., Kazemi, E., & Battey, D. (2007). Understanding teaching and classroom practice in mathematics. In F. K. Lester (Ed.), Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning (pp. 225-256). Charlotte, NC: Information Age.

Kuduban, N. (2019). *Diferansiyel denklemler sınıfı mikrokültüründeki sosyomatematiksel normların incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Şeyh Edebali Üniversitesi, Bilecik.

Öksüz, H. (2021). *5. sınıf matematik öğretmenlerinin kesirlerle işlemler alt öğrenme alanında öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ve normal öğrenciler için sınıfta oluşturmayı amaçladıkları sosyomatematiksel normlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Özmantar, M. F., Bingölbali, E., Demir, S., Sağlam, Y. ve Keser, Z. (2009). ‘‘Değişen öğretim programları ve sınıf içi normlar’’, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 1-21.

Sönmez, N. (2016). *Üç boyutlu sanal öğrenme ortamlarında sosyal ve sosyomatematiksel normların belirlenmesi: mathlife örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Toluk Uçar, Z. (2016). Sosyomatematiksel normlar. Bingölbali, E., Arslan, S. & Zembat, İ. Ö. (Ed.), Matematik Eğitimde Teoriler, Pegem Akademi, Ankara, Türkiye, 606-627.

Yackel, E. ve Cobb, P. (1996). “Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics”, *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 458-477.

Yackel, E., & Rasmussen, C. (2002). Beliefs and norms in the mathematics classroom. In G. Toerner, E. Pehkonen, & G. Leder (Eds.), Mathematical Beliefs and Implications for Teaching and Learning of Mathematics (s. 313-330). Springer Netherlands.

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Aparatlı Matematik Problemlerini Çözme Sürecine Yakından Bakış

Işıkhan Uğurel
Dokuz Eylül Üniversitesi

Nazlı Gül Çağırgan
Dokuz Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

Çok eski tarihlerden bu yana matematikte materyal kullanımı gözlenen bir olgudur. Antik çağlardan beri, birçok farklı uygarlık günlük matematik problemlerini çözmelerine yardımcı olmak için fiziksel nesneler kullanmıştır. Günümüzde de gerek akademik literatür gerekse matematik öğretimine yönelik resmi standart belgelerinde somut materyallerinin kullanılması teşvik edilmektedir. Benzer şekilde ülkemizde şu an uygulamada olan ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretim programlarında da manipülatiflerin kullanımı önerilmektedir. (MEB, 2018a; MEB, 2018b). Manipülatiflerin matematik öğrenme sürecinde kullanılmasına yönelik öneri, tavsiye ve yönlendirmelere karşın literatürde kimi sınırlı yanları bulunduğunu öne süren ve özellikle ortaokul ve lise yıllarında kullanımlarının giderek azaldığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Carbonneau, Marley & Selig, 2013; Mc Neil ve Jarvin, 2009; Van de Walle, 2007) Söz konusu sınırlılıkları gidermede ve somut araçların kullanım düzeyini genişletmede alternatif bir yaklaşım sunan Uğurel (2019) yeni bir kavram tanımlamıştır. Bu kavram "Aparatlı Matematik Problemi'dir. Aparatlı matematik problemi genel olarak manipülatif kavramı altında yer alan ancak kendine has biçimsel ve işlevsel özellikleri bulunan özgün bir kavramdır. Aparatlı matematik problemi bir aparat üzerinde geliştirilmiş bir dizi problemden her biridir. Literatürde manipülatiflerin problem çözme sürecinde kullanımına yönelik çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Benzer şekilde yeni olması itibariyle aparatlı matematik problemleri üzerine yapılan çalışmalar da az sayıdadır (örn. Arıkan ve Uğurel, 2019; Arıkan, 2019; Tanrıverdi, 2020). Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin aparatlı matematik problemi çözme sürecine odaklanılmaktadır. Araştırmada yanıt aranan problem "Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin aparatlı matematik problemlerini çözme süreçleri nasıldır?" biçimindedir. Belirlenen alt problemler ise aşağıdaki gibidir,

1. Öğrencilerin aparatlı matematik problemlerini çözme süreçlerindeki akıl yürütme biçimleri nelerdir?
2. Öğrencilerin aparatlı matematik problemlerini çözme süreçlerindeki düşünme eksenleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmamız nitel durum çalışması yapısındadır. Veri toplama sürecinde Uğurel (2019) tarafından geliştirilen 3 adet aparatlı matematik problemi kullanılmıştır. Katılımcılar İzmir ilinde bir özel ortaokulda öğrenim görmekte olan gönüllü iki öğrenciden oluşmaktadır. Seçilen aparatlı problemler katılımcılara 40 dakika süren bir oturum şeklinde uygulanmıştır. Problem çözme sürecinin tümü video kaydına alınmış ve ardından transkript edilmiştir. Veriler üzerinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde Tanrıverdi (2020) tarafından geliştirilen çerçeve kullanılmıştır. Çalışmamızın alana katkı yapacağı ve konuya ilgili duyan kişilere yeni araştırmalar yapmaları için esin kaynağı olacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen sonuçlar öğrencilerin aparatlı matematik problemlerini çözme sürecinden büyük keyif aldığını ve süreci farklı bir uygulama olarak nitelendirdiğini göstermiştir. Bulgular öğrencilerin analitik düşünme ekseni ile mantıksal akıl yürütme, ileri görsel-uzamsal akıl yürütme ve ileri matematiksel akıl yürütme çerçevesinde çözüm yapabilmeleri için daha çok problem çözme deneyimi yaşamaları gerektiği ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin aparatlı matematik problemleri çözüm süreçlerindeki düşünme eksininin üç sorudan birinde analitik olduğu, çözümde istenilen yapıyı oluşturmak için soruda verilen yönergeleri ayrıntıları dikkate alarak detaylı bir şekilde inceleyip modeli kurmaya çalıştıkları görülmüştür. İkinci aparatlı matematik probleminde ise analitik düşünme ekseni ile çözüm sürecinde oluşacak olan yapıyı oluşturmaya başladıkları ve daha sonra oluşacak olan son durumdaki büyük yapıya odaklanıp daha bütüncül düşündükleri ve sorunun yönergesindeki verilen ayrıntıları dikkate almadıkları görülmüştür. Son problemin çözüm sürecinde ise bütüncül düşünme ekseniyle oluşturulacak olan birleşik büyük şekildeki ayrıntıları dikkate almadıkları ve çözüm sürecinde sadece sonuca odaklandıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin problem çözme sürecinde daha çok destekleyici-sözel akıl yürütme yapma eğiliminde oldukları fark edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aparat, aparatlı matematik problemi, manipülatif, problem çözme, matematik eğitimi.

Kaynakça

Arıkan, F. (2019). *Matematikte yetenekli öğrencilerin aparatlı matematik problemlerine yaklaşımları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Arıkan, F. & Uğurel, I. (2019). Matematikte Yetenekli Öğrencilerin Aparatlı Matematik Problemlerini Çözme Süreçlerinde Sergilediği Karakteristik Yaklaşımlar. *Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu*, (26-28 Eylül) Çeşme-İzmir.

Carbonneau, K. J., Marley, S. C. & Selig, J. P. (2013). A meta-analysis of the efficacy of teaching mathematics with concrete manipulatives. *Journal of Educational Psychology*, *105*(2), 380-400.

McNeil, N.M. & Jarvin L. (2007). When theories don't up: Disentangling the manipulatives debate. *Theory into Practice,* 46, 309-316.

MEB (2018a). Matematik Dersi Öğretim Programı, (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.

MEB (2018b). Ortaöğretim Matematik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Oğretim Programı. Ankara.

Tanriverdi, E. (2020). *Matematik öğretmen adaylarının aparatlı matematik problemlerini keşfetme sürecine yakından bakış: Bir durum çalışması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Universitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Uğurel, I. (2019). *Aparatlı matematik problemleri-I, Matematiksel düşünmenin gelişimini destekleme,* E&G Land Akademik Danışmanlık.

İlkokulda Teknoloji Destekli Matematik Öğretimi Etkinliği

Galip Genç

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Teknolojideki hızlı gelişimler eğitim sürecine teknolojik araçların entegre edilmesini de gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin teknolojik araçlarla erken yaşlardan itibaren tanışması bu durumu daha etkin hale getirmektedir. Eğitim sürecinde matematik derslerinin soyut kavramlar içermesi ve bu durumun öğrencilerin algılayabilmesinde zorluk oluşturması (Baki, 1996), kavramların somutlaştırılmasına yardımcı olabilmesi için teknolojinin matematik derslerinde daha fazla kullanılmasını gerektirir. Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi NCTM (2014), matematik eğitiminde teknoloji kullanımının önemini vurgulamış ve öğrencilerin öğrenmelerine ve matematiksel fikirleri anlamlandırmaları için teknolojinin kullanımını temel kaynaklar olarak bütünleştirdiğini ifade etmiştir.

Son dönemlerde matematik öğretimi sürecinde bilgisayar teknolojisinin kullanımının artması Dinamik Geometri Yazılımlarının (DGY) kullanılabilirliğine de yansımış (Christou, Mousoulides, Pittalis ve Pitta-Pantazi, 2004) ve özellikle geometri öğrenme alanının öğretim sürecinde DGY kullanımı yaygınlaşmıştır (Özçakır Sümen, 2022.) Bu yazılımlardan biri olan GeoGebra, 2001 yılında Markus Hohenwarter tarafından oluşturulan GeoGebra, geometri, cebir ve hesabı tek bir dinamik ortamda birleştirmek için tasarlanmış bir yazılım programı (Zengin, Furkan ve Kutluca, 2012) ve öğretme öğrenme süreçlerine entegre edilmeye çalışılmaktadır (Antohe, 2009).

GeoGebra, matematik derslerinde görsellik ve temsilleri kolaylıkla sağlayabilmekte (Budai, 2011), öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve kalıcılıklarına destek olmaktadır (Birgin ve Yazıcı, 2021). GeoGebra programının Türkçe olması, çizilecek şekiller, butonlarda yapılacak işlemlerle ilgili bilgi vermesi de kullanımını kolaylaştırmaktadır. Bu durum okullarda matematik derslerine entegre edilebilmesine de fırsat sağlamaktadır.

Matematik disiplini içerisinde ayrılmaz bir bütün olan geometri (Şahin ve Keşan, 2022) ilkokul matematik programında önemli bir yere sahiptir. Geometri derslerinde öğretmenler sınıf içinde şekillerle ilgili çok doğru ve iyi çizimler gerçekleştirse de öğrencilerin bu çizilen şekillerin farklı konumlarda döndürülmüş temsillerini algılamaları oldukça zor olmaktadır (Barçın, 2019). Matematik dersi kapsamında geometri konuları, cebire göre öğrenciler tarafından daha zor bulmaktadır (Güler, 2016). Bu sebeple geometrik düşünme düzeylerine uygun teknoloji entegreli etkinlikler öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına daha fazla katkı sağlayabilir.

İlkokul matematik öğretim programında geometri öğrenme alanında yer alan geometrik cisimler ve şekiller konusu, 1. Sınıftan itibaren tüm sınıf düzeylerinde işlenmektedir. Bu çalışma için seçilen Geometrik cisimler konusu, ilkokul 1. Sınıfta cisimleri özelliklerine göre sınıflandırma ve geometrik şekillerle ilişkilendirme kazanımı ile başlar. 2. Sınıfta cisimlerin modeller üzerinde tanınması ve ayırt edilmesi; yön, konum veya büyüklükleri değiştiğinde biçimsel özelliklerinin değişmediğinin fark edilmesi ile devam eder. 3. Sınıfta cisimlerin modellerinin yüzlerini, köşelerini, ayrıtlarını belirlemesi; küp, kare prizma ve dikdörtgen prizmanın birbirleriyle benzer ve farklı yönlerini açıklaması ile devam eder. 4. Sınıfta da açınımı verilen küpü oluşturma ve eş küplerle çizilmiş olarak verilen modellere uygun basit yapılar oluşturma kazanımı ile sona erer (MEB, 2018).

Bu çalışmada ilkokul 3. Sınıf geometrik cisimlerin GeoGebra programında yüzlerini, köşelerini, ayrıtlarını belirtilmesi ve küp, kare prizma ve dikdörtgen prizmanın birbirleriyle benzer ve farklı yönlerini açıklanmasına yardımcı olacak etkinliğin ayrıntılı olarak gösterilmesi ve matematik öğrenme öğretme sürecine bu uygulamanın nasıl entegre edilebileceği ile ilgili bilgilerin aktarılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi geometri öğrenme alanı geometrik cisimler konusundaki öğrenmelerine ve sınıf içinde etkin katılmalarına destek olmak amacıyla teknoloji destekli bir öğretim etkinliğinin tanıtılmasını amaçlamaktadır. Bu kapsamda ilkokul 3.sınıf geometrik cisimlerle ilgili 2 kazanıma uygun olarak hazırlanacak etkinliğin gösterimi ve ders süresince nasıl uygulanabileceği hakkında bilgi verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

- Bu çalışma ile dinamik geometri yazılımlarının özellikle de GeoGebra programının ilkokul düzeyinde de kullanılabilirliğini göstermek amaçlanmaktadır. Matematik öğretim programında “dinamik geometri yazılımlarından yararlanılabilir.” ifadesi yer

almaktadır. Bu çalışma GeoGebra program araştırmacıların ve öğretmenlerin daha fazla derslerinde kullanmasına yardımcı olabilir.

- Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) sisteminde matematik öğretmenlerine yönelik "Dinamik Matematik Yazılımı (GeoGebra)" kursu yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerine de yönelik GeoGebra kursu düzenlenebilir.
- GeoGebra programı ile hazırlanabilecek etkinlikler sayesinde farklı yöntemler (nitel, nicel, karma) kullanılarak yeni araştırmalar yapılabilir.
- GeoGebra programı destekli ilkokul öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerine göre yapılacak etkinliklerle konuların öğrenciler tarafından daha iyi anlamlandırılmasına yardımcı olunabilir. Bu anlamda bir etkinlik havuzu oluşturulabilir ve internet ortamında sınıf öğretmenlerinin kullanımına sunulabilir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, GeoGebra, Öğretim Etkinliği

Kaynakça

Antohe, G. S. (2009). Modeling a geometric locus with GeoGebra annals. *Computer Science Series*, 7(2), 105-112.

Baki, A. (1996). Matematik Öğretiminde Bilgisayar Her şey midir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. s.12, ss. 135-143.

Barçın, H. (2019). Matematik dersi dönüşüm geometrisi konusunun geogebra yazılımı ile anlatımının öğrencilerin matematik başarısına, kaygısına ve tutumuna etkisi, (Yükseklisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Birgin, O., & Yazıcı, K. U. (2021). The effect of GeoGebra software–supported mathematics instruction on eighth-grade students' conceptual understanding and retention. *Journal of Computer Assisted Learning*, *37*(4), 925-939.

Budai, L. (2011). GeoGebra in fifth grade elementary mathematics at rural schools. *Annales Mathematicae et Informaticae, 38*,129-136.

Christou, C., Mousoulides, N., Pittalis, M., & Pitta-Pantazi, D. (2004). Proofs through exploration in dynamic geometry environments. *International Journal of Science and Mathematics Education, 2*(3), 339-352.

Güler, H. K. (2016). Etkili bir geometri dersinin özelliklerinin belirlenmesi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi.

MEB. (2018). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). MEB.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2014). Principles to actions: Ensuring mathematical success for all. NCTM.

Özçakır Sümen, Ö. (2022). Dördüncü sınıf geometri kazanımlarının görselleştirilmesinde dinamik geometri yazılımlarının kullanılması. *Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal, 1*(1), 10-18.

Şahin, Z., & Keşan, C. (2022). Beşinci sınıf düzeyinde kavram karikatürleri ile tasarlanan geometri öğrenme ortamlarında cinsiyet faktörüne göre akademik başarı ve geometrik tutumun incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 11(3), 190-200.

Zengin, Y., Furkan, H., & Kutluca, T. (2012). The effect of dynamic mathematics software GeoGebra on student achievement in teaching of trigonometry. *Procedia and Social Behavioral Sciences, 31,* 183-187.

5. Sınıf Öğrencilerinin Üslü İfadeler ve Parantezli İşlemler Konularındaki Hata ve Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi

Şevval Kader
Kastamonu Üniversitesi

Feyza Aliustaoğlu
Kastamonu Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik literatüründe kavram, nesnelerin ya da olayların ortak özelliklerini kapsayan soyut ve genel fikir olarak ifade edilmektedir (Ubuz, 1999). Matematik ardışık ve yığılmalı bir bilim dalı olduğu için herhangi bir kavram, onun ön şartı durumundaki diğer kavramlar kazanılmadan verilemez (Alkan ve Altun, 1998). Öğrenciler konuyu neden öğrendiğinin mantığını tam olarak bilmezse öğretmenin anlattıklarına farklı anlamlar yükleyerek çıkarımlarda bulunur ve bunun sonucunda öğrenme sürecinde yanlışlar yapabilir ve bu yanlışların bir kısmı kavram yanılgısına dönüşebilir. Kavram yanılgısı; kişisel deneyimlerin sonucu olarak bilimsel gerçeklere ters düşen ve bilim tarafından doğrulanmış kavramların öğretilmesini ve öğrenilmesini engelleyen bilgiler olarak ifade edilmektedir (Baki, 2018: 382). Kavram yanılgısı, literatürde farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan bazıları; yanlış uygulama (Elby, 2001), hatalı fikirler (Fisher, 1983), bir konuda uzmanların üzerinde hemfikir oldukları konudan uzak kalan algı ya da kavrama (Ubuz, 1999) şeklindedir.

Öğrenciler üs kavramını ilk kez Matematik Dersi Öğretim Programında 5. sınıf kazanımlarıyla öğrenmeye başlamaktadır (MEB, 2018). Matematikte birçok gerçek, üslü ifadelerle temsil edilmekte (Argün, Arıkan, Bulut ve Halıcıoğlu, 2014) ve bu konu ortaokul konuları içerisinde öğrencilerin zorluklar yaşadıkları, birçok konuya temel oluşturan bir konu olarak ifade edilmektedir (Zihar ve Çiltaş, 2018). Üslü ifadeler ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin üslü ifadelerin değerini belirleyememedeki zorluklarını ve kavram yanılgılarını ele alan çalışmalarla karşılaşılmaktadır (Bilgin ve Dinç, 2015; Christou, Pantazi ve Zachariades, 2007; Kutluca, 2009; Özkan ve Özkan, 2012; Saraç, 2016). Satan, Aksakal ve Ay (2021) bilgi eksikliği, üslü ifadelerdeki üs ve tabanın neyi ifade ettiğinin bilinmemesi, üslü ifadenin sayısal olarak açılımının bilinmemesi gibi durumların kavram yanılgılarına neden olabileceğini belirtmektedir.

Ortaokul matematik dersi öğretim programında 5. sınıf düzeyinde yer alan diğer bir konu ise parantezli işlemlerdir. Bu konu birden fazla işlem bulunduran matematiksel hesaplamaların bulunduğu işlem önceliğini ele almaktadır (MEB, 2018). Aritmetikte sıklıkla karşılaştığımız işlem önceliğinde; parantezli ifadelerden başlanarak üslü ifadeler, çarpma/bölme ve toplama/çıkarma şeklinde bir sıra takip edilmektedir. Öğrenciler bu sıranın önemini kavrayamaz, neyi neden yapacağı ile ilgili ilişkisel anlamayı gerçekleştiremezse çeşitli hatalar ve bununla beraber kavram yanılgıları ortaya çıkabilmektedir (Skemp, 1987). Yapılan literatür taramasında hataların önemli bir kısmının işlem önceliği kuralının ihlal edilmesine dayandığını (Blando, Kelly, Schneider ve Sleeman, 1989), işlemlerin özelliği yerine sayıların yapısının dikkate alınmasından (Linchevski ve Livneh, 1996) ve birden fazla işlem içeren durumlarda hikayenin akışına göre işlem sıralamasının belirlenmesinden kaynaklı hatalar yapıldığını (Papadopoulos, 2015) gösteren çalışmalarla karşılaşılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, beşinci sınıf öğrencilerinin üslü ifadeler ve parantezli işlemlere yönelik hatalarını ve kavram yanılgılarını belirlemektir. Bu amaca bağlı olarak araştırmanın problem cümlesi "Beşinci sınıf öğrencilerinin üslü ifadeler ve parantezli işlemlere yönelik hataları ve kavram yanılgıları nelerdir?" sorusu olup alt problemler ise şu şekildedir;

1. Beşinci sınıf öğrencilerinin üslü ifadeler konusundaki hataları ve kavram yanılgıları nelerdir?
2. Beşinci sınıf öğrencilerinin parantezli işlemler konusundaki hataları ve kavram yanılgıları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada üslü ifadelerdeki ve parantezli işlemlerdeki kavram yanılgılarını tespit etmeye yönelik olarak durum çalışması modeli kullanılmıştır. Merriam (2013) durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada da beşinci sınıf öğrencilerinin belirtilen konulardaki kavram yanılgıları bir durum olarak ele alınmış ve bu doğrultuda inceleme yapılmıştır.

Örneklem

Çalışmanın örneklemini, Türkiye'nin kuzeyinde yer alan bir ortaokulda 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde 5. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 47 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 32'si kız ve 15'i erkektir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasında öncelikle ortaokul matematik öğretim programında (MEB, 2018) "üslü ifadeler" ve "parantezli işlemler" konularındaki kazanımların sınırları, EBA üzerindeki örnek sorular ve ilgili literatürde (Aydoğdu, Tutak ve Göçük, 2021; Öksüz, 2009) öğrencilerin üslü ifadeler ve parantezli işlemler ile ilgili hata ve yanılgılarının neler olabileceği; bu hata ve yanılgıları hangi tarz sorular üzerinden tespit edildiği incelenerek beşinci sınıf düzeyinde sorular geliştirilmiştir. Ardından uzman görüşü alınarak öğrencilerin bu konulardaki hata ve kavram yanılgılarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilen test son haline getirilmiştir. Testin son hali toplam 9 sorudan oluşmakta olup; 5 soru üslü ifadeler, 4 soru parantezli işlemler kazanımlarını kapsamaktadır. Üslü ifadeler ile ilgili kazanım "*M.5.1.2.10. Bir doğal sayının karesini ve küpünü üslü ifade olarak gösterir ve değerini hesaplar*." ve parantezli işlemler ile ilgili kazanım ise "*En çok iki işlem türü içeren parantezli ifadelerin sonucunu bulur*" kazanımlarıdır. Hazırlanan testte kavram yanılgılarını belirleyebilmek için aynı becerinin birden fazla soruda sorulmasına ve öğrencilerin verilen cevap ile ilgili açıklama yapmalarına dikkat edilmiştir. Testte açık uçlu, doğru-yanlış, üç aşamalı teşhis testi ve kavram karikatürü gibi farklı türlerde sorular yer almaktadır. Öğrencilere 1 ders saati (40 dakika) süresinde testin uygulaması yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi içerik analizi tekniğine dayalı olarak yapılmıştır. İçerik analizi belirli kodlama kurallarına bağlı olarak birçok ifadeyi daha az içerik kategorisine indirgemeyi içeren sistematik, tekrarlanabilir bir süreç olarak ifade edilmektedir (Weber, 1990). Bu doğrultuda bu araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin üslü ifadeler ve parantezli işlemler konusunda sahip oldukları belirlenen kavram yanılgılarının kod ve kategorilerini içeren frekans tabloları oluşturulmuş; ayrıca bu yanılgılara örnek öğrenci cevapları sunulmuştur. Diğer taraftan hata ve yanılgı arasındaki farkı ortaya koymak için tespit edilebilen durumlarda hangi durumun hata hangi durumun yanılgı olduğuna dair öğrenci cevaplarından örnekler verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışma sonucunda beşinci sınıf öğrencilerinin üslü ifadeler ve parantezli işlemler konularında hatalar yaptıkları ve kavram yanılgılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Üslü ifadeler konusundaki yanılgılarından bazıları; tekrarlı çarpımı tekrarlı toplam olarak algılama, doğal sayıların doğal sayı kuvvetlerini hesaplayamama, aynı doğal sayıların çarpımı şeklindeki sayıyı üslü olarak ifade edememe, üslü ifadelerin özel durumlarını kavrayamama ve üslü ifadelerin karesi ve küpünü karıştırma şeklindedir. Öğrencilerin bu yanılgılarının sebeplerinin kavramsal öğrenmenin yeterli düzeyde gerçekleştirilememesi, konunun günlük hayat ile ilişkisini kuramama, çarpma işlemi ile ilgili ön bilgi eksikliği gibi nedenler olabileceği düşünülmektedir.

Parantezli işlemler konusundaki kavram yanılgılarından bazıları ise ters işlem kavramını kavrayamama, parantezin işlem önceliğinde yerini bilmeme ve işlem önceliğini kavrayamama şeklindedir. Bu konudaki yanılgıların sebeplerinin öğrencilerde ters işlemi düşünme becerisinin yeteri kadar gelişmemiş olmasından, zihinlerinde "bölme ve çarpma işlemi her yerde önce yapılır" ifadesinin yer almasından ve bu yüzden parantezin önemini kavrayamamalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Diğer taraftan öğrencilerin üslü ifadeler ve parantezli işlemler konusunda hatalar yaptıkları da görülmüştür. Bu hatalar öğrencinin üslü ifadeyi doğru hesaplayabilmesine rağmen dikkat eksikliğinden kaynaklı olarak yanlış cevap vermesi, parantezli işlemlerin kullanılması gereken bir soruda işlemlerin doğru yapılmasına rağmen soru ile ilgili yanlış karar verilmesi, okuma hatası gibi hatalardır. Bu durumlar doğrudan bir kavram yanılgısını göstermediği düşünüldüğünden hata olarak alınmıştır. Öğrencilerin bu tür hatalarının önüne geçilmesi için duruma odaklanmalarına yönelik çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üslü ifadeler, işlem önceliği, hata, kavram yanılgısı

Kaynakça

Alkan H., & Altun M. (1998). Matematik öğretmenliği; *T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları* No: 1072, Açıköğretim Fakültesi Yayınlar No: 59. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Argün, Z., Arıkan, A., Bulut, S., & Halıcıoğlu, S. (2014*). Temel matematik kavramlarının künyesi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Aydoğdu, M., Tutak, T., & Göçük, Ş. (2020). Sekizinci sınıf öğrencilerinin üslü sayılar ile köklü sayılar konularındaki kavram yanılgılarının belirlenmesi. *International Journal of Education Science and Technology*, *6*(3), 240-257.

Baki, A. (2018). *Matematiği öğretme bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Bilgin, T., & Dinç, Y. (2015). Buluş yöntemi ile öğretimin üslü sayılar konusunu öğrenme düzeyine ve erişiye etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 125-139.

Blando, J. A., Kelly, A. E., Schneider, B. R., & Sleeman, D. (1989). Analyzing and modeling arithmetic errors. *Journal of Research in Mathematics Education, 20*(3), 301- 308.

Christou, C., Pantazi, D., & Zachariades, T. (2007). Secondary school students' levels of understanding in computing exponents. *Journal of Mathematical Behavior*, 26, 301–311.

Elby, A. (2001). Helping physics students learn how to learn. *American Journal of Physics, 69*(S1), S54-S64.

Fisher, K. M. (1983). Amino acids and translation: A misconception in biology. In *Proceedings of the international seminar on misconceptions in science and mathematics* (pp. 407-419). Ithaca, NY: Cornell University.

Kutluca, T. (2009). Identification of difficult subjects in ninth grade mathematics curriculum. *Education Sciences, 4*(2), 604-619.

Linchevski, L., & Livneh, D. (1996). The competition between numbers and structure. In L. Puig & A. Gutierrez (Eds.), *Proceedings of the 20th International Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 3, pp. 257- 264). Valencia: Encuademaciones Artesanas.

MEB (2018). *Ortaokul matematik dersi (5-6-7-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öksüz, C. (2009). İşlem sırasının kavratılması. *Elementary Education Online, 8*(2), 306-312.

Özkan, E. M., & Özkan, A. (2012). Misconception in exponential numbers in IST and IIND level primary school mathematics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 46, 65-69.

Papadopoulos, I. (2015, February*). The rules for the order of operations: The case of an inservice teacher.* Paper presented at the Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Prague, Czech Republic.

Saraç, S. (2016). Üslü sayıların öğretiminde kullanılabilecek iki benzetim örneği: Çamurlu ayakkabılar ve doktor hasta ilişkisi. *Öğretim Atölyesi: Mesleki Gelişim Uygulamaları Dergisi, 1*(1), 7- 9.

Satan, N., Aksakal, K., & Ay, Z. (2021). Üslü ifadelerde yaşanan kavram yanılgılarının olası nedenleri ve önlem önerilerinin öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 32-48.

Skemp, R. R. (1987). *The psychology of learning mathematics*. Hillsdale, NJ: Lawrance Erlbaum Associates.

Ubuz, B. (1999). 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki hataları ve kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(17), 95–104.

Weber, R. P. (1990). Basic content analysis (No. 49). Sage

Zihar, M., & Çiltaş, A. (2018). Matematiksel modelleme yöntemiyle 8. sınıf üslü ifadeler konusunun öğretimine yönelik bir eylem araştırması. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 46-63.

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İstatistiğe Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Velican Ata
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Mutlu Pişkin Tunç
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Problem Durumu

Tutumlar, doğrudan gözlemlenmeyen ancak gerek inanç gerekse duygularımızla davranışlarımızla yansıttığımız eğimler olarak tanımlanabilir(Auzmendi, 1992). Daha genel bir ifade olarak tutumlar, bir duruma karşı olumlu ya da olumsuz yatkınlık olarak tanımlanmaktadır(Aiken, 2000). Çoğu disiplinde, öğrencilerin akademik tutumları son derece önemli kabul edilir. İstatistik, tüm okul matematik müfredatlarında giderek daha fazla yer almaktadır. Bazı araştırmacılar, istatistik değerlendirmelerindeki performansın, öğrencilerin istatistiklere yönelik tutumlarıyla da açıkça ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir (Dempster & McCorry, 2009). Son yıllarda, duygusal faktörün öğrenciler üzerindeki etkisini değerlendirmek için istatistiklere karşı tutum ve kaygıyı ölçen çok sayıda araç geliştirilmiştir (Carmona, 2004). McLeod (1992) duyguları, tutumları ve inançları birbirinden ayırır. Tutumlar öğrenme istatistiklerinde yoğun duygulardır. Duygular, matematiksel veya matematiksel olmayan bir etkinlik sürecinde kazanılan ve hızlı değişim gösterebilen his durumlarıdır. Bu his durumları, farkında olarak veya olmayarak kazanılabileceği gibi tecrübe edilmiş durumlardan da elde edilebilmektedir. Hissedilen duygular, ılımlıdan şiddetliye göre bir değişim göstermektedir. Bu değişim beraberinde duyguyla ilgili olan hisler tutum, inanç, duygusal durumlar ve değerler kavramlarını ortaya çıkarmaktadır Tutumlar; belirli bir bağlamda (örneğin matematikte) olumlu veya olumsuz olarak hissedilen duyguların, belirli davranış örüntülerine veya bağlamla ilgili hissedilen duygulara olan eğilimlerdir. Tutumlar orta düzeyde kararlı bir yapı gösterirler. İstatistik eğitiminde inançlara, tutumlara ve beklentilere olan ilgi ise artmaktadır, çünkü "bu tür faktörler istatistiklerin öğrenilmesini engelleyebilir veya öğrencilerin yararlı istatistiksel sezgiler geliştirmesini ve öğrendiklerini sınıf dışında uygulamalarını engelleyebilir" (Gal & Ginsburg, 1994, s.1). Bireylerin belli bir alana karşı sahip olduğu tutum ve o alandaki akademik başarıları arasındaki ilişkileri inceleyen birçok çalışma, tutumların öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Hardy & Hagtvet, 1996). Bu bağlamda çalışmanın amacı sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre istatistiğe yönelik tutum düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya İlişkin Alt Problemler

- Sekizinci sınıf öğrencilerinin istatistiğe yönelik tutumları ne düzeydedir?
- Sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiğe yönelik tutum düzeyleri farklılık göstermekte midir?
- Sekizinci sınıf öğrencilerinin okul türü değişkenine göre istatistiğe yönelik tutum düzeyleri farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada veri toplama yöntemi olarak nicel araştırmalarda sıklıkla yararlanılan tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırmaların temel felsefesi, edinilen bulguların sayısal değerlerle ifade edilebilmesi ve ölçülebilmesidir (Ekiz, 2015). Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2020). Tarama araştırmalarında genelleme yapmak mümkündür. Örneklemden elde edilen veriler ışığında temsil edilen evrene genelleme yapılır (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 yılı eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Van ilinde altı farklı devlet okulunda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları üç farklı okul türünden seçilmiştir. Okul türlerine göre öğrenci sayısı ise standart devlet ortaokulu 155, imam hatip ortaokulundan 96, yatılı bölge ortaokulundan 90 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını 171 kız ve 170 erkek öğrenci olmak üzere toplam 341 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Sekizinci sınıf öğrencilerinin İstatistiğe Yönelik Tutumlarını incelemeyi amaçlayan bu araştırmada Yılmaz (2006) tarafından geliştirilen “İstatistik Tutum Ölçeği” kullanılmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yılmaz’ın (2006), Fennema-Sherman (1976) tarafından geliştirilen Matematik Tutum Ölçeğindeki maddelerinden hareketle hazırladığı “İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Olumsuz ifade edilen tüm

maddeler, veri analizinden önce ters kodlanmıştır. Bu ölçme aracı 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır ve eşit aralıklı ölçek yapısına uygundur. Ölçek 10'u olumlu, 10'u olumsuz toplam 20 maddeden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Toplanan bulguların analizinde bir istatistik paket programı kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken betimsel istatistik metotları ve çıkarımsal istatistik metotları kullanılmıştır. İstatistik Tutum Ölçeğindeki maddelerin ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Bunun yanında sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiğe yönelik tutum düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini incelemek için "Bağımsız Örneklemler için T-Testi" kullanılmıştır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin okul türü değişkenine göre istatistiğe yönelik tutum düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini incelemek için "Bağımsız Örneklemler için Tek Yönlü Varyans Analizi" kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Toplanan veriler, bir istatistik paket programına girilmiştir. Olumsuz maddeler için puanlama işlemi tersten yapılmıştır. Öncelikle normallik incelenmiş ve normalliğin sağlandığı belirlenmiştir. Ölçeğin geneline bakıldığında öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumları orta düzeyde bulunmuştur. "Bağımsız Örneklemler için T-Testi" sonucunda cinsiyete göre istatistik tutum ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu farklılığın erkek öğrencilerin lehine oluştuğu görülmüştür. Öğrencilerin okul türlerine yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan "Bağımsız Örneklemler için Tek Yönlü Varyans Analizi" sonucunda öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre istatistik tutumları üzerinde anlamlı bir fark oluşmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Standart devlet ortaokulu ve İmam hatip ortaokulu arasında anlamlı bir fark belirlenmiş ve standart devlet ortaokulu öğrencilerinin lehine anlamlı fark oluşmuştur. Yatılı Bölge ortaokulu ve İmam Hatip ortaokulu arasında anlamlı bir fark belirlenmiş ve Yatılı Bölge ortaokulu lehine anlamlı fark oluşmuştur. Standart devlet ortaokulu ve Yatılı Bölge ortaokulu arasında anlamlı fark oluşmamıştır.

Anahtar Kelimeler: İstatiksel tutum , okul türü , cinsiyet , Sekizinci sınıf öğrencileri

Kaynakça

Aiken Jr, L. R. (1970). Attitudes toward mathematics. *Review of Educational Research*, *40*(4), 551-596.

Auzmendi, E. (1991). Factors related to statistics: A study with a Spanish sample: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Asso ciation. *Chicago, IL*.

Capraro, MM, Kulm, G. ve Capraro, RM (2005). Orta notlar: İstatistiksel düşünmede kavram yanılgıları. *Okul Fen ve Matematik* , *105* (4), 165-174.

Cobb, G. W. (1993). Reconsidering statistics education: A national science foundation conference. *Journal of statistics education*, *1*(1).

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2017). Gözlem. *Eğitimde araştırma yöntemlerinde* (s. 542-562). Routledge.

Çakıroğlu, E. (1994). *Modules in pre-service training of mathematics teachers in probability and statistics* (Master's thesis, Middle East Technical University).

Çalıkoglu, G. B. (2000). An *Assessment of the Educational Statistics Courses with Respectto Certain Student Characteristics.* Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical University, Ankara.

Dempster, M.ve McCorry, NK (2009). Lisans psikolojisi öğrencileri arasında istatistik değerlendirme sonuçlarında önceki deneyimlerin ve istatistiğe yönelik tutumların rolü. İstatistik Eğitimi Dergisi, 17(2).

Ekiz, D. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 4. Baskı. Anı Yayıncılık: Ankara.

Fennema, E. ve Sherman, JA (1976). Fennema-Sherman matematik tutum ölçekleri: Kadın ve erkeklerin matematiği öğrenmeye yönelik tutumlarını ölçmek için tasarlanmış araçlar. *Matematik Eğitiminde Araştırma Dergisi* , *7* (5), 324-326.

Gal, I., & Ginsburg, L. (1994). The role of beliefs and attitudes in learning statistics: Towards an assessment framework. *Journal of Statistics Education*, *2*(2).

Gal, Y. (1997). *İstatistik eğitiminde değerlendirme sorunu* . IOS basın.

Garfield, J. B (Eds.), t*heAssessment Challenge in StatisticsEducation*(pp107-121). Amsterdam: IOS Pressandthe International Statistical Institute

Hardy, L. ve Hagtvet, KA (1996). Kaygı ve performans: ölçüm ve modelleme sorunları.

Karasar, N. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (26. Baskı). Nobel Yayıncılık

McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, *1*, 575-596.

Pereira-Mendoza, L., & Mellor, J. (1991). Students' concepts of bar graphs: Some preliminary findings. In *Proceedings of the third international conference on teaching statistics* (Vol. 1, pp. 150-157). Voorburg, The Netherlands: International Statistical Institute.

Shaughnessy, J. M., Garfield, J., &Greer, B. (1996). Data Handling. InBishop, A. J., Clemats, K., Keitel, C., Kilpatrick, J. &Laborde, C. (eds.), *International Handbook of MathematicsEducation*(pp. 205-237). Dordrecht: Kluwer AcademicPublishers.

Yılmaz, S. (2006). *Gerçek veriye dayalı ve hesap makinesi destekli istatistik etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin istatistik performanslarına ve istatistik tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi).

Dörtgenler ve Dörtgenlerin Hiyerarşik Sınıflandırılmasına İlişkin Kavrayışın Gelişimi

Buse Eser Demirden
Hacettepe Üniversitesi

Meltem Sarı Uzun
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Geometri öğretimi bireylere eleştirel düşünme, problem çözme, üst düzey düşünme ve akıl yürütme gibi beceriler kazandırılmasına katkı sağlaması nedeniyle matematik eğitiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Geometri öğretiminde söz edilen bu becerilerin geliştirilebilmesi için yapılacak öğretimde öğrencilerin geometri kavramları ilişkilendirmelerinin, hipotez kurmalarının ve mantıksal çıkarımlarda bulunmalarının desteklenmesi gerekir. Bu kapsamda dörtgenler ve dörtgenlerin sınıflandırılması konusunun önemi vurgulanmakta ve yapılan çalışmaların genellikle lise düzeyinde dörtgenlerin tanımlanması ve sınıflandırılması üzerine olduğu görülmektedir. De Villiers (1994), dörtgenlerin hiyerarşik sınıflandırılmasını, dörtgenler arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını geliştirmenin bir yolu olarak tanımlar. Birçok ulusal ve uluslararası çalışma, öğrencilerin dörtgenlerin hiyerarşik sınıflaması ile ilgili olarak problem yaşadıklarını ortaya koymuştur (Ay ve Başbay, 2017; Çontay, Duatepe – Paksu, 2019, De Villiers, 1994, Monaghan,2000, Ubuz, 2017). Alan yazında farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin dörtgenlere dair kavram algıları, bilgi seviyeleri ve sınıflamalarına yönelik çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Ay ve Başbay 2017; De Villiers,1998; Duatepe Paksu, 2013; Fujita ve Jones,2006; Günhan, 2014, Kay ve Jones, 2000; Monaghan, 2000; Küçük ve Demir, 2009; Okazaki ve Fujita, 2007; Ubuz ve Üstün, 2003). Yapılan çalışmalar kavram yanılgısı, hata, eksik öğrenme belirleme gibi kavrayışların tespitini içermektedir. Ancak bu eksikleri giderme ve öğrencilerin anlamalarını geliştirmeye yönelik çalışmalar sınırlıdır (Türkdoğan ve Ark., 2015). Bu çalışmada öğrencilerin eksikleri belirlendikten sonra yapılan etkinlikler ve öğretim uygulamaları sürecinde öğrencilerde dörtgen kavramı ve dörtgenler arasındaki hiyerarşik ilişkileri anlamanın nasıl bir gelişim gösterdiği izlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre geometri öğretimine katkı sağlayacak önerilerde bulunulması bakımından çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma 11. Sınıf öğrencilerinin dörtgenler ve dörtgenlerin hiyerarşik sınıflandırılmalarına ilişkin bilgi düzeylerini ve kavrayışlarını incelemek, süreçte karşılaşılan eksik bilgileri, kavram yanılgılarını, yanlış öğrenmeleri öğretim deneyi boyunca tespit edip gelişimlerini incelemek amacı ile yapılmıştır. Ankara'da bir özel lisede 2021- 2022 eğitim – öğretim yılı ikinci döneminde, on birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma öncesinde ve sonrasında uygulanan başarı testi ile çalışma boyunca her hafta kullanılan etkinlik kağıtları, ders videoları ve birebir görüşme videoları çalışmanın veri grubunu oluşturmaktadır. Başarı testi bu alanda geçmiş yıllarda yapılmış olan çalışmaların taranması, ilgili ders kitaplarının incelenmesi, araştırmacı tarafından öğretim elemanlarının görüşlerinin alınması sonucunda hazırlanmıştır.

Araştırma kapsamında dinamik geometri yazılımı, somut materyaller, geometri şeritleri, cetvel, açıölçer ve sorgulama teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen geometri öğretiminde 11. Sınıf öğrencilerinin geometrik kavramları anlamlandırma süreçlerinin nasıl gerçekleştiği, öğretim deneyi sırasında muhakeme ve inşa süreçlerinde ne gibi değişiklikler olduğu, öğretimin temel geometri bilgilerine ve geometri başarı düzeylerine etkisi incelenmiş ve sürece ilişkin öğrencilerin görüşleri ve karşılaştıkları güçlükler incelenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar araştırma dahilinde ele alınan kavramsal çerçevelere göre analiz edilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Bu çalışmada ise daha kapsamlı olarak yürütülen araştırmada yer alan öğrencilerden birinin gelişim süreci incelenerek bu öğrenciye ilişkin bulgular ve sonuçlar paylaşılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

5 haftalık öğretim deneyinin sonunda uygulanan başarı testinin sonuçlarına göre, incelenen öğrencinin tanımlama, sınıflandırma, bağlantı kurma ve hiyerarşik sınıflandırma becerilerinde gelişme olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencinin ön görüşmede yazdıkları ve açıklamaları incelendiğinde, genel olarak dörtgenlerin tanımlarına hâkim olduğu, bazı özel dörtgenler hakkında bağlantıları görebildiği görülmüştür. Ancak öğrencinin aynı bilgiyi sınayan farklı sorulara farklı yanıt verdiği, yanıtlarında tutarlılık olmadığı görülmüştür. Araştırma süresince gözlenen öğrencinin ön görüşme, öğretme deneyi süreci ve son görüşme verileri incelendiğinde, başta bazı kavramların tanımlarına sahip ve bazı dörtgenler hakkında ilişki kurabiliyorken, öğretme deneyi sürecinde somut materyaller ve geometri şeritleri yardımı ile şekilleri keşfettiği, cetvel ve pergel kullanarak oluşturduğu şekilleri inceleyebildiği, yeni şekiller oluşturduğu ve dörtgenler arasında bağlantı kurabildiği görülmüştür. Öğrenci, son görüşmede dörtgenlerin hiyerarşik sınıflandırmasını, kavram haritası oluşturarak yanıtlamış, kavramların tanımlarını başarılı bir şekilde yapabilmiştir. Başlangıçta Van Hiele'nin 2. Düzeyi olan analiz düzeyinde (şekil özelliklerini ayırt etmeye başlar ancak özellikleri kendi başına birbirinden bağımsız olarak algıladığından, geometrik şekillerin özelliklerini birbiri ile ilişkilendiremez) olduğuna dair belirtiler gösteren

öğrenci, çalışma sonunda yapılan son görüşmede şekil sınıfları arasında bağ kurabilmiş ve özelliklerin birbiri ile ilişkilerini görmeye başlamıştır. Bu özellikler Van Hiele'nin 3. Düzey yaşantıya bağlı çıkarım özellikleri ile örtüşmektedir. Bunun yanı sıra 4. Düzey olan çıkarım düzeyine uygun olarak , ilişiler arasında sıralama yapabilmeye başlamış, şekillerin özellikleri, şekil ve cisimden bağımsız hale gelmiştir. Ön görüşmede aynı bilgiyi sınayan farklı sorulara çelişkili yanıtlar veren öğrenci, son görüşmede yanıtlarında tutarlı davranmış, konu hakkındaki düşüncelerini açıklayabilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, yapılan öğretim deneyinde kullanılan DGY, somut materyaller, geometri şeritleri ve uygulanan öğretim tekniklerinin dörtgenlerin tanımlanması ve hiyerarşik sınıflandırılması yönünde öğrenci becerilerine katkısı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin keşfederek ve sorgulayarak öğrenmesi, ders içinde farklı materyallerle ders konusunun görselleştirilmesi ile oluşturulan eğitim ortamlarının hazırlanmasının geometri öğrenmeyi güçlendireceği düşünülmektedir. Süreçte öğrencilerin dörtgenlerin birçok özelliklerini geometri şeritleri, cetvel ve açıölçer kullanarak keşfettikleri ve yaparak- yaşayarak elde ettikleri bu bilgilerin klasik anlatımla elde edilen bilgilere göre daha kalıcı ve anlamlı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dörtgen Hiyerarşisi, Öğretim Deneyi, Sınıflandırma, Kavram Haritaları.

Kaynakça

Ay, Y. Ve Başbay, A. (2017). Çokgenler ile ilgili kavram yanılgıları ve olası nedenleri. Ege Eğitim Dergisi, 18,83-104.

Duatepe- Paksu, A. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının geometri hazırbulunuşlukları, düşünme düzeyleri, geometriye karşı özyeterlikleri ve tutumları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 203- 218.

De Villiers, M. (1994). The role and function of a hierarchical classification of quadrilaterals. For the Learning of Mathematics, 14(1), 11-18.

Ubuz, B. (1999). 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki hataları ve kavram yanılgıları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (17).

Fujita, T. ve Jones, K. (2007). Learners' understanding of the definitions and hierarchical classification of quadrilaterals: Towards a theoretical framing. *Research in Mathematics Education*, *9(1),* 3-20.

Matematik Seferberliği İçin Ders İmecesi İşlevsel Bir Araç Olabilir Mi?

Oben Kanbolat

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Problem Durumu

Ülkemizde 2022 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, TÜBİTAK ve üniversiteler iş birliğiyle öğrencilerin matematik dersini sevmelerini sağlamak ve öğrencilerin matematiği öğrenmelerini günlük yaşam ile ilişkilendirerek kolaylaştırmak amacıyla Matematik Seferberliği ilan edilmiştir (MEB, 2022a). Matematik Seferberliği kapsamında matematik öğrenme ortamlarında da fark edilir bir değişimin gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Günümüzde bilmekten öte doğru bilgiye ulaşmanın önemli olduğundan hareketle öğrencilerimizin ihtiyaç duyduğu doğru bilgiye ulaşmasını sağlayarak, günlük hayat uygulamaları ve projeler geliştirmelerinin sağlanması bu seferberlik kapsamında desteklenmektedir (MEB, 2022b). Matematik Seferberliği ile matematiğin günlük hayattan kopuk, soyut işlem yığınlarından ibaret, soğuk ve sevimsiz imajının aksine günlük hayat ile ve diğer disiplinler ile ilişkili problem durumları ya da uygulamaları gerçekleştirmek için sıklıkla kullanılan sevimli ve eğlenceli yüzünü öğrencilere göstermek günümüz matematik eğitimcilerinin birincil amaçlarından biri olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda seferberliğin öğretim programlarından sınıf ortamlarına; ders kitaplarından dijital öğretim materyallerine, öğretmen yetiştirme ve geliştirme uygulamalarına pek çok boyutta büyük bir değişim ve gelişime gebe olduğu dile getirilebilir.

Bu gerçekten hareketle gündeme gelen matematik öğrenme ve öğretme yaklaşımlarından bir olan oyunla matematik öğretiminin matematik öğrenme ortamlarında kullanılmasının olumlu sonuçlar doğurabileceği öngörülebilir. Nitekim alan yazında oyunla matematik öğretiminin öğrencinin başarısını ve öğrencilerin matematiğe ve doğasına ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği (Boz, 2014; Dönmez, Dönmez, Kolukısa ve Yılmaz, 2021; Sönmez, 2018) dile getirilmiştir. Bu yaklaşımı matematik sınıflarında kullanacak olan öğretmenlerin oyunla matematik öğretimi yaklaşımı örneklerine maruz kalmaları ve hatta bu ortamları tasarlayabilme deneyimi elde etmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere oyunla matematik öğretimine dayalı öğrenme ortamı tasarlama, gözlemleme ve değerlendirme deneyimi aracılığıyla mesleki gelişimlerini destekleyebileceği düşüncesiyle araştırmada ders imecesi modeli tercih edilmiştir.

Ders imecesi bir grup öğretme işinden sorumlu bireyin (öğretmen, akademisyen, idareci vb. gibi) işbirliği halinde ortak bir hedef doğrultusunda planlama, uygulama-gözlemleme, değerlendirme basamaklarını takip ederek gerçekleştirdikleri öğretmen yetiştirme ve geliştirmede kullanılan bir mesleki gelişim modelidir (Dudley, 2015; Lewis, 2000; Kanbolat, 2015). Bazen bir dersi tasarlamak amacıyla, bazen öğrenciler ya da okul ortamıyla ile ilgili bir problemi çözmek amacıyla bazen de ülkelerin eğitim reformlarını hayata geçirmede kullanılan ders imecesi acaba matematik seferberliği sürecinde de bizlere yardımcı olabilir mi? gerçekleştirilen araştırmanın başlangıç sorusu olarak ifade edilebilir. Bu çalışma ayrıca Doğu Anadolu'da orta ölçekli bir ilde Matematik Seferberliği kapsamında araştırmacılar tarafından öğretmen geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen geniş çaplı bir uygulamanın bir bölümünü yansıtmaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenler ve akademisyenler işbirlikli yürütülen ders imecesi sürecinin planlama ve uygulama basamağına odaklanılmıştır. Yürütülen ders imecesi sürecinde oyunla matematik öğretimine dayalı bir matematik öğrenme ortamının tasarlanması, uygulanması-gözlemlenmesi ve değerlendirmesi süreci ve bu deneyime yönelik öğretmen ve akademisyen görüşleri okuyucuya sunulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın amacı matematik seferberliği kapsamında oyunla matematik öğretimine yönelik gerçekleştirilen ders imecesinden yansımaları okuyucuya sunmaktır. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri aşağıda sunulmuştur:

1. Akademisyen ve öğretmen işbirliği ile oyunla matematik öğretimi yaklaşımına uygun öğrenme ortamı tasarlama süreci nasıldır?

2. Akademisyen ve öğretmen işbirliği ile oyunla matematik öğretimi yaklaşımına uygun öğrenme ortamı tasarımı ve uygulama süreci nasıldır?

3. Akademisyen ve öğretmen işbirliği ile oyunla matematik öğretimi yaklaşımına uygun tasarlanan ve uygulanan öğrenme ortamına ilişkin akademisyen ve öğretmen görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımının durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen ders imecesinin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinden yansımaların sunulmasının yanı sıra sürece katılan öğretmen ve akademisyenin deneyimine ilişkin görüşleri derinlemesine incelenip okuyucuya yansıtıldığı için durum çalışmasıdır (Yıldırm ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Bu araştırma Doğu Anadolu'da orta ölçekli bir ilde Matematik Seferberliği kapsamında yürütülmekte olan bir projenin bir bölümünü yansıtmaktadır. Projede iki ilkokul öğretmeni, bu öğretmenlerin sınıflarında yer alan toplam kırk ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ve matematik eğitimi alanında uzman dört akademisyen yer almaktadır. Bu çalışmada ise araştırma kapsamında öğretmenlerle yürütülen ders imecesi uygulamasına ait bulgular sunulmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri öğrencilere ait çalışma yaprakları, araştırmacı gözlem notları, ve uygulama-gözlem notları aracılığıyla elde edilmiştir.

Çalışma yaprakları: Ders imecesi sürecinde uygulamada kullanılmak üzere seçilen KAKURO Oyunu ile ilgili akademisyen ve öğretmenlerin iş birliği halinde oluşturdukları yapılandırılmış sorulardan oluşan çalışma yaprakları kullanılmıştır.

Araştırmacı gözlem notları: Ders imecesi sürecine ilişkin ayrıntıları betimlemek amacıyla süreci organize eden ve yürüten akademisyen tarafından alınan gözlem notlarıdır.

Uygulama- Gözlem notları: Ders imecesi uygulama basamağında yer alan gözlemci öğretmenlere ait yapılandırılmamış gözlem notlarını temsil eder.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler, içerik analizi yoluyla ayrıntılı olarak incelenerek okuyucuya sunulacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında akdemisyen ve öğretmenlerin katılımıyla Matematik Seferberliği çatısı altında oyunla matematik öğretimi yaklaşımının benimsendiği ideal öğrenme ortamı tasarlama amacıyla bir ders imecesi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda beklenen sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

* Akademisyen ve öğretmenlerin oyunla matematik öğretimine yönelik öğrenme ortamı tasarlama sürecine ilişkin paylaşımlarının içeriği,

* Akademisyen ve öğretmenlerin oyunla matematik öğretimine yönelik öğrenme ortamı tasarımları,

* Akademisyen ve öğretmenlerin oyunla matematik öğretimine yönelik öğrenme ortamı uygulama sürecinin nasıl olduğu,

* Akademisyen ve öğretmenlerin oyunla matematik öğretimine yönelik öğrenme ortamı tasarımlarını değerlendirmelerinin içeriğinin okuyucuya sunulmasıdır.

Araştırmacı elde ettiği sonuçlar sayesinde okuyuculara Matematik Seferberliği sürecinde ders imecesini kullanma deneyimini yansıtmış olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Matematik seferberliği, ders imecesi, oyunla matematik öğretimi

Kaynakça

Boz, İ. (2014). İlkokul 1. sınıf matematik dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarısına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Dönmez, B., Dönmez, K. H., Kolukısa, Ş., & Yılmaz, S. (2021). İlkokul matematik dersinde oyunla öğretim yöntemi kullanılmasının tutum ve başarıya etkisi. Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi, 2(2), 58-70.

Dudley, P. (2015). Lesson study: Professional learning for our time. https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Lesson%20Study%3A%20Professional%20learning%20for%20our%20time&publication_year=2015&author=P.%20Dudley sayfasından erişilmiştir.

Kanbolat, O. (2015). *Matematik öğretmeni adaylarıyla yürütülen ders imecesinde dış uzmanların paylaşım içerikleri ve rolleri* (Doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Lewis, C. (2000). Lesson Study: The Core of Japanese Professional Development. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444972.pdf

MEB. (2022a). MEB, Matematik Seferberliği Başlatıyor. https://www.meb.gov.tr/meb-matematikseferberligi-baslatiyor/haber/25386/tr sayfasından erişilmiştir.

MEB. (2022b). Matematik Seferberliği Başladı. https://www.meb.gov.tr/matematik-seferberligibasladi/haber/26241/tr sayfasından erişilmiştir.

MEB. (2022c). Matematik Seferberliği Çalışmaları Kapsamında Hazırlanan "Matematik Dijital Eğitim Platformu" Hizmete Açıldı. http://ogm.meb.gov.tr/www/matematik-seferberligi-calismalarikapsaminda-hazirlanan-matematik-dijital-egitim-platformu-hizmete-acildi/icerik/1592 sayfasından erişilmiştir.

Sönmez, D. (2018). İlkokul matematik öğretiminde öğrencilerin duyuşsal farkındalıklarını artırmada matematiksel oyunların kullanımı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008) Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Geometrik Muhakeme Süreçleri

Halime Gül Mutlu
Kırıkkale Üniversitesi

Reyhan Tekin Sitrava
Kırıkkale Üniversitesi

Problem Durumu

Geometri bireye görüş kazandıran, düşünmeyi kolaylaştıran ve şekille gözünde canlandırarak çözüme ulaşmayı sağlayan bir bilim dalıdır (Hızarcı vd., 2009). Geometri, öğrenciler için sadece uzamsal düşünme becerilerini geliştirici bir araç değil, aynı zamanda onların sorgulama, muhakeme ve ispat yeteneklerini geliştirmek için önemli fırsatlar sunan bir öğrenme alanıdır (Battista, 2007). Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM, 2000), "geometri tanımlardan öte, geometrik şekiller arasındaki ilişkilerin mantıksal muhakeme yeteneği kullanılarak açıklandığı ve anlamlandırıldığı alandır." (s.41) diyerek geometri ve geometriyle ilişki olan geometrik muhakemenin önemine vurgu yapmaktadır.

Literatürde, geometrik muhakeme sürecinin ve geometrik muhakemenin nasıl geliştirilebileceği ile ilgili birçok kuramsal çerçeve bulunmaktadır. Bu teorilerden günümüze kadar gelerek matematik eğitimi alanında yapılan çalışmalara en çok ışık tutan ve gelişimci yaklaşım olarak tanımlanan model Van Hiele Modelidir. Bu modelde, geometri muhakeme süreci birbiriyle hiyerarşik bir sıra bulunan beş seviye olarak incelenmiş ve her bir seviyenin ayrı özellikleri tanımlanmıştır (Güven, 2006). Geometrik muhakeme sürecinde bilişsel yaklaşım olarak ise Duval'in Bilişsel Modeli ve Fischbein'in kavramsal şekil kuramları yer almaktadır (Jones, 1998). Fischbein (1993), geometrik kavramı ele alırken; kavrama ait şeklin zihnimizdeki imgesine odaklanmış, geometrik şekilleri diğer şekillerin zihinsel kategorisinden ayrı konumlandırmış ve üçüncü bir kategorinin varlığını belirterek bunu "Şekil Kavram" olarak isimlendirmiştir.

Fransız psikolog Raymond Duval, geometrik düşünmeyi bilişsel ve algısal boyutlar üzerinde açıklamış ve bu boyutlar üzerinde çalışmalar yaparak bazı süreçler ortaya koymuştur (Jones, 1998). Duval'e göre geometrideki yetkinlik, bilişsel ve algısal süreçlerin kendi aralarındaki etkileşimine bağlıdır (Duval, 1995; 1998). Duval, geometrik muhakeme için görselleştirme, oluşturma ve muhakeme olmak üzere bilişsel süreci üç kategoride incelemiştir. Görselleştirme süreci; bir geometrik şeklin mevcut duruma genel bir bakış, anlık algılar yani bireylerin geometrik şekilleri nasıl gördükleri ve onları görsel imgelerle zihinde nasıl yorumladıklarıyla ilişkilidir. Duval (1995) görselleştirme süreci içerisinde "Şekle Bakma Süreçleri" yani algısal süreçleri incelemiştir.

Buradan hareketle Duval (1995), bilişsel modelinde bilişsel süreçlere ek olarak algısal süreçler de ortaya koymuştur. Böylece bir geometrik şekle bakıldığında hangi süreçlerin yaşandığını açıklamış ve birbiriyle hiyerarşik ilişkisi olmayan dört algısal süreç tanımlamıştır. Duval (1995) bu süreçleri görsel algı, sözel algı, sıralı algı ve işlevsel algı olarak isimlendirmiştir. Görsel algı, bir şekle ilk bakışta elde ettiğimiz bilgileri içeren aşamadır. Şeklin adı ve boyutu hakkında bilgi verme, şekli oluşturan temel geometrik elemanların (nokta, doğru parçası, üçgen, çember, vs.) farkına varma gibi süreçleri içerir. Aynı zamanda şeklin alt şekillerinin belirlenmesi de görsel algı süreci içinde yer alır. Bu algı statiktir ve algıyı örgütleme yasalarına göre çalışır; fakat bu algıyla alt şekiller arasındaki ilişkiler fark edilememektedir (Duval, 1995; 1998). Sözel algıyı ise görsel koşullar aynı kalmasına rağmen bir şeklin özellikleri ile ilgili söylenebilecek farklı sözcükler olarak tanımlamaktadır. Bu algı, aynı şekil ile ilgili farklı deneyimlerin, algıların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Verilenlerden istenenlere doğru gerçekleşecek çıkarım sürecinde şekil ile matematiksel ilkeler (tanım, teorem, aksiyom, vb.) arasında ilişki kurma süreci ise sözel algı olarak adlandırılmaktadır (Torregrosa & Quesada, 2008). Görsel algı ve sözel algı aslında birbirine zıt iki algısal süreçtir. Görsel algı şeklin görünüşünden hareketle bir sonuca ulaşılmasını sağlarken sözel algı ise şekil ve şekil ile ilgili matematiksel ilkelerle bir sonuca ulaşılmasını sağlar (Duval, 1995). Sıralı algı, gelişigüzel yapılan çizimlerin aksine geometrik şekillerin bir araç yardımı ile inşa edilmesi yani şeklin bir modelinin oluşturulması sürecidir. Bu süreç, şekil ile ilgili bilgi edinimini sağlayacak ve şekil ile ilgili algıları etkilemektedir. Bu nedenle Duval, bilişsel modelinde geometrik bir şeklin bir araç yardımı ile inşa edilmesi ve inşa sürecinin tarif edilmesini algısal süreçler içine almakta ve sıralı algı olarak adlandırmaktadır (Duval, 1995). Şeklin inşası için kullanılan araçların (pergel, cetvel, vs.) yapısı ile şeklin matematiksel özellikleri arasındaki ilişki sıralı algı sürecini etkileyen temel faktördür (Duval, 1995). İşlevsel algıda ise geometride problem çözme süreci çoğunlukla verilen şeklin ilk görünümünü (görsel algı) değiştirmeyi gerektirir. Şekli değiştirme süreci zihinden yapılabileceği gibi fiziksel yollarla da yapılabilir. Burada amaç çözüm için ipucu yakalama gayretidir (Torregrosa & Quesada, 2008). Bu aynı zamanda şekil hakkında bilgi edinme sürecini de harekete geçirecektir. Bu bilgi edinme süreci için şeklin ilk görüntüsü üzerinde yapılan değişiklikler (yardımcı doğrular çizmek, bir nesneyi silmek veya eklemek, şeklin konumunu değiştirmek, vs.) ve şeklin bazı parçalarını diğerlerine göre daha fazla düşünme işlevsel algı olarak adlandırılmaktadır (Duval, 1999; Gonzalez, 2013).

Duval'in bilişsel modelindeki ikinci kategori olan oluşturma süreci, geometrik bir şeklin bir modelinin oluşturulabilmesi için pergel, cetvel, dinamik geometri yazılımları gibi araçlar yardımıyla geometrik şekillerin inşa edilmesi veya inşa sürecinin açıklanmasını içermektedir**.** Geometrik şeklin bir modelinin inşa edilmesi şeklin görselleştirilmesini sağlayarak şekle ait matematiksel özelliklerin model üzerinden incelenmesine, fark edilmesine imkân sağlamaktadır. Bu nedenle geometrik şekillerin inşası şekle ait matematiksel özelliklerin görülebilmesi

açısından da oldukça önemlidir (Güven & Karpuz, 2016). Oluşturma süreci ile ilgili açıklamalardan yola çıkarak algısal süreçlerde yer alan sıralı algı ile aynı niteliktedirler. Oluşturma sürecinin hem bilişsel hem de algısal süreçlere hizmet ettiği görülmektedir.

Duval'in bilişsel modelinde muhakeme süreci üç bilişsel süreçten biridir. Duval, bilişsel modelinde muhakeme sürecini bilginin temsil ediliş biçimine göre ele alarak mevcut bilgide bir değişimin veya bir artışın meydana gelmesi olarak tanımlamaktadır. Buradan hareketle Duval (1998), kullanılan gösterim biçimlerinin özelliklerine göre ortaya çıkan muhakeme süreçlerini doğal muhakeme süreci ve teorik muhakeme süreci olmak üzere ikiye ayırmıştır. Doğal muhakeme süreci, bilginin doğal dil ve şekil ile temsili üzerinden yürütülen şekil odaklı muhakeme sürecidir. Bu muhakeme sürecinde çıkarımlar matematiksel ilkelerle desteklenmez. Bunun yerine şekilsel temsiller kullanılarak sonuçlar elde edilmeye çalışılır (Duval, 1998). Teorik muhakeme süreci ise bilginin sembolik gösterimi üzerinden yürütülen tümdengelimsel ilişkiler sürecidir. Bu muhakeme sürecinde çıkarımlar matematiksel olarak aksiyom, tanım ve teoremlerle temellendirilir (Duval, 1998).

Alan yazını incelendiğinde Duval'ın bilişsel modeline yönelik birçok çalışmaya rastlanmıştır. Örneğin, Karpuz (2018) çalışmasında, Duval'in bilişsel modeli temelinde öğrenme ortamlarının tasarlanmasını ve değerlendirmesini lise düzeyindeki öğrenciler ile araştırmıştır. Araştırma sonucunda tasarlanan öğrenme ortamının öğrencilerin teorik muhakemelerinin geliştirmesine geleneksel öğrenme ortamına göre daha olumlu bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Aytekin (2021) Duval'ın bilişsel modeli çerçevesinde ortaöğretim onuncu sınıf matematik ders kitabındaki geometri alt öğrenme alanını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre 10. Sınıf seviyesindeki geometri alt öğrenme alanındaki örneklerin çoğunun Duval'ın bilişsel modeline uyumlu içerikle hazırlandığını tespit etmiştir. Akdemir ve Narlı (2022) geometrik muhakemeye ilişkin Fischbein ve Duval'in ortaya koymuş olduğu yaklaşımlar yardımıyla ortaokul öğrencilerinin çokgenler konusundaki algılarını inceleyerek, zihinlerindeki akıl yürütmenin doğasını araştırmışlardır. Araştırmada bazı öğrencilerin Duval'in tanımladığı görsel algılara göre fikir yürüttükleri ve işlevsel algılarını uygun biçimde harekete geçiremeyerek uygun muhakeme yapamadıklarını tespit etmişlerdir.

Alan yazına bakıldığında, geometrik muhakemeye dair Duval'ın bilişsel modelini ele alarak çoğunlukla ortaokul ve lise düzeyinde olan öğrencilerle çalışma yapıldığı ve öğretmen adayları ile yapılan çalışma sayısının daha az olduğu görülmektedir. Bu açıdan alan yazına katkı sağlayacağı düşünüldüğünden, ilköğretim matematik öğretmenliği lisans program alanının önemli bir husus olduğu göz önüne alınarak, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının geometrik muhakeme süreçlerini ve muhakemenin algısal süreçlerini incelenmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle bu amaç altında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının geometrik muhakeme süreçleri nelerdir?
2. İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının geometrik muhakemenin algısal süreçleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yaklaşımları arasında yer alan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmalarının en temel özelliği belli bir durumun ayrıntılı olarak incelenmesi ve bu duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının geometrik muhakeme süreçlerini ve muhakemenin algısal süreçlerini derinlemesine inceleneceği için çalışmanın yöntemi durum çalışması olarak belirlenmiştir.

Bu çalışma, 2021-2022 eğitim yılında Orta Anadolu'da bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ilköğretim matematik öğretmenliği programı öğrencilerinden "Matematik Temelleri2" derslerini almış ve "Analitik Geometri" dersini almaya devam eden gönüllü 28 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Yüksek Öğretim Kurumu'nun belirlemiş olduğu "Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı'nda yer alan (YÖK, 2018) Matematik Temelleri 2 dersinde temel geometri konularına ve Analitik Geometri dersinde düzlemde ve uzayda kartezyen koordinatları konularına yer verilmektedir. Bu dersleri alan öğrencilerin, geometrik kavramları ve teorik bilgilere ilişkin bilgilere sahip olmaları, bu yüzden soruları sözel algı ve teorik muhakeme ile cevaplamaları beklenmektedir. Bu nedenle lisan programındaki derslerin öğretmen adaylarına ne kadar etkisi olduğunu gözlemleye bilmek için 28 öğretmen adayı uygun görülmüştür.

Çalışmanın verileri, Duval'in bilişsel modelinin ilkelerinden hareketle üç sorudan oluşan soru seti ile toplanmıştır. İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının zihinlerindeki kavramları açığa çıkarmada daha anlaşılır ve detaylı bir şekilde kendilerini ifade etmeleri için sorular açık uçlu olarak hazırlanmıştır. Soru Setindeki birinci soru ve üçüncü soru Duval (1998)'den uyarlanmış olup ikinci soru araştırmacı tarafından hazırlanıştır. Birinci soru görsel algı ve sözel algıyı, ikinci soru sıralı algıyı ve üçüncü soru işlevsel algıyı ortaya çıkarabilmek için hazırlanmıştır.

Çalışmadan elde edilen veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük bir şekilde özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2022).

İçerik analizinde ilk aşamada, öğretmen adaylarının birinci soruya verdikleri cevaplar görsel algıyı veya sözel algıyı içerip içermediğine göre incelenmiştir. İkinci soruya ilişkin cevaplarının sıralı algı olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmen adaylarının üçüncü soruya verdikleri cevaplar ise işlevsel algıyı içerip içermemesine göre incelenmiştir. İkinci aşamada ise bütün sorular tek tek geometrik muhakeme süreçlerine göre incelenmiştir.

Tablo 1 *Geometrik muhakemenin algısal süreçlerinin kodları*

Algısal süreçler	**Kodlar**

Görsel algı	• Şeklin görünüşüne aldanarak şekli yanlış isimlendirir. • Verilen basit geometrik şeklin ve şekli oluşturan temel geometrik elemanların farkına varma ve adını söylemek. • Ezberlenmiş, standart geometrik şeklin dışına çıkamamak.
Sözel algı	• Verilen geometrik şekil üzerinde görsel verilen bilgileri (iki doğru parçası, iki açının eşitliği veya şekilleri oranlamak vb. gibi) sözel bilgilere çevirerek doğru çıkarımlarda bulunmak. • Şekil üzerinde verilen görsel bilgiyi sözel bilgiye sembol, gösterim ve matematiksel kavramları doğru kullanarak çevirebilmek.
Sıralı algı	• Geometrik bir şekli bir araç yardımı ile çizebilmek. • Bir geometrik şeklin bir araç yardımı ile kuruluşunu tarif edebilmek.
İşlevsel algı	• Verilen şeklin veya şekle ait alt parçaların konumunu ve yönünü değiştirebilmek. • Verilen geometrik bir şekli parçalara ayırmak ve başka bir şekil oluşturabilmek için bu parçaları tekrar birleştirmek. • Şeklin bazı bölümlerine odaklanarak ve yeni geometrik nesneler ekleyerek ya da silerek şekli değiştirebilmek.

Tablo 2 *Geometrik muhakeme süreçlerinin kodları*

Muhakeme süreçleri	**Kodlar**
Doğal muhakeme süreci	• Çıkarımda bulunurken şekilsel temsillerden yararlanabilmek. • Matematiksel ilişkileri günlük konuşma dili (doğal dili) kullanarak açıklayabilir fakat önerme şeklinde ifade edemez. • Geometrik bir durumu ifade ederken matematiksel kavramları kullanamaz.
Teorik muhakeme süreci	• Geometrik bir durumu ifade ederken matematiksel kavramları kullanabilir. • Çıkarımda bulunurken tanım ve teoremleri kullanır. Şeklin görüntüsünden hareketle bir sonuca ulaşmaz. • Şekil üzerinde yapılan değişiklikleri geçerli muhakeme süreci içinde aksiyom, tanım ve teoremleri kullanarak gerekçelendirebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular

Görsel algı ve sözel algı sorusu

Üç öğretmen adayı birinci soruyu boş bırakmıştır. Öğretmen adaylarının yarıdan fazlası (%67, 85) geometrik şekli yanlış isimlendirirken 28 öğretmen adayından sadece altı tanesi geometrik şekli doğru isimlendirebilmişlerdir. Geometrik şekli yanlış isimlendiren 19 öğretmen adayından sekiz tanesi geometrik şekli tasvir ederken matematiksel kavramlar kullanmış ve 11 tanesi günlük konuşma dilini kullanmışlardır. Diğer taraftan, geometrik şekli doğru isimlendiren öğretmen adaylarından 4'ü matematiksel kavramlar kullanarak geometrik şekli tasvir etmiştir. Ayrıca, 2 öğretmen adayı geometrik şekli günlük konuşma dili ile açıklamıştır. Buna göre çoğunluğun geometrik şeklin görünüşünden hareketle görsel algı ile sonuca gitmeye çalıştıkları görülmüş ve çözümdeki gerekçe açıklamalarında ise günlük konuşma dilinin hakim olduğu bir doğal muhakemenin varlığından söz edilebilir.. Geometrik şekli yanlış isimlendirip günlük konuşma dili ile gerekçelendiren Ö25'in birinci soruya verdiği cevap Şekil 1'de örnek olarak verilmiştir.

Şekil 1: *Ö25'in verdiği yazılı cevap*



Birinci soruda verilen şekilde köşegenler birbirini ortalamakta böylece karşılıklı kenarlar birbirine paralel olmaktadır. Dolayısıyla şekil paralelkenar olma şartlarını yerine getirmektedir; fakat bu geometrik şekildeki bilgilerden hareketle şeklin eşkenar dörtgen olduğu söylenemez. Verilen cevaptan görüleceği gibi Ö25 geometrik şeklin ismini "eşkenar dörtgen" olduğunu ifade etmiş ve bunun gerekçesi olarak "buna benziyor" yazarak görsel algıyı desteklemiş ve günlük konuşma dili kullanmıştır. Ancak geometrik şekil ile matematiksel prensipler arasındaki ilişki kurarak paralelkenar cevabını verseydi sözel algı kullanmış olacaktı.

Sıralı algı sorusu

Bir öğretmen adayı ikinci soruyu boş bırakmış veöğretmen adaylarının çoğunluğu (%82,14) geometrik şekli araç kullanmadan çizmişlerdir. , On altı öğretmen adayı çizimlerini matematiksel kavramlar kullanarak ve 7 tanesi günlük konuşma dilini kullanarak tasvir etmişlerdir. Diğer taraftan, 4 öğretmen adayı geometrik şeklin çizimini araç kullanarak yaparken bu öğretmen adaylarından 3 tanesi matematiksel kavramlar kullanarak ve 1'i de günlük konuşma dilini kullanarak çizimlerini tasvir etmişlerdir. Buna göre öğretmen adaylarından çoğunun geometrik şekli araç kullanmadan çizerek sıralı algıyı tam yönetemedikleri görülmüş ve çizim sürecini açıklamada matematiksel kavramları kullanarak tasvir ettikleri için teorik muhakemeye sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Geometrik şekli araç kullanarak çizip matematiksel kavramlar ile tasvir ederek gerekçelendiren Ö14'ün ikinci soruya verdiği cevap Şekil 2'de örnek olarak verilmiştir.

Şekil 2: *Ö14'ün verdiği yazılı cevap*



Ö14 açıklama kısmında "kalem, cetvel, açıölçer" yazarak sıralı algıyı desteklemiş ve düzgün altıgen altı eşkenar üçgenden oluştuğu için "Altıgen çizebilmek için 6 tane kenara ihtiyacım var öncelikle 6 tane eş üçgen (eşkenar) 360 derecelik çemberin merkezinde birleştirmeliyim. 60.6=360 " yazarak matematiksel kavramlar ile tasvir etmiş, bu da Ö14'ün teorik muhakemeyi sahip olduğunu göstermiştir.

İşlevsel algı sorusu

Üçüncü soruyu boş bırakan öğretmen adayı bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının yarıdan fazlası (%64,28) geometrik şekli alt parçacıklara ayırmadan soruyu çözüp, 16 tanesi soruların çözümlerini tasvir ederken matematiksel kavramlar kullanmış ve 4 tanesi günlük konuşma dili kullanmışlardır. Geometrik şekli alt parçacıklara ayıran 9 öğretmen adayı bulunup, bunun hepsi matematiksel kavramlar kullanarak çözümü tasvir etmiştir. Buna göre çoğunluğun geometrik şekli alt parçacıklara ayırmayarak işlevsel algıyı etkin bir biçimde kullanamadıkları ve açıklamalarında matematiksel kavramlara yer verdikleri için teorik muhakemeye sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Geometrik şekli alt parçacıklara ayırıp matematiksel kavramlar kullanarak çözümlerini gerekçelendiren Ö8'in üçüncü soruya verdiği cevap Şekil 3'de örnek olarak verilmiştir.

Şekil 3: Ö8'in verdiği yazılı cevap



Verilen cevaptan görüleceği gibi Ö8'in "1 ve 2 şeklinde üçgenlere ayırıp benzerlik yaparsak uzunlukların eşit olduğu sonucu bulunabilir" cevabı, işlevsel algıya ve şekil üzerindeki çizimleri ile matematiksel kavramları kullanması teorik muhakemeye sahip olduğunu göstermektedir.

Bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının, verilen geometrik şekli kullanarak matematiksel çıkarımlar yapmaları sözel algıyı kullandıklarını göstermektedir. Çizim sorularında ise geometrik şekli araç kullanmadan çizmeleri sıralı algıyı kullanmadıklarını ve verilen geometrik problemi çözebilmesi için şeklin ilk görüntüsü üzerinde değişiklikler yapmayı gerektiren sorularda ise işlevsel algıyı uygun bir şekilde kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, bütün sorularda öğretmen adaylarının çoğunun gerekçelerini matematiksel kavramları kullanarak yazmaları teorik muhakemeye sahip olduklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Duval'ın bilişsel modeli, geometrik muhakeme, ilköğretim matematik öğretmeni adayları

Kaynakça

Akdemir, M., & Narlı, S. (2022). Ortaokul öğrencilerinin çokgenler konusundaki algılarının incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 74-92.

Aytekin, G. N. (2021). Ortaöğretim 10. sınıf matematik ders kitabındaki geometri alt öğrenme alanının duval'ın bilişsel modeli çerçevesinde incelenmesi. *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı.

Battista, M. T. (2007). The development of geometric and spatial thinking. In F. K. Jr., *Second Handbook Of Research on Mathematics Teaching and Learning* (Vol. 2, pp. 843-908).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak , E., Akgün , Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (Cilt 32). Ankara: Pegem Akademi.

Duval, R. (1995). Exploiting mental ımagery with computers in mathematics education. In R. Sutherland, & J. Mason (Eds.), *Geometrical Pictures: Kinds of Representation and Specific Processings* (pp. 142-157). Berlin: Springer- Verlag.

Duval, R. (1998). Geometry from a cognitive point of view. In C. Mammana, & V. Villani (Eds.), *Perspectives on the Teaching of Geometry for the 21st century* (pp. 37-52). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Duval, R. (1999). *Representatıon, vısıon and vısualızatıon: Cognıtıve functıons ın mathematıcal thınkıng. Basıc ıssues for learnıng.* (ERIC Document reproduction Servive No. ED 466379).

Fischbein, E. (1993). The theory of figural concepts. *Educational studies in mathematics, 24*(2), 139-162.

Gonzalez, G. (2013). A geometry teachers's use of a metaphor in relation to a prototypical image to help students remember a set of theorems. *The Journal of Mathematical Behavior, 32*(3), 397-414.

Güven, B., & Karpuz, Y. (2016). Geometrik muhakeme: Bilişsel perspektifler. E. Bingölbali, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat (Eds.) içinde, *Matematik Eğitiminde Teoriler.* Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

Güven, Y. (2006). *Farklı geometrik çizim yöntemleri kullanımının öğrencilerin başarı, tutum ve van hiele geometri anlama düzeylerine etkisi.* Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Hızarcı , S., Kaplan , A., İpek, A., Işık, C., & Elmas, S. (2009). *Düzlem geometri.* Ankara: Palme Yayıncılık.

Jones, K. (1998). Theoretical frameworks for the learning of geometrical reasoning. In *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics* (Vol. 18, pp. 29-34).

Karpuz, Y. (2018). Duval'in bilişsel modeline uygun tasarlanan öğrenme ortamının değerlendirilmesi. *(Yayınlanmamış Doktara Tezi)*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*, (p. 41). Reston

Torregrosa, G., & Quesada, H. (2008). The Coordınatıon of Cognıtıve Processes ın Solvıng Geometrıc Problems Requırıng Formal Proof. O. Figueras, & A. Sepulveda (Eds.) içinde, *Proceedings of the Joint Meeting of* (Cilt 321-328). Mexico.

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

YÖK. (2018). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları.* Ankara, Türkiye: Yüksek Öğretim Kurumu.

Matematik Öğretmenlerine Göre Toplumda Matematik

Çağla Adıgüzel-Sarı
ODTÜ

Bülent Çetinkaya
ODTÜ

Problem Durumu

"Sosyal konuların ele alındığı gerçek hayattan matematik proje çalışmaları dünyayı anlamanın iyi bir yoludur. Çünkü, böylece matematiğin dört bir yanımızı sardığını görürüz." Leandro, B-2 Bomber Project (Gutstein, 2006, p.3).

Toplumda matematik bir araçtır. Teknolojik tasarım için temel; vatandaşlık ve demokrasi için bir katalizör işlevi görür. Sonuç olarak matematiğin toplumdaki rolü yalnızca bilimsel bir disiplin olarak matematiğin içsel gelişimi değildir, aynı zamanda matematiksel modellerin kullanımı ve matematik dışı alanlarda uygulanması yoluyla matematiğin toplumdaki etkili konumu olarak tanımlanır ve bu da toplumsal gelişme üzerinde uzun vadeli sonuçlar doğurur (Gibbs, 2019).

Matematiğin toplumdaki rolü okul dışında, gerçek yaşamdaki matematik alanında yer almaktadır ancak bu rolün anlaşılması okuldaki matematik alanında oluşturulur (Gibbs, 2019). Matematik öğretim programımızda matematiğin günlük hayat ilişkisi temel alınarak birçok konu ve kazanımda bu ilişkilendirmeye örnek teşkil edecek açıklamalar yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin matematiksel kavramları anlayarak günlük hayatta kullanabilmeleri öğretim programının amaçları arasında yer almaktadır. Birinci sınıftan itibaren ilgili kazanım açıklamalarında "Günlük hayat durumlarına yönelik çalışmalara yer verilir" ifadeleri yer alsa da bu uygulamaları her öğretmenin yaptığı anlamına gelmemektedir (MEB, 2018). Bu nedenle, matematik ile günlük hayat ilişkisini sorgulayan araştırmalar müfredat ve uygulamaların bir yansıması olarak değerlidir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiği günlük hayat ile ilişkilendirme beceri düzeylerinin incelendiği bir çalışma, öğrencilerin bu becerisinin yetersiz düzeyde olduğunu göstermektedir (Altay vd., 2017). Öğrencilerin birçoğu matematiği sayılar ve şekiller üzerinden günlük hayat ile ilişkilendirmektedir (Altay vd., 2017). Matematik öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların bazıları matematik öğretmen adaylarının açıkça ilişkilendirmeler yaptığını ve bu ilişkilendirmenin öğrencilerin matematik öğreniminde yararını fark edebildiğini gösterirken (örn., Özgeldi & Osmanoğlu, 2017); bazıları ise matematik öğretmen adaylarının gerçek yaşam problemlerinin derslerde kullanılmasının öğrencilerin bilişsel gelişimini destekleyeceğini düşünse de matematiğin günlük hayat kullanımı ile ilgili algılarının sınırlı olduğunu göstermektedir (örn., Didiş-Kabar, 2018). Matematik ile günlük hayat ilişkisini inceleyen Türkiye'de yapılan çalışmaların çoğunlukla öğrenciler veya öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği göz önüne alındığında mesleğini icra etmekte olan matematik öğretmenlerinin matematik ile günlük hayat ilişkisini nasıl kurduklarının araştırılması ilgili alanyazına katkı sağlayabilecektir.

Yöntem

Araştırmanın örneklemi uygunluk örneklemesi yoluyla belirlenmiş ve bu kapsamda Fethiye ilçesindeki üç ayrı ortaokuldan toplam dokuz matematik öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların yedi tanesi kadın ikisi erkektir ve beş katılımcı 10 yıl ve üzeri tecrübeye sahip iken; dördü yeni başlayan veya 10 yıl altı tecrübeye sahiptir. Çalışmanın verileri açık uçlu 10 sorudan oluşan bir anket formu ve görüşmeler aracılığıyla kağıt ve internet üzerinden toplanmıştır. Bu formdaki sorular daha önce uygulanan iki ayrı araştırmadan derlenmiştir (Didiş-Kabar, 2018; Gibbs, 2019). Formdaki soruları yanıtlamaları için matematik öğretmenlerine iki hafta süre verilmiştir. Formlar aracılığıyla elde edilen verilerin ilk incelemeleri yapıldıktan sonra katılımcıların formlardaki cevaplarını daha iyi anlayabilmek için yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır.

Veriler nitel araştırma yöntemleri ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda, öncelikle, katılımcıların matematik konuları ile ilişkilendirdikleri günlük hayat örnekleri belirlenmiş; daha sonra içerik analizi ile matematik öğretmenlerinin matematiğin toplumdaki rolüne dair görüşleri analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematik öğretmenlerinin matematik konu ve kavramları ile günlük hayatta ilişki kurdukları bağlamlar Tablo 1'de sunulmaktadır. Tabloda da görüldüğü üzere öğretmenler farklı öğrenme alanlarından (sayılar, cebir, geometri, ölçme, veri işleme) konular belirlemiş ve bu konuların ilişkili oldukları günlük hayat durumları olarak da genel olarak alışveriş, ev durumları, spor bağlamlarından örnekler vermişlerdir.

Tablo 1

Matematik Öğretmenlerine göre Günlük Hayatta Karşılaşılan Matematik/Geometri Konuları/Kavramları

Öğrenme Alanları	Konu/kavram	Günlük hayat bağlamı
Sayılar ve İşlemler	Dört işlem	Yaş, para hesabı (dolmuşta ücret öderken, alışveriş, giderler, faturalar)
	Tahmin	Alışveriş, bütçe hesabı
	Oran-orantı	Yemek yaparken, pasta yaparken, pazarda, en uygun ürünü belirlerken (bebek bezi, deterjan, kâğıt havlu, çikolata), altın oran (resmin estetik görünmesi)

	Kesirler	Pazar
	Ondalık gösterim	Market, manav, pazar; ölçüm yaparken (kg, cm, L)
	Yüzdeler	Alışveriş; indirim-zam hesabı
	Tam sayılar	Ateş ölçer; hava sıcaklığı; bütçe hesabı
	Kar-zarar	İş kurunca
Cebir	Denklem	Yolculuğa çıkarken (süre, maliyet hesabı)
	Eşitsizlik	Bütçe hesabı
Geometri ve Ölçme	Çevre	Araziyi tel ile çevirirken
	Alan	Odaya eşya yerleştirirken cisimlerin taban alanı; halı alırken; halı yıkamaya verince; bahçeye çim ekerken,
	Çokgenler	Masa ölçüsü alırken
	Geometrik cisimler	Odayı yerleştirirken; evi dekore ederken; dolap yaptırırken
	Açılar	Voleybol, tenis, basketbol oynarken
	Trigonometri	Kestirme yoldan geçerken (hipotenüs)
Olasılık	Olasılık	Tahminlerde (hava tahmini); atış yaparken

Matematik öğretmenlerinin söylemleri, matematiğin toplumdaki yeri ve rolüne dair iki tema altında açıklanabilir. Bu temalar, matematiğin kapsayıcılığı ve matematiğin faydalarıdır. Matematiğin kapsayıcılığı temasında, matematiğin dikey ve yatay olarak yani nesilden nesile aktarılmasından ve her alanda karşımıza çıkmasından bahsetmişlerdir. Matematiğin faydaları teması altında ise matematiğin bireysel olarak problem çözme becerisi ile özgüven kazandırma, matematiğin vatandaşlık bilincinin gelişmesi açısından faydaları ve matematiğin ülke için faydalarına değinmişlerdir.

Anketlerde yer alan ifadelere örnek olarak, matematik öğretmenleri "Yüzdeler konusunu alışveriş yaparken alacağım ürünün fiyatı üzerinde indirim var ise kullanabiliyorum.", "Oran konusunu pazarda 1 kg'ı 10 TL olan bir ürünü 5kg almak istediğimde hesaplama yapmak için kullanıyorum.","Evi dekore ederken alanını hesaplayıp eşyaları ona göre yerleştirmeye çalışıyoruz", "Yolculuğa çıkarken maliyeti, ne kadar sürede gideceğimi hesaplıyorum", "Çocukluğumdan beri hipotenüsü kestirme yoldan geçerken anarım" yazmışlardır.

Başka bir matematik öğretmeni ise betonların kaliteli olmasında matematik bilmenin önemini anlatmış hatta "Matematik bilmek hayat kurtarır." yazmıştır. Bu öğretmen yapılan görüşmede bu düşüncesini aşağıdaki diyalogda görüldüğü şekilde açıklamıştır:

> G: Bina örneği nasıl aklınıza geldi? "Matematik bilmek hayat kurtarır." ifadenizle ne kastettiniz?
>
> Ö: Güncel bir konu olarak deprem aklıma geldi. Betonların sağlamlığı için matematik önemli. Bunların hepsinin bir oranı var. Genellikle de bu oranı uygun maliyet amacıyla düşük [kalitede] çimento ile yapılabiliyor. Olması gerekenden daha sıvı oluyor.
>
> G: 6 Şubat'ta yaşadığımız depremde bunun örneğini gördük… Bu durum matematik bilgisi ile bir nebze de olsa önlenebilir mi?
>
> Ö: Matematik bilmek ve aynı zamanda vicdanlı bireyler yetiştirmek önemli. Aslında burada değerler eğitimine de girilebilir.
>
> G: Nasıl?
>
> Ö: Matematiğin öneminin yanı sıra insani değerlere de girilmeli.

Bu görüşmede, matematik öğretmeni geçtiğimiz şubat ayında yaşanan depreme atıfta bulunarak binaların sağlam yapılabilmesi için matematik derslerinde iyi bir matematik bilgisinin yanı sıra vicdanlı bireyler yetiştirmenin önemine vurgu yapmıştır.

Çalışmanın sonuçları kültürel değerlere duyarlı pedagoji (culturally responsive pedagogy) perspektifinden yorumlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: günlük hayat, toplumsal hayat, matematik, matematik öğretmenleri, bina yapımı

Kaynakça

Altay, M. K., Yalvaç, B., Yeltekin, E. (2017). 8th grade student's skill of connecting mathematics to real life. *Journal of Education and Training Studies, 5*(10), 158-166. doi:10.11114/jets.v5i10.2614.

Didiş-Kabar, M. G. (2018). Matematik öğretmen adaylarının matematiğin günlük hayat ile ilişkisi hakkındaki algı ve görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 266-283. doi: 10.17679. inuefd.341702.

Gibbs, A. M. (2019). *Socio-critical mathematics modeling and the role of mathematics in society (unpublished doctoral dissertation)*. Florida Institute of Technology.

Gutstein, E. (2006). *Reading and writing the world with mathematics: Toward a pedagogy for social justice.* Routledge Taylor & Francis Group.

Milli Eğitim Bakanlığı [MoNE] (2018). *Matematik dersi öğretim programı, İlkokul ve ortaokul:1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar* [*Elementary mathematics curriculum for 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, and 8 grades*].

Özgeldi, M. & Osmanoğlu, A. (2017). Matematiğin Gerçek Hayatla İlişkilendirilmesi: Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Nasıl İlişkilendirme Kurduklarına Yönelik Bir İnceleme. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 8*(3), 438-458.

Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Modellemedeki Bilgi İşlemsel Düşünme Eylemleri

Süleyman Emre Aktaş
Pamukkale Üniversitesi

Çağlar Naci Hıdıroğlu
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi ve ulaşılabilirliğinin kolaylaşmasıyla matematik dersi öğretim programlarının yeni teknolojilerle bütünleştirilmesi teşvik edilmektedir (Ndlovu, Wessels & de Villiers, 2011). Öğrenme ortamında bireylerin bilgiye ulaşabilecekleri, bilgiyi kullanabilecekleri ve paylaşabilecekleri her türlü aracın kullanılması önemlidir (Alakoç, 2003). Matematik eğitiminde bilgisayar kullanımı, öğrencilerin motivasyonlarını arttırmakta, matematiğin gerçek yaşamın içinde olduğunu somut bir şekilde görmelerini sağlamakta ve öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini desteklemektedir (Kazu ve Mertoğlu, 2016). 21. yy'de, öğrenme süreci, teknoloji ve bilgisayar üçgeninde öne çıkan en önemli becerilerden biri bilgi işlemsel düşünme olarak göze çarpmaktadır.

Yadav, Zhou, Mayfield, Hambrusch ve Korb'a (2011) göre öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerinin gelişimi, onların problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Matematiksel modelleme sürecinin doğal olarak bilgi işlemsel düşünmeyle uyumlu olduğu ve matematiksel modelleme uygulamalarının düzenli kullanımının öğrencilerin bilgi işlemsel araçlarını kullanmalarını doğal olarak motive ettiği söylenmektedir (Wiedemann, Chao, Galluzo & Simoneau, 2020). Buteau, Gadanidis, Lovric ve Mueller (2017), bilgi işlemsel düşünmenin matematiksel problemler ile bütünleştirilmesinin problemlerin çözümünde yeni yaklaşımlar sağladığını ve öğrencilerin etkileşime girebileceği matematik yelpazesini genişlettiğini belirtmektedir. Bu anlamda bireylerin matematik öğretiminde bilgi işlemsel düşünme becerisine sahip olmalarının önemli olduğu sonucuna varılabilir (Voskoglou & Buckley, 2012). Bununla birlikte, problem çözme ve bilgi işlemsel düşünme üzerine elde edilen sonuçlar, 21. yy'de matematik eğitiminde kullanımı öne çıkan problemler olan matematiksel modelleme problemleri ile bilgi işlemsel düşünmenin ilişkisini önemli bir araştırma konusu yapmaktadır.

Gadanidis, Hughes, Minniti ve White (2017) ve Voskoglou (2012), matematiksel modellemenin, bilgi işlemsel düşünme ve matematiğin ortak alanı olduğunu ifade ederek iki kavram arasındaki bağın önemini vurgulamaktadır. Gadanidis ve diğerlerine (2017) göre mantıksal yapı, modelleme yeteneği ve matematiksel ilişkileri inceleme açısından, bilgi işlemsel düşünme ve matematik arasında doğal ve tarihsel bir ilişki vardır. Matematiksel modellemede soyut, mantıksal ve yapıcı düşünme bileşenleri sentezlendiği için modellemenin bilgi işlemsel düşünme özünü oluşturduğu düşünülebilir (Voskoglou, 2012). Bu çalışmalar matematik eğitiminde matematiksel modellemede bilgi işlemsel düşünme üzerine yapılacak araştırmaların önemini ortaya koymaktadır.

Günümüzde matematik öğretiminde kullanılan birçok bilgisayar yazılımı (örneğin GeoGebra, Cabri Geometry, The Geometer's Sketchpad vb.) bulunmaktadır. Bu bilgisayar yazılımları matematiksel modelleme sürecinde kullanılırken süreci daha zenginleştirdiği gibi, bilgi işlemsel düşünme için önemli bir araç olarak da kullanılabilmektedir (Costa, Campos & Guerrero, 2017; Hıdıroğlu, 2015; Wing, 2008). 21. yy.nin önemli becerilerinden biri olan bilgi işlemsel düşünmenin öğrencilerle olduğu kadar öğretmenlerle ve öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarında da önemli olduğu (Gadanidis, Cendros, Floyd & Namukasa, 2017), matematik eğitimi ve bilgi işlemsel düşünmenin ortak alanının matematiksel modelleme olduğu (English, 2018; Voskoglou, 2012; Weintrop ve diğerleri, 2016; Wiedemann ve diğerleri, 2020) vurgulanmaktadır. Bu yüzden, bu araştırmada matematik öğretmeni adaylarının teknoloji destekli matematiksel modelleme sürecindeki bilgi işlemsel düşünme becerilerinin neler olduğu ve bu süreçte bilgi işlemsel düşünme becerileri ile matematiksel modelleme becerileri arasındaki ilişki önemli olmaktadır.

Wing, (2006) bilgi işlemsel düşünmenin 21. yy.nin ortasında herkes tarafından kullanılan temel bir beceri olacağını söylemektedir. Öğrencilerin başarı seviyelerini yükseltmek ve küresel rekabete hazırlamak için bilgi işlemsel düşünme becerilerinin hayati önem taşıdığı ifade edilmektedir (International Society for Technology in Education [ISTE], 2015). Bilgi işlemsel düşünme becerilerinin de 21. yy.de okuma, yazma gibi temel becerilerin arasında yer alacağı öngörülmektedir (Aho, 2012; ISTE, 2015; Wing, 2006; Yadav ve diğerleri, 2011). Bilgi işlemsel düşünmenin bilgisayar ve teknoloji kullanmaktan daha fazlası olduğu (Yadav ve diğerleri, 2011) ve sadece bilgisayar ile ilgisi olan bireylerin değil, herkesin bu beceriye sahip olması gerektiği (Wing, 2006) belirtilmektedir. Bu beceriyi tüm bireylere kazandırabilmek için geleceğin öğretmenlerinin eğitiminde de bu becerinin yer alması ve öğretmenlerin bu becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir (Yadav ve diğerleri, 2011). Costa ve diğerleri, (2017) öğrencilerin bilgi işlemsel düşünmeye uyumlu problemlerle çalışmalarının problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı olabileceğini söylemektedir. Voskoglou, (2012) bilgi işlemsel düşünmenin özünün matematiksel modelleme olduğunu söylemektedir. Böylece, matematiksel modelleme ile bilgi işlemsel düşünmenin birlikte incelendiği araştırmaların matematik eğitimi araştırmaları için önemli olacağı düşünülmektedir. Alanyazında da birçok araştırmacı, (English, 2018; Ndlovu ve diğerleri, 2011) matematik ile bilgi işlemsel düşünmenin bütünleştirildiği araştırmaların yapılmasını önermesi, bu araştırmayı daha önemli kılmaktadır. Matematiksel modelleme günlük hayat ve matematiği ilişkilendirmede önemli bir yere sahiptir. Matematiksel modelleme öğrencilerin dünyayı daha iyi anlamalarını ve matematik kavramlarını öğrenmelerini desteklemektedir (Blum & Borromeo Ferri, 2009).

Matematiksel modelleme sürecinin birçok araştırmacı tarafından tanımlanmış farklı süreç modelleri bulunmaktadır (Blum, 1985; Blum & Borromeo Ferri, 2009; Galbraith, Stillman, Brown ve Edwards, 2007; Hıdıroğlu, 2015). Bu süreç modelleri arasında teknoloji kullanılarak gerçekleştirenler arasında çalışmaya en uygun olan ve süreçte daha detaylı analizler sunan Hıdıroğlu'nun (2015) teknoloji destekli matematiksel modelleme süreci bu çalışmada matematiksel modelleme sürecini açıklamada kullanılmıştır. Ayrıca, kuramsal çerçevenin tasarımcısından alınacak bilimsel desteğin de analizler için daha etkili olacağı düşünülmüştür. Bir diğer taraftan bilgi işlemsel düşünmenin yeni bir beceri olmasından dolayı bu kavram ile ilişki ortak bir genel bakış bulunmamakta ve bu beceriye ilişkin farklı birçok kuramsal çerçeve ile karşılaşılmaktadır (Brennan & Resnick, 2012; ISTE, 2015; Maharani, Kholid, Pradana & Nusantara, 2019). Çalışmada, bu kuramsal çerçeveler arasında bilgi işlemsel düşünmeyi en sade ve anlaşılır şekilde ele alan Maharani ve diğerlerinin (2019) oluşturduğu kuramsal çerçeve kullanılmıştır. Böylece, matematiksel modelleme sürecindeki bilgi işlemsel düşünmeye ilişkin zihinsel eylemlerin daha sade ve tutarlı bir açıklaması ortaya koyulması istenmiştir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı, matematik öğretmeni adaylarının teknoloji destekli matematiksel modelleme sürecinde açığa çıkardığı bilgi işlemsel düşünmeye ilişkin zihinsel eylemlerinin incelenmesidir. Araştırmanın problem cümlesi, "Matematik öğretmeni adaylarının teknoloji destekli matematiksel modellemedeki bilgi işlemsel düşünmeye ilişkin zihinsel eylemleri nelerdir?" şeklindedir.

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modelini temel almaktadır. Durum çalışması, bir veya birden fazla durum ve süreç hakkında derinlemesine açıklamalar getirmeyi hedeflemektedir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu araştırma, matematik öğretmeni adaylarının teknoloji destekli matematiksel modelleme sürecindeki bilgi işlemsel düşünmeye ilişkin zihinsel eylemlerini açıklamayı hedeflediğinden dolayı bir durum çalışması araştırmasıdır. Bu durum çalışmasının analiz birimi, matematik öğretmeni adaylarının teknoloji destekli matematiksel modelleme sürecindeki bilgi işlemsel düşünmeye ilişkin zihinsel eylemleridir ve analiz birimi beş boyutta ele alınmıştır. Çalışmada ele alınacak bilgi işlemsel düşünmede Maharani ve diğerlerinin (2019) kuramsal çerçevesi ele alınarak bilgi işlemsel düşünme, soyutlama (abstraction), ayrıştırma (decomposition), algoritmik düşünme (algorithmic thinking), genelleme (generalization) ve hata ayıklama (debugging) olmak üzere beş temel boyut altında incelenmiştir. Durum çalışması, birden fazla analiz birimini içerdiği zaman; bir süreç (teknoloji destekli matematiksel modelleme) içerisinde bir kavramı (bilgi işlemsel düşünme) açıklayan birden fazla sayıdaki alt birimlere (bilgi işlemsel düşünmedeki beş boyut) yoğunlaşılmaktadır. Yin'in (2003) durum çalışmalarına yönelik sınıflandırması dikkate alındığında bu çalışmanın modeli, iç içe geçmiş çoklu durum modeli olarak tanımlanmaktadır.

Çalışmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, Pamukkale Üniversitesi'nde 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu araştırmanın ölçütleri; öğrencilerin Pamukkale Üniversitesi'nde ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programında öğrenim görme, Algoritma ve Programlama dersinden başarılı olma, akademik lisans not ortalaması en az 3.4 (4 üzerinden) olma ve çalışmaya katılmak için gönüllü olmadır. Bu ölçütler dahilinde beş matematik öğretmeni adayı seçilmiştir.

Çalışmada kullanılan veri toplama tekniklerinden biri görüşmedir. Çalışmada görüşmeler her bir öğretmen adayıyla birebir olarak yapılmıştır. Öğretmen adayları çevrimiçi toplantıda iki matematiksel modelleme problemi (Dönme Dolap, 200 Metre Koşusu) çözmüşlerdir. Araştırmacı, öğretmen adaylarına matematiksel modelleme problemlerinin çözüm sürecinde sorular sormamış, söylediklerini dinleyerek ekranda bilgisayar üzerinde yaptıklarını izlemiştir. Bailey'in (1987) gözlem türlerine göre bu çalışmada ele alınan gözlem ortamı yapay laboratuvar ortamı olmaktadır. Araştırmacı çözüm sürecinde gerekli gördüğü durumlarda notlar almıştır. Bu yüzden, tutulan gözlem notları yapılandırılmamış gözlem formlarıdır. Bu çalışmadaki dokümanlar; çevrimiçi toplantı sırasındaki ekran paylaşımlarının kaydı ve ses kayıtlarının deşifresi, öğretmen adaylarının matematiksel modelleme problemi çözümleri sırasında kullandıkları yazılı kağıtlar ve GeoGebra dosyalarıdır.

Deşifreler, ekran kayıtları ve gözlem notları beraber incelenerek öğretmen adaylarının açığa çıkardıkları zihinsel eylemlerin incelenmesi amaçlandığı için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen ses kayıtlarının birebir yazıya dökülerek deşifreler elde edilmiştir. Elde edilen deşifreler, gözlem notları, yazılı yanıt kağıtları ve ekran kayıtları birlikte tekrar tekrar gözden geçirilmiştir. Strauss ve Corbin'in (1990) ortaya koyduğu kuramsal çerçeveye bağlı içerik analizi yaklaşımı dikkate alınarak izlenmiştir. İçerik analizinde ilk adım verilerin kodlanmasıdır. İçerik analizinin kodlama kısmında elde edilen veriler araştırmacı tarafından incelenerek anlamlı parçalara bölünmeye ve her parçanın da ne anlam ifade ettiği kavramsal olarak bulunmaya çalışmaktadır (Strauss & Corbin, 1990). Hem teknoloji destekli matematiksel modelleme süreci için hem bilgi işlemsel düşünme becerileri için halihazırda kuramsal çerçeveler bulunduğu için verilerin kodlanması Strauss ve Corbin'in (1990) kodlama biçimlerine göre daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama biçimindedir. Bu kodlamalar bir araya getirilip ortak yönleri açısında kategoriler oluşturulup, bu kategorilerin taşıdıkları anlamlara göre temalar oluşturulmuştur. Bu kategoriler ve temalar oluşturulurken kuramsal çerçevelere sadık kalınmıştır. Bilgi işlemsel düşünmenin temaları Maharani ve diğerlerinin (2019) kuramsal çerçevesinde bilgi işlemsel düşünme becerileri olarak ele alınmıştır. Teknoloji destekli matematiksel modelleme sürecindeki kodlar ve temalar oluşturulurken Hıdıroğlu'nun (2015) matematiksel modelleme kuramsal çerçevesi dikkate alınmıştır. Oluşturulan kodlar, kategoriler ve temaların güvenirliği sağlamak için farklı kodlayıcılar arasında benzerlik oranı elde edilmiştir. Güvenirliği sağlamak için verilerin %30'u iki kodlayıcı arası güvenirlik testi (Miles & Huberman, 1994) sonucunda %88'lik uyum olduğu görülmüştür. Ayrıca verilerin analizi sırasında araştırmacı ve danışman sık tartışma ve görüşme yaparak analizin güvenli olduğundan emin olunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri analizi sonucunda elde edilen sonuçlara göre, matematiksel modelleme sürecinin her basamağında bilgi işlemsel düşünme eylemleri açığa çıkmıştır. Teknoloji destekli matematiksel modelleme sürecinde ortaya çıkan zihinsel eylemlerden en sık rastlanan bilgi işlemsel düşünme becerisi soyutlama; en az rastlanan bilgi işlemsel düşünme becerisi hata ayıklama olmuştur. Matematik öğretmeni adaylarının çözüm

sürecine teknolojiyi dahil etmesi, matematiksel işlemler yapması ve zihinsel-teknolojik model arasında gidip gelmesiyle soyutlama becerisi yoğun biçimde ortaya çıkmıştır. Elde edilen diğer bir bulgu, matematiksel modelleme sürecinde aynı temel basamakta birden fazla bilgi işlemsel düşünme becerisine ilişkin zihinsel eylemlerin ortaya çıkmasıdır. Örneğin, problem durumdaki stratejik etkenlerin hangisinin kullanılacağına karar verirken soyutlama, izlenilecek çözüm yolunu açıklarken algoritmik düşünme becerisi aynı temel basamakta zihinsel eylemler olarak görülmüştür. Ayrıca, matematiksel modellemede farklı bilgi işlemsel düşünme becerileri bazı durumlarda aynı anda zihinsel eylemler olarak ortaya çıkmıştır. Bazı durumlarda ise bir bilgi işlemsel düşünme becerisi bir diğer bilgi işlemsel düşünme becerisini açığa çıkmasını tetiklemiştir. Örneğin, "problemin alt problemlere nasıl bölüneceğine karar verme" soyutlama becerisi, "iki stratejik etken arasında bölme işlemi yapmayı düşünme" ayrıştırma becerisinin ileriki süreçte açığa çıkmasını tetiklemiştir.

Genel olarak, matematiksel modellemenin bilgi işlemsel düşünme becerilerini açığa çıkardığı ve bu becerileri geliştirmek için uygun ortamlar yarattığı söylenebilir. Ayrıca süreçte teknoloji kullanımı (GeoGebra, video, fotoğraf, internet vb.), öğretmen adaylarının zihinsel olarak yorucu ve zaman alıcı işlemleri hızlıca yapmalarını; regresyon doğrusu gibi oluşturulması bilgisayarsız ortamlarda oldukça zor ve zahmetli olan, fakat anlamını bildikleri matematiksel bilgileri etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamıştır. Bununla birlikte GeoGebra, öğretmen adaylarının çözümlerini detaylı bir şekilde anlık olarak izleyerek hatalarını fark etmelerini ve çözümlerini revize etmelerini desteklemiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, matematiksel modelleme, bilgi işlemsel düşünme

Kaynakça

Aho, A. V. (2012). Computation and computational thinking. *The Computer Journal*, *55*(7), 832-835. https://doi.org/10.1093/comjnl/bxs074

Alakoç, Z. (2003). Matematik Öğretiminde Teknolojik Modern Öğretim Yaklaşımları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *2*(1), 7.

Bailey, K. D. (1987). *Methods of Social Research*. The Free Press.

Blum, W. (1985). Anwendungsorientierter Mathematikunterricht in der didaktischen Diskussion. *Mathematische Semesterberichte*, *32*, 195-232.

Blum, W., & Borromeo Ferri, R. (2009). Mathematical modelling: Can it Be taught and learnt? *Journal of Mathematical Modelling and Application*, *1*(1), 45-58.

Brennan, K., & Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. *annual American Educational Research Association meeting, Vancouver, BC, Canada*.

Buteau, C., Gadanidis, G., Lovric, M., & Mueller, E. (2017). Computational thinking and mathematics curriculum. İçinde *Proceedings of the 2016 annual meeting of the Canadian Mathematics Education Study Group Conference* (ss. 119-136). Canadian Mathematics Education Study Group.

Costa, E. J. F., Campos, L. M. R. S., & Guerrero, D. D. S. (2017). Computational thinking in mathematics education: A joint approach to encourage problem-solving ability. *2017 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1-8. https://doi.org/10.1109/FIE.2017.8190655

English, L. (2018). On MTL's second milestone: Exploring computational thinking and mathematics learning. *Mathematical Thinking and Learning*, *20*(1), 1-2. https://doi.org/10.1080/10986065.2018.1405615

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.

Gadanidis, G., Cendros, R., Floyd, L., & Namukasa, I. (2017). Computational thinking in mathematics teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *17*(4), 458-477.

Gadanidis, G., Hughes, J. M., Minniti, L., & White, B. J. G. (2017). Computational thinking, grade 1 students and the binomial theorem. *Digital Experiences in Mathematics Education*, *3*, 77-96. https://doi.org/10.1007/s40751-016-0019-3

Hıdıroğlu, Ç. N. (2015). *Teknoloji destekli ortamda matematiksel modelleme problemlerinin çözüm süreçlerinin analizi: Bilişsel ve üstbilişsel yapılar üzerine bir açıklama* [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ISTE. (2015). *CT leadership toolkit*. https://id.iste.org/docs/ct-documents/ct-leadershipt-toolkit.pdf?sfvrsn=4.

Kazu, İ. Y., & Mertoğlu, B. (2016). *Matematik Öğretiminde Farklı Yaklaşımlar ve Yaklaşımların Karşılaştırılması*. 183.

Maharani, S., Kholid, M. N., Pradana, L. N., & Nusantara, T. (2019). Problem solving in the context of computational thinking. *Journal of Mathematics Education*, *8*(2), 109-116. https://doi.org/10.22460/infinity.v8i2.p109-116

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications.

Ndlovu, M., Wessels, D., & de Villiers, M. (2011). An instrumental approach to modelling the derivative in Sketchpad. *Pythagoras*, *32*(2), 1-15.

Galbraith, P., Stillman, G., Brown, G., & Edwards, I. (2007). Facilitating middle secondary modelling competencies. İçinde C. Haines, P. Galbraith, W. Blum, & S. Khan (Ed.), *Mathematical Modelling (ICTMA 12): Education, Engineering and Economics* (ss. 222-231). Horwood Publishing.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research* (1st ed.). Sage.

Voskoglou, M. G. (2012). An application of fuzzy logic to computational thinking. *Annals of Pure and Applied Mathematics*, *2*(1), 18-32.

Voskoglou, M. G., & Buckley, S. (2012). Problem solving and computers in a learning environment. *Egyptian Computer Science Journal*, *36*(4), 28-46.

Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L., & Wilenskey, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, *25*, 127-147. https://doi.org/10.1007/s10956-015-9581-5.

Wiedemann, K., Chao, J., Galluzzo, B., & Simoneau, E. (2020). Mathematical modeling with R: embedding computational thinking into high school math classes. *ACM Inroads*, *11*(1), 33-42. https://doi.org/10.1145/3380956

Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communication of the ACM*, *49*(3), 33-35.

Yadav, A., Zhou, N., Mayfield, C., Hambrusch, S., & Korb, J. T. (2011). Introducing Computational Thinking in Education Courses. *Proceedings of the 42nd ACM Technical Symposium on Computer Science Education*, 465-470. https://doi.org/10.1145/1953163.1953297.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods.* Sage.

Çok Kültürlü Sınıflarda Öğrenim Gören Göçmen Öğrencilerin Matematik Derslerine Yönelik Deneyimleri

Zühal Gün Şahin

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Problem Durumu

Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü (2022) verilerine göre, Türkiye dünyada sığınmacı sayısının en yüksek olduğu ülkedir. Aynı verilere göre, 3 milyon 800 bin sığınmacının bulunduğu Türkiye, dünyadaki Suriyeli göçmelerin %54'ünü barındırmaktadır. Suriye'de başlayan iç karışıklık ve çatışmalar nedeniyle 2011 yılında ülkemize hızlı bir göçmen akışı olmuştur. Göçmen sayısındaki ani artışlar birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da bazı sorunları beraberinde getirmiştir. Göçmen öğrenciler ile Türk öğrenciler aynı sınıflarda eğitim görmeye başlamış ve beraberinde bir takım aksaklıkların yaşandığı yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. Yaşanan sıkıntıların temel nedeninin dil bilmeme olduğu birçok çalışma ile tespit edilmiştir (Diedrich, 2017; İmamoğlu & Çalışkan, 2017; İşigüzel &Baldık, 2019; Olsson, Bradley & Abughalioun, 2023; Yenilmez & Çöplü, 2019). Diğer derslerde olduğu gibi matematik derslerinde de bu aksaklıklar devam etmiştir. Ancak matematiğin evrensel bir dile sahip olması göçmen öğrenciler için onu diğer derslerden ayırmaktadır. Alanyazın incelenmiş ve çok kültürlü sınıflarda öğrenim gören göçmen öğrencilerin matematik deneyimlerine yönelik çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Göçmen öğrencilerin matematik derslerinde yaşadıkları sıkıntılar, eksiklikler, beklentiler, dikkat edilmesi gereken hususlar araştırmaya değer bulunmuştur. Bu bağlamda çok kültürlü sınıflarda öğrenim gören göçmen öğrencilerin matematik deneyimleri merak konusudur. Çalışmanın problem cümlesi; "Çok kültürlü sınıflarda öğrenim gören göçmen öğrencilerin matematik deneyimleri nasıldır? " olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Çok kültürlü sınıflarda öğrenim gören göçmen öğrencilerin matematik derslerine yönelik deneyimlerini ortaya çıkararak göçmen öğrencilerin yaşadığı sıkıntıları, matematik derslerine yönelik beklentileri varsa önerilerilerinin belirlenmeye çalışıldığı çalışmada, elde edilen verileri derinlemesine incelemek (Patton, 2002, s. 28) ve incelenen veriler doğrultusunda zengin veri çeşitliliği elde edebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin algı ve deneyimlerini bulundukları ortama göre değerlendirmelerine imkan sunan olgu bilim (fenomenoloji) deseni (Teherani et al., 2015) kullanılmıştır. Bu kapsamda göçmen öğrencilerin deneyimleri, matematik dersleri bağlamında incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Katılımcılar: Araştırma desenine göre, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin benzer deneyimlere sahip olmaları açısından homojen bir yapıda olmaları gerekmektedir (Creswell, 1998). Bu sebeple çalışma grubunu oluştururken matematik derslerine yönelik benzer ve anlamlı deneyimlere sahip göçmen öğrencilerin çok kültürlü sınıflarda eğitim görmeleri, devamsızlık yapmayan ve görüşme sorularını anlayıp cevap verebilecek düzeyde Türkçe'ye sahip olan öğrenciler olması göz önünde bulundurulmuş, bu nedenle araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kilis ili sınırları içeresindeki bir ortaokulda öğrenimlerine devam etmekte olan 5. ve 6. sınıf kademelerinden 7 göçmen öğrenci oluşturmaktadır. Göçmen öğrencilerin bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı bilgileri

Cinsiyet	Sınıf	Yaş	Göçmen olma süresi
Kız	5.sınıf	13	10
Erkek	5.sınıf	11	9
Kız	5.sınıf	11	6
Kız	6.sınıf	14	8
Erkek	6.sınıf	12	3
Kız	6.sınıf	12	7
Erkek	6.sınıf	12	8

Katılımcıların yaşları ve Türkiye'de bulunma süreleri göz önüne alındığında hayatlarının büyük bir bölümünü Türkiye'de geçirdikleri görülmektedir. Bu nedenle katılımcıların genel olarak Türkçe'ye hakimiyetlerinin yeteri düzeyde olduğu söylenebilir.

Veri toplama araçları: Araştırmada nitel veriler kullanmıştır ve göçmen öğrencilerin matematik dersine yönelik deneyimleri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Görüşme soruları araştırmacı tarafından alan taraması sonucu oluşturulmuş ve kapsam geçerliği için uzman görüşlerinden faydalanılarak son hali verilmiştir. Görüşme soruları ilk etapta 17 soru olarak belirlenmiş ancak uzman görüşleri doğrultusunda 9 soruya düşürülmüştür. Bazı sorular birleştirilmiş bazı sorular çalışmanın amacıyla örtüşmediği gerekçesiyle silinmiş bazı sorular ise anlaşılırlık açısından yeniden revize edilmiştir. Çalışmada kullanılan örnek görüşme soruları aşağıda verilmiştir.

1) Türk öğrencilerle birlikte matematik derslerini görüyor olmak nasıl bir duygu?

2) Göçmen öğrenci olmak okul hayatınızı ve matematik öğreniminizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor?

3) Matematik derslerine yönelik sizin belirtmek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Veri Analizi: Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış ve görüşme yapılmadan önce araştırma hakkında öğrencilere ve ailelerine bilgi verilmiştir. Katılımcı onayları alındıktan sonra araştırmacı tarafından sorulan sorular kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ortalama 20-30 dakika arasında sürmüştür. Kayıtlar transkript edilerek yazılı hale getirilmiştir. Analizler yapılırken öğrencilerin görüşmelerde ifade ettikleri ortak noktalar tespit edilmiştir. Ortak noktalardan hareketle kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Böylede çalışmada veri analizi olarak içerik analizi kullanılmıştır. Veri analizleri araştırmacı ve bir uzman eşliğinde ayrı ayrı yapılmıştır. Analizler yapılırken kodlar üzerinde uzlaşmaya varılmış ve kodlayıcılar arası uyumu belirlemek için Miles ve Huberman (1994, s. 64) tarafından önerilen güvenirlik formülü (Güvenirlik=Uyum sayısı / [Uyum sayısı + Uyuşmazlık Sayısı] x100) kullanılarak kodlayanlar arasındaki uyum yüzdesi yaklaşık %89 olarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma verileri analiz edilmiş ve öğrenci görüşlerinin iki kategori altında toplandığı görülmüştür. Kategoriler matematik kapsamı ve göçmen psikolojisi adı altında toplanmıştır. Bu kategoriler altında çeşitli kodların oluştuğu tespit edilmiştir. Öğrenciler genel olarak somut materyallerle derslerin yapılmasını yani materyallere dokunarak matematik öğrenmek istediklerini belirtmiştir. Öğrencilerin genel olarak matematik derslerinde bölme işleminde ve bölme işlemi gerektiren problemlerde zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin matematik derslerinde anlamadıkları yerler için kitaplardan ya da arkadaşlarından (Türk-Suriyeli) yardım aldığı tespit edilmiştir. Bunun nedeninin ise öğrencilerin genel olarak internet erişimi olmaması ve bu nedenle telefon, tablet ya da bilgisayardan destek alamamaları olduğu görülmüştür. Öğrenciler genel olarak Türkçe'yi iyi konuştuklarını ama bazen arkadaşlarını ya da öğretmeni anlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Göçmen öğrenciler öğretmenlerin daha kolay anlaşılacak kelimeler seçerek dersleri anlatmasını tavsiye etmişlerdir. Evlerinde Türkçe konuşulan göçmen öğrencilerin matematiğe yönelik daha olumlu deneyimleri olduğu tespit edilmiştir.

Bazı göçmen öğrencilerin "göçmen" kelimesine takılıp kendilerini Türk hissettiklerini vurguladıkları görülmüştür. Buna karşın bazı öğrencilerin ise Türk öğrencilerle konuşmaktan çekindikleri Türkçe'yi onlar gibi konuşamadıklarından dolayı kendileri ile dalga geçecekleri düşüncesi mevcuttur. Bu düşüncelerin temeline inildiğinde göçmen ailelerin çocuklarını yönlendirmesinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin belirttiği "Türklerle konuşma sana gülerler" ya da "Evde sadece Türkçe konuşulacak bizlerde artık Türk sayılırız" gibi ifadelerin öğrenciler üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ailelerin çocuklarında oluşturduğu göçmen olgusu onların okul hayatlarına yansıdığı ortaya çıkmıştır.

Diğer çalışmalarda olduğu gibi (İşigüzel & Baldık 2019; Menken, 2013; Olsen, 1997; Yurdakul & Tok, 2018; Yolcu & Doğan, 2022) bu çalışmada da dil yeterliğinin göçmenlerin karşısına çıkan ilk problemlerden biri olduğu tespit edilmiştir. Matematiğin dili evrensel olmasından kaynaklı olarak göçmen öğrencilerin daha kolay öğrenebileceği bir ders olarak düşünülse de anlatım yapılırken kullanılan dil farklılığı yine problem oluşturmaktadır (Bahadır, 2021; Hişmioğulları & Yılmaz, 2021). Yapılan çalışmada benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Matematik dersi evrensel bir dile sahip olmasına rağmen öğrencilerin bazen öğretmenlerini anlamakta zorlandıkları görülmüştür. Kılıç (2020), göçmen öğrencilerin matematik dersindeki başarı ve motivasyonunu arttırabilmek için matematiksel sembol ve ifadelerden faydalanma, görsellik ve çizimlerden yararlanarak iletişimi artırma, jest ve mimiklerden faydalanma, sınıf içinde yapılan etkinliklere göçmen öğrencileri dahil etme vb. konularına dikkat edilmesi gerektiği ifade etmiştir. Bu çalışmada göçmen öğrencilerin somut materyallerle matematik öğrenme istekleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca göçmen öğrencilerin bölme işleminde zorlandıkları bunun da Arapçanın sağdan başlanılarak yazılan bir dil olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bölme işleminde soldan başlanarak işlemlerin yapılması öğrencilerin anlamasını güçleştirdiği tahmin edilmektedir. Yine bazı öğrencilerin dil yeterliğinden dolayı göçmen psikolojisinden çıkmakta zorlandıkları görülmüştür.

Çalışma sonuçlarından hareketle, etkili bir matematik öğretimi için çok kültürlü sınıflarda öğretim yapan matematik öğretmenlerine göçmen eğitimine yönelik hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmektedir. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarına çok kültürlü sınıflara yönelik dersler eklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: matematik öğretimi, göçmen öğrenci, çok kültürlü sınıf

Kaynakça

Creswell, J.W. (1998) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Diedrich, A. (2017). Validation of immigrants' prior foreign learning as a framing practice. *European Management Journal*, *35*(6), 729-736.

Hişmioğulları, E. ve Yılmaz, S. (2021). Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Geometri Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar: Hatay İli Örneği. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 1(2), 54-70

İmamoğlu, H. V., & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkokul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(2), 529-546.

İşigüzel, B., & Baldık, Y. (2019). Göçmen Toplulukların Eğitim Sistemine Katılımı Sürecinde Uygulanan Eğitim Ve Dil Politikalarının İncelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, *9*(2), 487-503.

Kılıç, B. S. Panik Yok!!! Ben Mülteciyim İsimli Kitabın Değerlendirilmesi. *International Journal of Scholars in Education*, *3*(1), 129-134.

Menken, K. (2013). Emergent bilingual students in secondary school: Along the academic language and literacy continuum. *Language Teaching*, *46*(4), 438-476. doi:10.1017/S0261444813000281.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Olsen, L. (1997). *Made in America: Immigrant students in our public schools*. The New Press, 450 West 41st Street, New York, NY 10036.

Olsson, F., Bradley, L. ve Abughalioun, M. (2023). Mültecilerin İsveç'teki yüksek öğrenim ve profesyonel yaşam istekleri, tutumları ve deneyimleri. *Sosyal Bilimler ve Beşeri Bilimler Açık* , *7* (1), 100386.

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

Teherani, A., Martimianakis, T., Stenfors-Hayes, T., Wadhwa, A., & Varpio, L. (2015). Choosing a qualitative research approach. *J Grad Med Educ, 7*, 669–70.

Yenilmez, K., & Çöplü, F. (2019). Göçmen öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *8*(3), 26-36.

Yolcu, A. Y. Ş. E., & DOĞAN, M. F. (2022). Kültürel çeşitlilik gösteren öğrencilerin matematik öğrenme fırsatları: Sınıf ve ortaokul matematik öğretmenlerinin bakış açıları ve pedagojik stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 390-408.

Yurdakul, A., & Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(2), 46-58.

Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik İçerikli Hikâye Kitaplarında İlişkilendirme Türlerini Belirlemesi

Ümmügülsüm Cansu
Bolu Abant Izzet Baysal Üniversitesi

Elif Nur Akkaş
Bolu Abant Izzet Baysal Üniversitesi

Problem Durumu

Teknolojinin son yıllarda hızla gelişmesi ile 21 yy. becerileri ön plana çıkmıştır. Bu beceriler arasında problem çözme, iletişim, takım çalışması, ilişkilendirme gibi beceriler bulunmaktadır. Bu becerilerin öğretim sürecinde kullanılması öğretimin kalitesini artırmada önemli rol oynarken, öğrencilerin öğrendikleri formal bilgilerin uygulama alanlarını görmelerini sağlamaktadır (Businskas, 2008; Noss & Hoyles, 1996). Bu bağlamda öğrenciler tarafından soyut ve zor olarak tanımlanan matematik dersinde matematiksel ilişkilendirme becerisinin kullanılması önemlidir. Matematik öğretiminde ilişkilendirme becerisi ise içerisinde kavramsal ve işlemsel ilişkilendirme, günlük yaşam ilişkilendirmesi, disiplinler arası ilişkilendirme, öğrenme alanları arası ilişkilendirme ve çoklu temsiller arası ilişkilendirme türlerini içermektedir (Mumcu,2018). Alan yazını incelendiğinde matematiksel ilişkilendirme becerisinin öğrencilerin kullanımı ve geliştirilmesi vurgulanırken; bu beceriyi öğrencilerde geliştirecek olan öğretmen adayı ve öğretmenlerde yeterince çalışılmadığı tespit edilmiştir (Akkuş, 2008; Ji, 2012). Halbuki; öğrenciye ulaşmada öncelikli hedefin öğretmen adayı ve öğretmen olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda öğretmen adayı ve öğretmenlerin matematiksel ilişkilendirme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptırılmalıdır. Örneğin, "matematik her yerde" cümlesine istinaden farklı disiplinler, günlük yaşam vb. ilişkilendirme türlerinde matematiksel ilişkilendirmeleri tespit etmeleri ve anlayıp derse uygulamalarına yönelik okumalar yaptırılabilir. Bu okumalar ders kitapları, hikâye kitapları, roman vb. pek çok farklı yayınlardan olabilir. Bu araştırmada; matematik öğretmen adaylarının matematik içerikli hikâye kitaplarındaki matematiksel ilişkilendirme türlerini belirleme düzeyleri incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmada hedef kitle ortaokul matematik öğretmen adaylarıdır. Bu adayların eğitim vereceği grup arasında beşinci sınıf öğrencileri olduğu için okumalar, bu öğrencilerin sıkılmayacağı türden matematik içerikli hikâye kitaplarından seçilmiştir. Bu kitaplar sırasıyla; Matematik Seven Antipatik Komşu, Bir Problem Bin Çözüm, Biri Şu Sayıları Toplasın'dır. Kitapların seçiminde matematiksel ilişkilendirmelerin kolay tespit edilmesi açısından matematik içerikli olmaları ve öğretmen adaylarının ilerde hitap edecekleri 5-8 sınıf düzeyine uygun seviyede olmalarına dikkat edilmiştir. Seçilen bu kitaplar bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve Matematik Öğretiminde İlişkilendirme dersini alan toplam 65 üçüncü sınıf matematik öğretmen adayı tarafından okunmuş ve incelenmiştir. Öğretmen adayları araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma kapsamında araştırmacılar öncelikle öğretmen adaylarına matematik öğretiminde ilişkilendirme ve türlerine yönelik altı hafta boyunca teorik bilgi verilmiştir. Altı hafta verilen teorik bilgiye paralel olarak ilişkilendirme türlerine yönelik öğretmen adaylarına uygulama yaptırılmıştır. Daha sonra öğretmen adaylarının kitapları okumaları için her bir kitap için bir hafta süre olmak üzere toplam üç hafta süre verilmiştir. Bu süre sonunda öğretmen adaylarından okudukları bu kitaplarda buldukları ilişkilendirme türlerini detaylı açıklamaları ve kitap sayfa görselleri ile destekleyerek bir rapor hazırlamaları istenmiştir.

Bu çalışmada dokümanları değerlendirmeye yönelik sistematik bir yaklaşım olan doküman analizi yöntemi (Bowen, 2009) kullanılmıştır. Bu analiz çeşidi nitel bir araştırma yöntemi olup basılı veya elektronik belgelerin sistematik olarak analiz edilmesini ve değerlendirilmesini içerir. Bu açıdan bakıldığında, araştırmacıya kapsamlı ve anlamlı bilgi sağlamasının yanı sıra daha anlaşılır bir içgörü kazandırdığından (Corbin ve Strauss, 2008; Rapley, 2007) bu araştırmanın deseni olarak doküman analizi kullanılmıştır. Analiz süreci üç aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak, belirlen kitaplar araştırmacılar tarafından okunmuş ve kitaplardaki ilişkilendirme türleri belirlenerek, sebepleri ve bulunan ilişkilendirme türünün kitapta bulunan sayfası ve sayfanın görseli tablo haline getirilmiştir. Bu süreçte araştırmacılar bağımsız çalışmış daha sonra bir araya gelip birlikte çalışarak kategoriler, ilişkilendirme türleri özden geçirilerek karşılaştırıldı ve farklı çıkan kategoriler üzerinde konuşularak anlaşmaya varmışlardır. Daha sonra öğrencilerin raporları araştırmacılar bireysel olarak incelenerek sonuçlar karşılıklı olarak tekrar incelenmiştir. Son olarak bu sonuçlar betimsel frekans analizine tabi tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz süreci hala devam etmekte olup ön bulgulara göre öğretmen adayları kitap okuma ile matematiksel ilişkilendirme türlerini belirlemeleri ilk defa belirledikleri için süreçte zorlanmışlardır. Verdikleri raporlarda öğretmen adayları Türkçe ile Matematik disiplinlerini bir arada ilk defa bu şekilde ele aldıklarını belirtmişlerdir. Çoklu temsil ilişkilendirmesi ve öğrenme alanlarına göre ilişkilendirmede bilgi karmaşasına düştükleri görülmüştür. Özellikle 5-8 matematik dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarından farklı ve ilgisiz pek çok öğrenme alanı

oluşturdukları, çoklu temsil türlerini de ele alırken bilgi eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretim sürecinin hibrit eğitime dönüşmesi ile sınıf ortamında bu karmaşanın azaldığını görülmüştür. Bulguların tamamı ve öneriler detaylı olarak tam metinde sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel İlişkilendirme, Öğretmen Adayları

Kaynakça

Akkuş, O. (2008). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35, 01-12.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, *9*(2), 27-40.

Businskas, A. M. (2008). Conversations about connections: How secondary mathematics teachers conceptualize and contend with mathematical connections (Unpublished doctoral dissertation). Simon Fraser University, Canada.

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

Ji, E. L. (2012). Prospective elementary teachers' perceptions of real-life connections reflected in posing and evaluating story problems. Journal of Mathematics Teacher Education, 15(6), 429-452.

Mumcu, H. Y. (2018). Matematiksel ilişkilendirme becerisinin kuramsal boyutta incelenmesi: türev kavramı örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *9*(2), 211-248.

Noss, R., & Hoyles, C. (1996). Windows on mathematical meaning: Learning cultures and computers (Vol. 17). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Rapley, T. (2008). *Doing conversation, discourse and document analysis*. Sage. Retrieved from google books.

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçları Kullanmaya İlişkin Görüşleri

Melihan Ünlü

Aksaray Üniversitesi

Problem Durumu

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitimde kullanılan araçlar da farklılaşmıştır. Bu bağlamda bu teknolojik araçların öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkili olarak kullanılması fikri önem kazanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Nitekim bilgi, medya ve teknoloji becerileri (bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okur-yazarlığı) aynı zamanda 21.yüzyıl becerileri arasında yer almakta (Karakuş ve Er, 2021) ve geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının bu becerilerle donatılması gerekmektedir.

Kullanıcılara farklı türden web tabanlı uygulama imkânı tanıyan Web 2.0 araçları internette etkili öğrenme ortamları oluşturulması açısından önemli bir yer tutmaktadır (O'Reilly, 2007). Web 2.0, kullanıcıların içerik geliştirmesine, bilgi ve fikir alışverişi yaparak işbirliği içerisinde çalışmasına imkân veren ikinci nesil bir web platformudur (McLoughlin & Lee, 2007). Video paylaşım siteleri, wiki'ler, bloglar, podcast'ler ve sosyal paylaşım siteleri Web 2.0 uygulamaları olarak kullanılabilmekte (Richardson, 2006) ve her derse kolaylıkla entegre edilebilmektedir (Rich, 2008). Web 2.0 araçları bireysel sistemler sunucularda barındırılarak bu araçlara web üzerinden bir tarayıcı aracılığıyla erişilebilmektedir (Karakuş ve Er, 2021). Sadece sunulan bilgilerin ekranda gösterilmesini sağlayan birinci nesil web teknolojileri Web 1.0'dan farklı olarak, Web 2.0 araçları kullanıcıları sosyal ve aktif bir ortamda birleştirerek kullanıcılar arasında etkileşimi sağlamaktadır (O'Reilly, 2007). Ayrıca kullanıcılar web 2.0 araçları sayesinde esnek zaman aralıklarında çalışabilmekte ve yaratıcılıklarını kullanarak farklı içerikler oluşturabilmektedirler (Jarret, 2008). Böylece hem öğretmenler hem öğrenciler Web 2.0 araçlarını kullanarak yeni bilgiler üretebilmekte, birçok video ve animasyona kolaylıkla ulaşılabilmekte, aynı hedef ve amaçlar doğrultusunda toplanan kitlelerle biraraya gelerek kaliteli ürünler ortaya çıkarabilmektedirler (Elmas ve Geban, 2012; Lu, Lai, & Law,). Böylece internet, katılımcı kaynaklı içeriklerin üretilmesine, paylaşılmasına ve birleştirilmesine olanak tanıyan bir ortam haline dönüşebilmektedir (Horzum, 2010).

Web 2.0 araçlarının eğitim süreçlerinde kullanımına yönelik literatürde bazı araştırmalar yapılmıştır. Web 2.0 araçlarının kullanımının ilgi ve dikkati çektiği, motivasyonu arttırdığı (Mete ve Batıbay, 2019; Norton ve Hathaway, 2008) belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adayları Kahoot ve Plickers yazılımlarının öğretiminin biçimlendirici değerlendirme sürecinde kullanımının değerlendirmeyi kolaylaştırdığı, detaylı ve anında veri analizi olanağı sağlayarak zamandan tasarruf sağladığı, öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonlarını arttıracağını düşünmektedirler (Zengin, Bars ve Şimşek, 2017).

Bazı araştırmalarda öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinlikleri incelenmiş ve orta seviyenin altında olduğu belirlenmiştir (Eyüp, 2022). Ayrıca Karakuş ve Er (2021) Web 2.0 araçlarının öğretmen adayları tarafından pek bilinmediğini en çok bilinen Web 2.0 araçlarının "Zoom, Google Dokümanlar, Edmodo, Kahoot, Google Classroom, Prezi, Google Forms, Google Hangout, Blogger, Duolingo olduğunu belirlemiştir. Şen ve Erişen (2002) öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmek için Web 2.0 araçlarını kullanma konusunda fazla çaba göstermediğini belirlemişlerdir. Özer ve Albayrak-Özer (2021) ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının web 2.0'ın özelliklerinin kısmen farkında olduklarını, Web 2.0 araçlarını eğitimde kullanmak istemelerine rağmen bu konuda yeterli bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Baltacı-Göktalay ve Özdilek de (2010) öğretmen adaylarının genellikler sosyal ağlar, video paylaşım siteleri ve anlık mesajlaşma sağlayan web araçlarını kullanma eğilimde olduklarını belirlemişlerdir.

Web 2.0 araçlarının eğitimde etkin kullanılmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Eyüp, 2022). Nitekim öğretmenlerin bu araçları kullanmaları web teknolojilerine ve internet aracılığıyla ulaşılabilecek geniş kaynaklara ne kadar ilgi duyduklarına, bu konuda gelişime ve değişime ne kadar açık olduklarına ve bu konuda yeteri düzeyde bilgi sahibi olmalarına bağlıdır (Elmas ve Geban, 2011). Bu kapsamda öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarından derslerinde kullanmak isteyip istememelerine ve derslerinde ne derece faydalanabileceklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanılmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Ortaokul matematik öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanımına yönelik görüşlerinin belirlendiği bu araştırmada nitel bir araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki durumun araştırılmasını içerir (Yin, 2009).

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 bahar döneminde ilköğretim matematik öğretmenliği programına kayıtlı 10 matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem zaman ve işgücü kaybını önlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2010). Öğretmen adayları 8. Dönemde olduklarından 2. Dönemde öğretim teknolojileri dersi almışlar ayrıca matematik eğitimi alanına yönelik bütün dersleri almışlardır.

Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan bir havuz oluşturulmuş ve iki uzmandan görüş alınarak dört açık uçlu sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Ayrıca görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilirliğini incelemek amacıyla 2 öğretmen adayıyla pilot görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları şu şekildedir:

1. Web 2.0 araçlarını derslerinizde kullanıyor musunuz? Hangi Web 2.0 araçlarını kullanıyorsunuz?
2. Hangi amaçlarla Web 2.0 araçlarını kullanıyorsunuz?
3. Bu araçları kullanarak bir ders içeriği hazırlayabilir misiniz?
4. Öğretmen olduğunuzda matematik derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz?

Yapılan görüşmeler gönüllülük esasına bağlı olarak ses kaydı alınmıştır. Görüşme formu içerisinde öğretmen adayları için web 2.0 araçlarının neler olduğu, bu araçları eğitimde kullanma eğilimleri ve eğitimde nasıl kullanacakları konularında sorular içermektedir.

Araştırmada görüşmelerden elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın verileri kodlanmış ve temalar oluşturulmuştur. Görüşme verilerinin güvenirliğini sağlamak amacıyla farklı bir araştırmacı tarafından görüşme kayıtlarının tamamı ayrı ayrı analiz edilip sonrasında karşılaştırılmıştır. Uyuşum yüzdesi formülüne (Güvenirlik = Görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı) (Miles ve Huberman, 2015, s. 64) göre araştırmacılar arasındaki uyuşum yüzdesi 0,90 çıkmıştır. Sonrasında farklılıklar incelenerek görüş birliğine varılmıştır. Elde edilen kod ve temalar sıklık tabloları şeklinde sunulmuş ve ayrıca katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanılmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Öğretmen adayları öğretmen olduklarında matematik derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik olumlu görüşlere sahiptirler. Öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarının birçok özelliğini tanımlayabildikleri öğretmen adaylarının bu konudaki farkındalıklarının olmasına rağmen kullanımlarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Web 2.0 araçlarını özellikle ölçme değerlendirme yaparken bazen de konu anlatımı yaparken kullandıklarını ifade etmişlerdir. Matematik derslerinde Canva, Kahoot, Wordwall, Quizizz ve Edpuzzle Web 2.0 araçlarını en çok kullanmaktadırlar. Özellikle Canva programında poster, infografik, sunum hazırlarken, Kahoot, Wordwall ve Quizizz uygulamalarında öle-değerlendirme alışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları kendilerini ders içeriği hazırlamak için orta düzeyde yeterli görmektedirler. Ayrıca öğretmen olduklarında Web 2.0 araçlarını derslerinde kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0 araçları, ortaokul matematik öğretmen adayları, öğretmen yeterlikleri

Kaynakça

Baltaci-Goktalay, S., & Ozdilek, Z. (2010). Pre-service teachers' perceptions about web 2.0 technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 4737-4741.

Birişçi, S., Kul, Ü., Aksu, Z., Akaslan, D., & Çelik, S. (2018). Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz-yeterlik algısını belirlemeye yönelik ölçek (w2öyaö) geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 8*(1), 187-208.

Çelik, T. (2021). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51,* 449-478. doi:10.9779.pauefd.700181

Elmas, R., & Geban, O. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences, 4*(1), 243-254.

Eyüp, B. (2022). Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 307-323. DOI: 10.17679/inuefd.952051

Horzum, M. B. (2007). Web tabanlı yeni öğretim teknolojileri: Web 2.0 araçları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 6*(12), 99-121.

Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi. 7* (1), 603-634.

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

McLoughlin, C., & Lee, M. (2007). Social Software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the web 2.0 era. Paper presented at the meeting of Ascilite, Singapore.

Mete, F., & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(4), 1029-1047.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded source book. California, CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). İlkokul ve ortaokul matematik dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı [Elementary and middle school (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 th class mathematics curriculum]. MEB. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.

Norton, P., & Hathaway, D. (2008). On its way to K–12 classrooms, Web 2.0 goes to graduate school. *Computers in the Schools, 25*(3-4), 163-180.

O'Reilly T. (2007). What is web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies, 65,* 17-37.

Özer, Ü., & Özer, E. A. (2017, October). Sosyal bilgiler ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni adaylarının eğitimde web 2.0 kullanımına yönelik görüşleri. In ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies) (No. 3).

Özpınar, İ. (2020). Preservice teachers' use of Web 2.0 tools and perspectives on their use in real classroom environments. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 11*(3), 814-841.

Rich, M. (2008). Millennial students and technology choices for information searching. *Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 73-76.

Richardson, W. (2006). Learning in the digital age: The educator's guide to the read/write Web. *Educational Leadership, 63*(4), 24-27.

Şen, Ş.H. ve Erişen, Y. (2002).Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 99-116.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Zengin, Y., Bars, M. & Şimşek, Ö. (2017). Matematik öğretiminin biçimlendirici değerlendirme sürecinde Kahoot! ve Plickers uygulamalarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(2), 602-626.

Undergraduate and Graduate Mathematics Education Students' Ways of Reasoning Addressed in Their Mathematics Lesson Plans

Işıl Işler-Baykal ODTÜ
Elçin Erbasan ODTÜ
Didem Akyüz ODTÜ

Problem Durumu

Reasoning and proof are important aspects of mathematics (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). The Principles and Standards for School Mathematics state that programs in preK-12 should help all students "to recognize reasoning and proof as fundamental aspects of mathematics, make and investigate mathematical conjectures, develop and evaluate mathematical arguments and proofs, and select and use various types of reasoning and methods of proof." (NCTM, 2000, p. 56). In the Turkish mathematics curriculum for Grades 1-8, reasoning is focused on by the specific goal as "In the problem-solving process, they [students] will be able to easily express their own thoughts and reasoning, and will be able to see the deficiencies or gaps in the mathematical reasoning of others." (Ministry of National Education [MoNE], 2018, p. 9). Even though there has been some focus on reasoning and proof in mathematics curriculum and standards, the teachers' preparedness to integrate reasoning and proof in their lessons is still a question mark. Some studies conducted with mathematics teachers have found that teachers have limited conceptions about the role of proof (Knuth, 2002); the majority of mathematics textbooks designed for preservice teachers have limited opportunities to develop comprehensive understandings related to reasoning and proof (McCrory & Stylianides, 2014), and teachers may not provide enough opportunities for students in the classroom to develop an understanding of valid justifications while implementing proof-related tasks (Bieda, 2010). Further studies are needed, especially for investigating different ways of reasoning addressed by the tasks in mathematics teachers' lesson plans.

This study aims to investigate graduate and undergraduate mathematics education students' ways of reasoning addressed by the tasks chosen in their mathematics lesson plans through an intervention provided as part of an elective course. This research was part of a larger project carried out within the European Project MaTeK with partners from 5 countries (Slovakia, Czech Republic, Italy, Norway, and Turkey). The project consortium defined collaborative research focused on improving the design capacities of future mathematics teachers in relation to R&P (Slavíčková et al., 2022). This paper focuses on the Turkish participants' revised lesson plans. The specific research question we aimed to answer for this study is "What are the graduate and undergraduate mathematics education students' ways of reasoning addressed by the tasks chosen in their mathematics lesson plans?"

Yöntem

This study was a basic qualitative study. This study was conducted in an elective course offered in the scope of Project MaTeK to maximize the (pre-service) mathematics teachers' lesson plan design capacities regarding reasoning and proof. Sixteen students (13 female students, 3 male students) were enrolled in the course. Four of these were graduate students in the mathematics education program, and 12 were pre-service mathematics teachers. Of the 12 pre-service teachers, three were studying to teach at the high school mathematics level, while the rest were enrolled in the middle school mathematics teaching program. The participants worked in groups of 2 or 3 people throughout the course. There were 6 groups in total.

A four-week intervention took place as part of the elective course to help improve participants' lesson plan design capacities regarding reasoning and proof. The participants were first asked to select a task that fosters reasoning and proof for Grades 8 or 9. Then, around that task, they designed lesson plans. They were also asked to write expected responses for their tasks in the lesson plans. After they got feedback from the instructors and peers, the participants revised their lesson plans. The data for this study include six groups' tasks and their expected responses in the revised lesson plans.

Content analysis was used for data analysis since the purpose was to analyze the content of the data source (Merriam & Tisdell, 2016), namely, the participants' mathematics tasks in the lesson plans. In light of the framework developed by Sevinc et al. (2022), the ways of reasoning in tasks in the lesson plans were coded. The framework was developed based on analyzing 8th-grade mathematics textbooks in five countries and included six ways of reasoning with an additional "other" category. These categories were appeal to authority, simple (1-step) deductive reasoning, mathematising, reasoning by analogy, reasoning with empirical arguments/specific cases, which included a) making claims and generalizing, b) justification of a claim, and lastly, developing conclusions/justifying/refuting through deductive reasoning (with special notes, if any, using a generic example, a counterexample, a systematic enumeration). Also, the representations, including graphical, symbolic, verbal, real-world situations, and manipulatives, are coded separately. If digital technology was used in addition to representations, it was noted as well.

Regarding the data analysis, at first, the ways of reasoning in the tasks in the lesson plans were coded individually by the researchers, then all researchers built consensus on the coding by discussing the similarities and differences in their codes.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings showed that the tasks in the lesson plans addressed two categories: reasoning with empirical arguments/specific cases, which included making claims and generalizing, and developing conclusions/justifying/refuting through deductive reasoning (some using a counterexample and systematic enumeration). The task in the lesson plan of Group 6 was categorized using both categories since the different expected solutions addressed different ways of reasoning. Among six tasks, three of them were related to the algebra learning area, one of them was related to the probability learning area, one of them was related to the number and algebra learning area, and one of them was related to the geometry learning area. While the number and algebra learning area task addressed 9th grade, the other tasks addressed 8th-

grade level. The majority of tasks included the use of technology, manipulatives, and different representations such as graphical, symbolic, and verbal. However, only two of the plans contained real-life contexts, and they were related to the algebra learning area. The findings will be discussed by providing implications and suggestions during the presentation.

Anahtar Kelimeler: Reasoning and proof, mathematics tasks, undergraduate and graduate mathematics education students

Kaynakça

Bieda, K. N. (2010). Enacting proof-related tasks in middle school mathematics: Challenges and opportunities. Journal for Research in Mathematics Education, 41(4), 351-382.

Knuth, E. J. (2002). Teachers' conceptions of proof in the context of secondary school mathematics. Journal of mathematics teacher education, 5, 61-88.

McCrory, R., & Stylianides, A. J. (2014). Reasoning-and-proving in mathematics textbooks for prospective elementary teachers. International Journal of Educational Research, 64, 119-131.

Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation. (4th ed.). John Wiley & Sons Inc.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Matematik dersi öğretim programı 1-8. sınıflar.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author.

Sevinc, S., Kohanová, I., Isiksal-Bostan, M., Kubaček, Z., Isler-Baykal, I., Lada, M., Cakiroglu, E., & Di Paola, B. (2022). Developing an integrated framework for analyzing ways of reasoning in mathematics. In ICERI2022 Proceedings (pp. 2082-2089). IATED.

Slavíčková, M., Kohanová, I., Pepin, B., & Zatrochová, M. (2022). Enhancement of research excellence in Mathematics Teacher Knowledge: collaborative designing of lessons and learning progressions. Proceedings of the Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Feb 2022, Bozen-Bolzano, Italy. hal-03749499

Matematik okuryazarlığı ile Matematiksel Dayanıklılık Arasındaki İlişkide Üstbilişsel Farkındalığın Aracılık Rolü

İlknur Gülşen Turgut — Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Nur Şebnem Bakır — MEB

Problem Durumu

Matematik okuryazarlığı, *"bireyin, matematiğin dünyada oynadığı rolü belirleme ve anlama, sağlam temelli yargılarda bulunma, yapıcı, ilgili ve yansıtıcı bir vatandaş olarak yaşamının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde matematiği kullanma ve matematikle meşgul olma kapasitesi"* olarak tanımlanmıştır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2006, s.12). Matematik okuryazarlığı, bireyin çeşitli bağlamlarda matematiği formüle etme, kullanma ve yorumlama kapasitesidir. Öğrencilerin çeşitli durumlarda matematiksel problemlere çözümler üretirken, formüle ederken, çözerken ve yorumlarken fikirleri etkili bir şekilde analiz etme, akıl yürütme ve iletme yeteneği ile ilgilidir (OECD, 2009). Matematik okuryazarlığı bireylerin günlük yaşam durumlarını yorumlamak ve eleştirel bir şekilde analiz etmek için yeterlilik ve güven geliştirmelerine olanak sağlar (Steen, 2001). Modern toplumda bireylerin hayatta kalabilmek için matematik okuryazarlığı geliştirmeleri gerektiği ifade edilmektedir (Stacey ve Turner, 2015).

Matematiksel dayanıklılık matematik öğrenmeyle ilgili zorluklara sabır gösterme ve karşı koyma (Johnston-Wilder ve Lee, 2010), zorluklara rağmen olumlu bir bakış açısına sahip olma (Yeager ve Dweck, 2012) yeteneği olarak tanımlanabilir. Matematiksel dayanıklılık, olumsuz etkilere karşı çalışma, pozitife odaklanma, karşılaşılan herhangi bir matematiksel göreve yapılabilir şeklinde yaklaşma ve matematiksel gelişimin önündeki engelleri aşmak için gerekli olanları bir araya getirme ile karakterize edilmiştir (Lee ve Johnston-Wilder, 2017). Matematiksel dayanıklılık, matematik öğrenmenin zorlaştığı durumlarda öğrencilerin olumsuz duygulardan kendilerini korumalarını ve duygularını yönetmelerini sağlar (Lee ve Johnston-Wilder, 2017). Matematiksel dayanıklılığa sahip olan öğrenciler olumsuzluklarla karşılaştıklarında optimal davranarak tepki verirler. Bu bakımdan matematiksel dayanıklılık tüm öğrenciler için kazanılması arzu edilen bir niteliktir (Kooken vd., 2016).

Flavell (1976), üstbilişi *"bireyin kendi bilişsel süreçleri ve ürünleri ya da bunlarla ilgili bilgisi"* şeklinde tanımlamıştır (s.232). Üstbiliş, bilişsel bir girişimi hedef alan veya düzenleyen bir bilgi ya da bilişsel etkinliktir (Flavell vd., 2002). Bireyin bilişsel bir görevin doğası ve bu görevi gerçekleştirmeye yönelik stratejileri hakkındaki bilgileriyle birlikte kendi bilgi işlem becerilerine yönelik bilgilerini de belirtir (Schneider, 2015). Üstbiliş, bir görevi gerçekleştirmek için bilgi ihtiyaçlarının farkında olmayı sağlar. Üstbilişsel farkındalık bireylerin kendi öğrenmelerini yönetme ve düzenleme becerilerinin gelişmesine olanak sağlar. Bir görevi anlayıp gerçekleştirmek için strateji belirlemek ve kullanılan stratejinin etkililiğini değerlendirmek için üstbilişsel farkındalığa sahip olmak gerekir (Flavell, 1979). Üstbilişsel farkındalığa sahip bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gereken en uygun stratejileri belirleyip kullanabilmektedirler (Schraw vd., 2006). Üstbilişsel farkındalıktan yoksun olan bireyler düşük performans sergilemektedirler (Kruger ve Dunning, 1999). Öğrencilerin matematikte başarısız olmaları sadece bilgi eksikliğine bağlı olmayıp, sahip oldukları bilgiyi nasıl kullanacakları ve düzenleyecekleri hakkında farkındalıklarının eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Shilo ve Kramarski, 2019). Dolayısıyla üstbilişsel farkındalığa sahip olmak matematikte başarılı olmaya katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmada matematik okuryazarlığı ile matematiksel dayanıklılık arasındaki ilişkide üstbilişsel farkındalığın aracılık rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda varsayımsal bir model önerilmiş ve test edilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın katılımcıları seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örneklemeye göre seçilmiştir. Bu kapsamda 321 lise öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerin 179'u (%55.8) kadın, 142'si (%44.2) erkektir. Öğrencilerden 127'si (%39.6) dokuzuncu sınıfta, 98'i (%30.5) onuncu sınıfta, 96'sı (%29.9) on birinci sınıfta öğrenim görmektedir.

Araştırma verileri Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik Ölçeği (Özgen ve Bindak, 2008), Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (Fırat Durdukoca ve Arıbaş, 2019) ve Gürefe ve Akçakın (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlan Matematiksel Dayanıklılık Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce öğrencilerden katılımcı onayı alınmış, ölçekler online olarak uygulanmıştır.

Aracılığın belirlenmesinde Hayes (2018) tarafından önerilen bootstrap tekniğine dayalı regresyon analizi kullanılmıştır. Bu teknikte orijinal verideki gözlemler binlerce kez yinelenir ve yeni gözlem setleri oluşturulur. Bu gözlem setleri varsayımsal görevlerin belirlenmesinde kullanılır. Bootstrap tekniğinde güven aralıkları kullanılarak doğru olma olasılığı daha yüksek çıkarımlara ulaşılır (Hayes, 2018; MacKinnon, 2008). Analizler PROCESS v4.0 (Hayes, 2021) aracılığıyla gerçekleştirilmiş, aracılığın anlamlılığının test edilmesinde bootstrap tekniği ile 5000 yeniden örneklem ve %95 güven aralığı tercih edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematik okuryazarlığı aracı değişken olan üstbilişsel farkındalığı anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilemektedir (*b*=.503, %95 CI =.436, .570, *t*=14.830, *p*<.001). Matematik okuryazarlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %40'ını (*R2*=.408) açıklamaktadır. Matematik okuryazarlığı, matematiksel dayanıklılığı anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilemektedir (*b*=.159, %95 CI =.016, .302, *t*=2.186, *p*<.05). Aracı değişken olan üstbilişsel farkındalık, matematiksel dayanıklılığı anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilemektedir (*b*=.638, %95 CI =.456, .820, *t*=6.898, *p*<.001). Matematik okuryazarlığı ve üstbilişsel farkındalık birlikte matematiksel dayanıklılıktaki değişimin %27'sini (*R2*=.275) açıklamaktadır. Matematik okuryazarlığının üstbilişsel farkındalık aracılığıyla matematiksel dayanıklılık üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı düzeyde ve olumlu yöndedir (*b*=.321, %95 BCA CI =.204, .447). Dolayısıyla üstbilişsel farkındalık matematik okuryazarlığı ile matematiksel dayanıklılık arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anahtar Kelimeler: Matematik okuryazarlığı, matematiksel dayanıklılık, üstbilişsel farkındalık.

Kaynakça

Fırat Durdukoca, Ş., & Arıbaş, S. (2019). Öğretmen adaylarına yönelik "Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği"nin geliştirilmesi [Development of metacognitive awareness scale for teacher candidates]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(72), 1541-1557. https://doi.org/10.17755/esosder.474601

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Lawrence Erlbaum.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychology, 34*(10), 906-911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). *Cognitive development (4th ed.)*. Prentice-Hall.

Gürefe, N., & Akçakın, V. (2018). The Turkish adaptation of the Mathematical Resilience Scale: Validity and reliability study. *Journal of Education and Training Studies, 6*(4), 38-47. https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.2992

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (Second edition). The Guilford Press.

Hayes, A. F. (2021). *The PROCESS macro for SPSS, SAS, and R.* https://processmacro.org/download.html

Johnston-Wilder, S., & Lee, C. (2010). Mathematical resilience. *Mathematics Teaching*, *218*, 38-41.

Kooken, J., Welsh, M. E., McCoach, D. B., Johnston-Wilder, S., & Lee, C. (2016). Development and validation ofthe mathematical resilience scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *49*(3), 217-242. https://doi.org/10.1177/0748175615596782

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(6), 1121-1134. https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121

Lee, C., & Johnston-Wilder, S. (2017). The construct of mathematical resilience. In U. X. Eligio (Ed.), *Understanding emotions in mathematical thinking and learning* (pp. 269-291). Academic Press.

MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis.* Lawrence Erlbaum Associates.

OECD (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006.* OECD Publishing.

OECD. (2009). *PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, Mathematics and science*. OECD Publishing.

Özgen, K., & Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi [The development of self-efficiacy scale for mathematics literacy]. Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(2), 517-528.

Schneider, W. (2015). Metacognitive development: Educational implications. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (Vol. 15, pp. 282-288). Elsevier.

Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting selfregulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education, 36*(1-2), 11-139.

Shilo, A., & Kramarski, B. (2019). Mathematical-metacognitive discourse: how can it be developed among teachers and their students? Empirical evidence from a videotaped lesson and two case studies. *ZDM Mathematics Education, 51*(4), 625-640. https://doi.org/10.1007/s11858-018-01016-6

Stacey, K., & Turner, R. (2015). The evolution and key concepts of the PISA mathematics frameworks. In K. Stacey, & R. Turner (Eds.), *Assessing mathematical literacy: The PISA experience* (pp. 5-34). Springer.

Steen, L. A. (Ed.). (2001). *Mathematics and democracy: The case for quantitative literacy.* National Council on Education and the Disciplines.

Yeager, D., & Dweck, C. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist, 47*(4), 302-314. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805

Hata İklimi Temel Alınarak 5e Modeline Göre Oluşturulmuş Ders Planlarının İncelenmesi

Senem Kalaç, Atatürk Üniversitesi
Merve Özkaya, Atatürk Üniversitesi
Alper Cihan Konyalıoğlu, Atatürk Üniversitesi

Problem Durumu

Olumlu hata iklimi sınıf içinde öğretmen ve öğrencilerin hatalara karşı ılımlı tutum sergiledikleri, onları sürecin ayrılmaz bir parçası olarak gördükleri ve sınıf içinde hataları sıçrama bir öğretim aracı olarak kullandıkları iklimlerdir. Böye ortamlarda öğrenci hata yapmaktan çekinmez , kendi öğrenme sorumluluğunu alabilir ve hatalardan ders alarak öğrenme süreçleri düzenlenir (Borasi, 1994; Steuer vd.,2013; O'Dell, 2015; Kalaç ve Özkaya, 2021). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin hataların öğretici yönlerini kabul edip sınıf içinde kullanımına dair olumlu tutumlara sahip olmalarına rağmen, kullanım noktasında çekinceleri olduğunu ortaya koymaktadır (Palkki ve Hastö 2018; Özkaya ve Konyalıoğlu, 2019). Sınıf içinde hata kullanımının planlı olarak yapıldığı çalışmalarda ise olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Bray, 2011; Heinze ve Reiss, 2007; Rach vd., 2013). Öğretmenler ders içinde hatalardan yararlanmak isteseler bile bunu nasıl yapacaklarını bilmemektedirler (Özkaya vd., 2022). Tüm bunlara dayanarak problem durumunu "Öğretmenlere hata iklimini tanıtırken sonraki süreçte sınıflarda kullanılabilecek ders planlarının oluşmasını sağlamak" olarak ifade edebiliriz. Yapılacak ders planlarının bir çatı altında toplanıp hazırlanmasını kolaylaştırmak adına 5E modelini kullanılabileceği görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın amacı olumlu hata iklimi temel alınarak 5E modeline göre oluşturulan ders planlarını incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın amacı olumlu hata iklimi temel alınarak 5E modeline göre oluşturulan ders planlarını incelemektir. Nitel durum çalışmasının kullanıldığı araştırma beş hafta sürmüştür. Çalışma grubunu lisansüstü eğitim alan ve beş yıl üzerinde mesleki deneyime sahip 12 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Beş hafta süren araştırmanın ilk iki haftasında öğretmenlere olumlu hata iklimi ve 5E öğrenme modeli bağlamında eğitimler verilmiştir. Ardından öğretmenler sınıf düzeylerine göre üç gruba ayrılmışlardır. Araştırmanın kalan üç haftası boyunca öğretmenler, grupça olumlu hata iklimini temel alan ve 5E modeline uygun ders planları oluşturmuşlardır. Oluşturulan planlar araştırmacılar ve diğer katılımcılar tarafından değerlendirilip tartışılmış ve gruplar tarafından yeniden düzenlenmiştir. Planlar, araştırmacılar ve katılımcı öğretmenler tarafından "Hata iklimi temelli 5E ders planı değerlendirme" ölçeğine göre incelenmiştir. Ardından öğretmenlerin plan hazırlama ve hata iklimi temelli 5E modeline dair görüşleri mülakat yöntemiyle alınmış ve veriler MAXQDA 2020 programıyla içerik analizine tabi tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcılar plan hazırlamada gördükleri olumsuz yönler arasında *zaman yetersizliği, sınıf yönetiminde zorluk yaşamaları, kalabalık sınıflarda uygulama zorluğu, bazı öğrencilerin dersin akışını bozması ve yanlış öğrenmeye sebep olabileceği korkusu* vardır. Buna rağmen hata iklimi temelli 5E modeline göre dersleri düzenlemenin *merak uyandıran, etkili, aktif katılıma ve kalıcı öğrenmeye yardımcı olarak* belirtmişlerdir. Uygulama sonunda katılımcı öğretmenlerin çoğu olumlu hata iklimini sonraki süreçte sınıflarında kullanmayı düşündüklerini ifade etmişlerdir. Hazırlanan planlar "Hİ temelli 5E modeli ölçeği" kullanılarak incelendiği zaman planların "yetersiz (0)" ve "kısmen yeterli (1)" puan arasında dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin yapılan eğitimleri etkili ve yaralı olarak değerlendirmelerine karşın plan hazırlamada yeterli olgunluğa ulaşamadıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Olumlu hata iklimi, 5E modeli, MAXQDA programı

Kaynakça

Borasi, R. (1994). Capitalizing on errors as "springboards for inquiry": A teaching experiment. Journal for Research in Mathematics Education, 25(21), 166-208. https://doi.org/10.59 51/jresematheduc.25.2.0166

Bray, W. S. (2011). A collective case study of the influence of teachers' beliefs and knowledge on error-handling practices during class discussion of mathematics. *Journal for Research in MathematicsEducation,*42(1),2-38. doi:10.5951/jresematheduc.42.1.0002

Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri Editörleri: M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Yayın Dağıtım.

Ekiz, D. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods] (2nd ed.). Anı Yayıncılık

Heinze, A., & Reiss, K. (2007). *Mistake-handling activities in the mathematics classroom: effects of an in-service teacher training on students' performance in geometry*. In J.-H. Woo, H.-C. Lew, K.-S. Park, & D.-Y. Seo (Eds.), Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 3, pp. 9–16). Seoul: PME.

Kalaç, S., & Özkaya., M (2021). Sınıf içi olumlu hata iklimi uygulamaları. In A. Kızılkaya Namlı (Ed.), *Eğitimin kavramsal temelleri 4: Yöntem ve stratejiler* (pp. 231-244). Efe Akademi.

Konyalıoğlu, A., Özakaya M. & Gedik, S.,(2019). *Öğretmen ve öğretmen adayları için matematik öğretiminde hata temelli aktivitler.* Ertual Akademi.

Rach, S., Ufer, S., & Heinze, A. (2013). Learning from errors: effects of teachers' training on students' attitudes towards and their individual use of errors. PNA, 8(1), 21-30.

Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel İletişime Dair Farkındalıklarının İncelenmesi

Esra Selcen Yakıcı Topbaş
Gazi Üniversitesi

Ziya Argün
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyılda öğrenciler bilgiye çeşitli yollardan kolayca ulaşabilme imkânını buldukları için bu yüzyıl öğrencilerinin iletişim becerileri gelişmiş, bilgiyi yapılandırabilen, eleştirel, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünebilen bireyler olması beklenmektedir (OECD, 2018). Ulusal ve uluslararası matematik eğitimi toplulukları öğrencilerden beklentiler doğrultusunda öğrencilerin matematiksel düşünmesini anlamlı şekilde ele alan öğretimi vurgulamaktadır (MEB, 2015; NCTM, 2000). Günümüzde öğrencilerin akıl yürütmelerini ve düşüncelerini ortaya koymalarını destekleyen ve bu sayede öğrencilerin bilgiyi üreterek öğrenebilecekleri sınıf ortamlarının oluşturulması, ortaöğretim matematik öğretmeni özel alan yeterlilik göstergeleri arasında yer almaktadır (MEB, 2013). Öğrencilerin düşüncelerine dikkat etme, dikkat edilen bu düşünceleri yorumlama, öğretime dair uygun kararlar alabilme, öğrenci düşüncelerine uygun karşılık verebilme bileşenlerini bir şemsiye altında toplayan öğretmen farkındalığı kavramının (Jacobs, vd., 2010; Kaiser, vd., 2017) bir matematik öğretmeninden beklenen öğrenci düşünmesine dayalı sınıf ortamı oluşturma özel alan yeterlilik göstergelerini destekleyeceği öngörülmektedir. Gerçekten matematik eğitiminde öğretmen farkındalığı sınıf uygulamalarında öğretimin kalitesini geliştirmede ve öğrenenlerin matematiksel başarısını arttırmada önemli bir yeterlilik olarak kabul edilmektedir (Kaiser, vd., 2017; Schack, vd., 2017; Sherin, vd., 2011). Henüz mesleki deneyime sahip olmayan öğretmen adayları için öğretmen farkındalığı bileşenlerini yapılandırmalarının sistematik bir destek olamadan zor olduğu belirtilmektedir (Jacobs vd., 2010; Amador & Weiland, 2015). Star & Strickland, (2008) öğretmen adaylarının sınıf tartışmalarını incelerken öğrencilerin düşüncelerine dikkat etmede zorlandıkları sonucunu ortaya koymuştur. Ancak belli koşullar sağlandığında öğretmen adaylarının öğrencilerin düşünmelerine dikkat ettiklerini vurgulayan çalışmalar (Walkoe, 2015) göz önüne alındığında öğretmen adaylarının öğrencilerin düşünmeleri üzerine farkındalığı deneyimleyebilecekleri koşulların sağlanması öğretmen yetiştiren kurumlar açısından önem arz etmektedir. Öğretmen farkındalığının öğretmen eğitimi ile matematik öğretimini birbirine bağlayan bir sınır kavram olarak ele alınması (Llinares, 2020) nedeniyle bu çalışmada öğrencilerle sürekli etkileşim halinde olmayan öğretmen adaylarının matematik öğretimini deneyimleyecekleri belli fırsatlar aracılığıyla farkındalıklarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Öğrencilerin matematiğin kendine özgü sembolleri, terminolojisi olan matematiksel dili etkili şekilde kullanmalarının, düşüncelerinin doğruluğunun ve sembollerin matematiksel anlamının yorumlanması gerektiğinin farkında olunması gereken matematiksel süreç becerilerinden biri matematiksel iletişimdir (MEB, 2015; NCTM, 2000; OECD, 2013). Bu çalışmada öğretmen adaylarının, öğrencinin matematiksel düşünmesini destekleyen matematiksel süreç becerilerinden matematiksel iletişime dair farkındalıkları adaylara sunulan deneyim fırsatları bağlamında incelenmiştir. Öğretmen farkındalığının duruma özgü bir yeterlilik (Kaiser, vd., 2015) olmasından dolayı adaylara tanınan deneyim fırsatları çeşitlendirilmiştir. Öğretmen farkındalığı öğrencilere, sorumlu olunan konuya ve öğrenci ile konu arasındaki bağlantılara dikkat edilmesini sağlayan bir uygulama olması sebebiyle matematiksel içerikten, kavramdan bağımsız düşünülemeyeceği belirtilmektedir (Ball, 2011). Söz konusu çalışmada, kavramların matematiksel yapısının farkındalığı etkileyebileceği düşüncesi ile (bkz. Seidel vd., 2011; Vondrová, & Žalská, 2012; 2015) tek bir kavram üzerinden öğretmen adaylarının farkındalığı incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının "öğretmenlik uygulaması" dersinde sınıf içi uygulamalarında öğrenciye sunabilmelerini sağlamak için onuncu sınıf öğretim programında uzun bir sürece yayılan, epistemolojik olarak çok zor olmayan, birçok cebirsel ifadenin görünümü, gösterimi ve birçok matematiksel kavramla (bağıntı, denklem, fonksiyon, vs.) ilişkisi olan polinom kavramı (Argün, Arıkan, Bulut, & Halıcıoğlu, 2014, sf. 423; Dede vd., 2010; MEB, 2015) ele alınmıştır. Çalışmanın problemi "Öğretmen adaylarına polinom kavramı bağlamında tanınan deneyim fırsatları sürecinde öğretmen adaylarının matematiksel iletişime dair farkındalıkları nasıldır?" şeklinde ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının farkındalıklarını incelemenin öğretmen eğitimcilerine, öğretmen adaylarının matematiksel iletişime dair farkındalıklarını geliştirmeleri için nasıl öğretim ortamları hazırlamaları gerektiği üzerine yol göstereceği umulmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma desenine sahip bir durum çalışması olup araştırma probleminin doğası gereği öğretmen adaylarının düşüncelerinin ve deneyimlerinin ön planda olması nedeniyle nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir (Strauss ve Corbin, 1998). Araştırmanın durumları aynı zamanda araştırmanın katılımcıları, bir devlet üniversitesinde ortaöğretim matematik programının son döneminde öğrenim gören dört öğretmen adayıdır. Araştırmanın katılımcıları belli ölçütler kapsamında gönüllülük esasına dayanarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının matematiksel iletişime dair farkındalıkları adaylara polinom kavramı bağlamında sunulan video-kaydı incelemeleri, sınıf içi öğretime ait senaryo incelemeleri ve adayların öğrenci düşünmeleri ve kendi öğrenme & öğretme süreçleri üzerine düşünmelerini sağlayacak önemli deneyim fırsatlarından biri olan "öğretmenlik uygulaması" (Grossman, vd., 2009) dersi sürecinde incelenmiştir. Veriler öğretmen adaylarıyla her bir deneyim fırsatı sürecindeki görüşmelerin video kayıtları yoluyla 14 haftada toplanmış, bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının

matematiksel iletişime dair dikkat ettiği durumlar belirlenmiştir. Matematiksel iletişim birim fikri için elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle, farkındalığın dikkat etme, yorumlama ve karşılık verme bileşenleri bağlamında analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının, adaylara tanınan her bir deneyim fırsatı sürecinde matematiksel iletişime dair sınıf içi durumlara dikkat ettiği ve dikkat ettikleri durumları öğretenin (öğretmen veya öğretmen adayının kendisi) ve öğrencinin kullandığı matematiksel dil, öğrenci kavrayışları, ikna etme ve kavram öğretimi bağlamında ele aldıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının her bir deneyim fırsatı sürecinde matematiksel iletişime dair farkına vardıkları durumların farklı olabildiği tespit edilmiştir. Örneğin, öğretmen adaylarının video ve senaryo incelemeleri sürecinde matematiksel dil kullanımına daha fazla odaklanırken, öğretmenlik uygulaması sürecinde öğrencilerin kavrayışları bağlamında matematiksel olarak ikna etmeye odaklandıkları tespit edilmiştir. Bu durumun, farklı deneyim fırsatları sürecinde adayların farkındalığını tetikleyen uyaranların, öğretmen, öğrenci, öğretmen adayı veya kavram odağından kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim literatürde öğretmen adaylarının farkındalığını çeşitli deneyim ortamlarında çalışan araştırmalarda öğretmen adaylarına sunulan farklı deneyim fırsatları sürecinde adayların dikkat ettikleri durumların dolayısıyla farkındalıklarının farklı olarak tespit edildiği görülmektedir (Estapa, vd., 2018; Tataroğlu Tasdan, 2021). Bu nedenle öğretmen farkındalığının duruma özgü bir yeterlilik olduğu göz önüne alınarak öğretmen adaylarının farkındalıklarının detaylı incelenmesi, öğretmen adaylarının farkındalıklarının duruma özgü anlara nasıl yansıdığını ortaya koyabilmek adına adaylara sunulan fırsatların çeşitlendirilmesi gerektiği çıkarımında bulunulabilir.

Matematiğin ardışık ve yığılmalı (hiyerarşik) bir disiplin olmasından ötürü, matematik yapma ve öğrenme sürecinde kavramlar arası ilişkilendirmeler büyük önem taşımaktadır (Yıldırım, 1996). Öğretmen adaylarının polinom kavramı bağlamında matematiksel iletişime dair farkındalıklarından elde edilen verilerin özellikle kendilerine sunulan ve kendi öğretimlerine ait video incelemeleri fırsatları sürecinde matematiğin ardışık bir disiplin olmasından ötürü polinom kavramı ile ilişkili olan fonksiyon, denklem kavramından bağımsız olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenin ve öğrencilerin kullandığı matematiksel dil kullanımına dikkatlerine dair yorumlarında, polinom ve denklem kavramlarının karıştırılmaması adına bu kavramlar için sınıf içi matematiksel dil kullanımında polinomun kökü, denklemin çözümü ifadelerinin kullanılması gerektiğini açıkladıkları tespit edilmiştir. Buradan öğretmen adaylarının kavramlar ve kavramlar arası ilişkiye dair bilgilerinin matematiksel iletişime dair farkındalıklarına yansıdığı söylenebilir. Ayrıca, bu çalışmada kendilerine sunulan video incelemeleri sürecinde öğretmen adaylarının, öğrencilerin matematiksel düşünmeleri için ikna olmaları adına sınıf içi uygulamalarda matematiksel dil kullanımının ve ispatın öneminin farkında oldukları ve adayların öğretmenlik uygulaması sürecinde ders planı hazırlıklarına ve sınıf içi uygulamalarına bu durumu yansıttıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına polinom kavramı bağlamında sunulan sınıf içi öğretime ait video ve senaryo incelemenin öğretmen adaylarının sahip oldukları teorik bilgiyi zenginleştirerek, adayların öğretmenlik uygulaması sürecinde matematiksel iletişime dair farkındalıklarını da tetiklediği belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen farkındalığı, Matematik öğretmen adayı, Deneyim fırsatı, Matematiksel düşünme, Matematiksel iletişim

Kaynakça

Amador, J., & Weiland, I. (2015). What preservice teachers and knowledgeable others professionally notice during lesson study. *The Teacher Educator, 50*(2), 109-126.

Argün, Z., Arıkan, A. *Bulut, S., Halıcıoğlu, S.,(2014), Temel Matematik Kavramların Künyesi, Gazi Kitabevi, Ankara*.

Ball, D. L. (2011). Foreword. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs, & R. A. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. xx–xxiv). New York: Routledge.

Dede, Y., Bayazit, İ., & Soybaş, D. (2010). Öğretmen adaylarının denklem, fonksiyon ve polinom kavramlarını anlamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *18*(1), 67-88.

Estapa, A. T., Amador, J., Kosko, K. W., Weston, T., de Araujo, Z., & Aming-Attai, R. (2018). Preservice teachers' articulated noticing through pedagogies of practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *21*, 387-415.

Jacobs, V. R., Lamb, L. L., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for research in mathematics education*, *41*(2), 169-202.

Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). *Teaching practice: A cross-professional perspective. Teachers College Record, 111*(9), 2055–2100.

Kaiser, G., Busse, A., Hoth, J., König, J., and Blömeke, S. (2015). About the Complexities of Video-Based Assessments: Theoretical and Methodological Approaches to Overcoming Shortcomings of Research on Teachers 'Competence'. *International Journal of Science and Mathematics Education 13*(3): 369–387.

Kaiser, G., Blömeke, S., König, J., Busse, A., Döhrmann, M. and Hoth, J. (2017). Professional competencies of (prospective) mathematics teachers – cognitive versus situated approaches, *Educational Studies in Mathematics 94*(2): 161–182, 183–184.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Ortaöğretim Matematik Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri.* Ankara, http://oygm.meb.gov.tr (24.09.2019 tarihinde erişilmiştir.)

MEB (2015). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA.

Organization for EconomicCo-operation andDevelopment [OECD]. (2013). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. Retrieved from https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20ebook_final.pdf.

OECD. 2018. The Future of Education and Skills: Education 2030 Position Paper. Retrieved from http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030% 20Position%20Paper%20.pdf.

Schack, E. O., Fisher, M. H., & Wilhelm, J. A. (Eds.). (2017). Teacher noticing: Bridging and broadening perspectives, contexts, and frameworks. Springer.

Seidel, T., Sturmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education, 27*, 259-267.

Sherin, B., & Star, J. R. (2011). Reflections on the study of teacher noticing. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs, & R. A. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*, (pp. 66-78). New York: Routledge.

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*(2), 107–125.

Tataroğlu Tasdan, B (2021). The Development of Prospective Secondary Mathematics Teachers' Noticing Skills in School Experience Course. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, *22*(1), 44-65.

Vondrová, N., & Žalská, J. (2012). Do student teachers attend to mathematics specific phenomena when observing mathematics teaching on video. *Orbis scholae, 6*(2), 85-101.

Vondrová, N., & Žalská, J. (2015). Ability to notice mathematics specific phenomena: What exactly do student teachers attend to. *Orbis scholae, 9*(2), 77-101.

Walkoe, J. (2015). Exploring teacher noticing of student algebraic thinking in a video club. Journal of Mathematics Teacher Education, *18*, 523–550.

Yıldırım, C. (1996). *Matematiksel düşünme* (2. bs.). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çokgenler Odağında Yağlı Kağıtla Keşifler:Özellikler Ve Alan Hesapları

Emine Gaye Çontay

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Geometrik düşünme görselleştirme (visualisation), oluşum (construction) ve muhakeme yapma (reasoning) olmak üzere üç bilişsel süreçte ele alınmaktadır. Görselleştirme süreci, geometrik ifadenin görsel temsili ya da karmaşık geometrik bir durumun sezgisel ya da deneysel keşfidir. Oluşum süreci, geometrik araçların kullanımıyla geometrik yapıların oluşturulmasıdır. Bu süreç temsil edilen ve sunulan yapılarla ilgili gözlenen sonuçlar üzerine gerçekleştirilen eylemleri içerir. Muhakeme süreci ise, bilginin açıklanması, kanıtlanması ve içeriğinin genişletilmesi gibi eylemleri içeren çoğunlukla söylemsel (discoursive) süreçlerdir (Duval, 1998). Geometri öğretiminin hedeflerinden biri de neden, niçin sorularına karşılık olarak mantıklı cevaplar elde etmenin diğer bir deyişle muhakemenin gelişimini sağlamaktır. İspat matematikte formülleri çıkarmanın bir yolu olarak görülürken, matematik eğitiminde ise bilgilerin doğruluğunu göstermenin bir yoludur (Hašek, 2019). İyi bir ispatın hem teoremin anlamını anlamamıza hem de teoremin niçin doğru olduğunu anlamamıza yardımcı olması gerekmektedir (Hanna, 2000). Geometri ispatlarını başarıya ulaştırmada ise görselleştirme önemli bir rol oynamaktadır (Llinares ve Clemente, 2019). Öğrencilerin ispat becerilerinin geliştirmenin matematiksel düşünme becerisine önemli katkı yapacağı düşünülmektedir. Öğrenme ve öğretme sürecinin anlamlı olabilmesi için öğrencilerin ilgi, öğrenme ihtiyacı, hazır bulunuşluk düzeyi, öğrenme stili gibi bireysel farklılıklarının tespit edilmesi ve öğretim yöntem ve teknikleri belirlenirken bu farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (MEB, 2018). Bu nedenle öğrencilere kullanabilecekleri farklı ispat yöntemleri sunularak, hem zengin öğrenme ortamları oluşturmuş hem de öğrenciye farklı bakış açıları kazandırılmış olacaktır. Bu bilgiler ışığında kağıt katlamanın, görsel ispat sunması ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasına imkân vermesi açısından geometri dersinde anlamlı öğrenmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Tuğrul ve Kavici, 2002). Kağıt katlama sanatının en yaygın olarak anılan bileşeni origamidir. Japonca oru (katlama) kami (kağıt) anlamına gelmektedir (Beech, 2009). Matematik alanında kağıt katlama çocuklarda geometrik deneyimlerinde ve uzamsal zekalarını geliştirmede önemli rol oynamaktadır. Geometride kâğıt katlama kullanımı, gönye, cetvel gibi ölçme araçları ya da teknoloji olmadan da bazı kavramları, özellikleri ve ilişkileri görsel olarak sunabilmemizi sağlamaktadır (Duatepe,2016). Uygun konularda kavramsal öğrenmeyi destekleyen bu yöntem aynı zamanda öğrencilerin konuya hatta derse karşı motivasyonunun da artmasını sağlamaktadır (Robichaux ve Rodrigue, 2003). Yağlı kağıt geometri etkinliği yapılan bir sınıfta işbirlikli öğrenme modeli ön planda olur. İşbirliğine dayalı grup yapısı tüm öğrencilerin keşfederek öğrenmelerine olanak tanır. Yağlı kağıt geometrisi öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlar ve öğrencilerin matematik kaygısını azaltmaya yardımcı olur (Serra, 1994). Bu çalışma, öğrencilerin Pisagor teoremini kağıt katlama yöntemiyle anlamlı olarak öğrenmelerini hedeflemektedir. Bunun yanında hem öğretmenlerin geometri derslerinde yağlı kağıt katlama yönteminin nasıl kullanabileceklerine dair hem de öğrencilerin uygulanan bir etkinlik içerisinde tepkilerini gözlemlemek adına güzel bir örnek olup olamayacağı gözlenecektir. Geometri dersinde ağırlıklı olarak kullanılan formülleri, öğrenciler çoğu zaman ezberlemekte zorlanırlar. Eğer öğrenciler ezberlemesi gereken bilgileri anlamaya ve düşünmeye başlarsa o zaman anlamlı öğrenme başlamaktadır. Bu nedenle kuralların ve formüllerin nedenlerini araştırabilecekleri ortamlar oluşturmak amaçlanmıştır.

Ülkemizdeki güncel öğretim programında temel amaçlar içerisinde "Matematiksel düşünme ve uygulama becerileri kazanmaları" maddesine yer verilmiştir. Uygulama becerisi için model çeşitliliği sağlayan güçlü bir yöntem ise kâğıt katlama yöntemidir (MEB (2018). Matematik eğitimi alanında kâğıt katlama öğrencilerde geometrik deneyimlerinde ve uzamsal zekalarını geliştirmede önemli rol oynamaktadır. Geometride kâğıt katlama kullanımı, gönye, cetvel gibi ölçme araçları ya da teknoloji olmadan da bazı kavramları, özellikleri ve ilişkileri görsel olarak sunabilmemizi sağlamaktadır (Duatepe-Paksu, 2016). Uygun konularda kavramsal öğrenmeyi destekleyen bu yöntem aynı zamanda öğrencilerin konuya hatta derse karşı motivasyonunun da artmasını sağlamaktadır (Robichaux ve Rodrigue, 2003). Öğrencilerin matematiksel düşünme ve uygulama becerileri kazanmaları için tasarlanan bu etkinlikte kâğıt katlama yöntemlerinden biri olan yağlı kağıt katlama yönteminin kullanılmasının nedeni; yağlı kağıtlar ile geometrik şekillerin doğru bir şekilde oluşturulabilmesi ve geometrik keşiflerin hızlı yapılabilmesidir Yağlı kağıtlar fast food restoranlarının hamburger köftelerini ayırmak için kullandığı mumlu kare kağıtlardır (Serra, 1994). Marketlerde satılan yağlı kağıtlar diğer adıyla fırın kağıtları uygun boyutta (genelde 15*15 cm) kesildiğinde de aynı işlevi görmektedir. Yağlı kağıtların üzerine kurşun ve keçeli kalemlerle kolaylıkla yazılabilir ve yağlı kağıtların ispat etkinlikleri için en önemli katkısı saydam olmaları, katlandıklarında ve üzerine kalemle yazıldığında katlanan tarafın (katlama izlerinin) kolayca gözlemlenebilmesidir. Bu yüzden, manipülatif ve saydamlık özelliklerinden dolayı gerekçelendirme ve akıl yürütme yapmaya olanak sağlamaktadır. Bu da öğrencilerin ispat görevleri üzerinde çalışmalarını mümkün kılar. Yağlı kâğıt görevleri böylelikle diğer kâğıt katlama görevlerinden farklılaşmaktadır.

Yağlı kâğıt görevlerinde; öğrencilerden, yağlı kağıtlar kullanarak bir dizi geometrik araştırmanın adımlarını okumaları ve takip etmeleri istenir. Bu araştırmalar, okul geometrisinde incelenen geometrik şekillerin özelliklerinin çoğunu keşfetmelerine yol açar. Bunlardan bazıları şu şekilde örneklendirilebilir: İkizkenar üçgenler hakkında ne biliyoruz? Bir doğru bir çift paralel doğruyu kestiğinde ne olur? Eşkenar dörtgenin köşegenleri hakkında hangisi doğrudur? "Yağlı kâğıt geometrisi, geometriye uygulamalı bir giriş yapmanın anahtarıdır. Bunun nedeni, pergel ve cetvel

kullanılarak keşfedilebilen herhangi bir özelliğin, yağlı kâğıt katlanmasıyla keşfedilebilmesidir. Yani, yağlı kâğıt görevleri, pergel ve cetvel kullanmadan, onları kullanarak keşfedilen tüm geometrik özelliklerinin keşfedilmesini sağlar. Örneğin; yağlı kâğıt kare olduğundan etkinliklerde tüm kenarlarının eşit olduğu ve köşe açı ölçülerinin 90˚ olduğu başlangıç varsayımlarıyla hareket edilmektedir. Ayrıca, yağlı kâğıdın saydamlık özelliği kullanılarak kopya çıkararak açı, alan, uzunluk ölçülerini karşılaştırmak yağlı kâğıt görevlerinin yararlı keşiflerinden biridir (Serra, 1994). Yağlı kâğıt geometri etkinliği yapılan bir sınıfta işbirlikli öğrenme modeli ön planda olur. İşbirliğine dayalı grup yapısı tüm öğrencilerin keşfederek öğrenmelerine olanak tanır. Yağlı kâğıt geometrisi öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlar ve öğrencilerin matematik kaygısını azaltmaya yardımcı olur (Serra, 1994).

Öğrenciler için gerekliliği ve yararı olduğu düşünülen yağlı kağıt katlama görevlerini öğretmenlerin uygulayabilmesi için bu tür etkinlikler hakkında deneyim sahibi olmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu amaçla öğretmenlerin yağlı kağıt katlama etkinlikleri ile öğretim uygulamalarına aşina olmaları gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı; bir dizi yağlı kağıt katlama etkinliği ile (Yağlı Kağıt Katlama Etkinlik Görevi) çokgenlere ilişkin belli özelliklerin ve alan hesaplamalarının nasıl öğretilebileceği hakkında bir etkinlik tasarımı görevini ortaya koymaktır. Böylelikle; klasik öğretime kıyasla; yağlı kağıdın öğrencilerin belirli kavramların özelliklerini ve bu özelliklere ilişkin hesaplamaları keşif yoluyla öğrenci odaklı olarak daha etkin biçimde nasıl öğrenebilecekleri ortaya konacaktır. Çalışmanın matematik öğretmenleri ile yürütülmesinin sebebi; etkinlik tasarımının öğrenciler üzerinde ne denli uygulanabilir olup olmadığının gözlenmesidir. Öğretmenlerin etkinlik görevi hakkında fikirleri alınmıştır ve çalışmada yağlı kağıt katlama etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin öneriler geliştirilecektir.

Yöntem

Çalışma Grubu: Çalışma Pamukkale Üniversitesi EğitimBilimleri Enstitüsü Matematik Eğitimi Bölümü'nde tezsiz yüksek lisans programında öğrenim 6 matematik öğretmeni ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı: Çalışmada farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bunlardan ilki Yağlı Kağıt Katlama Etkinlik Görevi'dir. Yağlı Kağıt Katlama Etkinlik Görevi; iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde; üçgen ve çeşitli dörtgenlerin açı, kenar gibi özelliklerinin yağlı kağıt katlama etkinlikleri ile inceneceği etkinlikler mevcuttur. İkinci bölüm ise belirli dörtgen ailelerinin ve üçgenin alan formüllerine ulaşmayı amaçlayan etkinliklerden oluşmuştur.

Bunun yanında; öğretmenlere etkinlik hakkındaki görüşlerinin yazılı olarak sorulacağı "Yağlı Kağıt Katlama Görevi Öğretmen Görüş Formu" veri toplama aracı yöneltimiştir.

Verilerin Toplanması: Veriler 2022-2023 Eğitim öğretim yılı Bahar döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans sınıfında (K2-63) toplanmıştır. Öğretmenlerin katlamaları ses ve görüntü kaydına (fotograf) alınmıştır. Öğretmenlere ses ve görüntü kaydı alınacağı söylenenmiştir.

Verilerin Analizi: Veriler araştırmacı tarafından betimsel analiz yoluyla analiz edilecektir. Veri analiz süreci halen devam etmektedir.

Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve yayın Etiği Kurulu'nun 24/04/2023 tarih ve : 68282350/2023/09 sayılı izni ile gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada matematik eğitimi alanında tezsiz yüksek lisans eğitimi alan matematik öğretmenleri ile yağlı kağıt katlama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler Yağlı Kağıt Katlama Etkinlik görevi ve akabinde uygulama gerçekleştirildikten sonra bu görevlerle ilgili öğretmenlerin görüşünü ortaya çıkarması planlanan öğretmen görüş formundan oluşmuştur. Katılımcılar, araştırmacının rehberliğinde ve öğrenci odaklı bir yaklaşımla üçgenin, paralelkenarın, deltoidin, dikdörtgenin, karenin kenar ve açı özelliklerini kağıt katlama yardımıyla keşfetmişler,ve çokgenlerin keşfettikleri özelliklerini tablo halinde yazmışlardır. Daha sonra aynı çokgenlerin alan formüllerine yağlı kağıt katlama etkinlikleriyle ulaşmışlardır. Uygulama sonucunda, öğretmenlerin gönüllü ve istekli biçimde katlama etkinliklerini gerçekleştirdikleri; keşif sürecinde varsayım oluşturma, ispat yapma, tartışma gibi eylemlerde bulundukları ve bribirleriyle iletişim halinde oldukları gözlenmiştir. Bunun yanında öğretmenler bu uygulamanın bu hesaplama ve özellik keşiflerinin doğrudan öğretilmesinin yanında son derece yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Görüş formuna ilişkin yanıtlarında öğretmenlerin tamamı etkinlikleri yararlı bulduklarını belirtmişler, kendi sınıflarında uygulayacaklarını söylemişlerdir. Bu etkinlikleri matematiğin bir çok konusunda uygulayabileceklerini ve geliştirebileceklerini belirtmişler, ve zümrelere tavsiye edeceklerini söylemişlerdir. Bunun yanısıra, geliştirilmesi gereken yönlere ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Çalışmanın analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: geometri öğretimi, çokgenler, yağlı kağıt katlama, kağıt katlama

Kaynakça

Beech, R. (2009). *The Practical Illustrated Encyclopedia of Origami: The Complete Guide to the Art of Paperfolding.* Anness.

Duatepe-Paksu, A. (2016). *Kâğıt katlama yöntemiyle dörtgenlerin incelenmesi.* Journal of Inquiry Based Activities, 6(2), 80-88.

Duval, R. (1998). Geometry from a cognitive point of view. *Perspectives on the Teaching of Geometry for the 21st century.* (pp.37-52)

Hanna, G. (2000). *Proof, explanation and exploration:An overview.* Educational studies in mathematics, 44(1), 5-23.

Hašek, R. (2019). *Dynamic geometry software supplemented with a computer algebra system as a proving tool.* Mathematics in Computer Science, 13(1), 95-104.

Llinares, S., & Clemente, F. (2019) *Characteristics of the shifts from configural reasoning to deductive reasoning in geometry.* Mathematics Education Research Journal, 31(31), 259- 277.

MEB, (2018). *Ortaöğretim matematik dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı.* MEB-Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yay.

Robichaux, R. R., & Rodrigue, P. R. (2003). *Using origami to promote geometric communication.* Mathematics Teaching in the Middle School, 9(4), 222-229.

Serra, M. (1994). *Patty paper geometry.* Playing It Smart.

Tuğrul, B., & Kavici, M. (2002). *Kağit Katlama Sanati Origami ve Öğrenme.* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(11), 1-17.

Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algılarının ve Bilgi İşlemsel Düşünme Öz Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Berna Yıldız
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Duygu Altaylı Özgül
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Problem Durumu

Baykul (1996)'a göre matematik problemleri de dahil olmak üzere hemen her probleme uygulanabilecek belli bir çözüm yolu yoktur. Her problem ayrı çözüm yolu gerektirir. Ancak yapılan araştırmalar doğrultusunda genel olarak matematik problemlerini çözmede bazı adımlar olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin düşünme süreçlerinin gözlemlenmesi gerektiğini ve bunların yanı sıra bakış açılarının da ortaya konulmasının önemini vurgulamıştır.Bilgi işlemsel düşünme becerisi yeni bir kavram omasının yanında bu kavramın problem çözme yöntemi ile öğretilmesi konusunda bir çok ülkede son yıllarda çalışmalar yapılmaya başlamıştır.Fakat bilgi işlemsel düşünme ile başka kavramların karşılaştırıldığı veya ilişkilendirildiği çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Bu açıdan çalışmanın özgün değer taşıdığı ve matematik literatürüne katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

- Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarının ve bilgi işlemsel düşünme öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları nasıldır?
2. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları; cinsiyete, matematik başarısına ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme öz yeterlilikleri nasıldır?
4. Ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme öz yeterliliği cinsiyete, matematik başarısına ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaokul örencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları ile bilgi işlemsel düşünme öz yeterlilikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları fazla sayıda katılımcı ile gerçekleştirilir. Katılımcıların konuya ya da duruma yönelik ilgi, beceri, görüş, tutum ve yetenek gibi özelliklerinin ortaya çıkması amacıyla tarama araştırması yapılabilir (Büyüköztürk, Demirel, Akgün, Karadeniz ve Kılıç Çakmak, 2018).

Çalışma Grubu :

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir ilde uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş ortaokulda öğrenim gören 155 5-6-7-8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Büyüköztürk vd. (2012) vakit, para ve işgücü kaybını önlemeye veya en aza indirmeye olanak sağlayan uygun örnekleme yöntemini, araştırmacının kolay ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması olarak ifade etmiştir.

Veri Toplama Araçları :

Çalışmada veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu, problem çözme becerisine yönelik algı ölçeği ve Bilgiişlemsel düşünme öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu :

Araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu; cinsiyet, sınıf, matematik başarı puanları (Bu bilgi alınırken araştırmacılar tarafından öğrencilerin e-okul bilgileri sınıf öğretmenleri aracılığıyla kontrol edilmiştir) gibi öğrencilerin demografik bilgilerini içeren üç adet sorudan oluşmaktadır.

Problem Çözme Becerisine Yönelik Algı Ölçeği :

Ekici ve Balım (2013) tarafından geliştirilen problem çözme becerisine yönelik algı ölçeği beşli likert tipinde 15 pozitif, 7 negatif olmak üzere toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin "Öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algısı" ve " Öğrencilerin problem çözmeye

yönelik isteklilik ve kararlılık algısı" şeklinde iki alt boyutu mevcuttur. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı geliştirilirken 0,880 olarak belirlenmiş, bu çalışma için yapılan uygulamalarda güvenirlik katsayısı 0,860 olarak hesaplanmıştır.

Bilgi İşlemsel Düşünme Öz Yeterlik Ölçeği:

Bilgi İşlemsel Düşünme Özyeterlilik Ölçeği: Kukul ve Karataş (2019) tarafından geliştirilen bilgi işlemselözyeterlilik ölçeği beşli likert tipinde18 maddeden oluşan tüm "Muhakeme, Soyutlama, Ayrıştırma" şeklinde üç alt boyutu mevcuttur. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı geliştirilirken 0,884 olarak belirlenmiş, bu çalışma için yapılan uygulamalarda güvenirlik katsayısı 0,856 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz süreci devam etmektedir. Verilerin analizinde SPSS 18 istatistik programı kullanılacaktır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla histogram, Q-Q Plot ve basıklık çarpıklık değerlerine bakılacaktır. Elde edilecek sonuca göre parametrik veya non-parametrik testler kullanılacaktır. Ayrıca korelasyon analizi de yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Olay ve problemlere sistematik ve planlı bir şekilde yaklaşırken, bilgi işlemsel düşünme becerisini kullanmak matematikte problemi anlama ve çözüme ulaşma süreçlerinde oldukça yarar sağlayabilir. Düşünme, bir problemle başlar, problemin çözümü ise, birey için amaca dönüşür ve bu amaç bireyin düşünmesini yönlendirir. Böylece, problemle ortaya çıkan düşünme, bir süreci oluşturur.Bilgi işlemsel düşünme becerisi de özünde bir problem çözme sürecidir (Kalelioğlu ve ark., 2016). [MOU1]

Yapılan bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ile bilgi işlemsel düşünme öz yeterlilikleri arasında ilişkinin anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olacağı düşünülmektedir. Çalışmada kullanılan iki ölçeğin cinsiyet, sınıf düzeyi ve matematik başarısı değişkenlerine göre nasıl bir farklılaşma göstereceği yapılacak olan analiz sonucunda ortaya koyulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, matematik başarısı, bilgi işlemsel düşünme, problem çözme becerisi algısı, ortaokul öğrencisi

Kaynakça

Aksan, N. ve Sözer, M. A. (2007[MOU1]). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1)

Armağan, F. Ö., Sağır, Ş. U. ve Çelik, A. Y. (2009). Theeffects of students' problem solvingskills on their understanding of chemical rate andtheirachievement on thisissue. ProcediaSocialBehavioral Sciences, 1, 2678–2684.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırmayöntemleri. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Brandt, D. ve Sell, R. (1986). Thedevelopment of problem solvingskills in engineeringstudents in context. EuropeanJournal of EngineeringEducation, 11(1), 59-65.

Chen, C. (2010). Teaching problem solvinganddatabaseskillsthat transfer. Journal of Business Research, 63(2), 175-181.

Çalışkan, S., Selçuk, G. S. ve Erol, M. (2010). Effects of the problem solvingstrategiesinstruction on the students'physics problem solvingperformancesandstrategyusage. ProcediaSocialandBehaviora Sciences, 2, 2239–2243.

Ekici, D. İ. ve Balım, AG (2013). Ortaokul alanları için problem çözme becerilerine yönelik algı yürütme: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 67-86.

Güven, M. (2010). An analysis of thevocationaleducationundergraduatestudents' levels of assertiveness and problem-solvingskills. ProcediaSocialandBehavioralSciences, 2, 2064–2070.

İlhan, A., Gemciogˇlu, M., &Poçan, S. (2021). Ortaokul öğrencilerinin matematik tutumu ve problem çözmeyeyönelik algılarının matematik başarılarıylailişkisi. Mugˇla Sıtkı KoçmanUniversitesiEgˇitim Fakültesi [MSKU Journal of Education], 8(1), 1-15.

Kukul, V., Gokcearslan, S., &Gunbatar, M. S. (2017). Computerprogramming self-efficacyscale (CPSES) forsecondaryschoolstudents: Development, validationandreliability. Egitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7(1), 158-179.

Lee, C. B. (2010). Theinteractionsbetween problem solvingandconceptualchange: Systemdynamic modelling as a platform forlearning. Computers&Education, 55(3), 1145-1158.

Çember Kavramının APOS Teorisi Bağlamında Yapılandırılması

Özge Erdem Uzun
Hacettepe Üniversitesi

Özgün Şefik
Hacettepe Üniversitesi

Şenol Dost
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Matematiksel kavramlara yönelik derin bir anlayışın gelişebilmesi için kavramsal anlamanın gerçekleşmesi gerekir. Bu kapsamda öğrencilerin çalışmalarını incelemek ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla matematiksel öğrenme ve öğretme teorilerinin bakış açılarından faydalanmak kavramsal anlama sürecinde hangi adımların atılacağına rehberlik edecektir (Şefik vd., 2021; Trigueros & Possani, 2013). Matematik eğitiminin kendi terimlerinden doğan APOS teorisi, Piaget'nin yansıtıcı soyutlama esasına dayanmakla birlikte matematiksel bir kavramın bireyin zihninde nasıl inşa edildiğine yönelik teorik analizler sağlayan ve ilgili kavramın öğretilmesinde neler yapılabileceğine ilişkin reçete sunan bir öğrenme ve öğretme teorisidir. APOS teorisi, matematiksel bir kavramın epistemolojik yapısını araştırmaya ve kavramın anlamasına yönelik olarak bireyin zihinsel yapılarını ortaya koyan, varsayımsal bir model olan genetik ayrışım oluşturmaya dayanmaktadır (Arnon vd., 2014). Bir kavrama yönelik oluşturulan genetik ayrışım, kavramın nasıl öğretileceğine yönelik ipuçları sunar ve öğrenme öğretme sürecinde bir yol haritası olarak kullanılır.

Matematiğin bir dalı olan Geometri, hemen her alanda kullanılmasının yanı sıra günlük hayatta da sıkça karşımıza çıkmaktadır (Ünlü, 2022). Bu bağlamda matematik eğitiminde geometri öğretiminin rolü son derece önemlidir. Ayrıca geometrik kavramlara yönelik tanımları, örnekleri ve özellikleri içeren kavramsal anlamanın gerçekleşmesi geometri öğretiminin temel amaçlarındandır (NCTM, 2000). Buna rağmen Kemp ve Vidakovic (2023) tarafından alan yazında geometri kavramlarına odaklanan çalışmalarda kavramsal anlamaya yönelik az sayıda çalışma olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca ulusal ve uluslararası alan yazında APOS teorisi ile ilgili çalışmaların meta sentezinin ortaya konulduğu bir araştırmada (Şefik vd., 2021) özellikle geometri alanında yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir.

Çember kavramı geometri alanının temel kavramlarındandır. Öğrenciler çember kavramının şeklini, yapısını ve özelliklerini ilkokuldan itibaren tanımaya başlamaktadır. Öğrencilerin erken yaşlardan itibaren geometrik şekillerle yüzleşmeye başladıkları göz önünde bulundurulduğunda, çember gibi kavramların anlamasına yönelik alışkanlıkların yerleşip değiştirilmesi zor hale gelmeden önce uygun müdahale ve rehberliğin yapılması çok önemlidir (Tsamir vd., 2015).

Bu çalışmada temel geometrik kavramlardan biri olan çember kavramının APOS teorisi bağlamında yapılandırılması hedeflenmektedir. Bu amaçla çalışmada kavramın zihinsel yapılarını ortaya koymak bağlamında öğrenim öğretim sürecinde yol haritası olması açısından bir genetik ayrışım oluşturulacaktır. Bu bağlamda çalışmanın problemi, "çember kavramının APOS teorisi bağlamında genetik ayrışımı nasıldır?" şeklinde oluşturulmuştur.

Öğrencilerin çember kavramına yönelik anlamalarını araştırmak, bu şemanın hangi bileşenlerinin uyandırıldığını belirlemek ve bileşenler arasında hangi ilişkilerin var olduğunu tanımlamak önemli teorik, pedagojik ve pratik sonuçlar ortaya koymaktadır. Teorik olarak bu çalışmanın sonuçları, öğrencilerin geometri öğrenirken temel kavramların tanımlar ve bunlar arasındaki bağlantılar ile ilgili bilgilerini nasıl oluşturduklarını daha iyi anlamada araştırmacılara rehberlik edebilir. Bu araştırmada elde edilen genetik ayrışım, öğrencilerin temel geometrik kavramları nasıl anladıklarını araştırmak isteyen gelecekteki araştırma tasarımlarına yardımcı olabilir. Pedagojik olarak, elde edilen sonuçlar, öğrencilerin temel geometrik kavramların tanımlarına ve aralarındaki ilişkileri anlamalarına odaklanarak matematiksel tanımların daha derin bir şekilde anlaşılmasını kolaylaştırmak için öğretim etkinlikleri tasarımında kullanılabilir. Pratik olarak, çalışmanın bir sonucu olan çember kavramının düzenlenmiş genetik ayrışımı kullanılarak öğrencilerin diğer geometrik kavramlara yönelik kavramsal anlamlarının gelişimini teşvik etmek için öğretim materyalleri geliştirilebilir.

Yöntem

Çalışmada çember kavramının yapılandırılması bağlamında APOS teorisi kullanılarak kavramın zihinsel yapılarının ortaya konulmasına yönelik olarak bir genetik ayrışım oluşturulması hedeflenmektedir. APOS teorisi yöntemine göre bir kavramın yapılandırılması için, öncelikle problem durumu belirlenir ve problem durumuna bağlı olarak kavramın genetik ayrışımına yönelik teorik bir analiz yapılır. Bu teorik analiz için kavrama yönelik öğretmen deneyimleri, kavramın tarihsel gelişimi ve alan yazında yer alan yaşanan öğrenci güçlükleri göz önüne alınır (Arnon vd., 2014). Bu teorik analiz sonucunda kavrama yönelik varsayımsal bir genetik ayrışım tasarımı yapılır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma halen devam etmektedir ancak çalışmanın sonucunda ortaya çıkması beklenen bazı sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Matematiksel bir kavramın öğrenilmesi ve öğretilmesinde öncelikle ilgili alt kavramların tanımlanması ve bunlar arasındaki bağlantıların ortaya konulması gerekir. Ardından öğrencilerin çeşitli öğrenme ortamlarında bu kavramların geometrik ve cebirsel temsilleri arasındaki ilişkileri görmesine fırsat tanınmalı ve öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek nitelikte öğretim tasarımları yapılmalıdır. APOS teorisi bağlamında, çember kavramına yönelik oluşturulan genetik ayrışım diğer geometrik kavramların da kavrayışının gelişimine teşvik etmek açısından öğretim materyallerinin tasarlanmasına yardımcı olabilir. Öğrencilerin ilgili matematiksel kavrama veya kavramlara yönelik şema yapısını tanımlamak, matematiksel kavramların öğretilmesini ve öğrenilmesini geliştirmek için neler yapılabileceğine dair daha iyi edinimler elde etmemizi sağlayarak teorik, pedagojik ve pratik olarak çeşitli katkılar sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: çember, kavramsal anlama, geometri öğrenimi, APOS teorisi

Kaynakça

Arnon, I., Cottrill, J., Dubinsky, E., Oktaç, A., Roa Fuentes, S., Trigueros, M., & Weller, K. (2014). *APOS theory*. Springer.

Kemp, A., & Vidakovic, D. (2023). Students' understanding and development of the definition of circle in Taxicab and Euclidean geometries: an APOS perspective with schema interaction. *Educational Studies in Mathematics, 112*(3), 567-588.

NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.

Şefik, Ö., Erdem-Uzun, Ö., & Dost, Ş. (2021). Content Analysis of the APOS Theory Studies on Mathematics Education Conducted in Turkey and Internationally: A Meta-Synthesis Study. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 15*(2), 404-428.

Trigueros, M., & Possani, E. (2013, Feb). Using an economics model for teaching linear algebra [Article; Proceedings Paper]. *Linear Algebra and Its Applications, 438*(4), 1779-1792. https://doi.org/10.1016/j.laa.2011.04.009

Tsamir, P., Tirosh, D., Levenson, E., Barkai, R., & Tabach, M. (2015). Early-years teachers' concept images and concept definitions: triangles, circles, and cylinders. *ZDM, 47*, 497-509.

Ünlü, M. (2022). Investigation of preservice mathematics teachers' concept definitions of circle, circular region, and sphere. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 53*(7), 1787-1814.

Yanik, H. B., & Flores, A. (2009). Understanding rigid geometric transformations: Jeff's learning path for translation. *The Journal of Mathematical Behavior, 28*(1), 41-57.

Matematik Eğitimi Alanında Biçimlendirici Değerlendirmenin Yeri: Bir Meta Sentez Çalışması

Elif Akıllı
Ankara Üniversitesi

Ebru Aylar Çankaya
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüz dünyasında bilim ve teknolojideki değişim ve gelişimler başta eğitim olmak üzere birçok alanı etkilemiştir. Bu durum 21. yy 'da her öğrencinin kendi çabasına ve becerisine göre ilerlediği bireysel yaklaşımı benimseyen bir eğitim politikasını zorunlu kılmıştır. Geleneksel eğitim anlayışının talepleri karşılayamaması ile eğitimin her basamağında revizyona ihtiyaç duyulmuştur. Yenilenen eğitim anlayışımız yapılandırmacı, bilişsel ve sosyal öğrenme kuramı gibi kuramlardan fazlaca etkilenmiş hatta eğitim sistemimiz hemen hemen her alanda bu temeller üzerine inşa edilmektedir. Bu gelişimler hedef ve içeriğin değişimi ve kullanılan yöntem ve tekniklerin, eğitim durumlarının farklılaşmasına ek olarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında da ciddi bir değişim yaşanmasına sebep olmuştur. (Birgin ve Baki, 2007)

Ölçme ve değerlendirme alanında gidilen bu değişiklikler ile geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin dışına çıkılmış ve alternatif değerlendirme yaklaşımları benimsenmiştir. Nitelikli ve anlamlı öğrenmenin süreç içerisinde ölçülmesini ve değerlendirilmesini sağlayan, sürekli açık ve ilerlemeye yönelik olan performans değerlendirme, öz ve akran değerlendirme, portfolyo, rubrik, proje gibi yöntemler ön plana çıkmıştır(Anderson, 1998; Dochy, 2001; Fourie ve Van Niekerk, 2001; Sherpard, 2000; Sittings, 2001). Buna ek olarak Amerika'daki Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 1995) eğitim programlarını revize ettikleri ve yani bir anlayış sundukları raporda öğrencinin süreç içerisinde değerlendirilmesine imkân tanıyan, bildiklerinin yanında ne bilmedikleri ve telafisine odaklanan, yazılı, sözlü ve eylemsel performanslarını gösterme imkanı sunan, farklı değerlendirme araçları kullanılması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına alternatif olarak sunulan biçimlendirici değerlendirme öğrenme için değerlendirme (assessment for learning) olarak tanımlanmakta ve öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için öğretim sürecinin sürekli ve aktif olarak düzenlenmesi, öğrenciye bu süreçte etkili dönütler vererek hedeflere ulaşmak olarak ifade edilebilir(Black & Wiliam, 1998; McManus, 2008). Biçimlendirici değerlendirmeyi sadece bir yöntem ya da araç olarak görmek yanıltıcı olabilir. Aslolan öğrenme sürecinde eksik ve yanlış anlamaları tespit edip anında dönüt vermektir. Biçimlendirici değerlendirme zaman alıcı, sabır isteyen ve incelikli bir süreçtir.

Ülkemizde biçimlendirici değerlendirmenin gelişimine bakacak olursak; 2000' li yıllardan önce daha çok tanıma ve yerleştirmeye yönelik en çok da düzey belirlemeye yönelik değerlendirme yaklaşımları benimsenmiştir. 2004 yılı yeni öğretim yaklaşımlarının yürürlüğe girmesi ve uygulanmaya başlanmasıyla birlikte önce "alternatif" daha sonra ise "tamamlayıcı" olarak ifade edilen değerlendirme yöntemlerine yönelim olmuştur. Ancak kalabalık sınıflar ve ders saatlerinin fazla olması sebebiyle ilk yıllarda sonuç odaklı kalmış ilerleme kaydedilmemiştir(MEB, 2020).

Biçimlendirici değerlendirme ve matematik başarısı üzerinde yapılan araştırmalara bakıldığında biçimlendirici değerlendirmenin öğrenci başarısını arttırdığı(Black & Wiliam 1998), motivasyon ve tutum üzerinde olumlu etkilerinin olduğu (Cauley & McMillan, 2010; Faber, Luyten ve Visscher, 2017), sürece odaklanarak öğrenmeler hakkında öğretmene bilgi verdiği için daha etkili düzenlemeler yapıldığı(National Mathematics Advisory Panel [NMAP], 2008; Yeh, 2006), öğretim sürecinde önemli bir faktör olduğu (Gotwals, Philhower, Cisterna ve Bennett, 2015) bulgularına ulaşılmıştır.

Sonuç olarak süreç içerisinde öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesi, akademik başarının arttırılması, oluşturulacak programlara yön verebilmesi ve sahadaki eğitimcilere ihtiyaç duydukları birer kılavuz niteliği taşımasından dolayı bu alanda yapılan çalışmalar büyük önem taşımaktadır.

Bu konu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından halen güncelliğini korumaktadır. Bu bağlamda alan yazında yapılan çalışmaların incelenmesi, analizlerinin yapılması ve sunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma ile biçimlendirici değerlendirmeye ne kadar yer verildiği, çalışmaların hangi yönde yapıldığı ve geliştirilmesi gereken noktaların neler olduğunu belirlemek açısından yol gösterici olacaktır. Buradan hareketle yapılan bu çalışmanın genel amacı, Türkiye'de matematik eğitimi alanında biçimlendirici değerlendirmeye yönelik çalışmaların mevcut durumunun meta sentez aracılığı ile ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şeklidedir?

1. Türkiye'de 2000-2023 yılları arasında biçimlendirici değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalar yıl, gerçekleştirildiği eğitim kademesi, araştırma deseni, çalışmanın türü, çalışma grubu, veri analizi ve veri toplama araçlarına göre nasıl çeşitlilik göstermiştir?
2. Türkiye'de 2000-2023 yılları arasında biçimlendirici değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar nelerdir?
3. Türkiye'de 2000-2023 yılları arasında biçimlendirici değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalarda, elde edilen sonuçlara yönelik geliştirilen öneriler nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yaklaşımına sahiptir. Nitel araştırmalar insanın sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkararak sistemlerin altında yatan derinlikleri keşfetmeye olanak sağlar. Bu yöntem ile tasarlanmış çalışmalar üzerinde çalışılan olay ve olgular hakkında derin bir anlayış oluşturma çabası barındırır(Morgan, 1996).Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme söylem analizi ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılır. İçerik analizi çalışmalarında meta sentez, meta analiz ve betimsel içerik analizi en sık yapılan yöntemlerdendir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu çalışmada veriler meta sentez(tematik) içerik analizi çerçevesinde incelenmiş çalışmalara dair sistematik bilgiler sunulmuş ve ardından bulgular kısmı yorumlanarak derin ve eleştiril bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır. Oluşturulan temalar ve alt temalar çerçevesinde benzerlikler ve farklılıklar göz önünde bulundurularak, sonuçlar sentezlenerek yorumlanmıştır.

Araştırmada yer alacak olan çalışmalara Google Akademik arama motoru, TÜBİTAK ULAKBİM Dergi Park ve Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından ulaşılmıştır. Arama yapılırken 'matematik eğitimi, ölçme ve değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme' filtreleri kullanılmış ve 2010-2023 yılları arasında yapılmış olan toplam 27 çalışma incelemeye tabi tutulmuştur. Sonuç olarak matematik eğitiminde ölçme ve değerlendirme alanında biçimlendirici değerlendirmenin yerini görmek ve önerilerde bulunmak adına bu çalışma yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada çalışmaların büyük çoğunluğunun öğretmen ve öğretmen adayları ile yürütüldüğü ve daha çok nitel araştırma deseninin kullanıldığı görülmüştür. Çalışmaların yıllarına baktığımızda 2020-2023 yılları arasında yoğunlaştığı bunun yanında görüşme ve sınıf içi gözlem tekniklerine daha çok yer verdikleri saptanmıştır. İncelenen çalışmalar türüne göre değerlendirildiğinde en çok makale türü çalışmaların yer aldığı doktora ve yüksek lisans çalışmalarının ise çok az olduğu görülmüştür. Çalışmaların sonuçlarına bakıldığında öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda katılımcıların biçimlendirici değerlendirme konusunda bazı eksikliklerinin olduğu, öğrencilerle yapılan çalışmalarda ise biçimlendirici değerlendirmenin başarı ve motivasyon üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Yapılan tüm analizler ve incelemeler doğrultusunda biçimlendirici değerlendirmeye dair ülkemizde yapılan çalışmaların bir çerçevesi sunulmuş olacak ve eğilimin hangi yönde olduğu belirlenecektir. Bunun yanında tüm bunlara dair araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Matematik Eğitimi, Biçimlendirici Değerlendirme, Meta sentez

Kaynakça

Anderson, S., R., 1998. Why Talk About Different Ways To Grade? The Shift from Traditional Assessment to Alternative Assessment, New Directions for Teaching and Learning, 74, 5-16.

Birgin, O. ve Baki, A., 2007. The Use of Portfolio to Assess Atudents'Performance, Journal of Turkish Science Education, 4, 2, 75-90.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, *Policy & Practice, 5*(1), 7-74.

Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *83*(1), 1-6.

Çalık M. ve Sözbilir M., (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 33-38.

Dochy, F., 2001. A New Assessment Era: Different Needs, New Challenges, Research Dialogue in Learning and Instruction, 10, 1, 11-20.

Faber, J. M., Luyten, H., & Visscher, A. J. (2017). The effects of a digital formative assessment tool on mathematics achievement and student motivation: Results of a randomized experiment. *Computers & education*, *106*, 83-96.

Fourie, I. ve Van Niekerk, D., 2001. Follow-Up on the Portfolio Assessment A Module in Research Information Skills; An Analysis of Its Value, Education for Information, 19, 107-126.

Gotwals, A. W., Philhower, J., Cisterna, D., & Bennett, S. (2015). Using video to examine

formative assessment practices as measures of expertise for mathematics and science teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education, 13*(2), 405-423

MEB., (2020). *Matematik dersi öğretmen rehber kitapçığı, (1)*

McManus, S. M. (2008). A study of formative assessment and high stakes testing: Issuesof student efficacy and teacher views in the mathematics classroom.

Morgan, D. L. (1996). Focus groups as qualitative research (C. 16). New York: Sage publications.

National Mathematics Advisory Panel, [NMAP]., (2008). Chapter 6: Report of the task group on instructional practices

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]., (1995). Assessment Standard for School Mathematics, Reston, VA.

Sherpard, L., A., 2000. The Role of Assessment in a Learning Culture, Educational Researcher, 29, 7, 4-14

Stiggins, R., J., 2001. The Unfulfilled Promise of Classroom Assessment, Education Measurement: Issue and Practice, Fall 2001

Yeh, S. S. (2006). Can rapid assessment reduce the pressure? *Teachers College Record*, *108*(4), 621–661.

Düşünme Stillerinin Matematik Eğitimindeki Yeri: Bir Doküman Analizi

Zeynep Gürsoy
Hacettepe Üniversitesi

Zeynep Sonay Ay
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Düşünme, her bireyin aktif olarak yaptığı zihinsel bir eylemdir. Bu eylemi gerçekleştirirken izlenilen yollar da düşünme stillerini oluşturur. Bireyin günlük hayattaki neredeyse tüm faaliyetinde düşünme yetisini kullanıyor olması, düşünürken de farklı yollara başvurması düşünmenin kişiye özgü bir durum olduğunu ve düşünürken çeşitli stilleri kullandığını göstermektedir (Dinçer, 2009). Stil bir beceri değil, beceriyi gerçekleştirirken tercih edilen yol veya yollardır (Sternberg, 1988). Düşünme stilleriyle ilgili farklı araştırmacılar tarafından birçok farklı isimlendirme ve gruplandırma ortaya konulmuş (Sternberg, 1988; Riding ve Rayner, 2000; Entwistle, 1978; Kolb, 1976; Torrance ve Rockenstein,1988; Zhang, 2002) ve düşünme stillerinin kendi aralarında iyi ya da kötü olarak sınıflandırılamayacağı belirtilmiştir (Emir, 2011).

Matematik eğitiminde öğrencilerin deneyimledikleri birçok süreçte düşünme stilleri, bu alandaki araştırmacılar için önemli bir konudur (Sağlam ve Bülbül, 2010). Her öğrencinin düşünme stili birbirinden farklıdır. Bu sebeple öğrencilerin matematik problemleriyle başa çıkmalarını sağlayan farklı bakış açıları ve problem çözme sürecinde elde edilen bilgilerin zihinsel olarak işlenerek düzenlenmesi, düşünme stillerindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Isyrofinnisak vd., 2020). Öğrencilerin öğrenme potansiyellerini ve yöntemlerini geliştirebilmek için kendi düşünme stillerini bilmeleri ve öğretmenlerin, öğrenme hedeflerini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için öğrencilerinin düşünme stillerinin farkında olmaları gerekmektedir. Eğitimcilerin farklı düşünme stillerini göz önünde bulundurarak, öğrenme sürecindeki çeşitli problemlerin üstesinden gelebilmeleri ve öğrenme çıktılarını iyileştirilebilmeleri ve öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için doğru öğretim yöntemlerini tercih etmeleri, matematik eğitimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmalar incelendiğinde düşünme stilleri konusunda en kapsamlı çalışmayı Sternberg'in (1988) yaptığı ve kuramsal alt yapısını oluşturduğu "Düşünme Stilleri'ni" esas alan "Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramı"dır. Sternberg düşünme stillerinin genel özellikleri 15 ilke çerçevesinde belirtmiştir (Sternberg, 1997, 79- 98). Bu ilkelerin birkaçından bahsedecek olursak; düşünme stillerinin birer yetenek olmadığı, öğrenilebilir, değiştirilebilir, ölçülebilir oldukları belirtilmiştir (Sternberg, 1997; Dinçer, 2009). Sternberg (1988) geliştirdiği Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramı'nda (Theory of Mental Self-Government) benzetme olarak kullandığı devleti örnek alarak bireylerin düşünme stillerini; işlevler, biçimler, düzeyler, kapsam ve eğilimler olmak üzere 5 farklı boyuta indirgediği toplam 13 düşünme stilinden bahsetmektedir.

Bir başka zihinsel stil kuramcısı olarak karşımıza çıkan Antony Gregorc, her bireyin sahip olduğu iki algı olduğu sonucuna varmıştır: Somut ve soyut algılar. Düşünme stilleri olarak adlandırılan dört davranışsal kombinasyon grubu halinde birleştirilmiş ve Gregorc tarafından bu dört stil; somut sıralı, soyut sıralı, somut rastgele ve soyut rastgele olarak adlandırılmıştır.

Borromeo-Ferri (2004) Matematiksel Düşünme Stilleri Teorisi'nde, Sternberg'in (1997) düşünme stillerini, matematiksel gerçekleri ve bağlantıları merkeze alarak geliştirmiş ve bu düşünme stilini görsel, analitik ve bütünleşik olmak üzere üçe ayırmıştır. Matematik eğitimi alanında, düşünme stilleriyle ilgili yaptığı deneysel çalışmalarla Borromeo-Ferri (2015) matematiksel düşünme stiliyle ilgili öncesinde yapılan tanımları (Krutetskii, 1976; Burton, 1999) geri planda bırakacak, daha işlevsel bir tanımı literatüre kazandırmıştır.

Bu çalışmada matematik eğitimini ve düşünme stillerini konu alan çalışmalarda, hangi düşünme stillerini içeren zihinsel stil kuramlarının araştırmacılar tarafından tercih edildiği ve düşünme stillerinin hangi kavramlarla ilişkisinin incelendiği ve düşünme stillerini tespit ederken hangi araştırma metodunu ile hangi sınıf düzeyinde hangi veri toplama araçları kullanıldığının araştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi metodu kullanılmıştır. Doküman analizi, nitel araştırmacılar için araştırılan olgularla ilgili birçok detaylı bilginin elde edilebileceği çok değerli bir bilgi kaynağıdır (Sak vd., 2021). Doküman analizi, araştırılması hedeflenen kavram veya kavramlar hakkında bilgi içeren yazılı, basılı veya elektronik materyallerin (ses kaydı, fotoğraf, video vb.) incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde izlenen bir dizi işlem basamağıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Bowen, 2009). Veri kaynağını oluşturan dokümanlara ERIC, Web of Science, Scopus, Ulusal Tez Merkezi veri tabanları ve Google Akademik gibi arama motorları kullanılarak dizinler üzerinden literatür taranarak ulaşılmış olup, erişime açık olanlar araştırmaya dahil edilmiştir. Gerçekleştirilen aramada "düşünme stilleri ve matematik", "düşünme stilleri ve matematik eğitimi", "thinking styles and mathematics" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere, iki aşamada incelenecek olan dokümanlar 28 makale, 8 yüksek lisans tezi, 1 doktora tezi olmak üzere toplam 37 çalışmadan oluşmaktadır. Bu araştırmanın amacı dokümanları bir derleme olarak sunmak değil, düşünme stillerinin matematik eğitimindeki yeri ve önemi çerçevesinde, araştırmacılar tarafından önceden belirlenmiş temalar ve kodlar yardımıyla detaylı bir inceleme yapmaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İncelenen araştırmalarda betimsel analiz sonucu çalışma grupları dağılımı, yaklaşık %22'si ortaokul öğrencileri, %22'si ortaöğretim öğrencileri, %50'si öğretmen adayları (matematik öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programında okuyanlar), %5'i öğretmenler (matematik ve ilköğretim matematik öğretmenleri), %2'si ise lisans üstü öğrencilerden oluşmaktadır. Görüldüğü üzere düşünme stilleriyle ilgili araştırmaların neredeyse yarısı (f=19) öğretmen adayları ile yapılmıştır.

Düşünme stilleri ve alt boyutları matematik dersindeki akademik başarı, matematiksel güç, matematik öz kavramı, matematiksel düşünme becerisi, matematiğe karşı mevcut motivasyon durumları, matematik okur-yazarlığı gibi değişkenlerin düşünme stilleriyle olan ilişkilerine bakılmıştır. Araştırmalarda düşünme stillerini tespit etmek amacıyla farklı kuramlara yönelik geliştirilen ölçekler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Sternberg ve Wagner, 1992; Gregorc, 1984; Rayner ve Riding, 1997).

Yapılan incelemede Türkçe literatürde öğrenme stili olarak ele alınan Gregorc'un zihinsel stilleri, İngilizce dilinde yazılmış araştırmalarda düşünme stilleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple araştırmaya dahil edilmiş ve araştırma problemi bağlamında incelenmektedir.

Çalışmaya yönelik içerik analizi süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: düşünme stilleri, zihinsel stil, matematik eğitimi, analitik düşünme, doküman analizi

Kaynakça

Borromeo Ferri, R. (2015). Mathematical thinking styles in school and across cultures. In Selected regular lectures from the 12th international congress on mathematical education (pp. 153-173). Springer International Publishing.

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. Qualitative Research Journal, Vol. 9 No. 2, pp. 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Burton, L. (1999). Why Is Intuition so Important to Mathematicians but Missing from Mathematics Education?. For the Learning of Mathematics, 19(3), 27–32.

Dinçer, B., Saracaloğlu, A. S. (2011). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi . Türk Eğitim Bilimleri Dergisi , 9 (4) , 701-744 .

Emir, S. (2011). Düşünme stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 77-93.

Gregorc, A. F. (1982). Gregorc Style Delineator. Maynard, MA: Gabriel Systems.

Isyrofinnisak, F., Kusmayadi, T. A., Fitriana, L. (2020). Flexibility in solving open-ended mathematics problems based on students' thinking styles. Journal of Physics: Conference Series, 1613 (2020) 012015. d oi:10.1088/1742-6596/1613/1/012015

Krutetskii, V. A. (1976). The psychology of mathematical abilities in schoolchildren. Chicago, USA: University of Chicago Press.

Rayner, S., Riding, R. (1997). Towards a Categorisation of Cognitive Styles and Learning Styles. Educational Psychology, 17:1-2, 5-27, DOI:10.1080/0144341970170101

Sağlam, Y., Bülbül, A. (2010). Adaptation of mathematical processing instrument into Turkish. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 3558-3562.

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

Sternberg, R. J. (1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. Human Development, 31, 197–224.

Sternberg, R. J. (1997). Thinking styles. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., Wagner, R. K. (1992). Thinking Styles Inventory. Unpublished test, Yale University.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Farklı Başarı Düzeyindeki Öğrencilerin Matematik Dersine İlişkin Görüşleri

Özge Can Aran
Hacettepe Universitesi

Hatice Ekemen
Hacettepe Universitesi

Problem Durumu

Günlük yaşamımızda matematik dersinde edindiğimiz bilgi ve becerileri sıklıkla kullanmaktayız. Bu dersteki bilgileri derinlemesine öğrenmemiz günlük yaşamımızı da kolaylaştıracaktır. Çünkü Matematik dersi öğrencilere sayısal işlem, uzamsal düşünme ve matematiksel muhakeme becerileri kazandırarak, öğrencilerin eleştirel düşünebilen, muhakemede edebilen, bilimsel düşünen ve problem çözen bireyler olarak yetişmelerini sağlar (Department for Education, 2020; Kenç, 2019; Ministry of Education, 2005; MEB,2018; NCTM, 2020; Orbeyi ve Güven, 2008; TIMMS and PIRLS, 2020a, 2020b). Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçen ve dünya genelinde birçok ülkenin katıldığı PISA, TIMSS gibi uluslararası sınav sonuçları incelendiğinde yaşamımızda sıklıkla kullandığımız bu becerinin, öğrencilerde yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir (MEB,2016; MEB,2019). Bu noktada öğrencilerin matematik dersine ilişkin görüşlerinin, matematik başarısını etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada Matematik dersinde üst, orta ve alt başarı düzeyine sahip ortaokul öğrencilerinin matematik dersi ile ilgili düşüncelerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Nitel araştırma deseni kullanılan bu araştırmada görüşme yoluyla farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin matematik dersine ilişkin görüşlerinde ortaklaşan ve farklılaşan yönler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de 2019-2020 akademik yılında bir ortaokulda öğrenim gören 36 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ve maksimum çeşitlilik örneklemesi yoluyla seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kapsamında çalışma, araştırmacılardan birisinin daha önce görev yaptığı bir ortaokulda gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Araştırmacının daha önce uzun süre etkileşim içerisinde bulunduğu bir okulda araştırmanın yürütülmesinin, araştırmadan elde edilen verilerin inandırıcılığına da (Yıldırım ve Şimşek, 2018) katkı getireceği düşünülmektedir. Maksimum çeşitlilik örneklemesi kapsamında ise farklı sınıf düzeylerinden öğrencilerle görüşülmüştür. Aynı zamanda araştırmada her kademede ortak olarak yapılan Matematik dersi yazılı sınav puanları dikkate alınmış ve öğrenciler puanlarına göre üst, orta ve alt başarı düzeyi olarak gruplandırılmıştır. Araştırmada verilerinin toplanması için araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Matematik dersine yönelik hazırlanan ve 14 sorudan oluşan görüşme formu uzman kanısı alınmak üzere 2 program geliştirme uzmanı, 1 Matematik eğitimi alanı uzmanının görüşüne sunulmuştur. Gerekli düzeltmeler yapılarak nihai form toplam 9 soru ile son şeklini almıştır. Görüşme formunun pilot uygulaması, ana uygulamanın yapıldığı okuldan farklı bir ortaokulda öğrenim gören altıncı sınıflardan her başarı düzeyi için seçilen ikişer öğrenciden oluşan toplam 6 öğrenci ile yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda görüşme formundaki maddelerin öğrenciler tarafından anlaşıldığı görülmüş ve araştırmanın ana uygulamasının yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın ana uygulaması görüşme formundaki sorular doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen kayıtlar, araştırmacılar tarafından yazılı olarak deşifre edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Farklı başarı düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmanın bulguları, matematik dersine ilişkin tutum ve inançlar, öz-yeterlik algısı ve matematik dersi öğretme-öğrenme süreçleri başlıkları altında sunulmuştur. Bu kapsamda üst,orta ve alt başarı düzeyindeki öğrencilerin çoğunluğu matematik dersinin günlük yaşamda gerekli olduğunun farkında olmakla birlikte, alt başarı düzeyindeki öğrenciler diğer başarı düzeyindeki öğrencilerden farklı olarak matematik dersini üst sınıf kademeleri için gerekli görmekte ve çaba gerektiren bir ders olarak tanımlamaktadırlar. Aynı zamanda alt başarı düzeyindeki öğrencilerin yarısı matematik dersini sıkıcı bir ders olarak da tanımlamaktadır. Araştırmada öğrencilerin öz yeterlik algıları ile ilgili bulgular, üç başarı düzeyindeki öğrencilerin matematik dersinde başarılı olabilecekleri inancına sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca her üç başarı düzeyinde de öğrenci görüşlerinin yaklaşık yarısı ve daha fazlasının, öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrenmeyi kolaylaştıran faktörler olarak dersin işleniş şeklinin eğlenceli olması ve öğrenmeyi zorlaştıran faktörler olarak ise sınıfta gürültü olması üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Son olarak, üst ve orta başarı düzeyindeki öğrencilerin görüşleri alt başarı düzeyindekilerden farklı olarak öğretmen niteliği üzerinde, alt başarı düzeyindeki öğrencilerin görüşleri ise diğer başarı düzeyindeki öğrencilerden farklı olarak derse katılmanın öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve çok yazı yazmanın öğrenmelerini zorlaştırdığı üzerinde yoğunlaşmıştır. Farklı başarı düzeylerindeki öğrencilerin matematik dersi ile ilgili düşüncelerinin derinlemesine incelendiği bu araştırmanın öğrencilerin matematik başarısının arttırılabilmesi için öğrenme ortamlarında yapılacak düzenlemelere ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik, ortaokul, başarı

Kaynakça

Department for Education (2020). National curriculum in England: Mathematics programmes of study. https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-mathematics-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-mathematics-programmes-of-study.

Kenç, S. (2019). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine ve Matematik Öğretmenine Karşı Metaforik Algıları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.

Ministry of Education (2005). The Ontario Curriculum Grades 1-8 Mathematics. Retrieved from http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/math18curr.pdf

MEB (2016). TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu: 4. ve 8. Siniflar. http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf.

MEB (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı [Mathematics Curriculum].* http://mufredat.meb.gov.tr/ sitesinden erişildi.

MEB (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf.

NCTM (2020). Principles, Standards, and Expectations. https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Principles-and Standards/Principles,-Standards,-and-Expectations/

Orbeyi, S., & Güven, B. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirme Öğesine İlişkin Öğretmen Görüşleri [Teachers' Perceptions Related to The Evaluation Component of The Education Program Of Primary School Education Mathematıcs Studies]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 4*(1), 133-147.

TIMMS and PIRLS International Study Center (2020a). Singapore. http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/singapore/the-mathematics-curriculum-in-primary-and-lower-secondary-grades/#:~:text=The%20Singapore%20mathematics%20curriculum%20comprises,must%20be%20learned%20in%20sequence.

TIMMS and PIRLS International Study Center (2020b). Finland. http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/finland/the-mathematics-curriculum-in-primary-and-lower-secondary-grades/

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin.

Göçmen Öğrencilerin Teknoloji Destekli Geometri Öğretimine Yönelik Görüşleri

Deniz Ünal
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Büşra Alptekin
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Zühal Gün Şahin
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Problem Durumu

Dünya'nın çeşitli bölgelerinde çıkan siyasi, ekonomik, etnik karışıklıklar bölge halkını yaşadıkları yerden göç etmeye zorlamıştır. Türkiye coğrafi karışıklık içerisinde olan ülkeler ile yakın konumu sebebiyle göç almaya müsait ülkeler arasındadır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) 2020 verilerine göre Türkiye' ye göç eden vatandaşların çoğunluğu Suriyeli olup sayıları 3,6 milyon olarak belirlenmiştir. Bu vatandaşların içerisinde okul çağında olan çocuklar da bulunmaktadır. Göç etmek zorunda bırakılan bu öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmesi adına Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli hamleler yapılmıştır. 2011 yılında başlayan bu göç dalgasıyla birlikte önce kamplarda eğitim alan öğrenciler 2016 yılında alınan karar ile Türk okullarında eğitim almaya başlamıştır (Özcan, 2018). Bu durum farklı dilde ve kültürde eğitim almaya çalışan Suriyeli öğrenciler için eğitim hayatlarında birçok zorlukla karşılaşmalarına sebep olmuştur. Göçmen öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları zorlukların sebepleri olarak dil problemi, kültür farklılığı, erken çocukluk eğitimi alamamaları, ekonomik problemler gösterilebilir (Cobb ve diğerleri, 2019;OECD, 2015). Uzun süredir Türk eğitim sistemi ile eğitim almalarına karşın özellikle yabancı doğumlu ebeveynlerin çocukları akademik olarak düşük performans gösterme eğilimindedir (OECD, 2018).

Göçmen öğrenciler ile kendi ülkesinde eğitim alan öğrenciler kıyaslandığında özellikle okuma, matematik ve fen derslerinde göçmen öğrencilerin daha düşük başarıya sahip olduğu görülmüştür (OECD, 2018). Matematiğin dili evrensel olmasından kaynaklı olarak göçmen öğrencilerin daha kolay öğrenebileceği bir ders olarak düşünülse de anlatım yapılırken kullanılan dil farklılığı yine problem oluşturmaktadır (Bahadır, 2021; Hişmioğulları & Yılmaz, 2021). Bu sebeple göçmen öğrenciler ile yapılan matematik ve geometri eğitiminde dil faktörü adına yaşanılan problemleri en aza indirmek için ders anlatımında görsel materyallerin kullanılması uygun olacaktır (Caniglia, 2018; Hişmioğulları & Yılmaz, 2021). Görselleştirmenin eğlenceli ve eğitici hale gelmesinde teknoloji kullanımının etkileri mevcuttur (Gargrish, Mantri & Kaur, 2020; Tatar, Zengin& Kağızmanlı; 2013; Topçu, Küçük& Göktaş, 2014).

Teknoloji içinde bulunduğumuz çağın koşullarının geliştirilmesine katkıda bulunmasının yanı sıra, teknolojik yenilikler hayatımızda önemli bir yere sahip olup, bu yenilikler aynı zamanda eğitim ve öğretiminde vazgeçilemez bir parçası haline dönüşmüştür (Bedir ve Yılmaz, 2018). Karataş ve Yapıcı (2006) teknolojinin gelişiminin, eğitimin gelişmesini doğrudan ya da dolaylı biçimde olumlu bir şekilde etkileyeceğini, eğitimde teknolojiden faydalanılmamasının ise çağın gerisinde kalmamıza ve eğitim sistemimizin başarısızlıklarla karşılaşmasına neden olacağını ifade etmişlerdir. Zamanla matematik ve geometri gibi derslerde dijital kaynakların kullanımına ihtiyaç duyulmuş ve gelişen teknoloji ile bu kaynakların derslerde kullanımı kolaylaşıp, erişilebilirliği artmıştır (Akkuş ve Özhan, 2017). Benzer şekilde bilgisayar destekli uygulamalar sayesinde derslerde teknoloji kullanımı imkânı artarken bu uygulamalar öğrencilerin matematiği günlük yaşamla ilişkilendirebilmelerine ve teknoloji sayesinde daha etkili öğrenerek kendi kendilerine matematiksel muhakeme yapabilmelerine fırsat sunacağı düşünülmektedir (Erdem, 2015).

Geometri öğrenme alanında yapılan çalışmalarda, öğretimde karşılaşılan problemlerin üstesinden gelmek için teknolojiden faydalanılmasının gerekliliğini üzerinde durulmuştur (Uğur ve diğerleri, 2016). Teknoloji destekli geometri öğretimi öğrencilerin geometrik şekilleri ve cisimleri tanıyabilmeleri, oluşturabilmeleri ve bunlar arasındaki ilişkileri anlamlı bir şekilde öğrenebilmelerini kolaylaştıracak bir yöntem olarak ifade edilmiştir (Gürbüz ve Gülburnu, 2013). Geometri öğretiminde faydalanılan teknoloji temelli Dinamik Geometri Yazılımları öğrencilerin şekilleri oluşturup hareket ettirebilmelerini, birbirine dönüştürebilmelerini, değişen ya da aynı kalan özellikleri fark edebilmelerini gözlem ve deneyim yoluyla sağlayarak öğrenmenin gerçekleşmesine olanak sağlar (Olkun, 2004). Bu çalışmada geometri dersinde zorlandıkları tespit edilen göçmen öğrencilerin eğitiminde teknoloji kullanımının öğrenci açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple çalışmanın problem cümlesi 'Teknoloji destekli geometri öğretimine yönelik göçmen öğrencilerin görüşleri nelerdir?' şeklinde oluşturulmuştur.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırmalar yöntemleri gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı ve gerçekleşen olayların ve olguların doğal ortamlarında müdahale edilmeden incelenmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Göçmen öğrencilerin teknoloji destekli geometri öğretimine yönelik görüşleri alınması amaçlandığı için çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmesi uygun bulunmuştur.

Katılımcılar: Çalışmanın örneklemi ölçüt örnekleme yöntemi benimsenerek belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemini; önceden belirlenen kriterleri sağlayan katılımcıların çalışmaya dahil edilmesine olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcılar göçmen olmaları ve Türkçeyi

etkin konuşabilmeleri kriterleri belirlenerek seçilmiştir. Görüşme yapılacak öğrenci sayısı 5 ile sınırlandırılmıştır. Katılımcılar bir ilin merkez okulunda öğrenim görmekte olan 5. Sınıf göçmen öğrencilerden seçilmiştir.

Veri toplama araçları: Çalışmada nitel araştırma yönteminde veri toplama aracı olarak sıklıkla kullanılan görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Görüşme tekniği katılımcıların konuya yönelik yaşantılarını, tutumlarını, duygu durumlarını derinlemesine öğrenmemizi sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada göçmen öğrencilerin teknoloji destekli geometri öğretimine yönelik bakış açılarını öğrenmek istediğimiz için çalışmanın yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile yürütülmesi uygun bulunmuştur. Görüşme soruları 6 soru olarak hazırlanmış olup uzman görüşü alındıktan sonra daha derinlemesine inceleme yapabilmek adına soru sayısı 9'a çıkarılmıştır. Görüşme yapılırken öğrenciler ve ailelerinden izin alınarak kişisel bilgilerinin korunacağı konusunda bilgi verilmiştir. Görüşmeler 20- 25 dk arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma için hazırlanan örnek görüşme soruları aşağıdaki gibidir.

1. Öğretmenin ile gerçekleştirdiğiniz derste neler öğrendiğini özetleyebilir misin?
2. Teknoloji destekli öğretim sırasında herhangi bir zorlukla karşılaştınız mı? Bunlar nelerdir?

Uygulama Süreci: Uygulama planlanırken 5. sınıf matematik öğretim programında bulunan Çokgenler konusu esas alınmıştır. Uygulama 1 hafta (5 ders saati) olarak gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler araştırmacılar tarafından farklı teknolojiler kullanılarak görselleştirmeye ve göçmen öğrencilerin sürece dahil olmakta zorlanmayacağı şekilde hazırlanmıştır. Bazı etkinliklerin içerikleri ve görselleri aşağıda gösterilmiştir.

Çokgenlerin oluşumunu açıklamak adına 'Karınca Hapsi' etkinliği öğrencilere sunulmuştur. Etkinliğin amacı öğrencilerin çokgenlerin oluşabilmesi için en az 3 doğru parçasına ihtiyaçları olduğunu ve kapalı şekilden oluştuğunu göstermektir. Etkinliğin hazırlanmasında dinamik geometri yazılımlarından olan Geogebra kullanılmıştır. Hazırlanan içerik tüm öğrencilerin görebileceği şekilde akıllı tahtaya yansıtılmış olup öğrencilerin doğru parçalarını hareket ettirerek önce bir sonra iki en son üç doğru parçası ile karıncayı hapsetmeleri istenmiştir.



Şekil 1. Karınca hapsetme etkinliği

Öğrencilerin çokgen oluşturma şartlarını öğrenebilmeleri için tasarlanan etkinliklerden sonra Learningapps uygulaması ile hazırlanan çokgen olan şekilleri bulma etkinliği yapılmıştır. Etkinlik çokgen olan şekillerin altına '+', çokgen olmayan şekillerin altına ise '-' konulacak şekilde tasarlanmıştır. Göçmen öğrencilerin doğru cevabı ifade ederken zorlanmamaları adına + ve – sembollerinin kullanılması tercih edilmiştir.



Şekil 2. Çokgen olan şekilleri bulma etkinliği

Çokgenlerin temel kavramlarının öğrenilmesi için ThingLink aracı kullanılmıştır. Etkinlik tasarlanırken bu aracın kullanılmasının sebebi çokgenlerin temel kavramlarını (kenar, köşe, köşegen) merak uyandıracak şekilde keşfedilmesini sağlamasının yanı sıra göçmen öğrencilerin kelimelerden bağımsız olarak görsel algısını arttırmaktır. Aynı zamanda verilen bazı noktalara sorular eklenmiştir ve öğrencilerden cevaplamaları istenmiştir.



Şekil 3. Çokgenlerin Temel Kavramları Etkinliği

Temel kavramlardan köşegen kavramının öğrencilere hissettirilmesi için dinamik geometrik yazılımlardan olan Geogebra kullanılmıştır. Karınca Mahallesi olarak isimlendirilen etkinliğimizde amaç öğrencilerin kenar ve köşegen kavramlarını ayırt etmeleri ve köşegen oluşumunu keşfetmeleridir. Öğrencilere verilen etkinlik hikayeleştirilip A noktasında bulunan karıncanın B ve D noktalarına uğramadan C noktasındaki karıncaya nasıl ulaşacağı sorulmuştur. Etkinlik tasarlanırken hikayenin görselleştirilmesine dikkat edilmiştir.



Şekil 4. Karınca Mahallesi Etkinliği

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Göçmen öğrencilerin teknoloji destekli geometri öğretimine yönelik görüşleri analiz edildiğinde dil faktörünün ön plana çıktığı görülmüştür. Türkçesi orta ya da iyi düzeyde olan öğrencilerin yapılan etkinliklerde çok fazla konuşulmadığı ve yazılmadığı için teknoloji odaklı etkinlikleri çok beğendikleri ortaya çıkmıştır. Dili ne kadar bilseler de derslerde yazmak ve çok konuşulmasını istemedikleri ortaya çıkmıştır. Etkinliklerde yönergeleri anladıktan sonra diğer kısımlar onlar için eğitici ve eğlenceli geçtiği tespit edilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin yapılan etkinliklere yönelik yorumlar yaptığı görülmüştür. Yapılan yorumlar analiz edildiğinde daha az yönergeli etkinliklerin örneğin LearningApps ile hazırlanan etkinlikte yönergeler çok basit ve kısa olduğundan öğrencilerin tamamı bu etkinliği çok beğendiklerini ifade etmişlerdir. Bu etkinlik hazırlanırken yönergelerinin basit ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Türkçe seviyeleri düşük olan öğrencilerin kısa yönergeli etkinlikler dışında diğer etkinliklerde sıkıldıkları ortaya çıkmıştır. Göçmen öğrencilere matematik öğretimi yapılırken az yönergeli etkinlikler tasarlanması gerektiği söylenebilir. Özellikle Geogebra'da hazırlanan bazı etkinliklerde sürgüler ile keşfetmeleri istenen özellikleri anlamadıklarını ileten 2 öğrenci bulunmaktadır. Sebebinin ise sürgünün ne olduğunu ne işe yaradığını

öğretmenin defalarca anlatmasına rağmen onların tam olarak anlamamasından kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin evlerinde Arapça konuşulmasından dolayı Türkçe'ye yeteri kadar hakim olamadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bu öğrenciler etkinliği yeteri kadar anlamadıkları için öğretmenin önceki derslerde olduğu gibi bol tekrarla anlattığı matematik öğretim yönteminin daha etkili olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Sonuç olarak tüm derslerde olduğu gibi matematik derslerinde de dile yeteri kadar hakim olamamaktan kaynaklanan sorunlar mevcuttur. Bu sorunları en aza indirmek için teknoloji odaklı etkinliklerle öğretmenin daha az konuştuğu ve dikkat çekici etkinliklerin tasarlandığı bir ortamda matematik öğretimi gerçekleştirilmiştir. Ancak tasarlanan ortamın etkisinin öğrencinin dil bilme düzeyinden etkilendiği görülmüştür. Dile hakim olan öğrencilerin verilen etkinliklerin tamamını etkili ve eğlenceli bulduğu bundan sonraki derslerin de bu şekilde yapılmasını istediği ortaya çıkmış ancak dile hakim olamayan öğrencilerin sadece yönergeleri kısa olan etkinliklere yönelik olumlu görüş bildirdiği görülmüştür. Çalışmanın göçmenlere yönelik tasarlanması planlanan teknoloji odaklı öğrenme ortamlarına kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: matematik öğretimi, göçmen öğrenci, teknoloji, Web 2.0

Kaynakça

Akkuş, İ., & Özhan, U. (2017). Matematik ve geometri eğitiminde artırılmış gerçeklikuygulamaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *4*(8), 19-33.

Bahadır, E. (2021). Göçmen Öğrencilerin Matematik Eğitiminde Etnomatematik Yaklaşımının Kullanılması. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(1), 577 594.

Bedir, D., & Yılmaz, S. (2018). Bilgisayar destekli geometri öğretiminin ortaokul öğrencilerininbaşarısına etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 114-122.

Caniglia, J. (2018). Teaching function mathematics skills to refugees. Adults Learning Mathematics: an International Journal, 13(1), 7-16.

Cobb, C. L.; Branscombe, N. R.; Meca, A.; Schwartz, S. J.; Xie, D.; Zea, M. C.; Molina, L. E.;Martinez, C. R. (2019). "Toward a Positive Psychology of Immigrants". Perspective onPsychological Science, 14(2), 619-632.

Erdem, E. (2015). *Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının matematiksel muhakemeye ve tutuma etkisi*.(Tez No. 381651) [Doktora tezi, Atatürk University]. YÖK Tez Merkezi.

Gargrish S., Mantrisi A., Prit Kaur D. (2020). Augmented reality-based learning environment toenhance teaching-learning experience in geometry education. *Procedia Computer Science*, 172, 1039-1046

Gürbüz, R. & Gülburnu, M. (2013). 8. sınıf geometri öğretiminde kullanılan Cabri 3D'nin kavramsalöğrenemye etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 4*(3), 224-241.

Hişmioğulları, E., & Yılmaz, S. (2021) Suriyeli ortaokul öğrencilerinin geometri öğretimindekarşılaştıkları sorunlar: Hatay ili örneği. *Recep Tayyip Erdoğan University Journal ofEducation Faculty (REFAD), 1*(2), 54-70

Karataş, S., & Yapıcı, M. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin işlenişi ve uygulama örnekleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 311-325.

OECD (2015). Helping immigrant students to succeed at school–and beyond. *Paris: OCDE*.

OECD (2018). International Migration Outlook. https://www.oecdilibrary.org/sites/8b53829etr/index.html?itemId=/content/component/8b53829e-tr

Olkun, S. (2004). Dinamik Ortamlarda Geometrik Araştırmalar, Eğitimde Yeni YönelimlerSempozyumu (17 Nisan 2004).

Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitimpolitikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *4*(1), 17-29.

Topçu, H., Küçük, S., & Göktaş, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim matematiköğretiminde eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *5*(2), 119-136.

Uğur, B., Urhan, S., & Kocadere, S. A. (2016). Teaching geometric objects with dynamic geometrysoftware. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and MathematicsEducation*, *10*(2), 339-366.

UNHCR (2020). UNHCR Türkiye İstatistikleri https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri

Yemen, S. (2009). İlköğretim 8. sınıf analitik geometri öğretiminde teknoloji destekli öğretiminöğrencilerin başarısına ve tutumuna etkisi. (Tez No. 239340) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Zengin, Y., Kağızmanlı, T. B., Tatar, E., & İşleyen, T. (2013). Bilgisayar destekli matematik öğretimidersinde dinamik matematik yazılımının kullanımı/The use of dynamic mathematics software in computer assisted mathematics instruction course. *Mustafa Kemal Üniversitesi SosyalBilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(23), 167-180.

6. Sınıf Öğrencilerinin Uzamsal Becerilerinin Bilgisayar Destekli Öğretim Ortamında İncelenmesi

Onur Öztürk
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Rezan Yılmaz
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Uzamsal düşünmede önemli bir bileşen olan uzamsal beceri genel olarak nesneleri döndürme, kişinin konumuna göre nesnelerin görünümlerini tahmin etme, üç boyutlu nesnelerin açık ve kapalı hallerini düşünebilme gibi becerileri içerir. Dolayısı ile geometri öğrenme ve öğretme konusunda önemli bir yere sahiptir (Kösa, 2016) Ayrıca, hem profesyonel disiplinlerde hem de günlük hayatta sıkça karşılaşılan bir beceri olarak düşünülmektedir. Gerek ülkemizde yapılan merkezi sınavlarda ve gerek uluslararası yapılan PISA ve TIMMS gibi öğrenci değerlendirme raporlarında öğrencilerin geometrik problem çözme ve uzamsal düşünme becerileri açısından istenilen başarının sağlanamadığı göze çarpmaktadır.(OECD, 2016) Geometri başarısını ve uzamsal düşünme becerilerini artırmak için yapılan çalışmalar incelendiğinde, genel olarak üç boyutlu cisimlerle ilgili eğitimlerin (dinamik geometri yazılımları ve somut manipülatif kullanımı gibi) etkisinin olabileceği tartışılmıştır. Bu çalışmalarda ise çoğunlukla farklı akademik seviyedeki katılımcıların uzamsal becerileri ile genel not ortalamaları, geometri başarıları arasındaki ilişkiler, cinsiyet veya okul öncesi eğitim gibi faktörlerden etkilenme durumları incelenmiştir. (Örneğin; Aslan Tutak ve Arıcı, 2013; Baki vd., 2011; Dündar, Yılmaz ve Terzi, 2019; Güven ve Kosa, 2008; Şimşek ve Yücekaya, 2014).

Matematik derslerinde teknolojiyi kullanmanın, matematiksel bilgi ile uygulama arasındaki ilişkiyi destekleyerek öğrencilere yeni anlamaları deneme, görselleştirme ve test etme imkânları sunduğu düşünülmektedir. Böylece rutin algoritmalar ve kalem-kâğıt teknikleri yerine matematiksel modellerin inşa edilip ilişkilere odaklanılan öğrenme ve öğretim ortamları tasarlanabilmektedir (Olive vd., 2009).

Bu amaçla yapılması planlanan bu araştırmada ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin bilgisayar destekli ortamda (Geogebra) uzamsal becerilerinin nasıl geliştiğine odaklanılacaktır. Matematik öğretim programlarında yer alan yansıma, öteleme, dönme, gibi konuları kapsayacak şekilde yapılacak öğretimde, öğrencilerin bilgiyi içselleştirme ve kullanma düzeylerini artıracağı düşünülen VPC-Visualise, Predict, Check (Görselleştir, Tahmin et, Kontrol Et) yönteminin (Patahuddin, Rokhmah ve Ramful, 2020) kullanılacağı ders materyalleri tasarlanacaktır. Araştırma, geometri ve ölçme alanlarının öğretiminde bilgisayar destekli ortamların etkisini ortaya koyacak olması ve uzamsal becerinin VPC yöntemiyle gelişiminin tespiti bakımından önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırmada nicel yöntemlerden olan deneysel yöntem kullanılacaktır. Öncelikle Uzamsal Yetenek Testi öğrencilere ön test olarak uygulanacak ve öğrenciler bu testten aldığı puanlara göre kendi aralarında homojen üç gruba ayrılacaktır. 1. gruba VPC yöntemlerinden sadece görselleştirme aşamasına göre, 2. gruba görselleştirme ve tahmin etme aşamalarına göre ve son olarak 3. gruba görselleştirme, tahmin etme ve kontrol etme aşamalarının tamamına göre tasarlanan öğretim yapılacaktır. Öğretim tamamlandıktan sonra öğrencilere aynı Uzamsal Yetenek Testi son test olarak tekrar uygulanacak ve öğrencilerin ön testten ve son testten aldığı puanlar analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğrencilerin VPC yöntemiyle uzamsal becerilerinin gelişimleri incelenmeye çalışılacaktır. VPC yönteminde belirtilen görselleştir, tahmin et ve kontrol et aşamaları öğretimde çeşitli şekillerde örtük olarak kullanılmaktadır. Problem çözme ve akıl yürütmenin temel bir unsuru olan görselleştirme (Arcavi,2003), gerçek hayattaki görüntülerin zihinsel olarak ve kâğıt üstünde veya teknoloji aracılığıyla yorumlanması ve yansıtılmasının bir sonucudur. Gerçek nesneleri kullanmadan önce tahminde bulunmanın öğrencilerin uzamsal eylemlerin sonuçlarını görselleştirme fırsatı sağladığı ifade edilmiştir (Battista, 2003). Ayrıca öğrenciler kendi tahminlerini kontrol ederek zihinsel modellerinin tutarsızlıklarını veya sağlamlıklarını keşfedebilirler. Dolayısı ile GeoGebra destekli ortamda VPC yönteminin öğrencilerin uzamsal becerilerini geliştirmesi beklenmekte olup, bu yöntemin aşamalarına göre ortaya çıkabilecek muhtemel farklılıkların ortaya konması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Uzamsal beceri, Bilgisayar destekli matematik eğitimi, geogebra

Kaynakça

Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational studies in mathematics*, *52*(3), 215-241.

Arici, S., & Aslan-Tutak, F. (2015). The effect of origami-based instruction on spatial visualization, geometry achievement, and geometric reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education, 13(1*), 179–200.

Baki, A., Kosa, T., & Güven, B. (2011). A comparative study of effects of using dynamic geometry software and physical manipulatives on spatial visualization skills of pre-service mathematics teachers. *British Journal of Educational Technology, 42(2*), 291-310.

Battista, M. T. (1999). Fifth graders' enumeration of cubes in 3D arrays: Conceptual progress in an inquiry based classroom. *Journal for Research in Mathematics Education*, 417–448.

Dündar, M., Yılmaz, R., ve Terzi, Y. (2019). Matematik ve sınıf öğretmen adaylarının uzamsal yeteneklerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty,* 38(1), 113-130.

Güven, B., & Kosa, T. (2008). The effect of dynamic geometry software on student mathematics teachers' spatial visualization skills. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 7(4*), 100-107.

Kösa, T. (2016). Effects of Using Dynamic Mathematics Software on Preservice Mathematics Teachers' Spatial Visualization Skills: The Case of Spatial Analytic Geometry. *Educational Research and Reviews, 11*(7), 449-458.

Olive, J., Makar, K., Hoyos, V., Kor, L. K., Kosheleva, O., & STRäSSER, R. (2010). Mathematical knowledge and practices resulting from access to digital technologies. *Mathematics education and technology-rethinking the terrain: The 17th ICMI study,* 133-177.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], (2016). PISA 2015 Assessment And Analytical Framework: Science Reading, Mathematics and Financial Literacy, OECD Publishing.

Patahuddin, S. M., Rokhmah, S., & Ramful, A. (2020). What does teaching of spatial visualisation skills incur: an exploration through the visualise-predict-check heuristic. *Mathematics Education Research Journal, 32(2*), 307-329.

Şimşek, E., & Yücekaya, K. Y. (2014). Dinamik geometri yazılımı ile öğretimin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin uzamsal yeteneklerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1*), 65-80.

Ortaokul Matematik Ders Kitaplarının Matematik- Mimari İlişkisi Açısından İncelenmesi

Rabia Tıraş
Kırıkkale Üniversitesi

Melike Tural Sönmez
Kırıkkale Üniversitesi

Problem Durumu

Matematiği günlük hayat durumları ve diğer derslerle ilişkilendirmek, öğrencilerin daha rahat ve anlamlı öğrenmelerini sağlayarak öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını arttıracaktır (Coştu, 2020). Son zamanlarda yapılan çalışmalarda ilişkilendirmenin ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Matematikte ilişkilendirme beş boyutta yapılmaktadır. Kavramlar arasında ilişki, işlemler arası ilişki, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirme, farklı temsillerle ilişkilendirme ve son olarak diğer disiplinlerle ilişkilendirme şeklindedir. Günümüz yeni eğitim yaklaşımlarından biri olan STEM etkinliklerinde matematiğin diğer disiplinlerle olan ilişkisi üzerine kurulmuştur. STEM eğitimi fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında öğrencilerin öğrenmiş oldukları bilgileri yeni ve farklı problemlere transfer etmesini hedefleyen bir eğitim yaklaşımıdır (Güder, Gürbüz, 2018).

Geçmişten günümüze kadar insanlar hayatlarını daha iyi koşullarda sürdürebilmek için çevrelerini düzenleme ihtiyacı hissetmişlerdir. Bu süreçte duygularına da hitap etmesi için oluşturmuş oldukları yapıtları estetik bir şekilde oluşturmuşlardır. Bu estetik yapıları oluştururken belirli hesaplardan yararlanılmıştır işte tam bu noktada matematik bilgi birikimlerinin mimari ile ilişkisinin önemi ortaya çıkmaktadır. Çevremizde gördüğümüz pek çok yapıda matematiğin ne derece önemli bir disiplin olduğunu vurgulamak bu iki alan arasındaki ilişkiyi bu çalışmada ortaya koymaktadır (Çimen, 2023: sayfa249).

Günümüzde taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait elektronik içeriklerin incelenmesinde şu kriterler açısından değerlendirilmektedir.

1. Anayasa ve kanunlara uygunluk yönünden yapılacak inceleme değerlendirmeye esas kriterler ve açıklamaları
2. İçeriğin bilimsel olarak yeterliliği
3. İçeriğim kazanımlara uygunluğu
4. Dil ve anlatım yönünden yeterliliği
5. Görsel tasarımın ve içerik tasarımının öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu açısından detaylı bir şekilde incelenmiştir. (TTKB, 2022)

   Bu çalışma Talim Terbiye kurulunun ders kitaplarında bulunması gereken bu kriter ışında okutulması uygun bulunan ders kitaplarında matematik – mimari ilişkilendirilmesinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın problemleri şunlardır:

1. Ortaokul ders kitaplarında matematik mimari ilişkilendirmesi hangi öğrenme ve alt öğrenme alanlarında bulunmaktadır?
2. Ders kitaplarında bulunan matematik mimari ilişkilendirmesinin bilimsel olarak yeterliliği nasıldır?
3. Ders kitaplarında bulunan matematik mimari ilişkilendirmesinin görsel ve içerik uyumu nasıldır?
4. Ders kitaplarında bulunan matematik mimari ilişkilendirmelerinin içerik tasarımı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma kapsamında veriler analiz edilirken doküman analiz yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir (Sak, Sak, Şendil, Nas; 2021). Talim terbiye tarafından onaylanmış her sınıf seviyesindeki MEB yayınlarını tercih edilmiştir. Kitaplarda yer alan bütün sorular incelenmiş mimari ilişkisi olan sorular tespit edilmiştir. Veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu veri toplama aracında soru, öğrenme alanı, alt öğrenme alanı, görsel uyumu, soru formatının nasıl ele alındığı, ilişkinin detaylandırılması noktasında nasıl olduğu açısından içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan incelemeden frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak betimsel analiz de yapılmıştır. Araştırmanın geçerliliği ve güvenirliği için bir araştırmacı tarafından da kodlanmalar yapılmış, araştırmacılar arasında tam uzlaşı sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan incelemeler sonucunda 5. Sınıf MEB ders kitaplarında geometri- ölçme ve veri işleme öğrenme alanlarıyla alakalı 3 ilişkilendirme; 6. Sınıf MEB ders kitaplarında bir tanesi ekstra bilgi olmak üzere sayı ve işlemlerle birlikte geometri ve ölçme öğrenme alanıyla alakalı 3 ilişkilendirme; 7. Sınıf MEB ders kitaplarında sayılar ve işlemler öğrenme alanına ait 2, geometri ve ölçme öğrenme alanına ait olmak üzere 2 toplamda 4 ilişkilendirme; 8. Sınıf MEB ders kitaplarında sadece geometri ve ölçme öğrenme alanına ilişkin 3 ilişkilendirme olduğu tespit edilmiştir. Toplamda 5. Sınıftan 8. Sınıfa kadar MEB yayını ders kitaplarında 13 soruda mimari ilişkilendirmesi olduğu görülmüştür. Ağırlıklı olan yapılan ilişkilendirmelerin 8 tanesinde geometri ve ölçme öğrenme alanı kapsamında verilmiş olması dikkat çekmiştir. Cebir ve olasılık öğrenme alanlarında mimari ilişkisi üzerinde durulmamıştır. Veri işleme konusuyla alakalı verilen ilişkilendirme de bir tane ile sınırlı kalmıştır. Araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü problemlerine ilişkin analize devam edilmektedir.

İleriki dönemlerde kitaplarda yapılacak olan düzenlemelerde araştırmanın sonuçları kitap yazarları için faydalı olması beklenmektedir. Ayrıca yapılan bu çalışma, öğretmenlerin diğer derslerle matematiğin ilişkilendirilmesi boyutlarından biri olan diğer disiplin ilişkilerini derste kullanmasına rehber olması açısından alana katkı sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: İlişkilendirme, STEM yaklaşımı, matematik- mimari ilişkisi, ders kitabı

Kaynakça

COŞTU, S. (2020). Matematik Derslerinde İlişkilendirmenin Önemi Hakkında 6. Sınıf Öğrencileri Ne Söylüyor, Ne Düşünüyor?. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, *1*(2), 40-63.

Güder, Y., & Gürbüz, R. (2018). STEM eğitimine geçişte bir araç olarak disiplinler arası matematiksel modelleme oluşturma etkinlikleri: öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, *8*(2), 170-198.

Mumcu, H.Y; Osmanoğlu, A.; Korkmaz, H. ; Kertil, M.; Ersoy, E.; Hıdıroğlu,Ç. N.; Çimen, E. E.; Özcan, Ş.; Zengin, Y. (2023) Matematik Eğitiminde İlişkilendirme, Pegem Akademi, Ankara.

https://kitapinceleme.meb.gov.tr/De%C4%9Ferlendirmeye%20Esas%20Olacak%20Kriterler%20ve%20A%C3%A7%C4%B1klamalar%C4%B1.pdf

Ramazan, SAK., SAK, İ. T. Ş., ŞENDİL, Ç. Ö., & Eşref, NAS. (2021). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *4*(1), 227-256.

MEB Kitaplarında Kümenin Sezgisel Tanımı

Sinem Üzün
Gazi Üniversitesi

Hatice Aydan Kaplan
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Bir kavramın niteliklerini eksiksiz olarak açıklayan ifadeye tanım denir (TDK, 2012). Tall ve Vinner (1981)'a göre kavram tanımı, kavramı açıklamak için kullanılan sözcüklerin bir biçimidir. De Villiers (1998)' a göre ise, herhangi bir kavramın yalnızca tüm özelliklerini açıklamak, listelemekle onu tanımlamış olmayız; burada yapılan sadece kavramın tarifidir.

Bir kavramın tanımı sosyal hayatta birden çok olabilirken; bilim olan matematikte ise tektir. Matematiksel kavramların tanımlarının net ve herkesçe kabul edilebilir olması önemlidir. Bu kavramların pedagojik açıdan tanımlanması ise, hangi anlam(lar)da kullanıldığı ve tam olarak neyi ifade ettiği bağlamında açıklanmaya ihtiyaç duymaktadır (Çakıroğlu, 2013). Bu yüzden matematik eğitiminde bir açıklamanın tanım olabilmesi için belirli koşullara sahip olması beklenmektedir. Bu koşullar Çakıroğlu (2013)'nun belirttiği üzere, hiyerarşik kavram yapısını dikkate alma, var olan bir olguyu tanımlama, aynı kavrama yönelik farklı tanımların eşdeğer olduğunun ispatlanabilir olması, aksiyomatik yapıya uyması, gerekli ve yeterli koşulları belirtmesi ve ekonomik olmasıdır.

Matematik biliminde tanımı olmayan bazı kavramlar söz konusudur. Örneğin aksiyomatik bir yapı ile inşa edilen küme kuramında, küme, tanımsızdır. Yani, matematikte küme, tanımsız olarak kabul edilen bir terimdir. Buna rağmen George Cantor (1895) kümeyi aşağıdaki gibi sezgisel olarak açıklamıştır.

> "*Küme deyince, belirgin/kesin ve iyi ayırt edilebilen nesnelerinden oluşan (ki bunlara M'nin elemanları denir), düşüncemiz veya algımızda bir bütün teşkil eden M topluluğunu anlarız."(*aktaran: Kleene, 2002, s.183; aktaran: Bingölbali & Bingölbali, 2018, s.36)*."*

Küme kavramının matematiksel açıdan tanımsız olması, onun öğretiminde bu kavramın nasıl anlaşılabileceği sorusunu ortaya çıkarmaktadır. Yani kümenin matematiksel açıdan tanımlanmıyor olması bu kavramı anlamaya çalışan öğrenciler açısından pedagojik açıdan tanımlanma ihtiyacını doğurmaktadır. Sezgisel tanım olarak adlandırılabilecek bu yol, kümeyi tanımlamaktan çok onu tasvir etmenin yolları ile ilgilidir.

Pedagojik süreçte öğretimin sağlanması için kullanılan araçlardan birisi ders kitaplarıdır (Yağan, 2020). Ders kitapları bir kavramın anlaşılmasında öğretmenler ve öğrencilerin başvurabilecekleri en önemli kaynaklardandır. Kavramların anlaşılmasında onların tanımlarının anahtar rolü düşünüldüğünde, tanımların matematik ders kitaplarında incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Özcan ve Erduran (2018)'ın 10.sınıf ders kitapları inceleme çalışmasında, öğretmenlerin ders kitaplarında yer alan matematiksel tanımların yeterli olduğunu ancak eksik olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır. Başka bir çalışmada ise matematiksel kavramlardan bir olan radyanın tanımı matematik ders kitaplarında incelendiğinde (Cihan & Akkoç, 2022) tanımların yeterli olabileceği ancak geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu açığa çıkmıştır.

Küme kavramının aksiyomatik açıdan tanımsız bir terim olduğu düşünüldüğünde, ders kitaplarında bu kavramın nasıl tanımlanmış olabileceği konusu merak uyandırmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, okullarda okutulan matematik ders kitaplarında küme kavramının sezgisel olarak nasıl tanımlandığının incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analiz yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için basılı ve elektronik materyaller kullanılan sistematik bir yöntemdir (Kıral, 2020).

Bir araştırmanın örneklemi araştırmanın amacına yönelik seçilmektedir (Creswell, 2014). Bu araştırmanın örneklemi de, okullarda okutulan ders kitapları arasından MEB tarafından onaylanmış, MEB tarafından yayımlanmış ve yine MEB tarafından okullara dağıtılmış matematik ders kitapları olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırma 2021 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2022-2023 eğitim-öğretim dönemi için yayımladığı ve küme kavramını içeren birisi ortaokul (6. Sınıf) ve diğer ikisi ise lise seviyesinde (9.sınıf fen lisesi ve diğer liseler) olmak üzere, üç farklı matematik ders kitabı ile tasarlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan incelemeler sonucunda küme kavramının sezgisel tanımının, okul kademelerine göre değişiklik gösterdiği gözlemlenmiştir. Örneğin 6.sınıf ders kitaplarında küme, "Nesnelerin iyi tanımlanmış topluluğu" (MEB, 2021a, s.43) şeklinde verilmiş iken; 9. Sınıf ders kitaplarında ayrıca onu oluşturan nesnelerin birbirinden farklılığına vurgu yapılmıştır (MEB, 2021b;c). Küme kavramının anlaşılmasında nesnelerin

birbirinden farklı olması durumu elbette önemlidir; fakat bu durumun kümenin sezgisel tanımında yer alması, bir tanımın sahip olması gereken koşullar (Çakıroğlu, 2013) ve tanımın pedagojik bakımdan zaman içerisinde değişebilir olması (Tall & Vinner, 1981) açısından tartışmaya açık görünmektedir. Bu tartışmanın, öğrenciler için kavram karmaşasına neden olabileceği ve mesleğe yeni başlamış matematik öğretmenleri için olumsuz deneyimlere yol açabileceği düşünülmektedir.

Nesin (2017)'e göre, kümeyi, *iyi tanımlamış olma*nın ne anlama geldiğini açıklamadan tanımlamak eksikliktir. Bu bağlamda, ders kitapları incelendiğinde yalnızca MEB (2021b) kitabında iyi tanımlamanın ne demek olduğu açıklanmıştır. Hem ortaokul hem de fen lisesi ders kitabında bir kümenin iyi tanımlanmasının ne demek olduğu öğretmene bırakılmış görünmektedir. Bu durum ise, öğrencinin ders kitaplarından edindiği bilgiyi sınırlandırmaktadır. Bu bağlamda kavramların tanımlarının tartışıldığı çalışmalara daha çok ihtiyaç olduğu açığa çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Küme, MEB kitapları, Tanım, Matematiksel tanım

Kaynakça

Bingölbali, E. ve Bingölbali, F. (2013). Sezgisel ve Aksiyomatik Açıdan Küme Kavramı: Nedir? Tarihsel Olarak Nasıl Gelişmiştir, İ. Ö. Zembat, M. F. Özmantar, E. Bingölbali, H. Şandır, A. Delice (Eds.) içinde, *Tanımları ve Tarihsel Gelişmeleriyle Matematiksel Kavramlar* (s. 35-58) Ankara: Pegem Akademi.

Çakıroğlu, E. (2013). Matematikte Kavramlarının Tanımlanması, İ. Ö. Zembat, M. F. Özmantar, E. Bingölbali, H. Şandır, A. Delice (Eds.) içinde, *Tanımları ve Tarihsel Gelişmeleriyle Matematiksel Kavramlar* (ss. 2-13) Ankara: Pegem Akademi.

Cihan, F. ve Akkoç, H. (2022). Türkiye'deki 11. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Radyan Tanım ve Şekil Temsillerinin İncelenmesi: Nitel ve Nicel Açı Görüşü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi,* 39-1(2), 71- 97.doi: https://doi.org/10.52597/buje.909571

Tall, D., ve Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational studies in mathematic*, *12*(2), 151-169. doi: http://dx.doi.org/10.1007/BF00305619

Dane, A. (2008). İlköğretim Matematik 3. Sınıf Öğrencilerinin Tanım, Aksiyom Ve Teorem Kavramlarını Anlama Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 495-506. doi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49100/626540

De Villiers, M. (1998, 12- 17 Temmuz). To Teach Definitions İn Geometry Or Teach To Define? [Konferans Sunumu]. In Pme Conference, Stellenbosch, South Africa: PME.https://www.researchgate.net/publication/255605686_TO_TEACH_DEFINITIONS_IN_GEOMETRY_OR_TEACH_TO_DEFINE Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189. doi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/54983/727462

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2021a). Matematik 6. Sınıf Ders Kitabı, Ankara: MEB Talim Terbiye Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2021b). *Ortaöğretim Matematik 9. Sınıf Ders Kitabı*, Ankara: MEB Talim Terbiye Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2021c). *Ortaöğretim Fen Lisesi 9.Sınıf Ders Kitabı*, Ankara: MEB Talim Terbiye Yayınları.

Nesin, A. (2017), *Kümeler Kuramı 1 - Fen Liseleri İçin Matematik 1*. İstanbul: Nesin Yayınları.

Özcan, Ö. (2018). Lise Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi: 10. Sınıf Örneği, *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi,* 2(3), 933-959.

Türk Dil Kurumu (2012). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yağan, S. A. (2020). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri 5. Sınıf Matematik Ders Kitabı Örneklerinin Karşılaştırılması. *Asya'dan Avrupa'ya Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(4), 1-19. doi: https://doi.org/10.31455/asya.650254

Matematik Eğitiminde Tahmini Öğrenme Yol Haritaları

Ecem Nur Avcı
Hacettepe Üniversitesi

Bahadır Yıldız
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik öğretmek zorlu bir süreç gerektirir; çünkü matematik bir dil, bir düşünce biçimi, bir beceri seti ve çok sayıda bilgiyle ilgilidir. Matematik öğretiminde, öğrencilerin düşüncelerini yansıtmalarına, hataları belirlemelerine ve stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olacak öğretim araçlarına ihtiyaç vardır. Öğretmenler, öğrencilerin problemlerde yürütebilecekleri düşünce yollarını ve öğrenmenin, seçilen öğrenme amacıyla nasıl ilgili olduğunu düşünmenin yanında (Gravemeijer, 2004) sahip oldukları ön bilgileri, kavramları öğrenirken yaşayabilecekleri zorluklarla ilgili ayrıntılı bilgilere sahip olmalı ve öğrencilerinin matematiksel kavramların anlamlarını tutarlı şekilde geliştirmelerini sağlamalıdır (Thompson, 2013). Bu bağlamda Simon (1995), öğretmen bilgisi, öğrencilerin bilgisinin değerlendirilmesi ve varsayıma dayalı öğrenme rotası bileşenlerinin etkileşim halinde olduğu ve adına Matematik Öğretim Döngüsü verdiği bir teorik çatı geliştirmiştir. Bu döngünün bir anlamda merkez parçası Varsayıma Dayalı Öğrenme Rotası (Hypothetical Learning Trajectory) olarak kabul edilir (Simon, 1995) . Varsayıma Dayalı Öğrenme Rotası ilk kez Simon (1995) tarafından öğretmenin, öğrencilerin belirli bir konuyu, kavramı nasıl öğreneceği hakkındaki beklentisinden yola çıkarak, öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yapabileceği görevler bilgisine dayanarak kavramın öğrenilmesini teşvik etmek ve bunun için de dersin amacına ilişkin kendi anlayışlarını kullanım ile oluşturduğu bir yol olarak önerilmiştir (Simon and Tzur, 2004). Böylece varsayıma dayalı öğrenme rotası(öğrenme yol haritaları) kavramı, literatürde öğrenme ve öğretmeyi destekleyici yapılar hakkında üretilip tartışılabilen ortak bir dil kullanmayı sağlamıştır (Wright,V, 2014). Matematik eğitiminde varsayıma dayalı öğrenme rotalarının kullanımı içeren çalışmaların incelenmesi; uygulama alanlarının, öğrencilere olan faydalarının, hedeflenen becerilerin gelişiminin hakkında bilgi verecek ve matematik eğitiminde bu öğrenme rotalarının kullanımına ilişkin yol gösterici nitelikte olacaktır. Bu çalışmada ülkemizde ve dünyada matematik eğitiminde varsayıma dayalı öğrenme rotalarının kullanımı ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmalar incelenirken prisma kullanılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma kapsamında matematik eğitiminde öğrenme yol haritalarının kullanımını konu alan Türkiye'de yapılmış makale ve tezler ile uluslararası hazırlanmış makaleler incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemine göre desenlenmiş, doküman incelemesi yapılmıştır. Prisma yönteminde Uluslararası çalışmalar için Web of Science ve Erıc veri tabanlarında araştırma yapılmış Türkiye'de hazırlanan çalışmalar için ise dergipark ve ulusal tez merkezinde incelemeler yapılmıştır. Aramalarda "öğrenme yol haritaları", "varsayıma dayalı öğrenme rotası", "learning trajectory" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen matematik eğitiminde varsayıma dayalı öğrenme rotalarının kullanımına ilişkin "yayın sınıflandırma formu" kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada taranan Web of Science veri tabanında anahtar kelimelerle yapılan taramada 34 makaleye ulaşılmış, matematik eğitiminde tahmini öğrenme yol haritalarının kullanımına ilişkin olduğu belirlenen 7 makale incelemeye dahil edilmiştir. Erıc veri tabanında yapılan araştırmada anahtar kelimelerle ulaşılan 82 makale içerisinden 12 makale çalışmaya alınmıştır. Ulusal tez merkezinde yapılan tarama sonucunda 17 tez çalışmasından 15 tez çalışması, Dergipark üzerinde yapılan anahtar kelimelerle ulaşılan 10 makale çalışmasından 7 çalışma araştırmaya alınmıştır. Toplamda 15 tez çalışması, 22 makale kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen makale ve tezlerin ön incelemesinde tahmini öğrenme yol haritalarının çoğunlukla cebir ve kesir konularında olması dikkat çekmektedir. Analizler devam etmektedir. Analiz sonuçları sunum esnasında detaylı olarak paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: öğrenme yol haritaları, varsayıma dayalı öğrenme rotası, learning trajectory

Kaynakça

Dündar, S. & Gündüz, N. (2015). Öğrenme Yörüngeleri ve Matematik Eğitimindeki Yeri . İlköğretim Online , 14 (3) , 961-973 . DOI: 10.17051/io.2015.37113

Karakoca Gürler, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin orantısal akıl yürütme becerilerinin gelişiminin varsayıma dayalı öğrenme rotası kapsamında incelenmesi, Anadolu üniversitesi, Eskişehir

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2013). Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8.Sınıflar) Öğretim Programı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Saymaz Bakırcı, C. (2023). Matematik Öğrenme Güçlüğüne Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Kesir Kavramına Yönelik Oluşturulan Varsayımsal Öğrenme Yol Haritaları Aracılığıyla Öğretmen Adaylarının Farkındalıklarının Belirlenmesi, Gazi Üniversitesi, Ankara

Simon, M. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. Journal for Research in Mathematics Education, 26, 114–145.

Simon, M. A., and Tzur, R. (2004). Explicating the role of mathematical tasks in conceptual learning: an elaboration of the hypothetical learning trajectory. Mathematical Thinking and Learning, 6(2), 91– 104.

Wright, V. (2014). Towards a hypothetical learning trajectory for rational number. Mathematical Education Research Journal, 26, 635–657

Lego ile Matematiksel Modelleme: Köprü İnşası Örneği

Rüveyda Karaman Dündar

Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik öğretim programlarında ortaokul öğreniçlerinin mateamtiksel modelleme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği açıçka belirtilmektedir. Ortaokul öğrencilerinin matematiksel modelleme becerilerini geliştirmek için Legolarla çestili etkinlikler yapılabilir. Legolarla yapılabilecek modelleme etkinliklerden biri de köprü inşa etme etkinliğidir. Legolarla köprü yapmak, öğrencilerin geometri, ölçüm, problem çözme, optimizasyon ve mühendislik hakkında bilgi edinmelerine olanak sunabilir ve bu kavramları keşfetmek için eğlenceli ve etkileşimli bir yol sağlayabilir. Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin Legolar kullanarak köprü tasarımı yaptığı matematiksel modelleme etkinliği tartışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada köprü tasarımı etkinliğini gerçekleştirmek için, 16 ortaokul öğrencisi dört kişilik gruplara ayrılmış ve her bir gruba bir Lego Classics seti verilmiştir. öğrencilerden kendilerine verilen sınırlı sayıda Legoyu kullanarak belirli bir ağırlığı destekleyebilecek bir köprü inşa etmeleri istenmiştir. Öğrenciler küçük gruplar halinde çalışmışlar ve köprülerini tasarlamak ve inşa etmek için belirli bir süre verilmiştir. Öğrencilerin en etkili ve verimli çözümü bulmaları için farklı tasarımlar yapmaları teşvik edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin etkinliğe çok fazla ilgi gösterdiği ve köprülerini tasarlamak için işbirlikçi ve yaratıcı bir şekilde çalıştığı gözlenmiştir. Köprülerini tasarlamak ve inşa etmek için geometri, ölçme ve optimizasyon gibi matematiksel becerileri ve kavramları kullandıkları görülmüştür. Bazı gruplar ağırlığı dağıtmak ve köprülerinin dayanıklılığını artırmak için çatı veya kemer gibi stratejiler kullanmıştır. Öğrenciler ayrıca tasarımlarını test etmek ve geliştirmek için deneme yanılma yöntemlerini kullanmış, Lego parçalarının yerleşimini ve boyutunu ayarlayarak istenen sonuca ulaşana kadar denemeye devam etmişlerdir.

Bu etkinlik, ortaokul öğrencilerinin matematiksel modelleme becerilerini geliştirmeleri için eğlenceli ve etkileşimli bir süreç sağlamıştır. Lego parçalarıyla köprü inşa ederek, öğrenciler geometri ve ölçme bilgilerini gerçek dünya problemlerine uygulamış ve yaratıcılık ve problem çözme becerilerini kullanarak etkili bir çözüm bulmaya çalışmışlardır. Ayrıca, tasarım sürecinde test etmenin ve deneme yapmanın önemini kavrayarak mühendislik prensipleri hakkında da deneyim edinmişlerdir.

Bu etkinlikte, öğrenciler sınırlı sayıda Lego kullanarak bir köprü inşa etmeye çalışmış bu da hedeflerine ulaşmak için yaratıcı ve stratejik düşünmelerini gerektirmiştir. Legolarla köprü tasarımı etkinliği öğrencilerin en verimli çözümü bulmaya çalıştığı bir etkinlik olduğu için öğrencilerin optimizasyon becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olmuştur. Farklı tasarımlar ve yapılandırmalar deneyerek, öğrenciler en etkili çözümü bulamay çalışmış ve elde ettikleri sonuçlara göre tasarımlarını geliştirmişlerdir.

Sonuç olarak, Lego parçalarıyla köprü tasarımı ortaokul öğrencilerinin matematiksel modelleme becerilerini geliştirmeleri için etkili bir yöntemdir. Bu etkinlik, geometri, ölçme, problem çözme, optimizasyon ve mühendislik gibi kavramları keşfetmek için eğlenceli ve etkileşimli bir fırsat sunar. Ayrıca, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinden olan yaratıcılık, işbirliği ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Lego, Matematiksel Modelleme, Optimizasyon, Ortaokul Öğrencisi, Tasarım Düşüncesi,

Kaynakça

Igel, I., Poveda, R. L., Kapila, V., & Iskander, M. G. (2011, June). Enriching K-12 math education using LEGOs. In *2011 ASEE Annual Conference & Exposition* (pp. 22-629).

Kaiser, G., Blum, W., Ferri, R. B., & Stillman, G. (2011). *Trends in teaching and learning of mathematical modelling–Preface* (pp. 1-5). Springer Netherlands.

Karaman-Dündar, R. (2023). Matematiksel Modelleme. İn F. Erdoğan (Ed) Matematik ve Fen Bilimleri Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar 2023. (pp 109-122). Efe Akademi Yayınları.

Van den Heuvel Panhuizen, M., & Drijvers, P. (2014). Realistic mathematics education. In S. Lerman (Vol. Ed.), Encyclopedia of mathematics education: Vol.10, (pp. 978-994). Dordrecht: Springer Science + Business Media.

Williams, K., Igel, I., Poveda, R., Kapila, V., & Iskander, M. (2012). Enriching K-12 Science and Mathematics Education Using LEGOs. *Advances in Engineering Education*, *3*(2).

Web 2.0 Araçlarınının Matematik Derslerine Entegre Edilmesi: Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri

Gizem Güzeller — Ted Üniversitesi
Didem Akyüz — ODTÜ

Problem Durumu

Bilim ve teknolojideki hızlı değişim, öğrenme-öğretme teorilerindeki yenilikler ve toplumun değişen ihtiyaçları eğitim-öğretim sürecinde de değişiklikleri zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle, eğitim ortamlarında teknolojinin kullanımı gittikçe daha önemli bir hale gelmektedir. Özellikle matematik öğretiminde teknolojinin kullanımı, görselleştirme, farklı temsiller arasındaki ilişkilerin keşfi, kavramlar arasında bağlantı kurulması, öğretim sürecinde etkileşim ve iletişimin sağlanması gibi konularda önemlidir (De Witte & Rogge, 2014). Ancak, teknolojinin sınıf ortamında etkili kullanılabilmesi için öğretmenlerin ve öğrencilerin bu teknolojilere aşina olmaları gerekmektedir (Lambert & Cuper, 2008). Öğretmenler, teknolojik araçları stratejik bir şekilde kullanarak öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirebilmeli, öğrenme sürecini zenginleştirebilmeli ve öğrencilerin motivasyonunu artırabilmelidir. Bu araçlardan biri olan dinamik web teknolojileri ya da web 2.0 teknolojileri olarak adlandırılan internet teknolojileri, kullanıcılarının içerik oluşturmalarına ve değiştirmelerine imkân sağlayan, aynı zamanda işbirliği yapmalarına olanak tanıyan teknolojilerdir (O'Reilly, 2005). Bu araçlar, öğretim sürecinde öğrencilerin daha etkili bir şekilde katılımını sağlayabilir (Wang & Lieberoth, 2016), öğrencilerin dikkatini çekebilir, bireysel yaratıcılığı geliştirebilir (Ullrich vd., 2008), öğrencilerin ilerlemesini izleyebilir ve değerlendirebilir, öğretmenler ve öğrenciler arasında etkileşim kurulmasına olanak tanıyabilir. Ayrıca, işbirliğine dayalı öğrenme stratejileri oluşturmak ve uygulamak için de kullanılabilirler (Hsu vd., 2014). Bununla birlikte, bu araçları öğretim sürecine etkili bir şekilde entegre edilebilmesi için öğretmenlere düşen rol oldukça önemlidir (Lei, 2009). Bu nedenle, matematik öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi önemlidir. Öğretmenler, öğretim sürecinde önemli bir rol oynadıklarından, web 2.0 araçlarını derslerinde kullanırken neleri dikkate aldıklarının anlaşılması önemlidir. Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmenlerinin web 2.0 araçlarının matematik öğretiminde kullanımına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla, bu çalışmanın araştırma sorusu şu şekilde ifade edilebilir:

"Matematik öğretmenlerinin, web 2.0 araçlarının matematik öğretiminde kullanımına yönelik görüşleri nasıldır?"

Yöntem

Bu araştırma, kapsamlı bir tez çalışmasının parçasıdır ve matematik öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını matematik etkinliklerinde kullanma görüşlerini derinlemesine betimlemek ve analiz etmek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, Ankara'daki bir devlet üniversitesinde 2021-2022 akademik yılı ilkbahar döneminde lisansüstü bir ders alan 11 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Uygun örneklem yöntemi kullanılarak seçilen katılımcılar arasında üç öğretmen aktif olarak bir okulda çalışırken, diğer katılımcılar lisans eğitimlerini tamamladıktan hemen sonra lisansüstü eğitime başlamışlardır. Katılımcılara, web 2.0 araçlarının matematik ders planlarına nasıl entegre edilebileceğine dair farklı örnekleri içeren eğitimler verilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, yansıtma formları ve sınıf gözlemi yoluyla toplanmıştır. Görüşme formu, 18 soru içeren iki ana bölümden oluşmaktadır. Görüşmeden önce katılımcılar bilgilendirilmiş ve gönüllü onay formları alınmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş olup kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen verilerin analizi devam etmektedir ancak yapılan ilk analizler, matematik öğretmenlerinin web 2.0 araçlarının matematik öğretiminde kullanımına yönelik olarak olumlu bir görüş sergilediğini göstermektedir. Öğretmenler, bu araçların öğrencilerin ilgi ve katılımını artırabileceğini, öğrenme sürecini daha keyifli hale getirebileceğini, öğretim sürecini destekleyebileceğini, matematiksel kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olabileceğini ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirebileceğini düşünmektedirler. Özellikle, öğrencilerin ön bilgilerini kontrol etmek, fikirlerini almak, dikkatlerini çekmek ve konuları tekrarlamak için web 2.0 araçlarının oldukça faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler web 2.0 araçlarının öğrencilerin öğrenme hızına uygun bir şekilde kullanılmasının zor ve zaman kaybı yaşatabileceğini, dikkatlerini dağıtabileceğini vurgulamışlardır. Bu nedenle, web 2.0 araçlarını etkili bir şekilde kullanılabilmesi için araçların kullanımıyla ilgili eğitim ve desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: web 2.0, teknoloji, matematik öğretimi

Kaynakça

De Witte, K., & Rogge, N. (2014). Does ICT matter for effectiveness and efficiency in mathematics education?. *Computers & Education, 75*, 173-184.

Hsu, Y., Ching, Y., & Grabowski, B. L. (2014). Web 2.0 applications and practices for learning through collaboration. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 747- 758). Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_60

Lambert, J., & Cuper, P. (2008). Multimedia technologies and familiar spaces: 21st century teaching for 21st century learners. Contemporary Issues in technology and teacher education, 8(3), 264-276.

Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: what technology preparation is needed? Journal of Computing in Teacher Education, 25(3), 87–97

Luckin, R., Clark, W., Graber, R., Logan, K., Mee, A., & Oliver, M. (2009). Do Web 2.0 tools really open the door to learning? Practices, perceptions and profiles of 11–16-year-old students. Learning, Media and Technology, 34(2), 87-104.

O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0?* Retrieved November 15, 2007, from http://www.oreilly.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-Web-20.html

Ullrich, C., Borau, K., Luo, H., Tan, X., Shen, L., & Shen, R. (2008, April). Why web 2.0 is good for learning and for research: principles and prototypes. In Proceedings of the 17th international conference on World Wide Web (pp. 705-714).

An Examination of Gifted Students' Generalization Strategies of Repeating Figural Pattern and Cognitive Demand Levels

Fatma Erdoğan — Fırat Üniversitesi
Neslihan Gül — MEB

Problem Durumu

In mathematics education, the education of mathematically gifted students is one of the current debates (Leikin, 2021). A mathematically gifted student is defined as a student who shows a high level of mathematical performance in a reference group and able to produce creative mathematical ideas according to their educational background (Leikin, 2019). One of the cognitive characteristics of mathematically gifted students revealed by researchers working on the education of mathematically gifted students is the generalization of mathematical structures (Leikin, 2021; Paz-Baruch et al., 2022). Generalization, one of the elements of mathematical thinking, is related to mathematical patterns (Assmus & Fritzlar, 2022).

Generalizing patterns, which is one of the components of algebraic thinking, provides an opportunity for students to see the relationship between input-output values (Usiskin, 1988). Working with patterns at an early age is important for the development of algebraic and functional thinking. In this context, especially repeating patterns stand out (Tirosh et al., 2019; Türkmen & Tanışlı, 2019). Repeating pattern skill is one of the structures that are the pioneers of generalization in mathematics (Zippert et al., 2020). Figural patterns, which can be presented in different forms of representation, consist of objects that convey positions in a structural relationship and are somewhat similar to each other (Rivera, 2011). Figural patterns provide an opportunity for students to see functional relationships by focusing on the graphical features of the pattern rather than focusing only on the numerical aspects of the pattern (Rivera & Becker, 2011). In addition, the differences in cognitive processes required to complete a mathematical task can be explained by the concept of cognitive demand (Masingila et al., 2018). Stein and Smith (1998), on the other hand, defined four levels of cognitive demand that correspond to the degree of cognitive effort required to solve mathematical tasks or problems: memorization, procedures without connections, procedures with connections, and doing mathematics.

In the field of education of mathematically gifted students, students' ability to generalize patterns is one of the remarkable subjects (Eraky et al., 2022). However, studies examining the patterning skills of gifted students are quite limited (eg., Eraky et al., 2022). In recent years, studies have been conducted to examine the cognitive demand levels of gifted students in the generalization process of pattern tasks (Gutiérrez et al., 2018). However, studies that deal with mathematics and the education of gifted students together are limited. In this study, it was aimed to explore gifted students' generalization strategies of repeating figural pattern and cognitive demand levels. Therefore, the study is important in terms of expanding both the fields of mathematics education and giftedness and gifted education.

Yöntem

The case study design was used in the study in which the qualitative approach was adopted. Case studies are a research design in which the researcher analyzes a situation, event, action or process in depth (Creswell, 2009). In this study, as a case, the strategies and cognitive demand levels of the students who were diagnosed as gifted in the generalization process of the repeating figural pattern task were examined in depth.

The participants of the study are four fifth grade students who were diagnosed with giftedness through diagnostic tests. Students study at both a public middle school and a Science and Art Center in a city center of Turkey's Eastern Anatolia Region. Participants were determined by criterion sampling. The criterion is that gifted students are at the fifth grade level. The emphasis on the necessity of early algebra studies in terms of advanced algebra success has been taken into account (Stephens et al., 2017). The data of the study were collected with the "Repeating Figural Pattern Task Form" consisting of open-ended problems. In the task, there are sub-problems to find the immediate, near, far term, and rule of the pattern. In the study, data were collected by task-based interview. Task-based interviews are used in mathematics education to gather information about students' existing or developing mathematical knowledge structure or problem-solving behaviors (Maher & Sigley, 2014). Data were analyzed through deductive thematic analysis. That is, a conceptual framework was created based on the studies in the literature while examining the strategies used by the students in the process of generalizing the repeating pattern and their cognitive demand levels.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

According to the results of the study, it was determined that gifted students handled the unit of repeat in groups of three and six. Based on these units of repeat, it was determined that they used the strategies of "Counting, counting up/down from a multiple, division with remainder to find the immediate, near, and far terms of the pattern. All of the students explained the relationship in the arrangement of the figures in the

pattern by determining the unit of repeat and using the functional strategy. The results of the study showed that gifted students exhibited cognitive demand at the level of " procedures without connections " and " procedures with connections" to find the immediate and near term of the pattern task. In addition, students showed cognitive demand at the level of “procedures with connections” to find the far term of the pattern, and at the level of “procedures with connections” and “doing mathematics” in the problem of finding the rule of the pattern.

Anahtar Kelimeler: Giftedness, mathematical giftedness, patterns, cognitive demand, mathematics education

Kaynakça

Assmus, D., & Fritzlar, T. (2022). Mathematical creativity and mathematical giftedness in primary school age-An interview study on creating figural patterns. *ZDM-Mathematics Education, 54,* 113–131.

Creswell, J. W. (2009). *Research designs: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Sage.

Eraky, A., Leikin, R., & Hadad, B. S. (2022). Relationships between general giftedness, expertise in mathematics, and mathematical creativity that associated with pattern generalization tasks in different representations. *Asian Journal for Mathematics Education, 1*(1), 36-51.

Gutiérrez, A., Benedicto, C., Jaime, A., & Arbona, E. (2018). The cognitive demand of a gifted student’s answers to geometric pattern problems. In F. M. Singer (Ed.), *Mathematical creativity and mathematical giftedness* (pp. 196-198). Springer.

Leikin, R. (2019). Giftedness and high ability in mathematics. In S. Lerman (Ed.), Encyclopedia of mathematics education. 10-page entry. Springer.

Leikin, R. (2021). When practice needs more research: the nature and nurture of mathematical giftedness. *ZDM-Mathematics Education, 53,* 1579–1589.

Maher, C. A., & Sigley, R. (2014). Task-based interviews in mathematics education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 579–582). Springer.

Masingila, J. O., Olanoff, D., & Kimani, P. M. (2018). Mathematical knowledge for teaching teachers: knowledge used and developed by mathematics teacher educators in learning to teach via problem solving. *Journal of Mathematics Teacher Education, 21*(5), 429-450.

Paz-Baruch, N., Leikin, M., & Leikin, R. (2022). Not any gifted is an expert in mathematics and not any expert in mathematics is gifted. *Gifted and Talented International, 37*(1), 25-41.

Rivera F. (2011). *Toward a visually-oriented school mathematics curriculum: research, theory, practice, and issues.* Springer.

Rivera, F., & Becker, J. R. (2011). Formation of pattern generalization involving linear figural patterns among middle school students: Results of a three-year study. In J. Cai, & E. Knuth (Eds.), *Early algebraization: A global dialogue from multiple perspectives* (pp. 323-366). Springer.

Stein, M. K., & Smith, M. S. (1998). Mathematical task as a framework for reflection: from research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School, 3*(4), 268-277.

Stephens, A. C., Fonger, N. L., Strachota, S., Isler, I., Blanton, M., Knuth, E., & Gardiner, A. (2017). A learning progression for elementary students’ functional thinking. *Mathematical Thinking and Learning, 19*(3), 143-166.

Tirosh, D., Tsamir, P., Levenson, E., Barkai, R., & Tabach, M. (2019). Preschool teachers’ knowledge of repeating patterns: Focusing on structure and the unit of repeat. *Journal of Mathematics Teacher Education, 22*(3), 305–325.

Türkmen, H., & Tanışlı, D. (2019). Early Algebra: The levels of 3th, 4th and 5th grade students’ generalisations of functional relationship. *Journal of Qualitative Research in Education,* 7(1), 344-372.

Usiskin, Z. (1988). Conceptions of school algebra and uses of variables. In A. F. Coxford (Ed.), *The ideas of algebra, K-12. 1988 yearbook* (pp. 8–19). National Council of Teachers of Mathematics.

Zippert, E., Douglas, A., & Rittle-Johnson, B. (2020). Finding patterns in objects and numbers: Repeating patterning in pre-K predicts kindergarten mathematics knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, *200*, Article 104965.

Sayı Hissi ve Hesaplama Becerisi Arasındaki İlişki

Elif Çelik
Gaziantep Üniversitesi

Ali Bozkurt
Gaziantep Üniversitesi

Problem Durumu

Sayı hissi, öğrencinin sayıyı ve sayılarla yapılan işlemleri zihninde anlamlı hale getirmesidir (Yang & Hsu, 2009). Öğrenci zihninde anlamlandırdığı bilgiyi daha esnek ve akıcı bir şekilde kullanabilmektedir. Hesaplama becerisi ise dört işlem adı altında birleştirilen toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini seri şekilde yapabilmektir (Şahiner & Şad, 2014).

Sayı hissi gelişmiş bir öğrenciden sayıları ve sayılarla yapılan işlemleri zihinsel süreçlere dâhil edebilmesi yani hesaplama becerilerinin gelişmiş olması beklenmektedir (Reys & Yang,1998; Berch, 2005). Böyle bir beklentiye girmenin doğru olup olmadığının araştırılması önemlidir. Bu araştırmada öğrencilerin sayı hisleri ve hesaplama becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

- Öğrencilerin sayı hissi ve hesaplama beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin sayı hissi ve hesaplama beceri düzeyleri başarı düzeyi, sınıf seviyesi ve cinsiyete göre değişim göstermekte midir?

Yöntem

Bu amaçla ilişkisel korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan çalışmalar korelasyonel çalışmalardır (Büyüköztürk, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırma 6 ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. 6. sınıf öğrencilerle yapılma amacı öğrencilerin somut işlemler dönemini tamamlayıp soyut işlemler dönemine geçmiş olmalarıdır. 8. sınıf öğrencilerle yapılma amacı ise ortaokul düzeyindeki öğrencilerde soyut düşünebilme becerisinin en üst düzeyde olduğu dönem olmasıdır. Araştırma sosyoekonomik ve kültürel farklılık açısından heterojen öğrenci kitlesine sahip 3 okulun her sınıf düzeyinden 2 sınıfla yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları olarak Reys & Yang (1998) çalışması kapsamında geliştirilen HPT (Hesaplama Performansı Testi) ve SHT (Sayı Hissi Testi) kullanılmıştır. HPT uygulanırken 6. Sınıf öğrencilerine 30 dakika, 8. Sınıf öğrencilerine 25 dakika süre verilmiştir. HPT uygulandıktan bir hafta sonra uygulanan SHT için ise soru başına 40 saniye süre verilmiştir. Uygulama sonunda her testin kendi puanlama sistemiyle testler puanlanıp gerekli istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Testlerden elde edilen puanlar SPSS 22.0 istatistiksel paket programı ile analiz edilmiştir. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda 202 öğrenciden veri toplanmıştır. Elde edilen verilere göre sayı hissi ve hesaplama becerisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki elde edilememiştir. Kız ve erkek öğrencilerin sayı hissi ve hesaplama becerisi test ortalamaları birbirine benzer çıkmıştır. İstatistiksel olarak da anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Test sonuçları sınıf seviyesine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak 8. sınıf öğrencileri 6. sınıf öğrencilerinden daha başarılıdır. Bu da sınıf seviyesi arttıkça sayı hissi ve hesaplama becerisinin gelişim gösterdiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin başarı düzeyine göre test sonuçları incelendiğinde başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarı düzeyi orta olan öğrencilere göre testlerde daha başarılı olduğu istatistiksel olarak elde edilmiştir. Bu sonuçta öğrenci başarısı arttıkça sayı hissi ve hesaplama becerilerinin de yükseliş gösterdiğini ifade etmektedir.

*Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlamakta olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: sayı hissi, hesaplama becerisi, dört işlem, zihinden işlem

Kaynakça

Berch, D. B. (2005). Making sense of number sense: Implications for children with mathematical disabilities. *Journal of learning disabilities, 38*(4), 333-339.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. & Kılıç, E. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi

Reys, R. E., & Yang, D. C. (1998). Relationship between computational performance and number sense among sixth-and eighth-grade students in Taiwan. *Journal for Research in Mathematics Education, 29*(2), 225-237.

Şahiner, Y. K., & Şad, S. N. (2014). Zihinsel aritmetik eğitimine ilişkin öğrenci öğretmen ve veli görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi,* 5, 113-136.

Yang, D. C., & Hsu, C. J. (2009). Teaching number sense for 6th graders in Taiwan. *International Electronic Journal of Mathematics Education, 4*(2), 92-109.

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik İle İlgili Metaforik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Orhan Aydın
Gaziantep Üniversitesi

Recep Bindak
Gaziantep Üniversitesi

Problem Durumu

Metaforlar, kişinin zihninde geçmiş yaşantısından edinmiş olduğu imge, inanç veya tutumların benzetmeler yardımıyla kelimelere dökmesi ve somutlaştırmasıdır (Mould, Oades ve Crowe, 2010). Metaforlar, kişinin bir olgu bir kavram veya bir duruma yönelik bakış açılarını ortaya çıkarmada etkili araçlar olarak kullanılmaktadır. Eğitim araştırmalarında metaforlar, derslerin uygulanmasındaki eksiklikleri görebilmek ve geliştirmek, yerleşmiş tutum ve inançlardaki sınırlamaları fark edebilmek ve teorik olarak oluşturduğumuz varsayımlarla ilgili farkındalığı yükseltmek amacıyla kullanılan sezgi araçlarıdır (Kıral, 2015). Bu durumda metaforlar, insanların herhangi bir konu hakkındaki fikirlerini, inançlarını, tutumlarını, bakış açılarını tespit etmek amacıyla kullanılabilirler. Nitekim ülkemizde ve yurt dışında metafor ile alakalı birçok çalışma yapılmıştır ve bu çalışmalar giderek daha da artmaktadır. Son yıllarda eğitim bilimlerinde öğrencilerin metaforik algıları ile ilgili yaılan çalışmalar artış göstermiştir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin matematik hakkındaki metaforik algıları incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin matematik hakkındaki metaforlarının kategorize edilmesi ve bu kategorilerin öğrenci başarısı, öğrenci cinsiyeti gibi değişkenlerle ilişkisi belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırmalardan "olgubilim" araştırma deseni kullanılmıştır. Bilindiği gibi Olgubilim (fenomenoloji) deseni sayesinde söz konusu konu ya da olay hakkında bireyin görüşleri alınır ve böylelikle de söz konusu olgunun daha ayrıntılı tanınması fırsatı sağlanmış olur (Ceylan-Çapar ve Ceylan, 2022). Olgubilimsel araştırmalar farkında olmakla birlikte ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgular üzerinde çalışılması durumlarını kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Evren ve Örneklem /Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunu ortaokul 5-8. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Bu amaçla Gaziantep ilinde farklı semtlerde rastgele belirlenen 4 ortaokul seçilmiş, söz konusu bu okullarda rastgele seçilen şubelerde bulunan ve veri toplama aracını gönülü olarak doldurmak isteyen 486 öğrenci oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Ankette öğrencilerin kişisel bilgilerini toplamaya yönelik sorular ile matematik hakkındaki metaforlarını belirlemeye yönelik "Matematik ..... gibidir. Çünkü ....." gibi açık uçlu sorular yer almaktadır. Veri toplama aracı hazırlanırken benzer çalışmalardan (örneğin Yaman ve Yaman, 2020; Yetim- Karaca, ve Ada, 2018) ve uzman görüşünden yararlanılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesi için öncelikle öğrenci cevapları kodlanmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin betimlenmesi frekans, yüzde, ortalama, standart sapma ve ki – kare gibi istatistikler ile yapılmıştır. Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkiler bağımsız örneklemler t test, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gibi teknikler ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi için SPSS for Windows istatistik paket programı kullanıllmış olup istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre 381 geçerli veri toplama aracından matematik hakkında 171 farklı metafor belirlenmiştir. Matematik için oluşturulan metaforlardan en fazla tekrar edilen "hayat (n=74)" metaforu olmuştur. Metaforlar, benzer özellikleri yardımıyla sekiz kategoriye ayrılmıştır. Kategoriler "zorluk, sevilmeyen, kapsayıcı, emek, gerekli, faydalı, eğlenceli, sevilen," şeklinde adlandırılmıştır. Her bir kategorideki frekanslar ile öğrencinin cinsiyeti, öğrencinin sınıf düzeyi, öğrencinin ileride seçmeyi düşündüğü meslek gibi bağımsız değişkenlere göre kontenjans tabloları oluşturulmuştur. Ki-kare uygunluk analizi sonucunda kategorilerin düzgün dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Metafor kategorileri ile öğrenci cinsiyeti arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Çalışamnın bir diğer bulgusuna göre Metafor kategorileri ile sınıf düzeyi kategorileri arasında istatistiksel olarak analmalı ilişki elde edilmiştir.

*Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlamakta olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: matematik, metafor, genel başarı, matematik başarısı

Kaynakça

Ada, S. (2013). *Öğrencilerin matematik dersine ve matematik öğretmenine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesi.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ceylan Çapar, M., & Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 22(Özel Sayı 2), 295-312.

Kıral, Y. E. (2015). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen metaforları . *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 57-65.

Mould, T.J., Oades, L.G., & Crowe, T.P. (2010). The use of metaphor for understanding and managing psychotic experiences: A systematic review. *Journal of Mental Health*, 19, 282-293.

Yaman, F., & Yaman, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi,* 7(6), 250-265.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11 baski: 1999-2018).

Ortaokul Öğrencilerinin Kesirler Konusuna Yönelik İlişkilendirme Becerisinin İncelenmesi

Bilge Baran
MEB

Okan Kuzu
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Problem Durumu

Matematikte mevcut bilgilerin bir araya getirilerek yeni kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin tanımlanması ve anlamlandırılması oldukça önemlidir. Matematiksel kavramları anlamlandırmak, öğrencilerin matematiksel problemleri daha iyi anlamasına ve çözümlerini daha etkili bir şekilde planlayarak gerçek hayatta kullanmasına yardımcı olmaktadır. Matematiksel kavramların anlamlandırılması ve ilişkilerin kurulması, matematik öğreniminin temelini oluşturmakta ve öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, matematiksel kavramların gerek matematikteki gerek farklı disiplinlerdeki gerekse günlük hayattaki diğer kavramlarla ilişkilendirmesi, öğrencilerin matematiksel kavramlar hakkında farkındalıklarının oluşması açısından önem arz etmektedir.

Matematikte kalıcı ve anlamlı öğrenme sağlanabilmesi için sahip olması gerekilen önemli becerilerden biri matematiksel ilişkilendirmedir. Buna bağlı olarak ilişkilendirme, matematik öğretim programlarının tamamlayıcı bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmekte ve matematik öğrenme ve yapma süreçlerinin en önemli becerilerinden birisi olarak kabul edilmektedir (MEB, 2013,2018; NCTM,2000; Van De Walle,Karp ve Bay-Williams, 2014). NCTM (2000) ilişkilendirmeyi, okul matematiği için süreç standartlarından biri olarak nitelendirmektedir. İlişkilendirme; kavramlar arası ilişkilendirme, kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme gerçek hayatla ilişkilendirme, farklı disiplinlerle ilişkilendirme olarak dört başlık altında tanımlanmaktadır (Bingölbali ve Coşkun, 2016). Yapılan çalışmalara göre, öğrencilerin matematiksel kavramları diğer kavramlar ya da gerçek hayat ile ilişkilendirmede güçlükler yaşadığı ve bu kavramlara uygun sözel örnekler vermede düşük performanslar sergiledikleri görülmektedir (Taşdelen ve Kuzu, 2022). Özellikle karmaşık kavramlar ve ilişkiler konu olduğunda öğrencilerin ilişki kurmada zorlandıkları görülmektedir. Ayrıca, matematiksel ilişkilendirmede kullanılan semboller, terimler ve dil, öğrenciler için karmaşık olabilir ve anlamlandırmayı zorlaştırabilir. Bu nedenle, öğrencilerin matematiksel kavramları ve ilişkileri anlamaları için öğretmenlerin, matematiksel dilin kullanımını açıklamaları ve matematiksel kavramların gerçek hayat problemleriyle ilişkilendirilmesi önemlidir. Matematiksel ilişkilendirmede, öğrencilerin anlama zorluğu yaşamaması için, öğretmenlerin matematiksel kavramları ve ilişkileri öğrencilere farklı şekillerde açıklamaları ve somut örnekler vererek göstermeleri önemlidir. Ayrıca, öğrencilere matematiksel kavramları anlamaları için zaman tanınmalı ve öğrencilerin kendi kendilerine keşfetmeleri teşvik edilmelidir. Bu şekilde öğrenciler, matematiksel kavramları ve ilişkileri daha iyi anlamlandırabilir ve birbiri üzerine konumlandırılmış matematik konularının öğreniminde kolaylıklar ortaya çıkabilir (Kuzu, 2017).

Yöntem

Bu çalışmada, gerçek hayatla ve birçok disiplinle ilişkili olan kesirler konusuna yönelik ortaokul öğrencilerinin ilişkilendirme becerilerinin nasıl olduğu araştırılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımının temel alındığı bu çalışma, durum çalışması deseni ile şekillenmiştir. İlgili okulun seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmışken, bu okulda öğrenim gören öğrencilerin seçiminde ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen 8 çoktan-seçmeli sorudan oluşan ilişkilendirme beceri testi (İBT) kullanılmıştır. Buna göre ilişkilendirme beceri testinde; ilişkilendirme becerisinin kavramlar arası ilişkilendirme, kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme, gerçek hayatla ilişkilendirme ve farklı disiplinlerle ilişkilendirme bileşenine ait yedi alt bileşeninden her biri ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin sorulara verdikleri yanıtlar içerik analizi ile çözümlenmiş ve elde edilen bulgular yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yukarıda belirtilen araştırmacı tarafından geliştirilen 8 tane çoktan seçmeli sorulardan oluşan ilişkilendirme beceri testi MEB'e bağlı bir ortaokulda beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci sınıflarda öğrenim gören toplam 48 öğrenciye bir ders saati süresinde uygulanmıştır. Kullanılan testin analizi sonucunda ortaokul öğrencilerinin matematiksel ilişkilendirme becerisini kullanma durumlarının nasıl olduğu belirlenecektir. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin İBT'de kavramlar arası ilişkilendirmede kavramla diğer kavramlar arasında ilişki kurma ve kavram ile alt kavramlar ve alt kavramların kendi arasında ilişki kurma alt bileşenlerinde, kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirmede, kavramın gerçek hayatla ilişkilendirilmesinde gerçek hayattan sözel bir örnek verme ve kavramı gerçek hayata ilişkin bir bağlam içerisinde ele alma alt bileşenlerinde, kavramın farklı disiplinlerle ilişkilendirmesinde kavramı farklı bir disiplin bağlamı içerisinde ele alma ve farklı disiplinlerle ilişkilendirmenin sözel örneklerle ifade edilmesi alt bileşenlerinde hatalar yapmış olmaları ve çeşitli zorluklar yaşayacakları beklenmektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçların gelecek çalışmalara yön vermede belirleyici bir kaynak olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Çalışmalar incelendiğinde matematiksel ilişkilendirme becerisinin ele alındığı ortaokul düzeyinde yapılan çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Bu düzeyde çalışmalara ağırlık verilmesi önerilmektedir.

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığındaki yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kesirler, İlişkilendirme Becerisi

Kaynakça

Bingölbali, E., & Coşkun, M. (2016). İlişkilendirme becerisinin matematik öğretiminde kullanımının geliştirilmesi için kavramsal çerçeve önerisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 41(183).*

Kuzu, O. (2017). Matematik ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının integral konusundaki kazanımlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3). 948-970.*

MEB (2013) Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) *Öğretim Programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.

MEB (2018) Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) *Öğretim Programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.

National Council of Teachears of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles standards for school mathematics. Reston,* VA: NCTM Publications.

Taşdelen, Z., & Kuzu, O. (28 Mayıs 201).Matematik öğretmeni adaylarının türev kavramına yönelik ilişkilendirme becerilerinin ve kavram imajlarının araştırılması. 2nd İnternational Science, Education, Art & Tecnology Symposion.

Van De Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2014). *İlkokıl ve ortaokul matematiği*: *gelişimsel yaklaşımla öğretim*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Öğrencilerin Problem Çözme Basamaklarına Göre Zihnin Geometrik Alışkanlıklarının İncelenmesi

Sevinç Taş
MEB

Ayşe Yavuz
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik derslerinde kullandığımız "Problem" kavramına yönelik farklı tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlar incelendiğinde problemin genellikle daha önce karşılaşılmamış bir durumu sunması ve insan zihnini karıştıran süreçler olduğu belirtilmektedir. Matematik dersinde öğrenciler öğrenme alanlarına yönelik problemlerle karşılaşarak problem çözme basamaklarına göre ilerleyerek sonuca ulaşmayı amaçlamaktadır. Polya (1990) tarafından sunulan problem çözme süreci problemi anlama, plan yapma, planı uygulama ve çözümü kontrol etme şeklinde dört farklı basamaktan oluşmaktadır. Problem çözme basamaklarında öğrenciler problemi nasıl çözeceğini planlayarak planı uygulamaya başlamaktadır. Öğrenciler problemleri çözerken tasarladıkları planlara göre çeşitli stratejileri kullanarak çözümü gerçekleştirebilmektedir. Geometri problemlerinde de öğrenciler problem çözme basamaklarına göre sonuca ulaşmaktadır. Geometri problemlerinin çözümü gerçekleşirken geometri kuramları çerçevesinde öğrencilerin yaklaşımları olabilmektedir. Alanyazında başlıca Van Hiele Geometrik Düşünme düzeyleri, Fischbein'in Şekilsel Kavram Teorisi, Duval'in Bilişsel Modeli, Zihnin Geometrik Alışkanlıkları olmak üzere farklı geometri kuramları bulunmaktadır. Her kuramın geometrik düşünmeyle ilgili benzer veya farklı yönleri bulunabilmektedir. Zihnin Geometrik Alışkanlıkları (ZGA); geometri öğrenmeyi, öğretmeyi destekleyen üretici bir düşünme şeklidir (Driscoll, DiMatteo, Nikula & Egan, 2007). Zihnin Geometrik Alışkanlıkları (ZGA) bireylerin geometri problemlerini çözüm sürecinde her bileşene göre farklı stratejileri kullanarak çözümü sağlamaktadır. Öğrenciler, hangi ZGA bileşenini nasıl kullanacağını düşünerek tasarlayarak belirlemektedir. Bu sebeple çalışmamızda ortaokul öğrencilerinin geometri problemlerini problem çözme basamaklarına göre çözümlerini ve çözümlerde kullandıkları zihnin geometrik alışkanlıkları incelemek istenmiştir. Ayrıca çalışmada problem çözme basamaklarına göre kullanılan zihnin geometrik alışkanlıkların neler olduğunu belirlemek hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin geometri problemlerinde problem çözme basamaklarını nasıl kullandıklarını ve çözümlerde hangi zihnin geometrik alışkanlıklarının kullanıldığını belirlemektir. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin geometri problemlerinde problem çözme basamaklarını ve zihnin geometrik alışkanlıklarının kullanım durumlarının incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Durum çalışması, durumlara yönelik derinlemesine bir anlayış kazanılmasına ve birden çok durumun karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır (Creswell, 2017). Durum çalışmasında, durumlar farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Bir birey, bir kurum, bir grup, bir ortam durum çalışmaları için örnek durumlar olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışmaları genellikle durumlardan ulaşılan genel anlam çerçevesindeki sonuçlar ile son bulmaktadır (Creswell, 2016).

Araştırmanın örneklemini bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri arasından seçilen öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çerçevede matematik dersi geometri konularında araştırma problemlerine yönelik hazırlanan sorular kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin geometri problemlerindeki çözümlerinden elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Zihnin geometrik alışkanlıkları, öğrencilerin geometri problemlerini çözme sürecinde kullandıkları yaklaşımları farklı bileşenlerde açıklamaktadır. Bu bileşenler; İlişkilerle muhakeme, Geometrik fikirleri genelleme, Değişmezleri araştırma ve Keşif ve yansıtmayı dengeleme olarak isimlendirilmektedir (Driscoll vd., 2008). Çalışmamızda ortaokul matematik dersi Geometri ve Ölçme öğrenme alanında yer alan konulara yönelik problemlerde öğrencilerin problem çözme basamaklarını ve zihnin geometrik alışkanlıklarını kullanmalarını incelemek hedeflenmiştir. Yapılan incelemeler doğrultusunda öğrencilerin matematik dersinde problem çözme basamaklarında zihnin geometrik alışkanlarının farklı bileşenlerini kullanabildikleri belirlenmiştir. Problem çözmenin her basamağında zihnin geometrik alışkanlıklarından faydalanarak süreci tamamladıklarına ulaşılmıştır. Bu yönüyle problem çözme basamaklarının ve zihnin geometrik alışkanlarının birbirini tamamladıkları söylenebilir. Problem çözme basamaklarının ve zihnin geometrik alışkanlıklarının ayrı ayrı ve birlikte gelişimini sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşturulması öğrencilerin geometri problemlerini çözebilme becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Geometri Öğretimi, Matematik Eğitimi, Ortaokul Matematik, Problem Çözme Basamakları, Zihnin Geometrik Alışkanlıkları

Kaynakça

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni* (Çev Edt: Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Driscoll, M. J., DiMatteo, R. W., Nikula, J., & Egan, M. (2007). *Fostering Geometric Thinking: A Guide for Teachers Grades 5-10.* Heinemann.

Driscoll, M., Wing DiMatteo, R., Nikula, J., Egan, M., Mark, J. and Kelemanik, G. (2008). *The Fostering Geometric Thinking Toolkit.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Polya, G. (1990). *How to Solve it?* (F. Halatçı, Çev). New York.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Genişletilmiş Baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bilgi İşlemsel Düşünme ve Problem Çözme Süreçleri Arasındaki İlişki

Tuğçem Eroğlu
Hacettepe Üniversitesi

Hacer Nilgün Taşkaya Alim
MEB

Problem Durumu

Bilgi işlemsel düşünme, matematiksel problemleri çözmek için gereken becerilerin bir kombinasyonudur. Bilgi işlemsel düşünme, öğrencilerin matematiksel problemlere yaklaşımını değiştirebilir ve matematikle ilişkili diğer disiplinlere bir temel oluşturabilir. Bilgi işlemsel düşünme, bir problemi çözmek için gerekli adımları tanımlama, verileri analiz etme, algoritma oluşturma ve sonuçları yorumlama sürecidir. Bu süreç, bir matematiksel problemin çözülmesinde de kullanılır. Bir matematiksel problemi çözmek için, önce problemi anlamak, problemi daha küçük alt sorulara bölmek, verileri analiz etmek, bir plan hazırlamak, bir çözüm oluşturmak ve sonuçları yorumlamak gereklidir. Wing (2008) bilgi işlemsel düşünmenin problem çözme becerisinin yeni bir ismi olmadığını ve bilgi işlemsel düşünmenin bir çeşit analitik düşünme olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda Wing (2006), bilgi işlemsel düşünmede en önemli ve yüksek seviyedeki düşünce sürecinin soyutlama süreci olduğunu vurgulamıştır. Soyutlama, belirli örneklerden genelleme yapma, örüntüleri tanımlama ve nesnelerin gereksiz ayrıntılarını gizleyerek temel özelliklerini yakalamak için kullanılmaktadır. Soyutlama bireye karmaşıklık ile mücadele etme gücü vermektedir. Matematiksel problem çözme süreci ise bir problemin çözülmesi için gereken adımları belirler. Matematiksel problem çözme süreci, problemin tanımlanması, plan yapılması, çözüm oluşturulması ve sonuçların yorumlanması adımlarını içerir. Bu çalışmada, bilgi işlemsel düşünme süreci ile matematiksel problem çözme arasındaki ilişki incelenecektir.

Matematiksel problemlerin çözülmesi, bilgi işlemsel düşünme ve problem çözme süreciyle yakından ilişkilidir. Bilgi işlemsel düşünme matematiksel ve mühendisçe düşünme biçimlerini birleştirmektedir. Bilgi işlemsel düşünme temel olarak matematikten yararlanmaktadır. Bilgi işlemsel düşünme, bir matematiksel problemin çözümü için gereken adımları belirlerken, problem çözme süreci öğrencilerin matematiksel problemlere yaklaşımını belirler. Matematiksel problemlerin çözülmesi için gerekli beceriler, öğrencilerin matematiksel problemleri daha iyi anlamalarını, analiz etmelerini, plan yapmalarını, çözüm oluşturmalarını ve sonuçları yorumlamalarını sağlar. Bu beceriler, öğrencilerin matematiksel problemleri daha etkili bir şekilde çözmelerine ve matematiksel kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Kalelioğlu vd. (2016), BİD'in bir problem çözme süreci olarak ele alınabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda klasik bir problem çözme sürecinin aşamaları ile bilgi-işlemsel düşünmenin bileşenlerinin eşlendiği 5 aşamadan oluşan bir model ortaya atmıştır. Bu modelin bileşenleri sırasıyla; (1) problemi tanımlamak, (2) veriyi toplamak, temsil etmek ve analiz etmek, (3) çözümleri üretmek, seçmek ve planlamak, (4) çözümleri uygulamak, (5) çözümleri değerlendirmek ve geliştirmeye devam etmektir. Problem çözme süreci ile bilgi-işlemsel düşünmenin bileşenlerinin eşleştirilmesine örnek vermek gerekirse, problem çözme sürecinin ilk aşaması bilgi-işlemsel düşünmenin soyutlama ve ayrıştırma (decomposition) bileşenleriyle, sürecin son aşaması ise test etme, hata ayıklama ve genelleme bileşenleriyle eşleştirilmektedir. Bu çalışmanın da teorik çerçevesini Kalelioğlu vd. (2016)'nin modeli oluşturmaktadır. Bu bileşenler bu çalışmada detaylı olarak incelenerek yeni boyutlar eklenecektir.

Yöntem

Sistematik metin analizi işlemleri, nitel içerik analizi olarak gerçekleştirilmiştir. Tümevarımsal kategori geliştirmenin ana fikri, teorik temelden ve araştırma sorusundan ortaya çıkan bir karakterizasyon kriteri belirlemektir. Bu kriteri takip ederek, metin analizi ayrıntılı olarak incelenir ve kategorilerin belirsiz olduğu durumlarda adım adım gerekçelendirilir. Bir geri bildirim döngüsü içinde bu kategoriler revize edilir, sonunda ana kategorilere indirgenir ve güvenilirlik açısından kontrol edilir. Araştırma sorusu öneriyorsa, nicel yönler (örneğin, kodlanmış kategorilerin frekansları) analiz edilebilir. Makaleler iki araştırmacı tarafından gözden geçirilerek önceden belirlenmiş kriterlere göre makaleler analiz edilecektir. Kriterler: amaç, hedef, teorik temel, önerilen tanımlar, BİD'in kapsamı ve unsurları olarak belirlenmiştir. Makalelerin amaçları derinlemesine analiz edildiğinde, makalelerin ana konularının, müfredatta BİD'i teşvik eden aktiviteler olduğu görülmüştür. Bu bağlamda matematik eğitimi için problem çözme süreçleri ve bilgi işlemsel düşünme süreçlerinin bu makalelerde nasıl ele alındığı bu çalışmanın ana konusu olacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu makalenin amacı, BİD'in nasıl tanımlandığını ve bu kavramın kapsamını oluşturan unsurları keşfetmektir. Matematik eğitimi bağlamında problem çözme ve BİD ilişkisini ortaya koymaktır. Literatürün henüz olgunlaşma sürecinde olduğu ve bu kavram hakkında bazı gerçeklerin hala değişmekte olduğu bulunmuştur. Voskoglou ve Buckley (2012), BİD'in bilgisayar bilimi alanındaki kullanımı nedeniyle yeni bir problem çözme süreci olduğunu belirtmişlerdir ve bu becerinin karmaşık problemleri çözmek için eleştirel düşünme ve bilgi sentezlemesini de

sentezlediğini eklemişlerdir. Problemi Çözme Süreci Olarak Bilgisayarlı Düşünme çerçevesi, BT beceri ve kavramlarının öğretimi ve öğrenimi için bir yol haritası sağlar. Temel olarak bilgi işlemsel düşünme süreci ve matematiksel düşünme benzer boyutlar içerse de temel farkları şu şekilde belirlenmiştir:

Konu Odakları: Bilgi işlemsel düşünme, bilgisayar bilimleri konularına odaklanırken, matematiksel düşünce, sayılar, şekiller ve yapılarla ilgili sorunları ele alır.

Araçlar: Bilgi işlemsel düşünme, problem çözme ve analiz yapmak için bilgisayar programlama, veri yapıları, algoritmalar ve diğer teknolojik araçları kullanırken, matematiksel düşünce, problemleri çözmek için matematiksel yöntemleri, teoremleri ve mantıksal yapıları kullanır.

Yaklaşım: Bilgi işlemsel düşünme, problemleri analiz etmek ve çözmek için genellikle veri odaklı, sistemli bir yaklaşım benimserken, matematiksel düşünce, soyut düşünme, modelleme ve mantıksal düşünme becerilerine dayalı bir yaklaşım benimser.

Uygulama Alanları: Bilgi işlemsel düşünme, bilgisayar programlama, veri analizi, yapay zekâ, siber güvenlik ve diğer teknoloji alanlarında yaygın olarak kullanılırken, matematiksel düşünce, fizik, mühendislik, ekonomi, istatistik ve diğer bilim alanlarında yaygın olarak kullanılır.

Hedefler: Bilgi işlemsel düşünme, çözümlerin hızlı ve etkili bir şekilde oluşturulması ve uygulanması için tasarlanmışken, matematiksel düşünce, bir problemin derinlemesine anlaşılması, soyut düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve bilim ve teknolojideki yeniliklerin keşfedilmesi için tasarlanmıştır.

Özetle, bilgi işlemsel düşünme ve matematiksel düşünme arasındaki farklar, konuları, araçları, yaklaşımları, uygulama alanları ve hedefleri açısından belirgin farklılıklar göstermektedir. Bilgi işlemsel düşünme ve matematiksel düşünme benzer yönleri de şunlardır:

Mantıksal Düşünme: Hem bilgi işlemsel düşünme hem de matematiksel düşünce, problemleri analiz etmek ve çözmek için mantıksal bir yaklaşım benimser.

Sistematik Yaklaşım: Her iki düşünce tarzı da, problemleri analiz etmek ve çözmek için sistematik bir yaklaşım benimser. Hem bilgi işlemsel düşünme hem de matematiksel düşünce, sorunu parçalara ayırarak analiz eder ve ardından çözümü adım adım geliştirir.

Soyutlama: Hem bilgi işlemsel düşünme hem de matematiksel düşünce, problemi somut ve soyut düşünceler arasında geçiş yaparak analiz etme yeteneğini içerir.

Problem Çözme Becerileri: Her iki düşünce tarzı da problem çözme becerileri geliştirmeye odaklanır. Bu beceriler, bir sorunun anlaşılması, analizi, çözümü ve sonuçların doğrulanmasını içerir.

Analitik Yaklaşım: Hem bilgi işlemsel düşünme hem de matematiksel düşünce, problemleri analiz etmek ve çözmek için analitik bir yaklaşım benimser. Bu, problemi oluşturan unsurları ve ilişkileri ayrıntılı bir şekilde inceleyerek, bütüncül bir çözüm üretmeyi hedefler.

Anahtar Kelimeler: bilgi işlemsel düşünme, matematiksel düşünme, problem çözme

Kaynakça

Aho, A. (2012). Computation and computational thinking. The Computer Journal, 55(7), 832–835.

Barcelos, T., Muñoz-Soto, R., Villarroel, R., Merino, E., & Silveira, I. (2018). Mathematics learning through computational thinking activities: A systematic literature review. Journal of Universal Computer Science, 24(7), 815–845.

Balanskat, K. E. A., & Engelhardt, K. (2015). Computing our future: Computer programming and coding.

Bocconi, S., Chioccariello, A., & Earp, J. (2018). The Nordic approach to introducing computational thinking and programming in compulsory education. Report prepared for the Nordic@BETT2018 Steering Group.

Calder, N. (2019). Using Scratch to facilitate mathematical thinking. Waikato Journal of Education, 23(2), 43–58.

Cormen, T. H., Leiserson, C. E., Rivest, R. L., & Stein, C. (2022). Introduction to algorithms. MIT press.

Gadanidis, G., Hughes, J., Minniti, L., & White, B. (2017). Computational thinking, grade 1 students and the binomial theorem. Digital Experiences in Mathematics Education, 3(2), 77–96

Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K–12: A review of the state of the feld. Educational Researcher, 42(1), 38–43.

Hickmott, D., Prieto-Rodriguez, E., & Holmes, K. (2018). A scoping review of studies on computational thinking in K–12 mathematics classrooms. Digital Experiences in Mathematics Education, 4(1), 48–69.

Kalelioglu, F., Gulbahar, Y., & Kukul, V. (2016). A framework for computational thinking based on a systematic research review.

Miller, J. (2019). STEM education in the primary years to support mathematical thinking: Using coding to identify mathematical structures and patterns. ZDM: Mathematics Education, 51(6), 915–927.

Nordby, S. K., Bjerke, A. H., & Mifsud, L. (2022). Computational thinking in the primary mathematics classroom: A systematic review. Digital Experiences in Mathematics Education, 1-23.

Voskoglou, M. G., & Buckley, S. (2012). Problem solving and computational thinking in a learning environment.

Wing, J. (2006). Computational Thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33-35.

Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. Phil. Trans. R. Soc. A.

Zhang, L., & Nouri, J. (2019). A systematic review of learning computational thinking through Scratch in K–9. Computers & Education, 141.

Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Alan ve Hacim Kavramlarına İlişkin İlişkilendirme Biçimleri*

Sadiye Çelik Zeynep Akkurt Denizli

MEB MEB

Problem Durumu

Matematiğin öğretilmesi sürecinde çeşitli güçlükler yaşanmaktadır. Yaşanan bu güçlüklerin temelinde, öğrencilerin zihnindeki temsiller ile matematiğin soyut doğası arasında ilişki kuramamaları yer almaktadır. Matematiksel fikirlerin ve ilişkilerin ifade edilmesi için kullanılan farklı görsel ve sembolik araçlar, geometrik temsiller olarak adlandırılır. Geometrik temsiller, matematiksel kavramları daha kolay anlaşılabilir hale getirir ve matematiksel düşüncenin geliştirilmesine yardımcı olur. (Van de Walle, Karp ve Bay- Williams, 2016). Kullanılan bu temsiller sayesinde, matematiksel kavramlarla, onların somutlaştırılması yoluyla bağ kurulabilir (Konyalıoğlu, 2003). Geometri, kurulan bu bağı merkezine alan bir disiplindir (Karaaslan ve Delice, 2012). Geometri, ilkokulda iki ayrı öğrenme alanı olan geometri ve ölçme öğrenme alanları altında anlatılmaktadır. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda ise geometri ve ölçme, birlikte bir öğrenme alanı olarak yer almaktadır. Geometrik nesnelerin çevre, alan ve hacmiyle ilgili formüllerin geliştirilmesi ve anlaşılması için ölçme oldukça önemlidir. (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2012). Ölçme alanının içerdiği konuların öğretimi hem matematiğin günlük yaşamdaki öneminin kavratılması hem de birçok matematiksel becerinin geliştirilmesi için gereklidir.

Günlük hayatta kullanılan temel becerilerden birisi olan ilişkilendirme becerisi, bilgiler arasında bağlantılar kurmayı desteklemektedir (Baki, Birgin, Çatlıoğlu ve Coştu, 2009). The National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) tarafından belirlenen süreç standartları içerisinde yer alan ilişkilendirme standardında, matematiksel kavramlar arasında ve aynı zamanda matematik ile günlük hayat ve başka disiplinler arasında ilişkilerin kurulması gerektiği belirtilir (NCTM, 2000).

Geometrik şekil ve yapılar arasındaki ilişkileri anlatmak ve bu ilişkilerin öğrenciler tarafından anlaşılması oldukça zordur (Moore, 2013). Geometride ve ölçme alanındaki ilişkilendirme, geometrik nesnelerin ölçülmesinde, temel kavramlarının birbirleriyle ve alt kavramlarla nasıl ilişkili olduğunu anlamayı içermektedir (Maeda, Yoon ve Lesh, 2008). Örneğin, uzunluk, alan ve hacim kavramları arasındaki ilişkiler, kavramlar arası ilişkilendirme ile anlaşılabilir. Alan ve yükseklik kavramlarının hacim kavramı ile ilişkisi ise alt kavramla ilişkilendirmeyi de içermektedir (Maeda, Yoon ve Lesh, 2008).

Öğretim sürecinde, geometri ve ölçme alanıyla ilgili yapılan işlemlerin kavramsal temellere dayandırılmaması, formüllerin ve kuralların ezberletilmesi, ölçme konusunun öğretiminde problemlere yol açmaktadır (Hiebert, 1986). Matematiksel bir bilgiyi anlama, işlemsel ve kavramsal bilginin birbiri ile entegre olması demektir (Olkun ve Toluk, 2003). İşlemsel bilgi, kavramsal bilgiyle ilişkilendirilmezse kuralların nedenleri anlaşılamaz ve ezbere dayalı öğrenme gerçekleşir (Hiebert ve LeFevre, 1986).

Kavramların anlamlı şekilde öğrenilmesi, bu kavramların birbiri ile anlamlı ilişkinin kurulmasına bağlıdır. Alan ve hacim ölçümü birbirini besleyen kavramlardır. Alan, bir düzlemde kaplanan yüzeyin büyüklüğünü ifade ederken hacim üç boyutlu bir cismin kapladığı alana ve derinliğine bağlı olarak tanımlanır (Clements, 2004). Dolayısıyla, alan kavramının hacim kavramı için temel oluşturan kavramlardan biri olduğu söylenebilir. Öğrencilerin alan ve hacim ölçümünü anlamaları, matematiksel kavramları bağlantılı bir şekilde düşünebilme yetenekleriyle doğrudan ilgilidir. Bu düşünceden yola çıkılarak bu çalışmada, 6. sınıf öğrencilerin alan ve hacim kavramlarına ilişkin hesaplamalar yaparken nasıl ilişkilendirmeler yaptıklarının, nasıl düşündüklerinin ve bu kavramları nasıl tanımladıklarının incelenmesi amaçlanmıştır.

[1] Bu çalışma, Zeynep AKKURT DENİZLİ danışmanlığında 31.03.2023 tarihinde tamamlanan "Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Uzunluk, Çevre, Alan ve Hacim Kavramlarına İlişkin İlişkilendirme Biçimleri" başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

Yöntem

Öğrencilerin alan ve hacim konusundaki ilişkilendirme biçimlerini; onların bu kavramlara ilişkin hesaplamaları ve tanımları yaparken nasıl düşündüklerinin ve nasıl ilişkilendirmeler yaptıklarının incelenmesi yoluyla ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde yapılmıştır. Çalışma grubu, Türkiye'deki bir büyükşehirde yer alan bir devlet ortaokulunda 6. sınıfta öğrenim gören dokuz öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğrencilerin altıncı sınıf düzeyinde uzunluk, çevre, alan ve hacim kavramlarının tamamı ile karşılaşmış olmaları çalışma grubunun seçimindeki etkendir. Araştırmanın uygulaması, geometri ve ölçme konuları tamamlandıktan sonra yapılmıştır.

Araştırmada, alan ölçümü ile ilgili sekiz ve hacim ölçümü ile ilgili sekiz soru içeren bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Örneğin; alan ölçümü ile ilgili bir soruda öğrencilere kareli zeminde verilen bir dikdörtgenin yine aynı zeminde verilen başka bir dikdörtgen ile tamamen kaplanmasının istendiği söylenmiştir. Öğrencilerden önce işlem ile sonrasında da çizim ile tamamen kaplamak için gereken dikdörtgen sayısını bulmaları ve bu sayıları karşılaştırmaları istenmiştir. Hacim ölçümü ile ilgili bir soruda ise öğrencilerden verilen boş kâğıda en az bir yüz alanları eşit ancak hacimleri farklı iki prizma çizmeleri ve çizimlerini açıklamaları istenmiştir. Bire bir yapılan görüşmeler her bir öğrenci için her biri yaklaşık 40 dakika süren iki oturumda tamamlanmıştır. Görüşmeler, video kayıt cihazı ile kaydedilmiş, görüşme sonrasında öğrenci yanıtlarından oluşan cevap kağıtları toplanmıştır.

Araştırmanın verileri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin analizi sonucunda, öncelikle kodlama yapılmış, oluşan kodların birbiri ile ilişkisi incelenerek alt kategorilere, alt kategorilerin birbiri ile ilişkisi incelenerek kategorilere ve kategoriler arasındaki ilişkiler incelenerek temalara ulaşılmıştır. Araştırmada güvenirliği sağlamak için elde edilen verilerin %33'ü matematik eğitimi alanında doktora yapan bir matematik öğretmeni tarafından kodlanmıştır. Benzerlik oranı Miles ve Huberman (1994) formülü ile hesaplanmış

ve güvenirlik %93 bulunmuştur. Böylece yapılan kodlamalar geçerli sayılmıştır. Görüşmelerde kullanılan soruların geçerliği için iki matematik öğretmeni ve üç akademisyenden uzman görüşü alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları, öğrencilerin alan ve hacim kavramlarına ilişkin düşünmelerinin oldukça ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu ilişkilendirmelere bağlı olarak birim ile ölçme işlemini ilişkilendirme, formül ile kavramı ilişkilendirme, birimin niteliği ile ölçülecek niteliği ilişkilendirme, alan ve hacim kavramlarını ilişkilendirme, alan ve hacim kavramlarının özellikleri ile tanımlarını ilişkilendirme temaları oluşmuştur. Bu temalardan birim ile ölçme işlemini ilişkilendirme temasının altında standart olmayan birim ile ölçme işlemini ilişkilendirme ve standart birim ile ölçme işlemini ilişkilendirme kategorileri oluşmuştur. Alan ve hacim kavramlarının özellikleri ile tanımlarını ilişkilendirme temasına ait kategoriler ise özelliklerle ilişkili bağımsız tanım yapma ve özelliklere bağlı tanım yapmadır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin, alan ve hacim kavramlarından biriyle ilgili hesaplama ya da tanım yaparken kurdukları ilişkiyi, genellikle diğeri için de kurdukları görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin çoğu, alan hesaplamalarında kurduğu ilişkileri hacim hesaplamasında da kurmuştur. Bir nesnenin alan veya hacim hesabını yaparken birimleri organize ederek (satır- sütun ilişkisi kurarak) sayma işlemini yaparken, öğrencilerden bazılarının birim kareleri ya da küpleri düzenli sayamadıkları veya birimi dikkate almadıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum, birimleri organize ederek sayamadıklarını ve buna bağlı olarak ölçme ile ilişkilendiremediklerini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin eş büyüklükteki nesne ya da cisimleri farklı büyüklükteki nesne ya da cisimlerle tamamen kaplarken, ölçülecek büyüklük ile kullanılan standart olmayan birimin büyüklüğünü ilişkilendirip ilişkilendiremedikleri incelenmiş ve öğrencilerden bazılarının değişime bağlı ölçme işlemi yapabildiği görülmüştür. Bazı öğrencilerin ise birimin büyüklüğüne bağlı ölçme yapamadıkları, bu değişimi ölçme ile ilişkilendiremedikleri görülmüştür. Öğrencilerin, alan hesaplarken birim kareyi ve hacim hesaplarken birim küpü kullanma süreçleri incelenmiş ve bazılarının birimin niteliği ile ölçülecek niteliği ilişkilendiremedikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin alan ve hacim kavramlarını nasıl tanımladıkları incelendiğinde; yaptıkları tanımların bazılarının kavramların özelliklerini içerdiği ve bazı tanımların ise kavramların özelliklerini içermediği görülmüştür. Kavramların birbiriyle ve alt kavramları ile ilişkisini kurabilen öğrencilerin hesaplama yaparken, çizim yaparken güçlük yaşamadıkları, farklı çözüm yolları üretebildikleri, bu kavramlara ilişkin, kavramların hem diğer kavramlarla hem de alt kavramları ile ilişkilendiren tanımlar yaptıkları fark edilmiştir. Bu sonuç, doğaları gereği birbirleriyle ilişkili olan bu kavramlara ilişkin öğrenci düşünmelerinin de oldukça ilişkili olduğunu göstermektedir. Sonuçların hem alan ve hacim kavramlarının öğretimi hem de yapılacak ilgili araştırmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Geometri, ölçme, alan, hacim, ilişkilendirme, 6. sınıf düzeyi

Kaynakça

Baki, A., Birgin, O., Çatlıoğlu, H., & Coştu, B. (2009). Development of a Three-Tier Test to Assess Misconceptions About Simple Electric Circuits. *Journal of Educational Research, 102*(3), 161-172.

Clements, D. H., & Stephan, M. (2004). Measurement in pre-K to grade 2 mathematics. In D. H. Clements & J, Sarama (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics* (pp. 299- 317). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hiebert, J., & Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics*, 2, 1-27.

Hiebert, J. (1986). *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics. Hillsdale,* NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Karaaslan, G., Karaaslan K.G. & Delice, A. (2012). *Öğrencilerin Uzamsal Yeteneklerine Göre Üç Boyutlu Geometri Problemlerinin Çözümlerinin İncelenmesi.* X. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı,10, 470.

Kilpatrick, J., Swafford, J., and Findell, B. (Eds.). (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Research Council.

Konyalıoğlu, A. C. (2003). *Üniversite Düzeyindeki Vektör Uzayları Konusundaki Kavramların Anlaşılmasında Görselleştirme Yaklaşımının Etkinliğinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.

Maeda, Y., Yoon, S. Y., & Lesh, R. (2008). Kavramlar Arası ve Alt Kavramlar Arası İlişkilerin Öğrenilmesinde Sembolik ve Dinamik Temsillerin Karşılaştırılması. *Matematiksel Düşünce ve Öğrenme Dergisi*, 10(1), 9-28.

Miles M. and Huberman, M. (1994). An expanded sourcebook qualitative data analysis. California: Sage Publications.

Moore, M. P. (2013). Teaching Geometry Using Transformations: Developing Geometric Thinking through Geometric Literacy. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning, 14*(1), 1-26.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics. Reston*, VA: NCTM

Olkun, S., & Toluk, Z. (2003). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi.* Anı Yayıncılık, Ankara.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. M. (2012). *İlkokul ve Ortaokul Matematiği: Gelişimsel Yaklaşımla Öğretim.* (Çev. S. Durmuş (Ed.)). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Van de Walle, John A., Karen S. Karp ve Jennifer M. Bay-Williams (2016). *İlkokul ve Ortaokul Matematiği Gelişimsel Yaklaşımla Öğretim* (Çev. S. Durmuş (Ed.)). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenek ve Matematikte Üstün Yetenek Algıları

Duygu Arabacı

Düzce Üniversitesi

Problem Durumu

Ülkelerin kalkınmasında ve gelişmesinde en önemli unsurlardan biri sayılabilecek yaratıcı fikirlerin açığa çıkması ve hedeflenen devrimlerin gerçekleştirebilmesinde en önemli potansiyel şüphesiz ki üstün yetenekli bireylerdir (Arabacı, 2022). Bu nedenle bu bireylerin erken fark edilmeleri ve yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar en temel konulardan biri olarak görülmektedir (Çapan, 2010). Özel yetenekli bireyler olarak adlandırılan bu çocuklar Türkiye'de, "yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey" şeklinde tanımlanmaktadır (MEB BİLSEM yönergesi, 2019). Bu denli özel yeteneklere sahip bireylerin potansiyel yeteneklerinin maksimum seviyeye ulaşmasında şüphesiz ki en önemli iki unsur onlara verilecek eğitim ve bu eğitimi sunacak olan öğretmenlerdir. Nitekim, üstün yeteneğin gelişiminde önemli bir rol oynayan öğretmenler, başarılı bir üstün yetenek eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Krijan ve diğ., 2015). Literatür incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerle ilgili algılarının onların sınıf kararlarını etkilediği, dolayısıyla üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağı konusunda öğretmenlerin öğrenci algılarının önemli olduğu (Chamberlin ve Chamberlin, 2010); geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin doğası ve ihtiyaçlarına yönelik bilgi eksikliklerinin olmasının ise, bu öğrenciler hakkındaki bilişsel inançlarının gelişmemesine ve önyargılı duygu ve davranışlara sahip olmalarına sebep olabileceği (Troxclair, 2013) belirtilmektedir. Bu nedenle İMÖ adaylarının matematikte üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkındaki görüşlerinin onların öğretmenlik yaşantıları hakkında ipucu vereceği düşünüldüğünde bu görüşlerin incelenmesi; mevcut durumun analizi, gereksinim duyulan konuların tespiti ve bu doğrultuda gerekli düzenlemelerin ve müdahalelerin yapılabilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amaçlarından biri İMÖ adaylarının üstün yetenek algılarının incelenmesidir.

Eğitimde yaşanan gelişmelerin bir neticesi olarak bireysel farklılıkların dikkate alınmasıyla birlikte genel yeteneğin yanında alana özgü yetenek kavramı gündeme gelmiş, böylelikle matematikte üstün yetenek kavramı her geçen gün önemini artıran bir kavram olarak ortaya çıkmıştır (Arabacı, 2022). Matematikte üstün yetenek ile ilgili genel olarak kabul edilmiş net bir tanım bulunmamakla birlikte (Pitta-Pantazi ve diğ., 2011), Rus psikolog Krutetskii'ye göre matematikte üstün yetenekli birey "dünyayı, matematiksel olmayan bir sürü olayı, olguyu matematiksel prizmadan görme eğilimi" olarak açıklanan ve "matematiksel düşünüş" olarak adlandırılan eşsiz bir zihin organizasyonuna sahiptir (Budak, 2008). Bu eşsiz zihin organizasyonuna sahip öğrencilerin potansiyellerini en iyi şekilde kullanabilmelerinin, ancak bu yeteneklerinin tüm yönleriyle desteklenmesi sayesinde gerçekleşebileceğini söylemek mümkündür. Bu sebeple genel üstün yeteneğin yanında, öğrencilerin alana özgü yeteneklerinin keşfedilmesi ve bu yeteneğin desteklenmesi gerekmektedir. Türkiye'de, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde BİLSEM'lere kayıt yaptıran öğrencilere 5 aşamalı bir program uygulanmaktadır. Bu programın ilk basamağı olan uyum programının sonunda öğrenciler, tanılandıkları alanda özel yetenekleri geliştirici eğitim programına devam eder ve ikinci aşama olan destek eğitim programında öğrenciler geliştirmesi gereken temel becerileri tüm alan/disiplinlerle ilişkilendirilmesini esas alan bir eğitim programına tabii tutulurlar (MEB BİLSEM yönergesi, 2019). Bu iki programın tamamlanmasının ardından ise bireysel yetenekleri fark ettirme programında öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark etmeleri amacıyla bir takım eğitim faaliyetleri yürütülür ve bu programın tamamlanmasının ardından öğrenciler özel yetenekleri geliştirmek amacıyla özel yetenekleri geliştirme programına alınırlar (MEB BİLSEM yönergesi, 2019). BİLSEM'ler tarafından yürütülen bu eğitim programı, öğrencilerin özel bir alandaki yeteneğinin belirlenmesinin ve bu yeteneğin geliştirilmesine yönelik eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin BİLSEM dışında örgün eğitimlerine devam ettikleri MEB'e bağlı okullarda sunulan eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları amacıyla özel araç gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulmuş eğitim ortamları olarak tanımlanan destek eğitim odası eğitimleri de almaktadırlar (MEB BİLSEM yönergesi, 2019). Dolayısıyla hem BİLSEM hem de MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin matematikte üstün yetenekli öğrencilere yönelik algı ve farkındalıklarının onlara sunacakları eğitimin niteliği açısından önemli olduğu ifade edilebilir. Nitekim Battal Karaduman'nın (2010) da belirttiği gibi matematikte üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak hazırlanacak bir eğitim programının bu öğrencilerin gelişimi için fayda sağlayabileceği gerçeği, öğretmenlerin bu öğrencilerin farklı yönlerini tanımalarını en önemli noktalardan biri haline getirmektedir. Dolayısıyla geleceğin öğretmenleri olan İMÖ adaylarının genel yetenek alanında olduğu gibi, matematik özel alanında da yetenekli öğrencilere yönelik algılarının onların bu öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim ortamı tasarlama becerilerini şekillendirmede önemli bir role sahip olduğu ifade edilebilir. İMÖ adaylarının matematikte üstün yetenekli öğrencilere yönelik algıları hakkında bilgi sahibi olmak, mevcut durumu tespit ederek gerekli önlemlerin alınması ve düzeltmelerin gerçekleştirilmesinde ilk adım olarak görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın ikinci amacı İMÖ adaylarının matematikte üstün yetenekli öğrencilere yönelik algılarını incelemektir. Tüm bunlardan hareketle araştırmanın ana problemi "İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının üstün yetenek ve matematikte üstün yetenek algıları nasıldır?" şeklinde ifade edilebilir. Araştırmanın ana problemine bağlı olarak alt problemleri ise aşağıdaki gibidir:

1. İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının üstün yetenek algıları nasıldır?

2. İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematikte üstün yetenek algıları nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada ilköğretim matematik öğretmeni (İMÖ) adaylarının üstün yetenek ve matematikte üstün yetenek algılarının derinlemesine bir şekilde ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan ve olguların doğan ortamında derinlemesine ve katılımcıların kendi bakış açılarından çalışılmasına imkan sunan özel durum çalışması (Gall ve ark., 2003) kullanılmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin ikinci sınıfında öğrenim görmekte olan 25 İMÖ adayı oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış olup araştırmaya katılan İMÖ adayları, seçmeli "Üstün Yetenekli Öğrencilere Matematik Öğretimi" dersini alan İMÖ adayları arasından seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu İMÖ adaylarının üstün yetenek ve matematikte üstün yetenek algılarını tespit etmeye yönelik 10 açık uçlu soru içermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu İMÖ adaylarına uygulanmadan önce matematik eğitimi alanında uzman farklı bir araştırmacıdan görüş alınmış ve uzman görüşü neticesinde sorulara son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular en genel anlamda İMÖ adaylarının yetenek, üstün yetenek ve matematikte üstün yeteneğe ilişkin görüşlerini tespit etmeye yönelik olup, İMÖ adaylarına formu doldurulmaları için 50 dakika süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi devam etmekte olup, verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılacaktır. Bu amaçla öncelikle her bir İMÖ adayının görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtlar ayrı ayrı kodlanacak, ardından ortak kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulacaktır. İlgili kod ve temalar ile bunlara ait frekanslar tablolar halinde sunulacak, ilgili kod ve temalara yönelik olarak İMÖ adaylarına ait doğrudan alıntılara yer verilecektir. Güvenirliğin sağlanması amacıyla rastgele 5 form matematik ve nitel araştırma alanında farklı bir uzmana verilerek, uzmandan formdaki sorulara verilen yanıtları kodlaması istenecektir. Ardından iki farklı puanlama arasındaki güvenirlik, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik katsayısı formülü [görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)] kullanılarak güvenirlik katsayısı belirlenecektir. Bu formüle göre %80 ve üzerindeki oran elde edildiğinde iç güvenirlik yeterli kabul edilecektir (Miles & Huberman, 1994).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın geçici sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

1. İMÖ adaylarının üstün yetenek ve matematikte üstün yetenek algıları kişilik özellikleri ve bilişsel özellikler şeklinde iki tema altında toplanmıştır.

2. İMÖ adaylarının yetenek ve üstün yetenek kavramlarını benzer ifadelerle, matematikte üstün yeteneği ise matematiğe özgü kavramlar kullanarak tanımlamışlardır.

3. İMÖ adayları üstün yetenekli/matematikte üstün yetenekli öğrencilerin akranlarına nazaran bilişsel ve kişilik özellikleri yönüyle farklılaştıklarını dile getirmişlerdir. Kişilik özelliklerine ilişkin ifadeler çoğunlukla üstün yetenek için ortaya çıkmışken, bilişsel özellikler ise çoğunlukla İMÖ adaylarının matematikte üstün yeteneğe ilişkin algılarında tespit edilmiştir.

4. İMÖ adaylarının hem üstün yetenek hem de matematikte üstün yetenek ile ilgili ortak algıları yaşıtlarına oranla daha yetenekli olmaları, merak duyguları, nadir olmaları, soyut düşünebilmeleri, yaratıcılık vb. şeklindedir.

5. İMÖ adaylarının matematikte üstün yetenek algıları problemlere özgün çözümler üretme, soru sorma, matematiğe ve sayılara karşı erken ilgi, genelleme, analitik düşünme vb. şeklindedir.

6. İMÖ adaylarının üstün yetenek algılarında kişilik özellikleri ön plana çıkmaktadır. Bu kişilik özellikleri arasında merak, hassaslık/duygusallık, geniş bir hayal dünyası, sabırsızlık, sorumluluk vb. sayılabilir.

Araştırmanın sonuçları İMÖ adaylarının üstün yetenek ve matematikte üstün yeteneğe ilişkin algılarının uygun ve kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. İMÖ adaylarının matematikte üstün yetenekli öğrenciler için problemlere özgün çözümler üretme, dahası diğerlerinden farklı olarak uygun matematiksel sorular sorabilme becerisine sahip olmaları şeklindeki ifadeleri dikkat çekicidir. Bu bağlamda İMÖ adaylarının üstün yetenek ve matematikte üstün yetenek algılarında yaratıcılık kavramının ön planda olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenek, matematikte üstün yetenek, ilköğretim matematik öğretmen adayı, algı

Kaynakça

Arabacı, D. (2022). Üstün yetenekli öğrencilerin matematikte yaratıcılıklarının desteklenmesi. *İlkokulda üstün yetenekli öğrencilerin çok yönlü desteklenmesi – Etkinlik örnekleri* (1. baskı, s. 152-180) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.

Battal Karaduman, G. (2010). Üstün yetenekli öğrenciler için uygulanan farklılaştırılmış matematik eğitim programları. *HAYEF Journal of Education*, 7(1), 1-12.

Budak, İ. (2008). Matematikte üstün yetenekli öğrenci eğitimi ve sosyal beklentiler. *Journal of Qafqaz University*, 24, 250-257.

Çapan, B. E. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Journal of International Social Research*, *3*(12), 140-154.

Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2003). *Educational research: An introduction* (7th ed.). Boston, MA: A & B Publications.

Miles, M., & Huberman, M. (1994). An expanded sourcebook qualitative data analysis. (2th edition), America: Person Education.

Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2019). 12.05.2023 tarihinde chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

Perković Krijan, I., Jurčec, L., & Borić, E. (2015). Primary school teachers' attitudes toward gifted students. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *17*(3), 681-724.

Pitta-Pantazi D. P., Christou C., Kontoyianni K., & Kattou M. (2011). A model of mathematical giftedness: integrating natural, creative, and mathematical abilities, *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 11*(1), 39-54.

Basit Olayların Olma Olasılığına Yönelik Geliştirilen Oyuna Dair Öğrenci Görüşleri

Zehra Koç

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrencilerin matematik öğretimi sırasında sorguladıkları temel şey, matematiğin günlük hayatta nerede kullanılacağıdır. Bu durumun nedeni matematiğe yönelik kavramsal sorgulamalardan ziyade sadece sayılar, fonksiyonlar, olasılık vb. konulara çalışıp sorular çözmek olduğunun düşünülme olabilir (Uğurel ve Moralı, 2008). Kâğıt üzerinde ya da zihinden karşılaşılan problemleri çözmek, modeller oluşturmak, verileri toplamak, zamanı etkin planlamak matematikle alakalıdır. Çocukların gelişimini her anlamda destekleyen oyunlar da matematikten ayrı düşünülemez. Çünkü matematik tümüyle oyundur (Umay, 2002). Çocuklar da oyun oynarken tıpkı bir matematikçi gibi yaşamı modelleyerek problemi anlarlar ve bu probleme yönelik deneme-yanılma ile çözüm üretmeye çalışırlar.

Oyun, öğrencinin kendisini en doğal ve düzgün bir biçimde ifade ettiği araçlardan biridir. Oyun içinde çocuk kendisini bağımsız ve özgür hisseder. Oyun oynamak ilkokul çağındaki çocukların en temel ihtiyaçlarından biridir (Akandere, 2003). Matematiksel ifadelerin üretilmesi, somuttan soyuta ulaşma, olasılık tahminlerinde bulunma çocukların oynadığı hemen hemen tüm oyunların içeriğinde rastlanmaktadır. Yaratıcı düşünen, beyin fırtınası yapan, öğrenmeyi seven öğrenciler yetiştirebilmek ve etkin öğrenmeyi sağlayabilmek için matematik ve oyun ayrı düşünülmemektedir (Holton, 2001). Oyunun öğretimde etkililiğinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan pek çok araştırma bulunmaktadır. Altunay (2004)'de geometri konularının oyunla öğretiminin kalıcı öğrenmede etkisini incelemiştir. Tural (2005) ilkokul öğrencilerine dört işlemi oyun yöntemi ile öğretmeyi amaçlamıştır.

Bu araştırmada, araştırmacının geliştirdiği olasılık dünyası oyunu üzerinden, oyunu oynayan 8.sınıf öğrencilerinin görüşleri incelenecektir. Araştırmacının geliştirdiği oyunu oynamak için oyun zemini, zarlar, çarklar, hedef tahtası, oyun piyonları, oyun paraları, renkli top torbası ve soru kartları gereklidir. Olasılık dünyası altı kişiyle oynanan bir kutu oyunudur. Oyun bir adet ana oyun zemini, üç adet renkli çark, bir adet hedef tahtası, bir adet renkli top torbası, yedi adet frp zarı, 58 adet soru kartı, sayı çarkı ve oyun paralarından oluşmaktadır. Oyuna sayı çarkının döndürülmesiyle başlanır. Çarktaki sayının büyüklüğüne dikkat edilerek oyuna başlama sırası belirlenir. Oyundaki ilerleme bu sayının büyüklüğüne göre devam eder. Zar, torba, çark ve dünya ikonuna denk gelince ilgili soru kartındaki soru çözülür. Doğru bilindiği takdirde oyun paralarından 10 lira oyuncuya verilir. Soru işareti ikonuna denk gelince ilgili ek materyaller kullanılarak sorunun cevabına ulaşılır. Ayrıca bu kısımda sorunun cevabı kadar oyunda ilgili oyuncunun piyonu ilerletilir. Soru işareti bulunan yerlerde oyun parası ödülü 100 lira şeklindedir. Ceza kısmına denk gelindiğinde bir el oynamama cezası verilir. Başa dön kısmında ise oyuncu elindeki tüm paraları iade edip piyonunu başlangıç noktasına geri getirir. Oyunun kazananı bitiş noktasına ulaşabilen ve en çok parayı kazanan oyuncu olarak belirlenir.

Yöntem

Bu araştırma araştırmacı tarafından geliştirilen oyun aracılığı ile olasılık konusunun öğrenme sürecini incelemeye çalışan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde yürütülen araştırmada her bir öğrencinin oyun süreci ayrı durum olarak ele alınmaktadır.

Çalışmadaki veriler, yun oynarken onlara sorulan sorular ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen yanıtlara göre elde edilmiştir. Görüşmeler 20 dk ile 40 dk arasında değişen sürelerde gerçekleşmiştir.

Oyun ve görüşmeler video ya da ses kaydı ile kayıt altına alınmış, sonra bu kayıtların deşifreleri gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde içerik analizi yapılarak oyun ve görüşmeler ayrı analiz edilip raporlaştırılmıştır. Raporlaştırılma sırasında her bir öğrenci ismine kod verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin gerek oyundaki performansı gerek görüşmedeki sorulara verdikleri cevaplar birbirinden farklılaşmamış, matematik dersindeki başarı durumlarına paralel bir tablo ortaya çıkmıştır. Araştırmacının geliştirdiği oyun aracılığıyla oyunu oynayan öğrencilerde olasılıkla ilgili oyun içerisinde öğrenmeler gelişmiştir. Oyunu grupla oynadıkları için birbirlerine karşı saygılı olmayı da dolaylı olarak öğrenmişlerdir. Öğrenciler için ilk başta önyargılı yaklaşılan olasılık konusuna bu oyun sayesinde artık önyargılı yaklaşılmamaktadır.

Oyun sonrasında öğrencilerle yapılan görüşme ile öğrencilere çeşitli sorular sorulmuştur. Bazı öğrenciler istenilen durum ile tüm durumu yazarken pay ve payda olarak yerlerini karıştırmıştır. Bazıları ele alınan konuyla ilgili soruları rahatlıkla cevaplarken, bazıları bir olayın olma olasılığını birden büyük hesaplamışlardır.

Gerek oyunu rahat oynayan ve görüşme sorularını rahatlıkla cevaplayan öğrencilerin, gerekse hem oyunu oynarken hem de görüşme sorularını cevaplarken zorluk yaşayan öğrencilerin olasılık dünyası oyununu oynarken ve soruları çözmeye çalışırken kullandıkları sözel açıklamalar araştırmanın önemli bir bulgusu olmuştur. Aynı zamanda araştırmacıya geliştirdiği oyun hakkında dönüt olmuştur. Araştırmacı eksiklikleri daha net görebilmiş ve oyuna ne tür eklemeler yapabilir bunun hakkında araştırmacıda fikirler oluşmuştur. Ayrıca olasılık bu kadar hayatımızın içindeyken daha alt kademelerde bu tarz oyunlarla öğrencilerin olasılık gelişimi desteklenebilir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, oyun, olasılık

Kaynakça

Akandere, M. (2003). *Eğitici okul oyunları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Altunay, D. (2004*). Oyunla desteklenmiş Matematik Öğretiminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Holton, D. (2001). On the ımportance of mathematical play. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 32*(3), 401-415.

Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişi ve tutuma etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Uğurel, I. & Moralı, S. (2008). Matematik ve oyun etkileşimi the ınteractıon of mathematıcs & game. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(3), 75-98.

Umay, A. (2002). Öteki matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 275-281.

Tekstil ve Moda Tasarımı Eğitiminde Pandemi ve Pandemi Sonrası Süreçte Bilgisayar Destekli Tasarım ve Üretim (CAD/CAM) Dersleri: Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Gülşah Ibiş
Eskişehir Teknik Üniversitesi

Şakir Özüdoğru
Eskişehir Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Teknoloji ve eğitimin entegrrasyonu uzun süredir bir tartışma konusu olagelmiş (Kaya, 2002), Pandemi süreci ile birlikte bu tartışma yeniden gündemi meşgul etmeye başlamış ve etmektedir. Pandemi sürecinde yaşanan acil uzaktan eğitim deneyimi, eğitimin tüm kademelerinde uzaktan eğitimin kimi uygulamalarının Pandemi sonrasında da kullanılabilir olduğunu göstermiştir. Bazı uzaktan eğitim araştırmacıları Pandemi sonrasında "harmanlanmış" bir modele geçileceğini ve Pandemide yaşanan deneyimin örgün eğitimi de dönüştüreceğini iddia etmektedir. Çalışmalar, geleneksel örgün eğitim anlayışımızın, pandemiyle birlikte değişeceğini ve bu bağlamda pandemi sonrası süreçte hem yüz yüze hem de teknolojiye dayalı çevrimiçi (uzaktan) eğitim modelinin bir arada (harmanlanmış) olarak kullanılabileceğini öngörmektedir (Bozkurt, 2020; Bozkurt ve Sharma, 2020; Özüdoğru, 2022). Bununla birlikte ülkemizde 2023 Mart ayında meydana gelen büyük depremler sonrasında yükseköğretim kurumlarında eğitim ve öğretim faaliyetleri uzaktan (çevrimiçi) eğitim modeliyle devam ettirilmiş, ardından harmanlanmış bir modele geçilmiştir.

Tekstil ve moda tasarımı eğitiminde lisans düzeyinde verilen derslerin büyük bir kısmının uygulamalı bir biçimde verildiği görülmektedir. Ancak, yapılan çalışmalar söz konusu bölümlerde uzaktan eğitim altyapısının olmadığına, derslerin atölye veya stüdyo ortamına dayalı olarak usta-çırak ilişkisi modeline dayandığına olması ve bu modelin dijital platformlarda nasıl yürütülebileceğinin henüz eğitimciler tarafından çözümlenemediğine işaret etmektedir (Koca ve Polat, 2021; Özüdoğru, 2022).

Bununla birlikte, Pandemi sadece eğitim alanında değişimlere neden olmamış, pek çok sektörü de birtakım değişiklere itmiştir. Türkiye'de pandemiyle beraber hazır giyim ve konfeksiyon sektörlerinde birçok küçük işletme, bilgisayar destekli tasarım ve üretim (CAD/CAM) yazılımlarını yaygın olarak kullanmaya başlamıştır (Eib, İma, 2021). Günümüz koşullarında dijitalleşmenin etkisiyle, sektörün beklediği mesleki beceriler değişmiş ve yenilenmiştir. Pandemi sonrası süreçte sektör kendini yenileme, pandemi benzeri bir süreçle yeniden karşılaşma ihtimaline karşı önlem alma ihtiyacı duymaktadır. Bu bağlamda tekstil ve moda tasarımı alanlarında eğitim veren bölümlerin/programların, eğitim stratejilerini güncelleyerek yeni normale ve çağa ayak uydurup, sektörün beklentilerini de gözeterek üniversite-sanayi iş birliği kapsamında nitelikli ve kalifiye işgücü sağlayabilecek tasarımcılar ve modelistler yetiştirmeleri önem arz etmektedir. Sözü edilen CAD/CAM yazılımları birçok okulda bilinmesine ve bu yazılımlara yönelik dersler bölümlerin/programların müfredatlarında yer almasına rağmen okullarda pandemi sürecinde daha popüler hale gelmiş ve London College of Fashion, Fashion Institute of Technology ve Amsterdam Fashion Institute gibi prestijli kurumlar, bu yazılımlara yönelik derslere müfredatlarında daha yoğun bir biçimde yer vermeye başlamışlardır (Vaid, 2020). Ancak Türkiye'de CAD/CAM üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde CAD/CAM yazılımlara yönelik eğitimi konu alan çalışmaların nicelik olarak yetersiz, nitelik olarak ise güncel olmadığı görülmektedir. Dijitalleşmenin kaçınılmaz olduğu günümüz şartlarında, müfredata teknolojik bakımdan yenilenmiş ve Pandemi deneyimini de yedeğine almış bir eğitim yaklaşımının geliştirilmesi elzem görünmektedir.

Bu araştırma; lisans düzeyinde verilen tekstil ve moda tasarımı eğitiminde, bilgisayar destekli tasarım ve üretim (CAD/CAM) sistemlerine yönelik derslerin pandemi sürecinde ders yürütücüleri tarafından nasıl algılandığını, bu süreçte karşılaşılan sorunları ve çözüm önerilerini, ayrıca örgün eğitime geçiş sürecinde uzaktan (çevrimiçi) eğitim deneyiminin ders bağlamında nasıl ele alındığını bulgulamayı amaçlamaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırma sorusu aşağıdaki şekilde formüle edilmiştir:

Tekstil ve moda tasarımı eğitiminde;

- Pandemi sürecinde ve pandemi sonrası süreçte bilgisayar destekli kalıp hazırlama dersinde yaşanılan zorluklar ve problemler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; güncel bir olayın kendi gerçek bağlamında incelendiği araştırmalardır (Yin, 2003). Durum çalışmalarında, "bir ya da daha fazla organizasyon, grup ya da topluluk hakkında, belirli bir süre boyunca, sistematik bir araştırmanın yürütülmesi ve analiz edilmesi esastır" (Altunışık vd., 2005). Bu doğrultuda araştırmanın evrenini tekstil ve moda tasarımı alanında lisans eğitimi veren vakıf ve devlet üniversiteleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, davet metnine geri dönüş sağlayan bilgisayar destekli kalıp dersini veren ders yürütücüleri oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örneklem kullanılmış, araştırma sorusuna dair deneyim ve bilgi sahibi ders yürütücülerine ulaşılmış, bu kişilerin hazır giyim alanında kullanılan CAD/CAM programları ile ilgili olmaları ve araştırmaya katılmaları gönüllü olmaları esas alınmıştır. Bu kapsamda lisans düzeyinde tekstil ve moda tasarımı

eğitimi veren vakıf ve devlet olmak üzere 11 eğitim kurumunun ders yürütücüsüyle 10.05.2022-06.01.2023 tarihleri arasında yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. CAM/CAM odaklı ders yürütücülerine dair aranan kriterler aşağıdaki gibi olmuştur:

- CAD/CAM odaklı bir dersi en az 3 yıldır aktif olarak yürütüyor olmak,
- Assyst, Gerber, Optitex vb. gibi kalıp hazırlamaya dair bir programı profesyonel olarak kullanabiliyor olmak,
- Tercihen sektör deneyimine sahip olmak.

Yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış, yazı dökümleri yapılmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Ayrıca, araştırmacılar Pandemi sonrası süreçte bir devlet üniversitesinde harmanlanmış olarak işlenen iki derse bir dönem boyunca katılmış ve gözlem yapmışlardır.

Analizler sonucunda, "bilgisayar destekli kalıp hazırlama dersi (örgün)", "pandemi döneminde bilgisayar destekli kalıp hazırlama dersi (uzaktan)" ve "yüz yüze eğitime geçiş süreci" olmak üzere 3 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar kapsamında, "örgün eğitimde ders süreci, dersin anlaşılabilmesi için öğrencide gereken hazır bulunuşluklar, pandemi döneminde ders süreci ve uzaktan eğitim sürecinde başvurulan stratejiler, derslerde kullanılan CAD/CAM yazılımları, pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde kullanılan yazılım ve platformlar, pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan zorluklar/avantajlar/dezavantajlar ve yüz yüze eğitime geçiş süreci" gibi konular ele alınmıştır.

* Bu çalışma, "Pandemi Sonrası Süreçte Hazır Giyim ve Konfeksiyon Sanayisinde Bilgisayar Destekli Tasarım ve Üretim Programlarının Kullanımı: Sektörün Yeni Mezunlardan Beklentilerine Yönelik Bir Durum Çalışması" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiş olup, Eskişehir Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Komisyonu tarafından kabul edilen 22LÖT256 no'lu proje kapsamında desteklenmiş ve gerekli etik kurul izinleri alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonucunda; pandemi döneminde uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlardan bazıları; eğitim programının planlanmamış ve bir altyapıya bağlı bir eğitim olmadığı için verimsiz olduğu, internet ve derste kullanılan yazılımdan kaynaklı teknik sorunlar olduğu, ders yürütücülerinin bazılarının evde uygun ders anlatma ortamının sağlanamadığı, karşılıklı etkileşim sorunlarının yaşanması ve uzaktan eğitimin sosyal öğrencileri sosyal ortamdan uzaklaştırması gibi sorunlar tespit edilmiştir. Bu çerçevede, acil uzaktan eğitimin plansız ve bir refleks olarak ortaya çıkan uygulamaları ile değil planlı ve sistematik bir biçimde, teknolojik gelişmeleri yedeğine alarak sosyal etkileşimin ve birbirinden öğrenmenin yollarını açarak yapılmalıdır. Hazır giyim ve tekstil sektörlerinde istihdam, mesleki yeterlilik çerçevesindeki günümüz değişimlere ayak uydurabilme ve öğrencilerin 21. yy. becerilerini kazanabilmeleri açısından CAD/CAM yazılım dersleri kapsamında, eğitim programlarında da yaşanan problemler saptanarak güncellenmesinin önemi büyük ve olmazsa olmazlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: CAD/CAM, Bilgisayar Destekli Tasarım, Bilgisayar Destekli Eğitim, Üç Boyutlu Tasarım, Moda Tasarımı Eğitimi

Kaynakça

Altunışık, R., Coşkun, R. Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı (4. Basım). Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6 (3), 112-142.

Bozkurt, A., Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. Asian Journal of Distance Education, 15 (1), i-vi.

Duman, N.N. (2019). Moda tasarımı öğrencilerinin giysi tasarımına yönelik uygulamalarında malzeme seçimi ve tedariğinde karşılaştıkları problemler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.

Ege İhracatçılar Birliği (EİB) ve İstanbul Moda Akademisi (İMA) iş birliği çerçevesinde 22.12.2021 tarihinde düzenlenen "Hazır Giyim Sektöründe Kullanılan 3D Tasarım Programları" Başlıklı Seminer.

Kaya, Z. (2002). Uzaktan eğitim. Ankara: Pegem A.

Koca, E., Polat, G. (2021). Pandemi sürecinde moda tasarımı öğrencilerininin uzaktan eğitime yönelik görüş ve beklentileri. International Social Sciences Studies Journal, 7, 2337-2351.

Özüdoğru, Ş. (2022). Call for rethinking on fashion design education in the era of post-pandemic: Insights from Turkey. Revista de Ensino em Artes, Moda e Design, 6 (1), 1-15.

Vaid, M. (2020). https://fashionista.com/2020/03/coronavirus-fashion-design-education (Erişim Tarihi: 01.12.2022)

Yin, R. K. (2003). Designing case studies. L. Maruster ve M. J. Gijsenberg (Ed.), *Qualitative Research Methods* içinde (ss. 359-386). Londra: Sage.

Denizcilik Meslek Liseleri Mezunlarının Eğitimden Sonraki Kariyer Tercihlerinin İncelenmesi

Mesut Önsesveren
İskenderun Teknik Üniversitesi

Turgay Battal
İskenderun Teknik Üniversitesi

Meltem Eken
İskenderun Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Denizyolu taşımacılığı uluslararası alanda hizmetin verildiği bilgi, tecrübe, teknoloji ve uluslararası ilişkilerin büyük önem arz ettiği başlıca iş alanlarındandır (Deniz, 2012). Ayrıca ilk çağlardan itibaren ulusal ve uluslararası taşımacılıkta oldukça aktif olarak kullanıldığı bilinmektedir. Gemilerin diğer transfer araçlarına göre oldukça büyük kapasitede olması ve diğer taşıma türlerine göre oldukça ekonomik olması dünya ticaretinde en çok kullanılan taşımacılık türü olmasını sağlamıştır (Albayrak, 2009). Türkiye üç tarafı denizler ile çevrili, 2 tane önemli boğaza sahip, kıyı uzunluğu 8000 km'yi geçen ve okyanuslar ile bağlantılı denizlere sahip bir coğrafyaya sahiptir (Ulusal Denizcilik Şurası [UDŞ], 1997). Bu özelliklerimiz Denizcilik ticareti için ülkemizi oldukça elverişli kılmaktadır. Global ölçekte gerçekleşen ticaretin %83'ünün de Deniz Yolu ile yapıldığı dikkate alındığında Deniz Ticaretinin ülkenin ekonomik olarak gelişme sürecindeki önemi yadsınamaz (İMEAK, 2020). Deniz taşımacılığında ise yaşanan kazaların %80 inden fazlasında insan faktörünün etkisi vardır (Baylon ve Santos,2011). Bu nedenle Deniz Ticaretinin beklenen ölçekte ve verimlilikte gerçekleşmesi adına baş aktör insan faktörüdür. Her alanda olduğu gibi Denizcilik alanında da nitelikli, eğitimli ve donanımlı iş gücüne ihtiyaç vardır. Ülkemizde de Mesleki Eğitim ve Öğretimin alanlarından biri olan Denizcilik alanında iyi eğitilmiş ara eleman ihtiyacı göze çarpmaktadır. Bu eksikliği karşılama noktasında önemli saç ayaklarından olan Denizcilik Meslek Liselerinden mezun olan öğrenciler bu ihtiyacı cevap vermeye yönelik eğitilmektedir.Deniz taşımacılığı sektörü içinde, gerek gemide gerekse karada görev alan insanların eğitimli ve donanımlı olarak mesleklerinin gereklerini yerine getirebilmesini temin edebilmek için dünyanın bir çok ülkesinde uluslararası standartlara uygun, kaliteli bir denizcilik eğitimi verilmelidir(Peksen ve diğ., 2015). Öğrenciler lise eğitimi süresince üniformalı, disiplinli ve uygulama eğitimlerinin bol olduğu meşakkatli bir eğitimden geçmektedir. Ancak mezuniyet sonrası öğrencilerin kariyer tercihleri gözlemlendiğinde denizcilik alanında devam eden öğrencilerin sayılarının istenen oranda olmadığı gözlemlenmektedir. Uluslararası Denizcilik Örgütü (IMO)'nun belirlediği uluslararası standartlara göre verilmesi gereken, zorlu ve masraflı bir süreç olan bu eğitim sonrası öğrencilerin istenen seviyede denizcilik alanına yönlendirilememesi ve bu konuda başarısız olunması ülkemiz öz kaynakları adına olumsuz bir durum teşkil etmektedir.

Bu çalışmada, Denizcilik alanı özelinde öğrencilerin kariyer tercihlerini lise öğrenimleri doğrultusunda yapma noktasında istenen seviyede başarıya ulaşamama durumunun neden ve sonuçları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan anket yöntemi uygulanmıştır. Anket hazırlama sürecinde şekil ve içerik bakımından uzman görüşü alınmış ve bu görüşlere göre 2 soru revize edilmiştir. Daha sonra Pilot çalışması yapılmış ve değişkenler ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Uygulanan anket 2 Bölüm ve 8 Sorudan oluşmaktadır. Anketteki ilk 7 Soru Kişisel ve Mesleki Bilgiler ile alakalı genel sorulardan oluşmaktadır. 8.soru ise Mesleki İlgi ve Tutuma Yönelik ölçümlerin yapıldığı 5'li Likert ölçeğe göre hazırlanmış 16 önermeden oluşan sorudur. Mersin Deniz Ticaret Odası Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunları çalışmanın ana kütlesini oluşturmaktadır. Örneklemini ise lisenin 2013-2021 yılları arasında mezun olan öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılara anket elektronik ortam vasıtasıyla ulaştırılmıştır. Anket verileri SPSS26 paket programı ile güvenirlik açısından incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İnsanların kariyer tercihi verirken ve yapılan tercih sonrasında karar verilen yönde devam etme konusunda değerlendirmeye aldığı birçok kriter mevcuttur. Bu süreç Denizcilik Ortaöğretim Eğitimi süreci sonrasında da geçerlidir. Çalışmada, mezun öğrencilerin istenen oranda denizcilik alanına devam etmemesi noktasında geçerli nedenlerin Mezuniyet Sonrası Verilen Ehliyetin Yeterliliği, Staj Bulma Sorunu, Staj Sürecinde Yaşananlar, Özellikle Kadın Mezunlar için Cinsiyet Ayrımcılığı, Mezuniyet Sonrası Ekonomik Kaygı, Mezuniyet Sonrası Ortaya Çıkan Farklı Fırsatlar, Üniversiteye Giriş Sınavları için Akademik Yeterlilik, Yds Sınavı için Akademik Yeterlilik, Mesleğin Kendine Özgü Koşulları, Lisede Verilen Denizcilik Eğitiminin Yeterliliği gib konularda yaşanan olumsuz durumlar olduğu öngörülmektedir.

Yapılan Araştırmanın analiz süreci halen devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki ve Teknik Eğitim, Denizcilik, Uluslararası Denizcilik Örgütü Anket

Kaynakça

-Albayrak, M. T. (2009). Uluslararası Standartlarda Türk Denizcilik Eğitim Modeli (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Deniz Bilimleri ve İşletmeciliği Enstitüsü, İstanbul.

-Baylon, A. , Santos E. (2011). The Challenges in Philippine Maritime Education and Training, International Journal of Innovative Interdisciplinary Research, 34-35.

-Deniz Bayram, 2012, Türkiye'de Denizcilik Meslek Eğitimi (Sorunlar ve Çözüm Önerileri), Yüksek Lisans, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

-İMEAK, (2020). Deniz Ticaret Odası, Denizcilik Sektör Raporu. *Erişim Tarihi 02.02.2023 [https://www.denizticaretodasi.org.tr/media/SharedDocuments/sektorraporu/sektor_raporu_tr_2020.pdf]*

-Ulusal Denizcilik Şurası, Denizcilik Müsteşarlığı Eğitim Komisyonu Raporu, Ankara, 1997.

-Yıldırım Pekşen, D., Alkan, G., Yıldız, M. (2015). Kalite Yönetim Sisteminin Denizcilik Eğitimi Veren Meslek Yüksekokulları İçin Analizi Ve Örnek Model Çalışması, 4th International Vocational Schools Symposium (UMYOS), Yalova.

Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tarafından Mesleki Eğitim Alanında Yürütülen 2021 Yılı Erasmus Akreditasyon Sürecinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Funda Çıray Özkara
MEB

Melih Ünlüer
MEB

Problem Durumu

Mesleki eğitim yıllardan beri Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu insan kaynağını yetiştirerek, ekonomik kalkınmaya çok önemli katkılar sağlamaktadır. Ülkeler kendi ekonomilerinin mevcut durumu ve yönelimlerine göre mesleki ve teknik eğitimi kurgulamakta, revize etmekte ve dönüştürmektedir. Mesleki ve teknik eğitimin, hükümet ve ilgili paydaşların güçlenmesini istediği bir eğitim türü olmasına rağmen, kronikleşmiş çok sayıda sorunu kapsadığı belirtilmektedir (Özer, 2020; Özer, 2018).

Eskişehir'de havacılık, raylı sistemler, gıda sanayi, otomotiv sanayi ve makine-metal sektörlerinde nitelikli işgücü eksikliği bulunmaktadır (Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge, 2020). Belirtilen sektörlerdeki işgücü eksikliğini giderebilmek ve mesleki ve teknik eğitimi geliştirebilmek adına Türkiye Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde mesleki-teknik öğretim kurumları ile iş dünyası arasındaki ilişkiyi gözlemleyerek, AB ülkelerinin bu konudaki bilgi ve deneyimlerinden yararlanmalıdır (Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011).

Avrupa Birliği'nin (AB) desteklediği eğitim, öğretim, gençlik ve spor hibe programlarından olan Erasmus+ değişim programları kültürel alışveriş, kültürel hareketlilik gibi birçok yönden katılımcılara yarar sağlayan projelerdendir (Başaran, Kumru, Acar, Kayıklık ve Vural, 2021; Hatısaru, 2017). 2020 yılında Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Eskişehir'de mesleki eğitim alanında görevli öğretmenler ve öğrenciler başta olmak üzere kurumların mesleki eğitim kalitesini artırmak, paydaşların mesleki gelişimini desteklemek, dil öğrenimini güçlendirmek gibi amaçlarla AB Erasmus+ programına başvuru yapılmıştır. Erasmus+ Programı Mesleki Eğitim KA121-Akreditasyon Öğrenici ve Personel Hareketliliği programının hibe desteği almasının ardından projenin ilk yıl hedefi olan öğrencilerin mesleki alanlarının geliştirilmesi ve istihdam edilmelerine kolaylık sağlama gibi konularda hareketlilikler gerçekleştirilmiştir.

Erasmus+ programından yararlanan öğrencilerin beklenti ve memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi ve izlenmesi, bu konuda elde edilen verilere göre programın hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi son derece önemlidir. Bu araştırma ile Erasmus+ Programı Mesleki Eğitim KA121-Akreditasyon Öğrenici ve Personel Hareketliliği programı 2021 yılı hareketliliği katılımcı öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilerek, mesleki eğitim alanında ortaöğretim düzeyinde yapılan ve yapılacak çalışmalara katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırma, öğretmenlere Avrupa ülkelerinde işbaşı gözlem, öğrencilere kendi alanlarıyla ilgili staj imkanı sunan Erasmus hareketlilik sürecine öğrencilerin katılarak elde ettikleri gözlemleri ve deneyimleri incelemek açısından önem teşkil etmektedir. Türkiye'de mesleki eğitim akreditasyonu ile ilgili çalışmış benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Başaran, Kumru, Acar, Kayıklık ve Vural'a göre de (2021, s.186) ulusal alanyazında, genelde AB projeleri özelde Erasmus projeleriyle ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde, çoğunlukla yükseköğretim kademesinde çalışmaların var olduğu, diğer eğitim basamaklarındaki çalışmaların yetersiz olduğu vurgulanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Bir durum hakkında detaylı betimlemeler yapmak ve o durumu var olduğu şekliyle anlamak durum çalışmalarının amaçlarından biridir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). 2021-2027 dönemi için yıllık hibe desteği alınan Erasmus+ Programı Mesleki Eğitim KA121-Akreditasyon Öğrenici ve Personel Hareketliliği programı 2021 yılı hareketliliğine Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı farklı ilçelerden on bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi katılım sağlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında belirtilen liselerden projeye katılan 64 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Budapeşte (Macaristan), Prag (Çekya), Stutgart (Almanya) ve Viyana (Avusturya)'ya hareketlilikler gerçekleştiren öğrencilerden elde edilmiştir.

Bu süreçte İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge birimi tarafından hareketlilikler öncesinde üç farklı bilgilendirme toplantısı gerçekleştirilmiştir. Aşçılık, Bilişim Teknolojileri, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, CNC, Hasta ve Yaşlı Bakımı, Makine, Motorlu Araç Teknolojileri, Muhasebe ve Finansman, Uçak Bakım Alanı gibi farklı alanlarından iş başı eğitim ve staj uygulamaları yapılmıştır. Üçer haftalık gerçekleştirilen hareketliliklerin ardından sürece katılan öğrenciler AB tarafından hazırlanan katılımcı anket formlarını çevrimiçi olarak yanıtlamışlardır. Katılımcı anket formlarında yer alan kişisel bilgiler dışındaki genel bilgi bölümünde yer alan iki açık uçlu ve iki seçenekli soru ile hareketliliğe yönelik memnuniyet bölümü ile hareketlilik etkinliğinin sonuçları bölümünde yer alan sorular analiz edilmiştir. Anket soruları mesleki eğitim ve eğitim programları ve öğretim alanında uzmanlığı bulunun iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar tarafından üç açık uçlu soru hazırlanarak, dört farklı hareketliliğe katılan ve farklı liseler ile bölümlerden 9 öğrenci ile yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini artırmak için katılımcı teyidi ve uzman incelemesine başvurulmuştur. Bu çalışma kapsamında belirtilen anket ve görüşme verileri betimsel olarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Mesleki Eğitim Erasmus+ programı aracılığı ile iş başı eğitim ve staj uygulamaları yapmak üzere yurt dışına giden öğrencilerin hareketlilik sürecinden çok memnun oldukları ve hareketliliklerinin AB Erasmus+ programı tarafından desteklendiğini bildikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin üç haftalık hareketlilikleri süresince kültürel geziler ve etkinlikler yaptıkları, yeni arkadaşlıklar kurdukları ve işbirlikleri sağladıkları, gittikleri ülkelerin eğitim sistemleri ile Türkiye'yi karşılaştırdıkları; kişisel hasta bakımı ihtiyaçlarının karşılanması, motor teknolojisi gibi alanları ile ilgili farklı deneyimler kazandıkları anlaşılmıştır. Türkiye'de kuramsal olarak öğrendikleri birçok bilgiyi staj yerinde uygulama fırsatı buldukları da öğrenciler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Öğrencilerin özellikle İngilizce gibi dil becerilerini geliştirdikleri, Çekçe, Almanca gibi gittikleri ülkelere ait günlük konuşma dilinden de kazanımlar edindikleri anket verilerinden ve görüşme sürecinden anlaşılmıştır. Kültürel geziler ile ziyaret ettikleri ülkelerin mimari yapısı, para birimi, tarihi, ulaşımı gibi birçok açıdan bilgi edindikleri söylenebilir.

Hareketlilik faaliyetine katılmanın bir sonucu olarak öğrenciler özgüvenlerinin geliştiğini, kültürel geziler sırasında şehirlerde Rönesans dönemine ait binaları, gotik yapıları görme ve inceleme şanslarının olduğu gibi daha spesifik örnekleri ifade etmişlerdir. "…Avrupa ülkelerinde çevre bilincinin oldukça fazla geliştiğini fark ettim. İnsanlarla iletişim kurma çabamız dil becerimin gelişmesine katkı sağladı. Geleceğe bakış açım değişti. Ekip çalışmasının zorunlu ve gerekli olduğunu, yaptığımız işi kolaylaştırdığını öğrendim. Bir ülkenin gelişimine katkı sağlamak için bireylerin kendisini geliştirmesi gerektiğini bir kez daha anladım" gibi kazandıkları somut deneyimlerden de bahsetmişlerdir. Neredeyse tüm öğrenciler üç haftalık staj deneyimlerinin ardından dil becerilerinin geliştiğini ve alanları ile ilgili edindikleri farklı becerileri vurgulamışlardır.

Öğrencilerin katılım sağladıkları kurumların sundukları sağlık, beslenme, barınma, sosyal, kültürel, sportif, güvenlik ve temizlik hizmetleriyle ilgili olarak 64 öğrenci de memnuniyetlerini dile getirmiştir. Erasmus hareketlilik faaliyetlerine katılmanın kendilerine fayda sağladığını belirten öğrenciler en çok "Yararlı pratik beceriler öğrendim veya geliştirdim." maddesini işaretlemişlerdir. Erasmus+ öğrenim hareketliliğine katılımlarının ardından Avrupa aidiyet duygularının arttığını da belirten öğrenciler hareketlilik faaliyetinin bir sonucu olarak en çok "Toplumumdaki çeşitliliği daha iyi anlıyorum." ifadesini seçmişlerdir. Avrupa, Avrupa Birliği ve Avrupa değerleri hakkında daha çok şey öğrendiklerini de belirten öğrenciler, sürdürülebilir olmak için alışkanlıklarını değiştirdikleri, dijital teknolojiyi uygulamanın yeni ve yararlı yolları hakkında daha çok şey öğrendikleri gibi ifadelere de katılım sağlamışlardır. Mesleki motivasyonlarının arttığı, hayallerinin Türkiye ile sınırlı olmadığı ve yurt dışında da gerçekleştirebileceği gibi noktalara da değinen öğrenciler, Erasmus programının farklı kültürlerle karşılaşma olanağı sağladığını bu nedenle Erasmus programının toplumlar arasında kültürel alışveriş sürecine olumlu katkı yaptığını görüşme sürecinde açıklamışlardır.

Sonuç olarak 64 öğrencinin bu program aracılığıyla ilk kez yurt dışına çıktığı ve Erasmus hareketlilik faaliyetine katıldığı; yemek kültürü, gezi gibi farklı sosyo-kültürel deneyimler kazandıkları görülmüştür. Programın öğrencilere kişisel ve mesleki birçok açıdan olumlu katkısının olduğu ve öğrencilerin gelecekte de Erasmus projelerine katılmak istedikleri anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erasmus+ Programı, Mesleki Eğitim Akreditasyonu, Öğrenici hareketliliği, Ortaöğretim

Kaynakça

Başaran, M., Kumru, S., Acar, D., Kayıklık, F. ve Vural, Ö. F. (2021). Ar-Ge çalışmalarının okullar üzerine etkisinin Erasmus+ projeleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, *7*(3) , 183-200. DOI: 10.47714/uebt.978486

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11.bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge. (2020). *Eskişehir Mesleki Eğitimde Uluslararsılaşma Planı 2021-2025*. Eskişehir.

Hatısaru, V. (2017). Türkiye'nin Erasmus+ Programına Katılımının Değerlendirilmesi: Stratejik Ortaklıklar ve Bilgi Ortaklıkları Örneği. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, *16* (2), 65-83. DOI: 10.1501/Avraras_0000000253

Özer, M. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu ve Mesleki ve Teknik Eğitimde Yeni Hedefler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 8 (3). 425-435.

Özer, M. (2020). *Mesleki Eğitimde Paradigma Değişimi Türkiye'nin Mesleki Eğitim ile İmtihanı*, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.

Sağlam, M., Özüdoğru, F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne Etkileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (1). 87-109. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13707/165953

Önlisans Bilgisayar Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Programlamaya Yönelik Kaygılarının İncelenmesi

Fatma Keskınkılıç
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Filiz Kalelioğlu
Başkent Üniversitesi

Problem Durumu

Robotlar, yapay zeka, IOT (Nesnelerin İnterneti), Bulut Bilişim gibi yeni teknolojiler günlük yaşamımızı çepeçevre saran teknolojilerdir. Çağımızın gereksinimleri artık bu teknolojleri kullanmanın ötesinde bu teknolojilerle üretim yapmak veya bu teknolojileri üretim süreçlerinde aktif rol almayı gerektirmektedir. Bu teknolojilerle üretim yapabilmek için programlama becerisine sahip olmak gerekmektedir. Bir programlama dili, makinelerle sistematik bir biçimde iletişim kurma yöntemidir. Programlama, kullanıcılara günlük yaşamda yardımcı olan yazılım ve uygulamalar oluşturmak için önemlidir. Tüm bu nedenlerden dolayı programlama dillerini günlük hayatımızda nasıl kullanacağımızı öğrenmek gerçekten önemlidir. Bilgisayar programlamanın faydalarına ve önemine rağmen temel kavramlara hakim olmak ve anlamak zordur (Altıok ve Yükseltürk, 2018). Mesleği bilgisayar olmayan kişiler için zor olan beceri çoğu zaman bilgisayar bölümünde okuyan öğrenciler için bile zor olabilmektedir. Jenkins (2002), programlamayı karmaşık bir iş olarak tanımlamaktadır. Programlamayı öğrenmenin önünde çeşitli engeller bulunmaktadır. Bunların başında programlamanın karmaşık yapısı gelmektedir (Rogerson ve Scott, 2010). Araştırmacılar, öğrencilerin programlamayı öğrenirken bazı zorluklarla karşılaştıkları konusunda hemfikirdirler (Çetin, 2013). Bu durum öğrencilerde farklı olumsuz duygulara sebep olabilmektedir. Bu tür olumsuz duygular sadece etkileşimi değil aynı zamanda üretkenliği, öğrenmeyi ve sosyal ilişkileri de etkileyebilir (Saadé ve Kira, 2009). Bilgisayarkullanımı sırasında oluşan bu olumsuz duygular bilgisayar kaygısı olarak adlandırılır. Bilgisayar kaygısının en iyi bilinen tanımlarından biri Maurer (1983) tarafından yapılmıştır. Bilgisayar kaygısını, bilgisayar teknolojisini kullanmanın sonuçlarını düşünürken veya gerçekten bilgisayar teknolojisini kullanırken kişinin hissettiği korku ve endişe olarak tanımlamıştır (Gaudron ve Vignoli, 2002). Leso ve Peck (1992) bilgisayar kaygısını "bir bilgisayar kullanırken veya kullanmayı düşünürken korku veya endişe duyma" olarak nitelendirmektedir. Programlama kaygısıda bilgisayar kaygısı gibi bilgisayar programlamaya karşı hissedilen olumsuz duyguları ifade etmektedir.

Conolly vd. (2009), programlama öğrenen bilgisayar lisans öğrencileri üzerinde programlama kaygısı araştırması yapmıştır. Programlama öğrenen öğrenciler için kaygı düzeyinin önemli olduğunu kabul ederek, eğitimcilerin bu durumu en aza indirmek için öğrenme ve bilişsel stratejiler oluşturabileceklerini belirtmişlerdir. Herhangi bir programlama kursunda, programlamayla ilgili etkinliklerle rahatlayan öğrenciler, programlama kaygısı yüksek olan öğrencilerden daha iyi performans gösterirler. Bu nedenle iyi bir programlama başarısı için kaygı düzeyinin minimum düzeyde olması gerektiğine inanılmaktadır (Owolabi, Olanipekun ve Iwerima, 2014). Bu araştırma da ön lisans öğrencilerinin programlama kaygı düzeylerini ortaya koyarak; kaygı düzeylerini olumlu veya olumsuz nelerin etkilediğine yönelik bulguların ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma modeli kullanılacaktır. Araştırma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kırşehir ahi Evran Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören Bilgisayar programcılığı ve bilgisayar teknolojileri bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Nicel veriler Yıldırım ve Özdener (2022) tarafından geliştirilen Programlama Kaygı ölçeği ile toplanacaktır. Nitel veriler ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilerein cinsiyet, okuduğu program ve sınıf düzeyi ile ilgili bilgileri içeren kişisel bilgi formu ve programlama yaparken kaygılarını nelerin etkilediğine yönelik soruların olduğu soruları içeren iki bölüm yer almaktadır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemleri, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yönteminin kullanılması planlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin bilgisayar programlamaya yönelik kaygı düzeyleri "Bilgisayar programlama kaygı ölçeği" ile belirlenecektir. Belirlenen kaygı düzeylerinin cinsiyete, öğrencinin dahil olduğu programa ve sınıfına göre değişip değişmediği analiz edilecektir. Aynı zamanda programlama yaparken öğrencilerin kaygı düzeylerini nelerin etkilediğine yönelik görüşlerine başvurulacaktır. Öğrencilerden programlama yaparken kaygı durumlarını olumlu ya da olumsuz nelerin etkilediğine yönelik düşüncelerini ifade etmeleri beklenmektedir. Bununla birlikte kaygı durumunu azaltmak için öğrencilerden akranlarına ve akademisyenlere yönelik önerilerde bulunmaları istenecektir. Öğrenci görüşlerine göre elde edilen veriler incelenerek önerilerde bulunulacaktır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgular literatürde bulunan çalışmalara atıfta bulunularak yorumlanarak literatüre katkı sağlamaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar programlama, programlama öğretimi, kaygı

Kaynakça

Altiok, S., & Yükseltürk, E. (2018). Analyzing current visual tools and methodologies of computer programming teaching in primary education. In *Teaching Computational Thinking in Primary Education* (pp. 201-229). IGI Global.

Cevahir, H., & Özdemir, M. (2017). Programlama öğretiminde karşılaşılan zorluklara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu içinde*, *24*, 26.

Connolly, C., Murphy, E., & Moore, S. (2008). Programming anxiety amongst computing students—A key in the retention debate?. *IEEE Transactions on Education*, *52*(1), 52-56.

Gaudron, J. P., & Vignoli, E. (2002). Assessing computer anxiety with the interaction model of anxiety: development and validation of the computer anxiety trait subscale. *Computers in Human Behavior*, *18*(3), 315-325.

Jenkins, T. (2002). On the difficulty of learning to program. In *Proceedings of the 3rd Annual Conference of the LTSN Centre for Information and Computer Sciences* ,Vol. 4, No. 2002, pp. 53-58.

Leso, T., & Peck, K. L. (1992). Computer anxiety and different types of computer courses. *Journal of Educational Computing Research*, *8*(4), 469-478.

Maurer, M. (1983). *Development and validation of a measure of computer anxiety* (Doctoral dissertation).

Owolabi, J., Olanipekun, P., & Iwerima, J. (2014). Mathematics ability and anxiety, computer and programming anxieties, age and gender as determinants of achievement in basic programming. *GSTF Journal on Computing (JoC)*, *3*, 1-6.

Rogerson, C., & Scott, E. (2010). The fear factor: How it affects students learning to program in a tertiary environment. *Journal of Information Technology Education: Research*, *9*(1), 147-171.

Saadé, R. G., & Kira, D. (2009). Computer anxiety in e-learning: The effect of computer self-efficacy. *Journal of Information Technology Education: Research*, *8*(1), 177-191.

Müzisyenlerin, Müzik Eğitimcilerinin ve Müzik Öğrencilerinin Müzikal İfade Kavramına ve Öğretimine Yönelik Algıları

Seda Eden Ünlü
Bolu Abant Izzet Baysal Üniversitesi

Ahmet Serkan Ece
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Altay Eren
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Problem Durumu

Müzikal ifade olgusu, antik çağlardan beri filozoflar ve müzik teorisyenleri tarafından tartışılan bir konu olmuştur (Gabrielsson ve Lindström, 2010). Yapılan araştırmalar (Juslin ve Laukka, 2004; Laukka, 2004) müzik performansının en önemli yönlerinden birinin, 'ifadeli bir şekilde çalmak' olduğunu göstermektedir. Ancak müzikal ifade terimi birçok farklı anlamı ve tanımı kapsamaktadır (Peiris-Perera, 2015, Lindström vd., 2003). Müzikal ifadeye dair yapılan bu farklı tanımlamaların (Gibbs, 2014; Keleş, 2022; Palmer, 1997), kavramın bileşenlerinden hareket ile yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise müzikal ifade kavramına dair farklı kullanımlar, olgunun bir temel üzerine oturmadığını göstermektedir. Bir diğer ifade ile ulusal literatürde, müzikal ifade tek bir anlam ile ele alınamamış, bileşenleri kesin olarak belirlenememiş, tanımı açıkça belirtilmemiştir.

Müzikal ifadenin sözcüklerle anlatılmasının zor olduğu (Hoffren, 1964) ve soyut bir kavram olarak ele alındığı düşüncesi (Okay, 2012), müzikal ifade öğretimine de yansımaktadır. Öğrencilerin bu kavramı tanımlamayabilmelerinin, onların performansları sırasında müzikal ifadeli çalmalarına da etki ettiği görülmektedir (Lindström vd., 2003). Bir diğer taraftan öğrencilerin müzikal ifadeli çalmaya ilişkin algıları ile öğretmenlerinin onlardan beklediği müzikal ifadeli performansın arasında benzerliğin olması da çalgı eğitiminde önemlidir. Ancak, müzikal ifade genellikle örtük olarak öğrenilmekte ve bireysel çalgı derslerinde öğrencilere bu konu açıkça anlatılmamaktadır (Karlsson ve Juslin, 2008). Bu çalışma, müzisyenlerin, eğitimcilerin ve öğrencilerin müzikal ifade algılarının ve öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde bir çıkış noktası sağlamaktadır. Bu algıların incelenmesinin, bir müzikal ifade kavramının tanımlanabilmesinde ve bu kavramın öğretim yöntemlerinin belirlenip, uygulama boyutunda bireysel çalgı derslerinde kullanılmasında önem teşkil ettiği düşünülmektedir.

Bu çalışma, Türkiye'deki üflemeli, telli, tuşlu ve yaylı çalgı çalan müzisyenlerin, müzik eğitimcilerinin ve lisans müzik öğrencilerinin müzikal ifade kavramına ve öğretimine dair algılarını incelemektedir. Dolayısı ile bu araştırmanın üç amacı bulunmaktadır: Birincisi müzisyenlerin, eğitimcilerin ve öğrencilerin müzikal ifade kavramına yönelik algılarının keşfedilmesi, ikincisi müzikal ifade öğretimine yönelik algılarının incelenmesi, üçüncüsü müzikal ifade kavramına ve kavramın öğretimine yönelik algıların arasındaki benzerlikler ve/veya farklılıkların tespit edilmesidir.

Yöntem

Araştırmada nitel yöntem ile tanımlayıcı fenomenolojik (olgu bilimsel) desen kullanılmıştır. Araştırmada ele alınan fenomen, müzikal ifade kavramı ve öğretimidir. Katılımcıların belirlenmesinde, homojenliğin sağlanması için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme; heterojenliğin sağlanması için maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ayrıca en iyi temsilin sağlanması için ise kartopu örnekleme yöntemi, diğer amaçlı örnekleme yöntemleri ile eş zamanlı olarak kullanılmıştır. Müzisyenlerden (n=19), eğitimcilerden (n=21) ve lisans öğrencilerinden (n=20) çevrimiçi ortamda, yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanan veriler, tümevarımsal kodlama yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın tutarlık ilkesi için kodlayıcılar arası uyum oranı, dış denetleyici ile kodlama şemalarının denenmesi ve iç denetleyiciler ile kodlamanın tamamlanması olmak üzere iki aşamada hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Müzikal ifade kavramı ve öğretimine dair algılar, hem kimlik gruplarına (müzisyen, müzik eğitimcisi ve öğrenci) hem de çalgı gruplarına (üflemeli, telli, tuşlu ve yaylı) göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre müzikal ifade kavramı "eserin dönemine uygun olarak, yorumcunun, bestecinin istediklerini ve notanın üzerinde yazanları, kendi algıladıkları ve hissettikleri ile birleştirip, duygularını katarak nüans gibi unsurlarla yorumlayabilmesi ve müziğin iletmek istediğini dinleyiciye aktarabilmesi" olarak tanımlanmıştır. Müzikal ifadenin tanımı ve bileşenleri; kavram özelliklerine, kişilere (besteci, yorumcu, dinleyici), esere (eser özellikleri, notasyon ve notasyonun yorumlanması) ve tınıya göre temalar ile gruplandırılmıştır. Müzikal ifadenin sergilenmesi ve öğretilmesi ise bilişsel, davranışsal, duyusal ve duygusal temalar altında değerlendirilmiştir. Müzikal ifadenin, müzisyenler ve müzik eğitimcileri tarafından daha çok 'bilgi ve algı temelli' tanımlanmasına karşılık, öğrenciler tarafından 'duygu temelli' tanımlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına bağlı olarak, öğrenciler, bir eseri piano-forte gibi nüans ile çaldıklarında, o eseri müzikal ifadeli seslendirdiklerini düşünmektedirler. Müzik eğitimcileri, müzikal ifadenin sergilenebilmesi için, tekniğin gelişimini önemsemekteyken, öğrenciler hissederek sergileneceğini belirtmişlerdir. Ayrıca eğitimciler ölçülebileceğini ve öğretilebileceğini ifade etmişlerdir. Müzikal ifadenin öğretim zamanı ile ilgili olarak, müzisyenler ve müzik eğitimcileri çalgıya başlandığında, öğrenciler ise teknik hazır bulunuşluk sağlandığında öğretilebileceğini aktarmışlardır. Müzisyenler ve müzik eğitimcileri çok çeşitli yollarla

aktarılabileceği görüşündeyken, öğrenciler daha çok, geleneksel yöntemlerden anlatma ve gösterip yaptırma yöntemleri ile öğretilebileceğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Müzikal ifade, Müzikalite, Müzikal Algı, Fenomenoloji, Çalgı Eğitimi.

Kaynakça

Gabrielsson, A. ve Lindström, E. (2010). The role of structure in the musical expression of emotions. *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*, 367400, 367-44.

Gibbs, B. K. (2014). *Pedagogy for musical expression: Perspectives from professional wind instrumentalists and conductors,* (Yayımlanmamış doktora tezi). Walden University.

Hoffren, J. (1964). A test of musical expression. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 32-35.

Juslin, P. N. ve Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of new music research*, *33*(3), 217-238. https://doi.org/10.1080/0929821042000317813

Laukka, P. (2004). Instrumental music teachers' views on expressivity: a report from music conservatoires. *Music Education Research*, *6*(1), 45-56. https://doi.org/10.1080/1461380032000182821

Lindström, E., Juslin, P. N., Bresin, R. ve Williamon, A. (2003). "Expressivity comes from within your soul": A questionnaire study of music students' perspectives on expressivity. *Research Studies in Music Education*, *20*(1), 23-47. https://doi.org/10.1177/1321103X030200010201

Karlsson, J. ve Juslin, P. N. (2008). Musical expression: An observational study of instrumental teaching. *Psychology of music*, *36*(3), 309-334. https://doi.org/10.1177/0305735607086040

Keleş, A. (2022). Biyomüzikoloji ve Çalgı Eğitimi Perspektifinden Müzikalite Kavramı, Arapgirlioğlu (Ed.) *Güzel Sanatlarda Araştırma ve Değerlendirmeler*. (s. 1-27). Gece Kitaplığı: Ankara.

Okay, H. H. (2012). Müzikal İfade Eğitimine Bir Pencere: Çalgı Müziğinde Vokal İzler. *Kastamonu Eğitim Dergisi 20*(3),1051-1072.

Palmer, C. (1997). Music performance. *Annual review of psychology*, *48*(1), 115-138. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.115

Peiris-Perera, P. (2015, Haziran). Teaching musical expression through visualization of musical cues. In *1st Internatıonal Conference on Hıgher Educatıon Advances (Head'15)* (s. 545-550). Editorial Universitat Politècnica de València. https://doi.org/10.4995/HEAd15.2015.471

Metaverse ve Müzik Eğitimi

Uğur Kartal Satır
Ağrı Ibrahim Çeçen Üniversitesi

Ajda Aylin Can
Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Gündelik kavramlarımıza, gelişen teknolojilerin de etkisiyle her gün bir yenisi eklenmektedir. Gelişmekte olan teknolojinin son dönemlerde popülerleşen ve hayatımıza kattığı bir kavram ise Metaverse'dir. Metaverse, insanların gerçek dünyanın metaforunu kullanarak ancak fiziksel sınırlamaları olmaksızın birbirleriyle ve yazılım aracılarıyla avatarlar olarak etkileşime girdiği sürükleyici üç boyutlu sanal dünyalardır (Davis, Murphy, Owens, Khazanchi & Zigurs, 2009). İnsanların çeşitli cihazlar yardımıyla bağlanarak giriş yaptığı bu sanal ve üç boyutlu evrende sosyalleşme, e-ticaret, oyun, eğitim vb. pek çok deneyim gerçekleştirilebilmektedir. Metaverse alanlarına yatırım yapan iş sektörleri incelendiğinde 2022 Mart itibariyle bilişim ve bilgisayar işletmeleri birinci sırada yer alırken (%17), eğitim kuruluşlarının ise ikinci (%12) sırada yer aldığı görülmektedir. (Statista, 2022; akt. Göçen, 2022). Bu çalışmada ise halihazırda pek çok eğitim dalında kullanılmakta olan ve eğitim programlarında kullanılmak üzere geliştirilmeye devam eden Metaverse'nin müzik eğitiminde ne şekilde kullanılabileceğine dair öneriler ileri sürülmeye çalışılacaktır. Müzik eğitimi ve Metaverse bağlantısını incelediğimizde ülkemizde yapılmış bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bakımdan çalışmanın müzik eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Metaverse'ün eğitimdeki kullanım yeri nedir?
2. Metaverse'ün eğitim özelinde avantaj ve dezavantajları nelerdir?
3. Metaverse'ün müzik eğitimindeki kullanımı nedir?
4. Metaverse'nin müzik eğitimindeki kullanılabilirliğini artırmak için neler yapılabilir?

Yöntem

Bu araştırmanın yöntemi literatür taraması olarak belirlenmiştir. Literatür taramasında araştırma konusu hakkında daha önce yayınlanmış kitaplar, makaleler, tezler, konferans bildirileri, tarihi kayıtlar ve raporlar gibi eserler aranır, bulunur, incelenir ve bu sayede çalışmaya katkı sağlayacak bilgiler elde edilmeye çalışılır (Karasar, 2009). Köroğlu, (2015) ise literatür taramasını yalnızca akademik yayınların incelenmesi olarak değil yenilikçi tüm alanların taranarak haklarında bilgi toplanması, bunlar hakkında bilgi verilmesi, bir bakış açısı geliştirilmesi ve bu kavramları tanıtmak için kullanılması olarak tanımlamaktadır. Bu yöntemle Metaverse kavramı hakkında çeşitli dizinler taranarak kaynak taraması yapılmış ve ortaya Metaverse ile ilgili güncel bilgilerin koyularak eğitim ile ilişkisi araştırılmıştır. Eğitimde Metaverse'nin kullanımına yönelik mevcut durum ortaya konulmaya çalışılarak alanla ilgili incelemelerde bulunulmuş ve bu alana yönelik bilimsel çalışmalar incelenmiştir. İncelenen çalışmalar Metaverse ve eğitim olmak üzere eğitimde ve sosyal yaşamda avantaj ve dezavantajları üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalar incelenerek çeşitli değerlendirmeler yapılmış ve müzik eğitiminde kullanımına dair bir bakış açısı geliştirilmeye çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Metaverse ile eğitim – öğretim yapılmasının pozitif yönleri olarak etkileşimli öğrenme, eğlenerek öğrenme ve motivasyon şeklinde ön plana çıktığı yapılmış olan araştırmalarla bilinmektedir. Falah vd., (2014) Metaverse ile hazırlanan simülasyon benzeri öğrenme alanlarının alt düzey öğrenmeler yerine deneyimsel ve üst düzey öğrenmeleri gerçekleştirebilecek kapasiteye sahip olduklarını belirtmiştir. Yapılan çalışmalar da sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik teknolojilerinin eğitimde kullanılmasının yararlarından bahsetmektedir. Metaverse de eğitim alanında büyük gelecek vaat etmektedir. Metaverse'nin okullarımızda kullanılabilmesi ve yaygınlaşabilmesi için maddi kaynak, öğretmen yetiştirilmesi ve teknolojik yapının sağlanması gerekmektedir. Metaverse'nin olası potansiyelleri üzerinde daha fazla durulmalı ve bu konu hakkında yapılan çalışmaların sayısının artırılması gerekmektedir. Çalışmanın ülkemizde yapılmış bir Metaverse ve müzik eğitimi çalışması bulunmadığından, yapılacak sonraki çalışmalara bir katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Metaverse, Sanal Gerçeklik.

Kaynakça

Davis, A., Murphy, J., Owens, D., Khazanchi, D. & Zigurs, I. (2009). Avatars, People, and Virtual Worlds: Foundations for Research in Metaverses. Journal of the Association for Information Systems, 10(2), 90-117.

Falah, J., Khan, S., Alfalah, T., Alfalah, S. F. M., Chan, W., Harrison, D. K., & Charissis, V. (2014). Virtual Reality Medical Training System for Anatomy Education. Proceedings of the 2014 Science and Information Conference, 752–758.

Göçen, A. (2022). Eğitim Bağlamında Metaverse. Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 6(1), 98-122.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara:Nobel Yayınları.

Köroğlu, S. A. (2015). Literatür Taraması Üzerine Notlar ve Bir Tarama Tekniği. GİDB Dergi, (01), 61-69. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/gidb/issue/53677/717557

Marşlarımızın Zorluk Derecelerine Göre Sınıflandırılması Üzerine Bir Deneme Ve Öneri*

Ömer Başak — MEB
Murat Karabulut — Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanın müzik ile tanışmasının anne karnında başladığı söylenebilir. Anne karnında tanışılan, annenin kalp atışı müziğin bileşenlerinden biri ile tanışmamızı sağlar sonrasında ise dışarıdan gelen dalgalar, duyduğumuz sesler ile devam eder. Anne karnında başlayıp ve doğumla beraber devam eden bu süreç gerek annenin söylediği ninni gerekse okulda ve sosyal çevresinde duyduğu, öğrendiği müzik ile gelişerek devam eder (Büyükgönenç Polat, 2018, s.2).

Müzikle uğraşan kişiler toplum içerisinde daha sosyal, iletişimi güçlü, grup koordinasyonuna uyum sağlayan aynı zamanda zihinsel fonksiyonlarını aktif kullanan çok yönlü bireylerdir. Bu yüzden müzik ile uğraşan kişilerin zihinsel fonksiyonlarını araştırmak için müzik uygun bir araç haline gelmiştir (Yazıcı, 2017, s. 90).

Uzun yıllardan beri yapılan çalışmalarda müziğin insan ruhu üzerinde olumlu etkilerinin bulunması sebebiyle fiziksel ve ağırlıklı olarak ruhsal rahatsızlıkların tedavisinde kullanıldığı karşımıza çıkmaktadır(Akkuş, 2007, s. 98).

Bazı araştırmalardan da görüldüğü üzere müziğin insanların beyin fonksiyonlarına da olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Müzik, hafızayı ve öğrenme kabiliyetini geliştirebilir, odaklanmayı arttırabilir ve stresi azaltabilir. Ayrıca, müzik terapisi olarak bilinen bir uygulama, zihinsel ve duygusal sorunlarla başa çıkmak için kullanılmaktadır.

Müzik, insanlar için kültürel bir ifade biçimi olarak da önemlidir. Farklı müzik türleri, tarihleri ve stilleri, insanların kendilerini ifade etmelerine, kültürel kimliklerini korumalarına ve birbirlerini anlamalarına yardımcı olabilir.

Müzik hayatımız boyunca bizimle hareket eden, bizimle yürüyen aslında bizi yalnız bırakmayan bir yoldaşımızdır. Doğduğu andan itibaren insan; ağlaması, gülmesi, konuşması ve verdiği tepkilerde kendi müziğini ortaya çıkarmıştır. Müzik ile ilgili, "Yüzyıllar boyunca söylenmiş halk türküleri, şarkılar, marşlar, yaşadığımız olayları sevinç ve kederleri dile getirir. Harp meydanlarında birlikte gürleyen sesler, atılan adımlar, söylenen marşlar başarıları kamçılamış, askerimize gurur, güç ve cesaret vermemiş midir?" şeklindeki sözleriyle Deliorman(1999), müziğin hayatımızdaki yerini göstermiş ve marşlarımıza ayrı bir yer vermiştir.

Marş denince akla ilk olarak milli marşların geldiği söylenebilir. Milli mars diğer bir deyişle ulusal marş, bir ülkenin resmi marşıdır ve o ülkenin ulusal kimliğini, değerlerini ve tarihini yansıttığı söylenebilir.

Marşlar genellikle okullarda belirli gün ve haftaların kutlanması, milli bayramlar ve anma törenleri, askeri törenler gibi birçok yerde kullanıldığı görülmektedir. Marşların amacına uygun olarak kullanılabilmesi için doğru şekilde öğretilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Hatta "Cumhuriyet tarihimiz boyunca milli servetlerimizden olan marşlarımızın genel müzik eğitimi kapsamında öğretilmesi milli kimliğimiz açısından oldukça önem arz etmektedir(Sonsel, 2023, s.5).

Marşların öğretiminde izlenecek yol doğru ve etkili öğretim için önemlidir. Marşların özelliklerini içeren sistematik bir bilgi olmaması marşların doğru ve etkili bir şekilde öğretimi açısından güçlükler ortaya çıkarmaktadır.

Müzik eserlerinin öğretiminde sistematik bir yol izlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla revize edilen müzik öğretim programında eserlerin öğretilmesinde kolaydan zora doğru bir yol izlendiği görülmektedir(Alkar, 2008, s.74).

Müzik eserleri içerisinde büyük ölçüde yer kaplayan marşların öğretiminde nitelikli bir öğretim yapılabilmesi için sistematik bir yol izlenmesinin önemli olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalardan da görüldüğü üzere müzik eserlerinin kolaylık-zorluk durumuna göre sınıflandırılarak öğretiminin yapılmasın daha etkili olacalağı düşünülmektedir. Buradan hareketle etkili marş öğretimi yapılabilmesi açısından marşların kolaylık-zorluk derecesine göre sınıflandırılmasının önemli olduğu görülmektedir. Yapılan alan yazın taraması sonucunda da marşların kolaylık-zorluk derecesine göre sınıflandırmasını içeren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple yapılan bu çalışmanın alan yazındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen marşların zorluk derecelerinin belirlemesine yönelik iki adet form kullanılmıştır. Formlardan bir tanesi marşların nota sayısı, melizma sayısı gibi nesnel bileşenlerin, marşların öğretilmesindeki zorluk derecesine etkisini belirlemeye yönelik olup diğer form ise akılda kalıcılık,

ezgisel güzellik gibi öznel bileşenlerin, marşların öğretilmesindeki zorluk derecesine etkisini belirlemeye yöneliktir. Bu formlar oluşturulduktan sonra alanında uzman müzik eğitimcileri ve aktif olarak görev yapan müzik öğretmenlerinin görüşleri alınarak formların son hali verilmiştir. Daha sonra 25 marş belirlenerek bu formlar doğrultusunda detaylı olarak analiz edilmiştir. Bu araştırmada incelenecek olan marşlar MEB'in ders kitaplarında bulunan, marş kitaplarında eğitim aracı olarak yer alan, belirli gün ve haftalarda söylenilen, yaygın olarak kullanılan ve kulak aşinalığı olan eserlerden tercih edilmiştir. Marşların belirlenmesinden sonra bütün marşlar marş inceleme formlarına göre incelenerek araştırma soruları doğrultusunda sınıflandırılarak bulgular elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında incelenen 25 marştan elde edilen bulgular doğrultusunda belirlenen iki formda yer alan ölçütlere göre hangi zorluk derecesinde oldukları belirlenmiştir. Marşların zorluk derecelerine göre hangi sırada öğretilmesine yönelik belirlemeler yapılarak öğrenciler tarafından öğrenilmesi kolay olan marşların daha önce öğretilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Öznel ve nesnel bileşenlere göre iki form altında incelenen 25 marşın, nesnel özelliklere göre incelendiğinde zorluk derecelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılırken, öznel özelliklere göre incelendiğinde zorluk derecelerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, bir marşın zorluk derecesinin öznel bileşenler açısından incelenip belirlenirken incelemeyi yapan kişinin müzik alanındaki bilgi birikimi ve tecrübesi gibi faktörlerden etkilenebileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle bir marşın zorluk derecesi belirlenirken nesnel bileşenlere göre yapılan değerlendirmelerin herkes tarafından genel geçer şekilde kabul görecek sonuçları ortaya koyacağı söylenebilir.

Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Marş,Zorluk,Sıralama

Kaynakça

Akkuş, Ü. (2007). Müziğin insan sağlığı üzerindeki yeri ve önemi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1*, 98.

Alkar, R. (2008). *İlköğretim müzik eğitimi dersinde 2007-2008 eğitim-öğretim yılında okutulan öğrenci çalışma kitaplarındaki şarkıların müziksel amaçları bakımından analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Büyükgönenç Polat, B. (2018). Okul öncesi müzik eğitiminin önemi ve eğitim yöntemleri.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi, 7, 2.

Deliorman, L. (1999). *Marşlarımız*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.

Sonsel, Ö.B. (2023). Genel müzik eğitiminde kullanılan marşların eğitim müziği açısından incelenmesi. *Lokum Sanat ve Tasarım Dergisi*, *1*(1), 5.

Yazıcı, D. (2017). Müziğin insan beyni üzerindeki etkisi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar dergisi, 3*(1), 90.

Dünya Genelinde Kabul Gören Keman Eğitimi Yöntemleri Üzerine Bir İnceleme

Gonca Görsev Kılıç

Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Araştırmanın problem durumunu dünya genelinde kabul görmüş ve halihazırda uygulanan ama ülkemizde yeterince tanınmayan keman yöntemlerinin incelenmesi oluşturmaktadır.Ülkemizde bu yaklaşımlar arasında Suzuki Pedagojisi'nin tanınırlığının oldukça yüksek olmasına ve bu alanda çok sayıda araştırma yapılmasına rağmen, diğer yöntemlere yönelik çalışmalar oldukça kısıtlı düzeydedir. Bu araştırmada ise son elli yıldır işlerliğini sürdüren, günümüzde halen kabul gören ve uygulanmaya devam eden keman eğitimi yöntemlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nitel bir çalışmadır ve verilere ulaşmak için çoklu veri toplama (görsel-işitsel materyaller, belgeler ve raporlar) yoluyla ilgili literatür taranmıştır. Ülkemizde Keman eğitimi yöntemleri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde çalışmaların Suzuki Pedagojisi üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Kodaly Colourstrings ve Paul Rolland Keman Eğitimi Yöntemi üzerine kısıtlı sayıda araştırma mevcuttur. Kato Havas Yeni Yaklaşım ve Mimi Zweig Yaylı Çalgılar Pedagojisi üzerine ise çalışmaya rastlanılmamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada günümüzde tüm dünyada halen kabul gören, işlevselliği kanıtlanmış ve son elli yıldır müzik eğitiminde aktif olarak kullanılan keman eğitimi yöntemleri incelenmiştir. Bunlar; Suzuki Keman Eğitimi Yöntemi, Paul Rolland Keman Eğitimi Yöntemi, Mimi Zweig Yaylı Çalgılar Pedagojisi, Kodaly Colourstrings Keman Eğitimi Yöntemi ve Kato Havas Yeni Yaklaşımıdır. Birbirleriyle birçok açıdan ortak noktaları bulunan bu pedagojik yöntemlerde en temel hedef müzik yapmaktan keyif alan, çalgısında donanımlı olan bireyler yetiştirmektir. Özellikle Suzuki Yöntemi dışındaki yöntemlerin tümünün Macar Keman Okulu ile bağlantısı ilgi çekicidir. Shinichi Suzuki dışındaki, çalışmaya konu olan yöntemlerin kurucuları olan Paul Rolland, Geza Szilvay ve Kato Havas Macar kökenli müzisyen-eğitimcilerdir. Eğitimlerini Macaristan'da tamamlayan bu isimler sonrasında farklı ülkelerde eğitimcilik hayatına atılmışlardır. Amerikan eğitimci Mimi Zweig ise yönteminde büyük ölçüde Rolland' dan etkilenmiştir. Dolayısıyla Macar Keman Okulunun önemli bir özelliği olan, sanatçılığa ve öğretmenliğe eşit düzeyde verilen önem sayesinde çalgısında virtüöz olan çok iyi öğretmenlerin yetiştiği anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada son elli yıldır gündemde olan, günümüzde halen geçerliliği ve kullanılırlığı olan beş farklı keman eğitimi yöntemi incelenmiştir ve sonuç olarak temel unsurlar bakımından bu yöntemlerin birçok ortak noktaya sahip oldukları anlaşılmıştır. Fakat kimi zaman felsefi yönleri ve uygulamaları bakımından birbirlerinden farklılaşmaktadır. İncelenen yöntemlerin Suzuki Yöntemi hariç hepsinde Macar Keman Okulu'nun etkisi tespit edilmiştir.

Ayrıca araştırma sonucunda ülkemizde bu araştırmaya da konu olan pedagojik yöntemlerden Suzuki Yöntemi ile ilgili yapılmış birçok araştırma bulunduğu, hatta Avrupa Suzuki Dernekleri çatısı altında Türkiye Suzuki Derneğinin ülkemizde faaliyette olduğu anlaşılmıştır. Paul Rolland Keman Eğitimi Yöntemi ve Kodaly Colourstrings Keman Eğitimi Yöntemi üzerine ise kısıtlı düzeyde olsa da birtakım araştırmaların söz konusu olduğu saptanmıştır. Kato Havas Yeni Yaklaşım ve Mimi Zweig Yaylı Çalgılar Pedagojisi üzerine ise herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla ülkemizde tanınırlığı olmayan bu yöntemler üzerine yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca farklı keman öğretim yöntemlerinin birbirleriyle daha detaylı olarak karşılaştırılacağı ve de bu yöntemlerin ülkemizde uygulanabilirliğinin inceleneceği araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan bu çalışmanın da yapılacak diğer çalışmalara fayda sağlayacağı ve kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Keman Eğitimi, Eğitim Yaklaşımı

Kaynakça

Brody, Z. S. (2016). " Suzuki Yetenek Eğitimi" Felsefesine Kısa Bir Bakış. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, *6*(1), 79-88**.**

Björkman, M. H. (2016). *Teaching violin holistically: towards a deeper understanding of the Colourstrings violin approach* (Doctoral dissertation, Stellenbosch: Stellenbosch University).

Çoban, S., & Soykunt, N. (2021). The experiment of beginning of violin training with “Colourstrings”, a string instrument teaching method based on Kodaly child music education approach. *Ilkogretim Online*, *20*(1).

Deverich, R. K. (2006). How Did They Learn?. *An overview of violin pedagogy with an emphasis on amateur violinists*.

Eubanks, K. (2015). *Essays in the Theory and Practice of the Suzuki Method*. City University of New York.

Fanelli, M. P. (2001). *Paul rolland: His teaching career and contributions to string pedagogy and education* (Order No. 3017071). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (276090692).

Forcada-Delgado, C. (2014). *Good practice in violin pedagogy: psychological aspects related to the acquisition of motor skills* (Doctoral dissertation, Birmingham City University).

Göksel, İ. (2020). Keman Eğitiminde Rolland Yönteminin Keman Çalma Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Havas, K. (2003). *The twelve lesson course in a new approach to violin playing*. Bosworth Music.

Moorhead, M. N. (2005). *The Suzuki method: A comparative analysis of the perceptual/cognitive listening development in third grade students trained in the Suzuki, traditional, and modified Suzuki music methods*. University of South Florida.

Nelson, S. (1994). *Twentieth-century violin technique: The contributions of six major pedagogues* (Doctoral dissertation, University of South Carolina).

Perkins, M. M. (1993). *A comparative study of the violin playing techniques developed by kato havas, paul rolland, and shinichi suzuki* (Order No. 9320157). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304015447).

Peterson, D. (2006). Interview with Kato Havas in Oxford. *American String Teacher*, *56*(4), 44–46.

Sciaroni, R. A. (2018). *The magic between the lines: A case study of mimi zweig's teaching approach* (Order No. 10840533). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2085829276).

Shock, S. A. (2014). Violin pedagogy through time: The treatises of leopold mozart, carl flesch, and ivan galamian.

Sabo-Skelton, L. (1998). Intuition and absorption. *Strad*, *109*(1303), 1226-1229.

Swartz, J. W. (2003). *Perspectives of violin pedagogy: A study of the treatises of Francesco Geminiani, Pierre Baillot, and Ivan Galamian, and a working manual by Jonathan Swartz*. Rice University.

Szilvay, G. (1979). The Kodaly Method applied to the teaching of stringed instruments. *Keia: The Kodaly Journal*, *4*(1), 17-29.

Tanınmış, G. E. (2021). Keman Eğitiminde Colourstrings Yöntemi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, *10*(85), 1343-1351.

Voima, N. (2010). Child-friendly approach to instrumental education: the Colourstrings violin school.

Zweig, M. (2011). Paul Rolland and his influence. *American String Teacher*, *61*(2), 20-22.

İnternet Kaynakları

URL-1: https://music.indiana.edu/faculty/current/zweig-mimi.html (Erişim Tarihi: 19.01.2022).

URL-2:https://stringschool.duke.edu/news/mimi-zweig-visiting-duss-november-2324 (Erişim Tarihi: 10.04.2022).

URL- 3: https://www.katohavas.com/khana/ (Erişim Tarihi: 05.04.2022).

Özel Eğitim Alan Bireylerin Müzik Yoluyla Rehabilitasyonu: Bir Akreditasyon Model Önerisi

Ümran Ezgi Güleken
Güzel Sanatlar Fakültesi

Hazan Kurtaslan
Güzel Sanatlar Fakültesi

Problem Durumu

Özel eğitim alan bireyler, akranlarından farklı gelişim özelliklerine sahip olup, standart eğitim sistemi tarafından karşılanamayan farklı bir eğitime ihtiyaç duyan kişilerdir. Bu duruma yönelik eğitim programlarının bulunduğu özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin yer aldığı kurum ve kuruluşlar bulunmaktadır. Bu bireyler alternatif eğitim modellerinin kullanıldığı bu kurum ve kuruluşlarda ilgi alanlarına, öğrenme stiline ve öğrenme hızına uygun eğitime tabi tutulmaktadır. Özel eğitim öğrencilerinin bireysel müfredatlarındaki uygulamalar incelendiğinde müzik yoluyla eğitim modellerinin aktif bir şekilde kullanıldığı belirlenmiştir. Bu özel eğitim süreci içerisinde eğitimcilerin oluşturdukları bireysel ve toplu uygulanan programlarda müzik yoluyla öz bakım becerilerinin geliştirilmesi, davranış bozukluklarının giderilmeye çalışılması ve öğrenme güçlüklerinin aşılmaya çalışılması sağlanmaktadır. Bu çalışma ile özel eğitim alan bireylerin müzik aracılığıyla öz bakım becerilerini geliştirmek, kişisel gelişim eksikliğine dayalı davranış bozukluklarını gidermek ve öğrenme güçlüğünü yenmelerini sağlamak amacıyla kurumlarda uygulanabilir bir akreditasyon modeli ortaya koymak amaçlanmaktadır. Türkiye'de özel gereksinimli bireyleri müzik yoluyla rehabilite etmek amacıyla yapılmış bir akreditasyon çalışması yapılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada özel gereksinimli bireyleri müzik yoluyla rehabilite etmek amacıyla bir akreditasyon model önerisi sunulmak istenmiştir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden temellendirilmiş kuram çalışması deseninde tasarlanmıştır. Araştırma için veriler, literatür taranarak , gerekli dökümanlar incelenerek hem Özel eğitim alanında hem de müzik alanında uzman kişiler ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Türkiye'de özel gereksinimli bireyleri müzik yoluyla rehabilite etmek amacıyla yapılmış bir akreditasyon örneği bulunmadığı için bu alana yönelik uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda akeditasyon model önerisi geliştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görüşmeler sonucunda özel eğitim alan bireylerin eğitiminde müziğin hem amaç hem de araç olarak kullanıldığı, ritim, ezgi ve şarkı sözleri yoluyla farklı becerilerin geliştirildiği sonucuna varılmıştır. Bireyler üzerinde müzikteki ritim yoluyla beden koordinasyon becerileri, ezgi ve şarkı sözleri yoluyla öz bakım becerileri, ritm, ezgi ve şarkı sözleri yoluyla ise davranış bozukluklarının düzeltildiği ortaya çıkmıştır. Tüm bu sonuçlar özel eğitim alan bireylerin müzik yoluyla geliştirilmesi, rehabilite edilmesi amacıyla oluşturan akreditasyon model önerisinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Özel gereksinimli bireyleri müzik yoluyla rehabilite etmek amacıyla araştırma için geliştirilen akreditasyon model önerisinde, müziğin önemli unsurları kullanılmıştır. Bu unsurlar; ritim, ezgi ve şarkı sözlerinden oluşmaktadır. kapsamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Müzik, Ritim, Rehabilitasyon, Akreditasyon, Temellendirilmiş Kuram Araştırması

Kaynakça

Adıgüzel, A., & Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 83-104.

Akbaba, S. O., & Başar, M. R. Avrupa Ülkelerinde Sanat Eğitimi Akreditasyonu. Bildiri Kitabı, 711.

Çelik, P., Sarı, M. M., & Yıldırım Doğru, S. S. (2015). Türkiye'de ve Avrupa'da 2000-2013 yılları arasında özel gereksinimli çocuklarla ilgili yapılmış olan müzik eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 10-28.

Kavak, Y. (1999). Öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşıma doğru: Standartlar ve Akreditasyon. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 19, 313– 324.

Karayağmurlar, B. (2002). Günümüz Türkiye'sinde Sanat Eğitimi ve Eğitimde Yeniden Yapılanma.

Özdil, N. (2010). JCI Akreditasyonu Olan Özel Hastanelerde Personel Temini Ve Uygulaması (Doctoral Dissertation, Marmara Universitesi (Turkey).

The Development of Insights for Mentoring through an Online Training Program: A Qualitative Inquiry

Gizem Mutlu Gülbak

Biruni Üniversitesi

Problem Durumu

The importance of mentor teachers during practicum studies in teacher education programs has been widely acknowledged in the literature (e.g., Gareis & Grant, 2014). Therefore, it is well-established that the vitality of mentor teachers' roles require a special preparation in the form of training (e.g. Akcan & Tatar, 2010; Hudson, 2004; Orland, 2001).

Yöntem

The study focuses on the improvement of mentor teachers' insights for mentoring duty in an English Language Teaching program of an English-medium state university in Istanbul, Turkey. The quasi-experimental study aims to understand the effect of an online training program on mentors' understanding of mentoring roles and skills necessary for the effective supervision of teacher candidates. The online mentor training program was designed based on the premises of MRK model (Morrison, Ross, Kalman & Kemp, 2013), and implemented for a total of eight mentor teachers through an online learning platform (NeoLMS), whereas seven other mentor teachers were engaged in usual practicum practices over one semester. The program included tasks that ask teachers to read, discuss and reflect on mentoring roles, personal attributes and pedagogical knowledge for mentoring. The impact of the tasks was investigated through comparing the thematic analysis of the semi-structured in-depth interviews conducted with two groups of mentors at the beginning and end of the semester, as well as the short reflections written by the teachers who attended the training.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results showed that the online mentor training program made positive changes in trainee mentors' understanding of their roles since the trainee mentor teachers were found to elaborate more on the collaborative and reflective aspects of the mentorship, with a potential to support their supervisory skills. Based on their comments, it was also found that the training incereased their awareness on the broadness of pedagogical knowledge required for mentoring. The results were discussed in relation to the relevant mentoring literature and suggestions for practical implications were provided for the necessity of the training for the mentors in teacher education programs.

Anahtar Kelimeler: Teacher education, online training, mentor teachers

Kaynakça

Akcan, S., & Tatar, S. (2010). An investigation on the nature of feedback given to pre-service English teachers during their practice teaching experience. Teacher Development, 14(2), 153-172.

Gareis, C.R., & Grant, L.W. (2014). The efficacy of training cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education, 39*, 77-88.

Hudson, P. (2004). Specific mentoring: A theory and model for developing primary science teaching practices. *European Journal of Teacher Education, 27*(2), 139- 146.

Morrison, G. R., *Ross,* S. M., *Kalman,* H. K., & *Kemp,* J. E. (*2013*). *Designing effective instruction* (7th ed.). Hoboken: NJ John Wiley & Sons, Inc.

Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education, 17*(1), 75-88.

Öğretmen Mesleki Gelişiminin Süreklilik Perspektifinden İncelenmesi

Melisa Karakaya
MEB

Recai Akkuş
Bolu Abant Izzet Baysal Üniversitesi

Problem Durumu

Bugünün öğrencileri hem hızla evrilen bilgi ve bilgi üreten teknolojileri ve yöntemleri öğrenmeli hem de bunları yeni problem durumlarına uygulayabilir hale gelmelidirler. Benzer şekilde, öğrenci çıktılarına yüklenen bu durumlar, doğal olarak öğretmenleri de kapsamaktadır ve öğretmenlerin de sürekli değişime ve gelişime açık olmalarını gerektirmektedir. Öğretmenlerdeki böylesi bir değişim ve gelişim sürecini Franke ve diğerleri (1998) uzun yıllar öncesinde "kendine yeten (self-sustaining) ve üretken değişim (generative change)" kavramlarıyla şöyle açıklamışlardır: "Kendine yeten, üretken değişim, bir dizi prosedürün uygun/doğru biçimde uygulanmasını ya da bunlara bağlı kalınmasını değil; öğretmenlerin temel epistemolojik bakış açılarında, öğrenmenin ne anlama geldiğine dair kavramsallaştırmalarında ve sınıf uygulamasına ilişkin anlayışlarında değişiklikler yapmasını gerektirir." (s. 67). Bu değişim beraberinde, öğretmenler için mesleki gelişimin yeniden kavramsallaştırılmasına ve tanımlanmasına götürmektedir. Öğrenme-öğretme süreçlerini doğrudan etkileyen mesleki gelişim çalışmaları incelendiğinde, nitelikli mesleki gelişim çalışmalarının ''öğrencilerin daha iyi öğrenmesine alan açan'' öğretmen uygulamalarını desteklediği görülmektedir (Loucks- Horsley ve Matsumoto, 1999; Desimone, 2009; Matherson ve Windle, 2017). Öğretim süreçlerinin genel amacı öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak olduğu ve profesyonel gelişim programlarının genel amacının da öğretmenlerin uygulamalarını daha iyi hale getirmek olduğu göz önüne alındığında; profesyonel gelişim çalışmalarının öğrenci öğrenmesine katkısı oldukça önemlidir (Guskey, 2002; Kubitskey, Fishman ve Marx, 2003). Tüm bunlar dikkate alındığında, Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine yönelik alanyazında var olan raporların (Yıldırım vd. 2016, MEB, 2017; TEDMEM, 2019) ışığında, mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin mesleklerinde profesyonelleşmelerine alan açtığı ve öğrenci öğrenmesinin niteliğinin artmasına hizmet ettiği görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin hem mesleki gelişimlerini desteklemek hem de bu değişimin sürdürülebilir şekilde ilerlemesine destek olacak yapılara ihtiyaç var olduğu görülmüştür (Matherson, Windle, 2017). Bu açıdan hareketle araştırmada aynı mesleki gelişim programına katılmış ve pedagojik değişim sürecinde olan öğretmenlerin sürdürebildikleri değişim süreçlerinin incelenmesi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorusu şu şekilde belirlenmiştir: Aynı öğrenme topluluğunda bulunan ve pedagojik değişim sürecinde olan öğretmenler pedagojik değişim süreçlerini nasıl devam ettirirler?

Yöntem

Bu çalışmada pedagojik değişim sürecinde olan öğretmenlerin, değişimlerini mesleki gelişim bağlamında nasıl sürdürebildiklerini açıklayan bir model ortaya konulması amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, aynı mesleki gelişim programına katılmış ve pedagojik değişim sürecinde olan beş öğretmenle, program sonrasında destekli olan ve destekli olmayan ortamlarda mesleki gelişim çalışmalarına dört yıl boyunca devam edilmiş ve öğretmenlerin sürdürebildikleri pedagojik olgular incelenmiştir. Araştırmada yapılandırmacı gömülü teori metodolojisi benimsenmiş olup, veriler tekrarlı ve odak gruplu görüşmeler ve araştırmacı notları yoluyla toplanmıştır. Araştırmacılar bu çalışma boyunca toplanan verileri, bilindik ve genel geçer kuramlar üzerine oturtmaya, öznel inançlardan ayırmaya, bilgiyi sistematikleştirmeye çalışan temalar ve kavramlar üzerine odaklamaktan kaçınmışlardır. Çünkü bu çalışmanın felsefi temelleri, edinilen verilerden anlaşılana alan açmayı ve böylece, verilerin kendi içerisinde farklılaşan yapılarının neler olduğuna odaklanarak, bilginin ortaya çıkarılma sürecine "Nasıl?" sorusunu sorarak yaklaşmayı esas alır. Bu esas etrafında, araştırılan durumların özündeki nedensel ilişkilerin örüntüsünü verecek sosyal yapı araştırılmaktadır. Ek olarak, bu çalışmada "sosyal yapılandırmacılık" ideolojisiyle uyumlu daha da "deneyim odaklı" bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu çalışma ayrıca bir doktora araştırması kapsamında yürütülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcılar, deneyimleri, inançları, ihtiyaçları, duyguları ve kişisel özellikleri üzerine yansıtıcı düşündüklerinde her öğretmenin kendine has dinamiklere bir başka deyişle pedagojiye sahip olduğundan bahsetmişlerdir. Bazı ortamlarda yakaladıkları sorgulama fırsatları ile bu pedagoji üzerine düşünmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorgulama sonrasında bazı öğretmenlerin kendilerine dair çıkarımlarda bulunma fırsatı yakalamışlardır. Bu çıkarımların genel çıktısının daha iyi öğretmen olma hedefi olduğu görülürken, her öğretmenin bu hedefe doğru kendine has kararlar ile ilerlediği görülmüştür. Bu kararların, öğretmenlerin bulundukları ortamlar ve pedagojik becerileri ile ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. Bulundukları ortamlar bu becerileri hızlandırabildiği gibi yavaşlatabilmektedir. Aynı zamanda pedagojik becerilerin de ortamın dinamiklerini değiştirebildiği görülmüştür. Her iki durumda da öğretmenlerin kendi uygulamalarını daha iyi bir noktaya taşıyabilmeleri için bazı değerleri eş zamanlı olarak yürütmeleri gerektirdiği görülmüştür. Bunlar: beslenmek, üretmek, paylaşmak ve düşünmek. Bu araştırma, öğretmen mesleki gelişimindekiin sürekliliğini dört temel bileşenle açıklanabileceğini iddia etmektedir. Bu bileşenler: Öğretmen Kimliği, Ortam,

Pedagojik Beceriler ve Süreklilik. Bu kategoriler ile pedagojik değişim sürecinde olan öğretmenlerin sürdürdükleri pedagojik olguları ve söz konusu olguların birbirleri ile dinamik ilişkisini açıklanabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik değişim, Pedagojik Süreklilik, Pedagojik Sürdürülebilirlik, Öğretmen değişimi

Kaynakça

Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational Researcher, 38(3), 181-199.

Franke, M.L., Carpenter, T., Fennema, E., Ansell, E., ve Behrend, J. (1998). Understanding teachers' self-sustaining, generative change in the context of professional development. Teaching and Teacher Education, 14(1), 67-80.

Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and Teaching, 8(3), 381-391.

Kubitskey, B., Fishman, B., & Marx, R. (2003). The relationship between professional development and student learning: Exploring the link through design research. In Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. Retrieved November (Vol. 12, p. 2003).

Loucks-Horsley, S., ve Matsumoto, C. (1999). Research on professional development for teachers of mathematics and science: The state of the scene. School Science and Mathematics, 99(5), 258-271.

Matherson, L., ve Windle, T. M. (2017). What do teachers want from their professional development? Four emerging themes. Delta Kappa Gamma Bulletin, 83(3), 28.

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

TEDMEM (2019). Bir Bakışta Eğitim. Ankara: Türk Eğitim Derneği. Erişim adresi https://tedmem.org/download/bir-bakista-egitim-2019

Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E., ve Polat, M. (2016). TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar. MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara

Öğretmen Değişimi Modellerinin Gelişimine Dair Temel Fikirler

Melisa Karakaya
MEB

Yasemin Yılmaz Akkurt
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Recai Akkuş
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmen mesleki gelişimi, 1970'lerin başlarında hizmet içi eğitimle özdeşleştirilmiştir. Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında bir değişikliğe yol açacağı varsayımıyla, öğretmen bilgisini ve inançlarını değiştirmeye çalışarak, en sonunda öğrencilerin öğrenme çıktılarının iyileşmesini hedefleyen girişimleri kapsamaktadır (Clarke & Peter, 1993). İlerleyen zamanlarda ise öğretmen mesleki gelişimi doğrudan öğretmen değişimi ile ilişkilendirilmiştir (Clarke & Hollingsworth, 1994).

Öğretmen mesleki gelişimi çalışmaları, öğretmenlerin sınıf pratiğinde, tutumlarında, algılarında, inançlarında ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında değişiklik oluşturmayı amaçlar. Örneğin, mesleki gelişim programı yürütücüleri, öğretmenlerin öğretimin belirli yönleri hakkındaki inançlarını veya öğretim programını ya da öğretimdeki yenilikleri çalışma amacı güdebilir. Bu perspektiften hareketle, öğretmenlerin tutum ve inançlarındaki bu tür değişimlerin sınıf davranışlarında ve pratiklerinde belli değişikliklere yol açacağını ve dolayısıyla daha iyi bir öğrenci öğrenmesiyle sonuçlanacağını varsayarlar. Bu nedenle öğretmenleri mesleki gelişim programlarına çeken şey, bilgi ve becerilerini artıracağına, büyümelerine katkıda bulunacağına ve öğrencilerine daha etkili olacaklarına dair inançlarıdır (Guskey, 2002).

Ancak, öğretmenler birçok şeyi (materyal kullanımı, okul kültürü vb.) kendi kendilerine öğrenirler ve birçok şeyi (tutum, alışkanlık, inanç, alan bilgisi vb.) kendi kendilerine geliştirirler (Sparks & Loucks-Horsley, 1990). Öğretmen öğrenmesinin başlangıcı ilk öğrencilik, hatta çocukluk dönemindeki tecrübeler olabileceği gibi (Kennedy, 2015) genel olarak, öğretmenler eğitim fakültelerindeki tecrübeleri, ilk öğretmenlik deneyimleri, okullarındaki meslektaşlarıyla olan etkileşimleri, okul kültürü, katıldıkları hizmet içi eğitimler ve seminerler yoluyla kendi profesyonel öğrenmelerini ilerletirler (Günel ve Tanrıverdi, 2014; MEB, 2017). Bunların tümü, resmi bir mesleki geliştirme programı olsun ya da olmasın, gerçekleşir. Çünkü öğretmenler bulundukları ortamlarda (okullarda, sınıflarda, eğitim programlarında vb.) sürekli öğrenenlerdir (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Bu çalışma öğretmenlerin sürekli öğrenen olmaları ve pedagojilerinin sürekli değişmesinden hareketle, öğretmenlerin değişim süreçlerini açıklayan modelleri incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma "Öğretmen değişimi modellerinin temel yapıları nedir?" sorusu üzerine kuruludur. Bu sorudan hareketle, öğretmen değişimini açıklayan modellerin temel yapıları ve bu yapılar arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın alt problemi ise, öğretmen değişimi modelleri arasındaki benzer yapılar nelerdir?

Yöntem

Problem durumundan hareketle, alan yazın "öğretmen değişimi", "öğretmen değişimi modeli", "mesleki gelişim modeli" anahtar kavramları ile taranmıştır. Alan yazın taraması sonrasında doğrudan öğretmen değişim modelini açıklayan, 1988 ve 2022 yılları arasında yayınlanan dokuz model seçilmiştir. Seçilen modeller "barındırdığı yapılar" ve "yapılar arasındaki ilişkiler" bağlamında ve modellerin birbirleri arasındaki ilişkileri analiz edilmiştir. Yaklaşık iki aya yayılan analiz sürecinde, araştırmacılar önce bireysel sonrasında ise birlikte tartışmışlardır. Tartışmalar sırasında ve sonrasında modeller arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek için karşılaştırmalı analiz süreçleri yürütülmüştür (Charmaz, 2014). Araştırmacılar analitik ve ilişkisel düşünerek analiz sürecini ilerletmeye gayret etmiştir. Analiz sırasında, "Modelde hangi süreçler söz konusudur?, Model öğretmen değişimini nasıl açıklar? Model öğretmen değişimine dair neler öneriyor?" sorularına cevap aranmıştır. Böylelikle, modeller arasında karşılaştırma yapılarak, benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmen değişimini açıklayan dokuz modelin özellikleri belirlenmiştir ve kavramsal analizi yapılmıştır. İlk sonuçlara göre öğretmen değişimi modellerinin farklı amaçlara odaklandığı görülmüştür. Bununla birlikte modeller tarihsel olarak ele alındığında 80'ler ve 90'larda yazarların modelleri birbirlerinin fikirlerini geliştirmek ve ilerletmek üzere inşa ettiği görülürken, 2000'lerden sonraki çalışmalarda birbirinden farklı yapıların modellere dahil olduğu görülmüştür. Bu durum modellerin bakış açıları ve yaklaşımları ile açıklanabilir. Bununla beraber modellerin ortak özelliklerinden birinin öğretmen öğrenmesi olduğu görülmüştür. Çünkü, öğretmen değişimi süreçleri öğretmenler için sürekli öğrenme biçimleridir ve öğretmenlerin profesyonel olarak gelişim süreçleri olarak adlandırılabilir. Bu çalışma sonrasında öğretmen değişimi üzerine çalışan araştırmacılara rehberlik edecek kavramsal bir çerçeve ve öğretmen değişimi modellerinin olası bir yörüngesinin önerilmesi planlanmaktadır. Aynı zamanda bu çalışma, mesleki gelişim programları tasarımcıları ve uygulayıcıları için modellerinin daha bilinçli ve etkili bir şekilde seçilmesini destekleyebilir.

Anahtar Kelimeler: Profesyonel Gelişim, Öğretmen Değişimi, Öğretmen Değişimi

Kaynakça

Charmaz, K. (2014). Constructing grounded theory. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage

Clarke, D. J., & Hollingsworth, H. (1994). Reconceptualising teacher change. In G. Bell, B. Wright, N. Leeson, & J. Geake (Eds.), Challenges in mathematics education: Constraints on construction, Vol. 1. Proceedings of the 17th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia (pp. 153–164). Lismore, NSW: Southern Cross University.

Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. Teaching and teacher education, 18 (8), 947–967.

Clarke, D., & Peter, A. (1993). Modelling Teacher Change. Proceedings of the Sixteenth Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia (pp. 167-175). Brisbane: MERGA.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and teaching, 8(3), 381-391.

Günel, M., & Tanrıverdi, K. (2014). Dünya'da ve Türkiye'de hizmetiçi eğitimler: Kurumsal ve akademik hafıza (kayıpları) mız. Eğitim ve Bilim, 39(175).

Kennedy, D. (2015). Practicing philosophy of childhood: Teaching in the (r) evolutionary mode. Journal of Philosophy in Schools, 2(1).

Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB), Matematik Dersi Öğretim Programı, 2017.

Sparks; D. &Loucks-Horsley;S.(1990). Models of staff development. In W. R Hewson (Ed.), Handbook of research on teacher education (pp. 234 - 250), New York: Macmillan.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Profilleri ve Öğretmen Failliği ile İlişkisi

Esra Sözer Boz — Bartın Üniversitesi
Sedat Turgut — Bartın Üniversitesi
Mahir Uğurlu — Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

Özel eğitim öğretmenleri başta zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler olmak üzere görme ve işitme yetersizliği, davranış bozukluğu, öğrenme güçlüğü, konuşma güçlüğü, otizm gibi farklı türden yetersizliğe sahip olan öğrencilerle çalışırlar. Bu öğrencilerin ilgili müfredat kapsamında eğitim almalarını sağlamak amacıyla özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerin aileleri, diğer öğretmenler, yardımcı personel ve yöneticilerle iletişime ve iş birliğine ihtiyaçları vardır. Bu süreçte zorlayıcı öğrenci davranışları, iletişim ve iş birliği eksikliği gibi çeşitli problemlerle karşılaşabilirler. Dolayısıyla özel eğitim öğretmenlerinin alandan ayrılma oranları diğer öğretmenlere göre daha yüksektir (Fu vd., 2022). Özel eğitim öğretmenlerinin alandan ayrılmaları personel eksikliğine ve yetersiz hizmetlere neden olmakta ve bu durum özel gereksinimli öğrencilerin eğitim çıktılarını olumsuz etkilemektedir (Smith et al., 2010). Özel eğitim öğretmenlerinin sorunları literatürde geniş bir biçimde tartışılmaktadır. Bunula birlikte araştırmaların farklılaştırılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşama olasılığı oldukça yüksektir (Garwood vd., 2018). Tükenmişlik, stresle başa çıkma durumlarında bireyin duygusal ya da fiziksel olarak bitkin ve başarısız hissettiği zaman gerçekleşen bir deneyimdir (Brunsting vd., 2014). Mesleğiyle ilgili hayal kırıklığı yaşayan öğretmenler duygusal ve fiziksel olarak yorgun hissetmekte ve bu durum iş performanslarını olumsuz etkilemektedir (Schaufeli vd., 2009). Dolayısıyla tükenmişlik yaşayan özel eğitim öğretmenleri alandan ayrılma isteği yaşayacaktır.

Öğretmen failliği öğretmenlerin işlerini ve koşullarını iyileştirmeye aktif katılımları olarak ifade edilmektedir (Biesta vd., 2015). Fail olan öğretmenler mesleki gelişimleriyle ilgili rollerinin farkındadırlar ve bunun için öğrenmelerini şekillendirirler. Aynı zamanda meslektaşlarının gelişimine de katkıda bulunmak amacıyla yapıcı bir şekilde hareket ederler. Dolayısıyla öğretmen failliği, mesleki profesyonelliğinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Faillik öğretmenlerin güçlü hissetmelerine katkı sağlar. Bu nedenle tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin faillik düzeylerinin farklılaşacağı düşünülmektedir.

Kişinin yaptığı işi anlamlı olarak deneyimlemesi, dayanıklılığını olumlu etkileyen faktörlerden biridir (Fouché vd., 2017). İşini anlamlı görmek, öğretmenlerin kararlılık ve esneklikle dayanıklılıklarını desteklemekte (Hansen, 1995) ve işe bağlılığı olumlu etkilemektedir (Bakker, 2011). İş anlamı deneyim, öğrenci, rol belirsizliği ve yönetimsel desteğin yetersizliği gibi faktörler ile birlikte özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkili olan faktörlerden biri olarak bulunmuştur (Brunsting vd., 2014). Dolayısıyla iş anlamı ve tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişkilinin olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik profillerinin belirlenmesi, bu profillerin tanımlanmasında işe yüklenen anlamın etkisinin incelenmesi ve tanımlanan profiller ile öğretmen failliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik durumunu tanımlayan gizil profil modeli hangisidir?
2. Örtük profil modeline iş anlamı yordayıcı değişkeni eklendiğinde model uyumu iyileşme göstermekte midir? Yordayıcı değişkenin sınıflar üzerindeki etkisi nasıldır?
3. Örtük profillerin, öğretmen failliği ile ilişkisi hangi düzeydedir?

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu 258 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin %60 kadın ve %40'ı erkektir. Öğretmenlerin yaş ortalaması 33'tür. Öğretmenlerin %88'i lisans ve %12'si lisansüstü eğitim mezunudur.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesinde Maslach vd. (2010) tarafından geliştirilen, İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory) kullanılmıştır. Envanter, 7'li Likert dereceleme türünde, 22 madde ve 3 alt boyuttan (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) oluşmaktadır. Öğretmenlerin işe atfettiği anlamı belirlemek amacıyla Steger vd. (2012) tarafından geliştirilen, Akın vd. (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan İş ve Anlamı Envanteri (Work and Meaning Inventory) kullanılmıştır. Envanter, 5'li Likert dereceleme türünde, 10 madde ve 3 alt boyuttan (pozitif anlam, çalışarak anlam kazanma ve motivasyon) oluşmaktadır. Pozitif anlam alt boyutu, modele yordayıcı değişken olarak dâhil edilmiştir. Öğretmen faillik düzeyini belirlemek amacıyla Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen ve Bellibaş vd. (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmen Failliği Ölçeği (Teacher Agency Scale) kullanılmıştır. Ölçek, 5'li Likert dereceleme türünde, 24 madde ve 4 alt boyuttan (öğrenme, öğretme, iyimserlik ve yapıcı katılım) oluşmaktadır.

Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik profillerinin belirlenmesinde Örtük Profil Analizi (Latent Profile Analysis) (Lanza & Rhoades, 2013) kullanılmıştır. Örtük Profil Analizi (ÖPA) ile bir örneklemdeki gözlenemeyen farklı gruplara ait dağılımlar incelenmektedir. ÖPA, Ferguson vd. (2020) tarafından tanımlanan veri temizleme, model kestirimi, model uyumunun değerlendirilmesi, profil örüntülerinin incelenmesi ve kovaryans analizi olarak 5 aşamalı bir süreçte gerçekleştirilmiştir. İlk olarak tükenmişlik verisi, çok değişkenli analiz varsayımları için test edilmiş ve uç değerler temizlenmiştir. İkinci adımda, verideki değişkenliği en iyi tanımlayan model kestirimi yapılmıştır. Bu amaçla, bir, iki, üç ve dört sınıflı model kestirimleri gerçekleştirilmiş ve model uyumları değerlendirilerek en iyi modele karar verilmiştir. Üçüncü adımda, veriden çıkartılan modele göre profil özellikleri tanımlanmıştır. Dördüncü adımda, iş anlamı değişkeni kovaryans olarak modele alınarak, 3-aşamalı yaklaşım (three-step approach) (Vermunt, 2010) ile model analiz edilmiştir. Son olarak, öğretmen failliği değişkeni dışsal çıktı (distal outcome) olarak modele dahil edilmiş (Nylund-Gibson & Choi, 2018) ve tanımlanan örtük sınıf modelinin öğretmen failliği düzeyini yordama ilişkisi incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel eğitim öğretmenlerine ait tükenmişlik verisindeki heterojenliği en iyi tanımlayan sınıf modelini belirlemek amacıyla bir, iki, üç ve dört sınıflı model test edilmiştir. Model-uyum indeksleri karşılaştırmaları, modelin sadeliği, sınıfların ayrışması ve yorumlanabilirlik ilkeleri göz önünde bulundurularak verideki değişim örüntüsünü en iyi tanımlayan modelin 3 sınıflı model olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Profil 1'de yer alan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinin diğer profillere göre yüksek olduğu görülürken, kişisel başarısızlık algısı en düşük düzeydedir. Profil 1 (*n*=137), *Tükenmiş/Başarılı* profili olarak adlandırılmıştır. Profil 2'de, duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın *Tükenmiş/Başarılı* profiline göre düşük olduğu, kişisel başarısızlık düzeyinin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Profil 2 (*n*=83), *Orta Tükenmiş* profili olarak adlandırılmıştır. Profil 3'te, duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın diğer gruplara göre daha düşük olduğu ancak kişisel başarısızlık algısının ise en yüksek olduğu görülmektedir. Profil 3 (*n*=38), *Kişisel Başarısız* profili olarak adlandırılmıştır.

İş anlamı değişkeninin profillerin tanımlanmasındaki etkisi, modele kovaryans olarak alınarak incelenmiştir. Kişisel Başarısızlık profili referans alındığında, işine daha fazla anlamı yükleyen öğretmenlerin Tükenmiş/Başarılı profilinde olma olasılığı 6.57, Orta Tükenmiş profilinde olma olasılığı 4.5 oranında daha yüksektir. Tanımlanan profillerin, öğretmenlerin faillik düzeylerini yordama düzeyi incelendiğinde, Tükenmiş/Başarılı profilinde yer alan öğretmenlerin faal olma düzeylerinin yüksek (103.29), Kişisel Başarısız profilinde yer alan öğretmenlerin ise faal olma düzeylerinin (61.83) düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim öğretmeni, öğretmen failliği, tükenmişlik, iş anlamı, örtük profil analizi

Kaynakça

Akın, A., Hamedoğlu, M. A., Kaya, Ç., & Sarıçam, H. (2013). Turkish Version of the Work and Meaning Inventory (WAMI): Validity and Reliability Study. *Journal of European Education, 3*(2), 11-16. http://www.eu-journal.org/index.php/JEE/article/view/194 adresinden alındı

Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science, 20*(4), 265-269. https://doi.org/10.1177/0963721411414534

Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö., & Gümüş, S. (2019). Öğretmen Failliği Ölçeği'nin (ÖFÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(1), 1-11. https://doi.org/10.24315/trkefd.406391

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *21*(6), 624-640. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325

Brunsting, N. C., Sreckovic M. A., & Lane K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-712. https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032

Ferguson, S. L., Moore, E. W., & Hull, D. M. (2020). Finding latent groups in observed data: A primer on latent profile analysis in Mplus for applied researchers. *International Journal of Behavioral Development, 44*(5), 458-468. https://doi.org/10.1177/0165025419881721

Fouché, E., Rothmann, S. & Van der Vyver, C. (2017). Antecedents and outcomes of meaningful work among school teachers. *SA Journal of Industrial Psychology, 43,* 1-10. https://doi.org/10.4102/sajip.v43i0.1398

Fu, W., Pan, Q., Zhang, C., & Cheng, L. (2022). Influencing factors of Chinese special education teacher turnover intention: understanding the roles of subject well-being, social support, and work engagement. *International Journal of Developmental Disabilities, 68*(3), 342-353. https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1780553

Garwood, J. D., Werts, M. G., Varghese, C., & Gosey, L. (2018). Mixed-methods analysis of rural special educators' role stressors, behavior management, and burnout. *Rural Special Education Quarterly*, *37*(1), 30-43. https://doi.org/10.1177/8756870517745270

Hansen D. T. (1995). *The call to teach*. Teachers College Press.

İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nu Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 6*(2), 385-399. https://doi.org/10.21031/epod.97301

Lanza, S. T., & Rhoades, B. L. (2013). Latent Class Analysis: An Alternative Perspective on Subgroup Analysis in Prevention and Treatment. *Prevention Science, 14*, 157-168. https://doi.org/10.1007/s11121-011-0201-1

Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education, 59*, 79-91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023

Maslach, C. (2003). 2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science, 12*, 189-192. https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258

Nylund-Gibson, K., & Choi, A. Y. (2018). Ten frequently asked questions about latent class analysis. *Translational Issues in Psychological Science, 4*(4), 440-461. https://doi.org/10.1037/tps0000176

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, *14*(3), 204-220. https://doi.org/10.1108/13620430910966406

Smith, T. M., Robb, S. M., West, J., & Tyler, N. C. (2010). The changing education landscape: How special education leadership preparation can make a difference for teachers and their students with disabilities. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, *33*(1), 25-43. https://doi.org/10.1177/0888406409358425

Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment, 20*(3), 1-16. https://doi.org/10.1177/1069072711436160

Vermunt, J. K. (2010). Latent class modeling with covariates: Two improved three-step approaches. *Political Analysis, 18*(4), 450-469. https://doi.org/10.1093/pan/mpq025

Identifying the Needs of EFL Teachers to Teach Culturally Diverse Students through Developing a Valid and Reliable Authentic Vignette-Based Instrument

Semih Kaygısız ODTÜ

Hanife Akar ODTÜ

Problem Durumu

Cultural diversity is a prominent and an ongoing phenomenon experienced even in the most traditional societies today (UNESCO, 2013). Türkiye is no exception, as it experiences cultural diversity in many areas of life, including education (Eren & Çavuşoğlu, 2021). Türkiye hosts many different cultures and is considered a multicultural country (Karsli-Calamak & Kilinc, 2021). In the educational context, the number of students from various cultural backgrounds is increasing day by day in schools due to the factors such as holding student populations subjected to internal or external migration, students with different socio-economic statuses, different mother tongues and ethnicities, and different cultural experiences (ERG, 2018). It can, indeed, be a challenging experience for teachers because studies report that teachers lack the necessary knowledge, skills, and attitudes to identify and address the needs of 'culturally diverse students' (CDS) (Zorba, 2020) as it is stated in a report by TEDMEM (2019), which points out that teachers' in-service training demands on multicultural education are upsurging day by day.

Türkiye has recently adopted a new perspective to enhance the quality of education offered to CDS. Employing pedagogies that value cultural diversity is stated in the Teacher Strategy Document as an essential dimension of the teaching profession (Ministry of National Education, 2017b). General Competencies for Teaching Profession also expect teachers to be sensitive and responsive to the cultural and linguistic diversity in their classrooms and plan their teaching accordingly (Ministry of National Education, 2017a).

The literature, however, presents an opposite picture. It is argued that most teachers apply to teaching that is not responsive to cultural diversity and values (Karatas & Oral, 2015; Zorba, 2020), which is mostly due to the insufficient teacher training programs (Acar-Çiftçi & Aydın, 2014; Karatas & Oral, 2015; Nayir & Saridas, 2020; Paksoy, 2017; Zorba, 2020). Increasing teacher capacity is a prerequisite to enhancing the quality of education offered to CDS (TEDMEM, 2019). Therefore, teacher training programs must revise and prioritize culturally responsive teaching and equip pre-service teachers with the necessary knowledge, attitudes, and skills. Polat and Kılıç (2013) argue that a teacher education model specific to the cultural diversity of the Turkish context can be the remedy, for which particular needs of teachers in the Turkish context need to be identified. As teacher training is a wide field of study, the examination of all teacher training programs is far beyond the limits of a single study. Therefore, the focus of the study will be on the English as a Foreign Language (EFL) teacher education programs.

Culturally responsive teaching is a new field of study in Türkiye, and there is a knowledge gap in teachers' expectations, behaviors, and pedagogies towards CDS (Paksoy, 2017). Although studies examining teachers' perceptions (Karatas & Oral, 2015), self-efficacy levels (Kotluk, 2018), opinions (Nayir & Taşkın, 2020), and experiences (Paksoy, 2017) towards teaching CDS are available, no study has been found in the TR Index and National Thesis Center examining the needs of EFL teachers to teach CDS based on empirical data in Turkish context. Given the prominence of the issue of cultural diversity and the significance of identifying the needs of teachers, the present study aimed to fill the dearth of knowledge and develop a valid and reliable authentic vignette-based instrument to identify the needs of EFL teachers. An instrument developed within the particular context of the cultural diversity of Türkiye and Turkish education can be more accurate in identifying EFL teachers' needs to teach CDS. In that regard, a context-specific instrument was considered a need to contribute to theory and practice and assist future studies in promoting culturally responsive teaching in the Turkish context.

Yöntem

Design

In light of the above rationale, we employed basic qualitative research to develop authentic vignettes with the overall aim of identifying the needs of EFL teachers to teach CDS. The following research question guided this study:

1. What are the instructional challenges of EFL teachers when teaching CDS?
2. How can an identified challenge transform into a vignette to explore EFL teachers' instructional needs?

Sample

The study's sample consisted of EFL teachers employed in public elementary schools located in three districts of Ankara with different socioeconomic statuses to ensure inclusion of various school contexts and teacher characteristics to represent a wide array of cultural diversity. Following receiving Human Subjects Ethics Committee and MoNE research approvals, we conducted semi-structured interviews with a total

of 42 EFL teachers for constructing and piloting the vignettes. The interview protocols were based on demographic variables, classroom and school profiles, opinions, teacher-student interactions, teaching experiences, instructional challenges, and needs of the participants.

Developing the Vignettes

We chose authentic vignettes as the instrument to identify EFL teachers' needs to teach CDS as vignettes can be practical for examining participants' knowledge, attitudes, orientation, beliefs, and perceptions (Barnatt et al., 2007). The vignettes consisted of scenarios on certain decisions and practices made by EFL teachers in the classes where CDS were present. Participants were asked to answer: "What do you think about the decision/practice of the teacher given in the scenario?" and "What would you do if you were in his/her place?" An open-ended answer format was adopted to avoid limiting the participants' answers. Each vignette depicted a scenario where an EFL teacher was behaving/deciding in varying degrees of culturally irresponsive ways, where participants were to evaluate the decision/behavior presented and express what they would do in those circumstances, which would reveal their attitudes, knowledge, and skills to teach in culturally responsive ways and help identify their needs in different areas of culturally responsive teaching.

We derived the vignettes from different data resources for triangulation by theory as a means to ensure content validity. Following a comprehensive review of literature on culturally responsive teaching and the general teacher competencies by the Ministry of National Education (MoNE), we identified eight dimensions and 23 sub-dimensions on culturally responsive EFL teaching. Then, we prepared a semi-structured interview protocol based on the identified dimensions and sub-dimensions with the aim of exploring and eliciting EFL teachers' real classroom experiences when teaching CDS. We conducted informal interviews with 12 EFL teachers, and examined their classroom experiences within the "Culturally Responsive Teaching" framework (Gay, 2018). We coded and re-coded the data to identify and refine the patterns, categories, and themes to capture the complexity of the data and gain in-depth understanding. We constructed each vignette to make sure that they included components from the theory, competencies, and real classroom experiences.

We conducted cognitive interviews with five EFL teachers, which was followed by a piloting study with 25 EFL teachers through face-to-face interviews for timing, wording, and appropriateness as well as testing whether any misunderstanding or incomprehensibility emerged. The participants also rated the comprehensibility and relevancy of the vignettes and found them to be easy to comprehend and highly relevant to their teaching experiences.

A group of experts in Curriculum and Instruction, English Language Education, Assessment and Evaluation, and Turkish Language and Literature was formed to take their opinions while collecting and analyzing the data as well as constructing and piloting the vignettes to ensure the trustworthiness of the study in addition to prolonged engagement with the data and triangulation of the data sources.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The instructional challenges of EFL teachers

The content analysis of the informal interviews produced 17 themes, each of which indicated a particular challenge experienced by the participants while teaching CDS. Each challenge was transformed into a vignette addressing a probable need in different areas of EFL teaching and was denominated as follows: assessment, perception of diversity, cultural content, engaging parents, caring, expectations, the role of Turkish competence, curricular goals, learning view, cultural incongruity in teaching, preparing for different classrooms, students with special needs, awareness on cultural identity, communication challenges, teaching cultural issues, integrating students' background, and offering meaningful content.

We constructed 17 vignettes addressing the probable needs of EFL teachers to teach CDS based on the identified 17 themes and sub-themes. However, we elaborated on the construction, piloting, and finalizing processes of only one vignette to depict how a theme and its sub-themes transformed into a vignette to explore EFL teachers' needs in one particular area to teach CDS in the following section.

Transforming an identified challenge into a vignette to explore EFL teachers' instructional needs

One of the themes generated through the content analysis was the participants' expectations out of their CDS with the following sub-themes: low academic expectations, watering down the curriculum, and focusing on basic communication skills instead of four skills. The participants were found to be lowering their academic expectations out of their CDS, ignoring the objectives related to writing and listening skills, and excluding the content they found difficult for CDS due to their lower preparedness levels. However, the literature underscores the undeniable need for setting high expectations out of CDS, holding them the very same standards with others, and holding them responsible for high achievement. If not, CDS are most likely to have lower self-efficacy beliefs, which would undermine their achievement.

Having considered the points made in the literature and real classroom experience of the teachers, we narrated a scenario with a teacher who lowered his/her academic expectations out of his/her CDS students, watered down the curriculum, and aimed only to teach them a few expressions to communicate due to their low preparedness levels. The reaction of teachers would reveal their knowledge, attitudes, and skills in the face of a challenging situation (to teach CDS with low preparedness levels), which would help identify their instructional needs to teach these students.

During the cognitive interviews with five EFL teachers, they pointed to the lack of information on the context of the vignette since it, initially, did not include any specific information on the grade level, background, and the number of CDS taught. For the grade level, we specified that the teacher was teaching 5th grades based on expert opinion to eliminate the pressure of high performance in the nationwide exam on teachers. Then, we included that the classroom was dominated by the CDS from neighboring villages commuting through bussed education based on expert opinion to indicate that the CDS were from lower socio-economic statuses and constituted the majority of the classroom. We deliberately underlined that the CDS constituted the majority to see how teachers would identify and meet their needs with the concern that CDS's needs would, otherwise, be neglected if they were in the minority. During the piloting, participants made minor recommendations on

some terms. For instance, we replaced the term goals with objectives as the latter was the term the teachers were familiar with. They reported no incomprehensibility, irrelevancy, or lack of information on context. In the end, we developed a valid and reliable vignette to explore and identify the needs of EFL teachers to teach CDS.

Anahtar Kelimeler: culturally responsive teaching, vignette, EFL teachers, teacher education, instructional needs

Kaynakça

Acar-Çiftçi, Y., & Aydın, H. (2014). Türkiye'de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *33*, 197–218.

Barnatt, J., Shakman, K., Enterline, S., Cochran-Smith, M., & Ludlow, L. (2007). *Teaching for social justice: Using vignettes to assess attitudes and beliefs*. American Educational Research Association Annual Meeting, Boston College.

Eren, A., & Çavuşoğlu, Ç. (2021). Stigmatisation and othering: The case of Syrian students in Turkish schools*. *International Journal of Inclusive Education*. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900422

ERG. (2018). *Community building through inclusive education*. ERG. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/SuriyeVeEgitimRaporENG.15.01.19.web_.pdf

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (Third edition). Teachers College Press.

Karatas, K., & Oral, B. (2015). Teachers' perceptions on culturally responsiveness in education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, *2*(2), 47–57.

Karsli-Calamak, E., & Kilinc, S. (2021). Becoming the teacher of a refugee child: Teachers' evolving experiences in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(2), 259–282.

Kotluk, N. (2018). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algılarının ve Görüşlerinin İncelenmesi* [Unpublished doctoral dissertation]. Van Yüzüncü Yıl University.

Ministry of National Education. (2017a). *General Competencies for Teaching Profession*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

Ministry of National Education. (2017b). *Teacher Strategy Paper*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/25170118_Teacher_Strategy_Paper_2017-2023.pdf

Nayir, F., & Saridas, G. (2020). A conceptual review of multicultural education, intercultural education and culturally responsive education. *The Journal of International Social Sciences*, *13*(70), 769–779.

Nayir, F., & Taşkın, P. (2020). Sınıf İçindeki Çokkültürlülüğün Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1–24.

Paksoy, E. E. (2017). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Bağlamında Öğretmen Deneyimlerinin İncelenmesi*[Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.

Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri. *YYÜ Eğltim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 352–372.

TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 Sonuçları ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler*. https://tedmem.org/download/talis-2018-sonuclari-turkiye-uzerine-degerlendirmeler?wpdmdl=3085&refresh=60ae176b474a01622021995

UNESCO. (2013). *Intercultural Competences Conceptual and Operational Framework*. UNESCO.

Zorba, M. G. (2020). Personal and Professional Readiness of In-service Teachers of English for Culturally Responsive Teaching. *Eurasian Journal of Educational Research*, *88*, 41–66.

'But that is also not quite right': Social justice from the lenses of prospective teachers

Tunay Taş
Yozgat Bozok Üniversitesi

Şenol Namlı
Yozgat Bozok Üniversitesi

Uğur Gezer
Yozgat Bozok Üniversitesi

Problem Durumu

The 21st century has witnessed an unprecedented rate of globalisation, bringing about a number of dilemmas and conflicts in social life. The challenges posed by changes in areas such as education, economy, politics, technology, culture, and interpersonal communication have led us to contemplate about and re-conceptualise the notion of justice. As part of this ambivalent process, the term social justice has become a topic of discussion and received attention in a wide range of educational research (e.g. Hart, 2022; Jacobs & Perez, 2023; Kubota, 2021; Leal & Crookes, 2018; Novak, 2000; Ortega, 2019; Prentice, 2007; Shohamy, 2022). This study aims to contribute to the social justice literature through a qualitative analysis of the novel and dynamic views of prospective teachers from different departments. Accordingly, the following research questions have been formulated based on Fraser's (2009) framework of social justice:

RQ1: How do prospective teachers approach social justice with respect to cultural recognition?

RQ2: How do prospective teachers approach social justice with respect to economic redistribution?

RQ3: How do prospective teachers approach social justice with respect to political representation?

Yöntem

This research has been designed as a basic interpretive qualitative study (Merriam & Tisdell, 2016) to explore prospective teachers' understanding of social justice with respect to cultural, economic, and political dimensions. The participants are six undergraduate prospective teachers enrolled in different programmes at a state university located in Turkey. The data have been collected through face-to-face interviews using a form developed by the researchers. This semi-structured form includes six prompt questions that can be approached from three different perspectives, which are operationalised as equity, equality, and fairness. Upon a bottom-up thematic analysis, the participants' orientations of social justice will be discussed, drawing on similarities and differences between their situated positions.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In light of the tentative hypotheses, some of the expected results include the following:

- The participants from different departments will show variance in their orientations amongst equity, equality, and fairness.
- The prospective teachers in the language area may approach cultural recognition in more detail.
- The prospective teachers in the numerical area may approach economic redistribution in more detail.
- The prospective teachers in the verbal area may approach political representation in more detail.
- The same individual may exhibit ambivalence towards different areas according to their orientation of equity, equality, and fairness.

One of the reasons underlying these presumptions is that it is likely for prospective teachers to shape their understanding of social justice in accordance with the specific areas of education in which they expertise in, and the somewhat dissimilar content to which they are exposed throughout initial education years in their respective departments. In this regard, it is rational to expect differing levels of sensitivity to cultural, economic, and political areas of social justice.

Anahtar Kelimeler: Social justice; prospective teachers; equity; equality; fairness

Kaynakça

Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world.* Columbia University Press.

Hart, D. O. (2022). Creating anti-oppressive digital spaces for social justice language education. *TESOL Quarterly, 57*(1), 285–297. https://doi.org/10.1002/tesq.3180

Jacobs, J., & Perez, J. I. (2023). A qualitative metasynthesis of teacher educator self studies on social justice: Articulating a social justice pedagogy. *Teaching and Teacher Education, 123*, 103994. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103994

Kubota, R. (2021). Critical antiracist pedagogy in ELT. *ELT Journal, 75*(3), 237–246. https://doi.org/10.1093/elt/ccab015

Leal, P., & Crookes, G. V. (2018). "Most of my students kept saying, 'I never met a gay person'": A queer English language teacher's agency for social justice. *System, 79*, 38–48. https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.005

Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). John Wiley & Sons.

Novak, M. (2000). Defining social justice. *First Things: A Journal of Religion, Culture, and Public Life*, *108*, 11–13.

Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal, 103*(S1), 23–38. https://doi.org/10.1111/modl.12525

Prentice, M. (2007). Social justice through service learning: community colleges as ground zero. *Equity & Excellence in Education*, *40*, 266–273.

Shohamy, E. (2022). Critical language testing, multilingualism and social justice. *TESOL Quarterly, 56*(4), 1445–1457. https://doi.org/10.1002/tesq.3185

Felsefe Grubu Öğretmenlerinin Etik Durum Düzeyleri İle Etik Kavramına İlişkin Metafor Algılarının İncelenmesi

Duygu Göktaş
MEB

Birsel Aybek
Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Etik, sıradan bir insan topluluğunun toplum olabilmesini sağlayan en önemli özelliklerden biridir. Etik, toplum tarafından kabul görülen ortak ve güçlü kurallar bütünüdür. Bu kurallar sadece insanların bir araya gelmesini sağlamaz, aynı zamanda birbirleri ile olan ilişkilerini düzenler ve bireyleri de bu kurallara uyması konusunda yönlendirir. Etik, geçmişten günümüze bireyin davranış ve eylemlerinin; ahlaki açıdan doğru olup olmadığının değerlendirmesinden oluşmaktadır (Aktaş, 2014). Son dönemlerde yaşanan toplumsal değişimler sebebiyle etiğe olan ihtiyaçta belirgin bir şekilde artmıştır. Örneğin; sosyal medyanın insan hayatının merkezinde yer alması durumu; bireylerin yüz yüze ve çevrim içi olarak iletişim kurduğu insan sayısını arttırarak etik sorunların daha çok gündeme gelmesine neden olmaktadır (Öztürk, 2015). Buna benzer sebepler yüzünden bireyin etik kavramına yönelik tutum ve algıları da değişim göstermektedir. Bu durum kavramlar üzerine bir kez daha düşünmek ve insan onuruna yakışan ve insanı olması gereken konuma getirecek olan kavramları bir kez daha keşfetmeyi gerektirir (Şakar, 2010).

Etik kavramı soyut bir kavramdır. Etik kavramı kavramsallaştırma ve anlamlandırma sırasında mutlaka farklı somut kavramlarla ilişkilendirilmelidir. Kurulan ilişki ve somut kavramları belirlemek bireylerin etiğe verdiği anlam ve bakış açısına göre değişecektir. Bireylerin etik ile ilgili sahip olduğu bakış açısı ve algılarını belirlemeye yardımcı olacaktır. Kısaca etiğe yüklenen anlamların belirlenmesi ve ortak anlamların etik durum düzeyleri aracılığı ile anlamlandırma yollarının belirlenmesinde gereklidir. Bu algıları belirlemek için etik kavramına yönelik metaforların incelenmesi gerekmektedir. Strenski'ye göre de metaforların sonuçları vardır. Onlar düşüncelerimizi yansıtırlar, şekillendirirler ve sonuç olarak davranışlarımızı belirlerler (Akt. Arslan ve Bayrakçı, 2006).

Etik kavramının tarihi süreci; zamandan zamana, toplumdan topluma, ekonomik, politik ve sosyal dinamiklerin etkilerine göre farklılık gösteren bir süreçtir. Etik kavramının ortaya çıkması, felsefe içinde etik sorunların gündeme gelmesi ile Antik Çağa kadar dayanmaktadır. Aristoteles etiği, felsefeden bağımsız bir çalışma alanı olarak ele almıştır (Pieper, 2012; Aktaş, 2014). Ancak etik ile felsefe arasında bağ tam olarak kopmamıştır. Felsefi akımlar bireylerin farklı felsefi ve etik bakış açılarının gelişmesine neden olmuştur.

Bireyin etik kavramına bakış açısı, etik kavramına karşı tutumu ve etik algısı bireyin etik olma durumunu da etkileyebilir. Özellikle günümüzde bireylerin ve toplumların etik olma çabası düşünüldüğünde etiğe yüklenen anlamı belirlemek gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen ve öğretmen adayları ile etik, mesleki etik, etik davranışa yönelik algı ve görüşleri ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Çokan (2006) sınıf öğretmenlerinin öğretim etiği hakkında algıları ve sınıf içindeki sorunlu davranışlara karşı aldıkları önlemlere yönelik bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla daha sıklıkla öğretim etiğine uygun olmayan stratejilere baş vurduğuna ilişkin bir sonuca ulaşılmıştır. Şakar (2010) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin etik görüşleri ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin etik kavramının bilgisine sahip olmadıkları, etik kavramını ahlak kavramı olarak ifade ettikleri ve iki kavram arasındaki farkı ifade edemedikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bir diğer sonuçta öğretmenlerin meslek etiği kodlarının bilgisine sahip olmadıkları yönündedir.

Altınkurt ve Yılmaz (2011) öğretmen adayları ile öğretmen mesleki etik dışı davranışlarla ilgili bir araştırma yapmıştır. Eğitim fakültesine kayıtlı öğretmen adaylarının fen edebiyat fakültesinden mezun olup pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı olan öğretmen adaylarına göre mesleki etik duyarlılığı yüksek çıkmıştır.

Aybek ve Karataş (2016) etik ve mesleki etik konusunda öğretmen adayları ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Etiği genel olarak ahlaklı olmak ile bağdaştırdıklarını ve etik olmanın kişisel özellik olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir çalışma, Karataş, Caner ve Kâhyaoğlu (2019) öğretmen adaylarının görüşlerine göre etik öğretmen ve mesleki etik ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Katılımcıların görüşlerine göre etik öğretmen özellikleri belirlenmiştir. Çinkılıç (2018) yaptığı çalışmada X, Y ve Z kuşağı öğretmenlerinin mesleki etik algılarını araştırmıştır. Bu çalışmada X kuşağı öğretmenler ile Y kuşağı öğretmenlerin mesleki etik algıları arasında bir farklılık bulunamamıştır. Ancak mesleki deneyim süreleri 1-4 yıl arasında değişen öğretmenlerin mesleki etik algısı, 4 yıl üzeri mesleki deneyim süresi olan öğretmenlerin mesleki etik algısından daha yüksek bulunmuştur.

Etik kavramının temelini oluşturan değer kavramı ile ilgili birçok metaforik çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik olmuştur (Gündüz, Saygılı ve Sulak, 2014; Aladağ ve Kuzgun, 2015; Aydın ve Sulak, 2015; Çelikkaya ve Seyhan, 2017; Demirkaya ve Çal, 2018). Keskin, Yıldız ve Aksakal (2019) tıp öğrencilerine yönelik etik kavramına ilişkin metafor algıları ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucunda tıp öğrencilerinin etik ile ilgili kavramsal bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Keskin, Aksakal ve Yücetürk (2020) öğretmen adayları ile etik kavramına yönelik metafor analizi yolu ile bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun etik kavramına ait farkındalıklarının bulunduğu tespit edilmiştir.

Bireylerin etik tutumu ve algıları kişisel etik ideolojilerine göre değişmektedir. Kişisel etik durum; bireylerin ahlaki konulara yönelik değerlendirme sırasında başvurduğu duygu, düşünce ve sahip olduğu genel ahlaki anlayış olarak tanımlanmaktadır (Forsyth, 1980). Kişisel etik ideolojiler, idealizm ve görecelik alt boyutu düzeylerine göre 4 grupta incelenmektedir. Bunlar; mutlakçı, durumcu, istisnacı ve öznelcilerdir. Bu kişisel etik ideolojiler, bireylerin etik ikilemlerde nasıl davranması gerektiği konusunda yol gösterir.

Literatür taramalarında bireylerin etik algılarını etkileyen değişkenlerin olduğu görülmüştür. Ağyar, Angay Kutluk ve Cengiz (2012) muhasebe öğrencilerinin etik algılarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin cinsiyet, yaş, doğum yerinin mülki yönetim birimi statüsü (il, ilçe vb.) mezun olunan bölüm, ebeveynin eğitim düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey, hane halkının gelir düzeyi gibi değişkenlerin istatistiksel olarak etik algı düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu gerekçeye dayanarak etik ideolojilerde bu değişkenler araştırılmıştır.

Bütün bu çalışmalar incelendiğinde etik ile ilgili derin bir bilgi birikimi gerektiren ve derslerinin içeriğinde etik kavramı olan felsefe grubu öğretmenlerinin etik algısına yönelik bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu noktadan hareketle bu çalışmada, felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeyleri ile etik kavramına ilişkin metafor algılarını belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeyleri nedir?
2. Felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeyleri, cinsiyete, mezun oldukları bölüme, çalıştıkları ilçeye, eğitim durumuna, yaş ve deneyim sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Felsefe grubu öğretmenleri etik kavramına yönelik algılarını hangi metaforlarla ortaya koymaktadır?
4. Toplanan metaforlar benzer özellikler bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?
5. Felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeyleri kullandıkları metaforlara göre değişmekte midir?

Yöntem

Bu araştırma yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılarak yapılmıştır. Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılında Adana merkez ilçeleri olan Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir'de görev yapan 49'u erkek 58'i kadın olmak üzere toplam 107 katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcıları belirlemek için maksimum çeşitliliğe dayanan örneklem seçimi yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Forsyth (1980) tarafından geliştirilen ve 2010 yılında Yazıcı ve Yazıcı tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Etik Durum Ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen etik kavramına yönelik yapılandırılmış metafor formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi sırasında Statistical Package For The Social Sciences 22 (SPPS 22) programı kullanılmıştır. Nitel veriler ise metaforlar ve benzetme nedenleriyle birlikte ele alınarak içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Veri analizlerinin değerlendirilmesi üç aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamada kişisel bilgiler (cinsiyet, mezun olunan bölüm, çalışılan ilçe, eğitim durumu, yaş, mesleki deneyim süresi) ile Etik Durum Ölçeği uygulaması sonucunda elde edilen veriler değerlendirilmiştir. İkinci aşamada metaforlar ve metaforların oluşturulma sebepleriyle birlikte değerlendirilmiştir. Katılımcılardan toplam 68 farklı metafor elde edilmiş ve elde edilen bu metaforlar altı ana kategoride incelenmiştir. Üçüncü aşamada ise verilerin birinci aşaması ve ikinci aşamasından elde edilen sonuçların birlikte değerlendirilmesi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın nicel ve nitel bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre katılımcıların idealizm alt boyutu ortalama puanının, görecelik alt boyutu ortalama puanından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

2. Katılımcıların cinsiyetlere göre idealizm alt boyutu ortalama puanının benzer olduğu görülmüştür. Ayrıca kadın katılımcıların görecelik alt boyutu ortalama puanının, erkek katılımcılara göre düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

3. Katılımcıların etik durum düzeyleri ve yaş dağılımlarına ilişkin veriler incelendiğinde, idealizm ve görecelik alt boyutunun benzer düzeyde olduğu görülmüştür.

4. Elde edilen verilere göre katılımcılar etik kavramını en fazla insan metaforuna benzetmiştir. Daha sonra bunu hava metaforu takip etmektedir.

5. Katılımcılardan toplamda 68 farklı metafor elde edilmiştir.

6. Katılımcıların etik kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar ve oluşturma amaçları analiz edilip kategorilere ayrılmıştır. Bu analiz sonucunda en fazla belirtilen kategori yol gösterici unsur olduğu tespit edilmiştir.

7. Katılımcılar etik kavramı için, yol gösterici unsur kategorisinden sonra, tercih ettiği kategori sıralaması; hayati unsur, birleştirici unsur, koruyucu unsur, dengeleyici/düzenleyici unsur, sistemsel ve değişimsel unsur şeklindedir.

8. Katılımcılar etik kavramını tanımlarken kullandıkları "sistemsel ve değişimsel unsur" kategorisi altında incelenen metaforları, diğer kategorilere göre daha az tercih ettikleri görülmektedir. Bu duruma göre felsefe grubu öğretmenlerinin etik kavramını değişken bir unsur olarak değerlendirmedikleri tespit edilmiştir.

9. Bu araştırmada bazı katılımcıların oluşturdukları üretimler metafor olarak kabul edilmemiştir. Çünkü kullanılan üretimler anlamsal olarak doğrudan ahlak ve etik kavramları ile ilişkilidir. Bu durum metafor tanımına uygun değildir. Bu durum felsefe grubu öğretmenlerinin metafor kavramına ilişkin eksik bilgilerinin olduğunu göstermektedir.

10. Etik kavramına ilişkin metaforlar canlı varlık ve cansız varlık sınıflamasına göre incelendiğinde, cansız varlık kullanım oranının yüksek seviyede olduğu; somut kavram ve soyut kavram sınıflamasına göre incelendiğinde, soyut kavram kullanım oranının yüksek olduğu görülmektedir.

11. Etik kavramına ilişkin metaforlar doğada yer alma açısından incelendiğinde, katılımcıların doğada bulunmayan unsurları yüksek oranda kullandıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Etik, Metafor Algısı, Kişisel Etik İdeolojileri, Etik Durum Düzeyi, Felsefe Grubu Öğretmenleri.

Kaynakça

Ağyar, E., Angay Kutluk, F., ve Cengiz, E. (2012). Meslek yüksekokulları muhasebe bölümü öğrencilerinin sosyo-ekonomik değişkenler ışığında mesleki etiğe bakış açılarının incelenmesi (Akdeniz Üniversitesi Örneği). Journal of Yasar University, 7(25).

Akdemir, B. (2016). Zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitme yönelik tutumları ve etik durumlarının karşılattırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Aktaş, K. (2014). Etik-ahlâk ilişkisi ve etiğin gelişim süreci. Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(2), 22-32.

Aladağ, S. ve Kuzgun, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının "değer" kavramına ilişkin metaforik algıları. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (29), 163-193.

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(22), 113-128.

Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. Milli Eğitim, 35(171), 100-108.

Aybek, B. ve Karataş, T. (2015). Türkiye'de kadın eğitimi ve istihdamı Women's education and employment in Turkey. Türkiye'de ve Dünyada Kadın Araştırmaları, 69.

Çelikkaya, T. ve Seyhan, O. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının evrensel değerlere ilişkin metafor algıları. E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8(3), 65-87.

Çinkılıç, A. M. (2018). X ve Y Kuşağı mensubu öğretmenlerin mesleki etik algılarının karşılaştırılmasına ilişkin bir alan araştırması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hitit Üniversitesi, Çorum.

Çokan, S. E. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algılarının sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik kullandıkları stratejilere yansıması (Balıkesir il örneği), Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Demirkaya, H. ve Çal, Ü. T. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dürüstlük değerine ilişkin metaforik algıları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(3), 1964-1980.

Forsyth, D. R. (1980). A taxanomy of ethical ideologies. Journal of Personality and Social Psychology, 39 (1), 175-185.

Forsyth, D. R. ve Berger, R. E. (1982). The effects of ethical ideology on moral behavior. The Journal of Social Psychology, 117(1), 53-56.

Forsyth, D. R. (1992). Judging the morality of business practices: The influence of personal moral philosophies. Journal of business Ethics, 11(5), 461-470.

Forsyth, D. R. (1981). Moral judgment: The influence of ethical ideology. Personality and Social Psychology Bulletin, 7(2), 218-223.

Forsyth, D. R., O'Boyle, E. H. ve McDaniel Michael, A. (2008). East meets west: A meta-analytic investigations in idealism and relativism. Journal of Business Ethics, 83 (4), 813-833.

Karataş, S., Caner, M., Kahyaoğlu, R. B.ve Kahya, S. (2019). Öğretmen adaylarının gözünden etik öğretmen ve öğretmenlik meslek etiği dersi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7(1), 29-49.

Keskin, M. O., Aksakal, E. ve Yücetürk, C. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin etik kavramına ilişkin metaforik algıları. Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 5(4), 49-61.

Keskin, M. O., Yıldız, Ö. Ö. ve Aksakal, E. (2019). Tıp fakültesi öğrencilerinin etik kavramına ilişkin metaforik algıları. Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(2), 300-313.

Kuçuradi, İ. (2020). Ahlak, etik ve etikler. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Kuçuradi, İ. (2018). Etik. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Öztürk, Ş. (2015). Sosyal medyada etik sorunlar. Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 9(1), 287-311.

Pieper, A. (2012). Etiğe Giriş, çev. Veysel Ataman, Gönül Sezer. İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık.

Şakar, M. C. (2010). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin etik görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Timuçin, A. (2014). Düşünce Tarihi 1. İstanbul: Bulut Yayınları.
Timuçin, A. (2014). Düşünce Tarihi 3. İstanbul: Bulut Yayınları.

Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Disiplinlerarası Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisi Farkındalık Eğitimi II

Serap Çimşir

MEB

Problem Durumu

Günümüz eğitim anlayışında teknoloji, enformasyon ve düşünme becerilerinin giderek öneminin arttığı gözlenmektedir. Ayrıca günümüz öğrencilerinin derslere ve eğitime olan ilgisini artırmak için, sadece bilgiye değil beceriye de dayalı zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları sağlanması önemlidir.

Öğrencilerin yenilikçi eğitim uygulamaları ile karşılaşması çağın gerektirdiği yeni becerileri kazanması için önemlidir. Bu becerilerin biri de bilgi işlemsel düşünme becerisidir. Wing (2006; s.33), bu beceriyi "Bilgisayar bilimi için temel olan kavramları kullanarak problemleri çözme, sistemleri tasarlama ve insan davranışlarını anlama yolu" şeklinde açıklamaktadır. Bilgi işlemsel düşünme becerisi, okulöncesinden itibaren her yaştan kişinin kazanabileceği bir beceridir, farklı disiplinlerde ve disiplinlerarası yaklaşım kullanarak kazandırılabilmektedir. Dijital çağın öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri kazanmış, hayat boyu öğrenen, problem çözebilen, okulda öğretilenlerin ötesine gidebilen, üretken, öğrendiklerini başka alanlara uyarlayabilen, istediği doğru bilgiye ulaşabilmede yetkin bireyler olması gerekmektedir. Bilgi işlemsel düşünme becerisi 21. yüzyıl becerileri kapsamında tanımlanmaktadır (Gülbahar, Kert ve Kalelioğlu, 2019, s.2). Bilgi işlemsel düşünme becerisi öğrencilerin güncel bilgiye ulaşma sürecinde kazanmaları gereken becerilerdendir (Gülbahar ve diğerleri, 2020a, s.12). Dolayısıyla gelişen dünyadaki gelişmelere ayak uydurabilmek için yenilikçi eğitim uygulamaları kapsamında öğretmenlere ve öğrencilere dijital yeterlikler kazandırılması, bilgi işlemsel düşünme becerisine yer verilmesi ve bu becerinin yaygınlaştırılmasının sağlanması önemlidir. Bu doğrultuda dijital yeterlikler ve bilgisayarca düşünme becerisine yönelik, Tübitak 4005 Yenilikçi Eğitim Uygulamaları Destekleme Çağrısı kapsamında desteklenen, bu çalışmanın eğitim planlayıcılarına ve uygulayıcılarına rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerine uygulanan disiplinlerarası bilgi işlemsel düşünme becerisi farkındalık eğitiminin etkisini belirlemektir.

Yöntem

Çalışmada nicel ve nitel veriler bir arada toplanmıştır. Nicel kısım tek grup öntest-sontest deneysel desene göre kurgulanmıştır. Çalışmada ölçme aracı olarak Gülbahar, Kert ve Kalelioğlu (2019)'un geliştirdiği 5 faktörden oluşan 36 maddelik "Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" ve Dolmacı ve Akhan (2020) tarafından geliştirilen 40 maddelik beş boyutlu "Bilişimsel Düşünme Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma grubuna öntest uygulamasından sonra, "Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Disiplinlerarası Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisi Farkındalık Eğitimi II" uygulanmıştır.

Çalışmanın nitel kısmında temel yorumlamacı nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desende araştırmacılar, insanların yaşamlarını nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine ne anlam kattıkları ile ilgilenirler (Merriam, 2013). Nitel veriler ve demografik özellikleri belirlemek için proje uzmanlarıyla hazırlanmış Öğretmen Tanıma Formu kullanılmıştır.

Çalışmanın örneklemini Türkiye genelinde devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri evreninden çalışmaya gönüllü katılan 31 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Öğretmen eğitiminde katılımcılara bilgi işlemsel düşünme becerisi ile ilgili temel kavramlar ve becerinin ilişkili olduğu alt beceriler aktarılmıştır. Eğitim sonunda sontestler uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Nicel ölçme araçlarının öntest ile sontest sonuçları ilişkili grup t testi ile istatistiksel açıdan değerlendirilmiştir. Nicel veriler sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, uygulanan disiplinlerarası BİD becerisi eğitiminin, katılımcı öğretmenlerin, problem çözme, algoritma tasarlama, veri işlenme ve temel programlama ve özgüven alt boyutları ile BİD becerisine yönelik öz yeterlik algısını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulanan programın, katılımcı öğretmenlerin algoritmik-analitik düşünme, yaratıcı problem çözebilme, işbirliği yapabilme, eleştirel düşünme ve bilgisayar kullanabilme alt boyutları ile BİD becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Nitel veriler içerik analizi ile değerlendirilmiş, temalar ve kategoriler belirlenmiştir.

Nitel verilerin analizinden katılımcıların proje eğitimi ile ilgili olumlu görüşleri olduğu; proje içeriği, alınan eğitimden ve kurulan iletişimden memnun kaldıkları, çeşitli beceriler edindikleri ve sınıflarında bu beceriye yönelik etkinlikleri uygulamaya istekli oldukları belirlenmiştir.

Nitel verilerin nicel verileri destekleyip desteklememesine yönelik değerlendirmeler yapılmış, sonuçlar tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi İşleme Süreçleri, farkındalık, sınıf öğretmeni.

Kaynakça

Dolmacı, A. &, Akhan, N. (2020). Bilişimsel Düşünme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 9 (3) , 0-3071. DOI: 10.15869/itobiad.698736

Gülbahar, Y. Kert, S. B. ve Kalelioğlu F. (2019). Bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi 10(1), 1-29.

Gülbahar, Y., Çakıroğlu, Ü., Kalelioğlu, F., Delen, İ. Yıldız, B. ve Sayın, Z. *(2020a).* Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisinin Disiplinlerarası Yaklaşım ile Öğretimi (Akbıyık, S. ve Kaya, V.H., ed.). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. http://ogretmen.meb.gov.tr/kitap/bilgiislemsel1/ adresinden erişim sağlanmıştır.

Karasar, N. (2003). Bilimsel araştırma yöntemi (12.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel. [Orijinal baskı 2009].

Wing, J. M., 2006, Computational Thinking, *Communications of the ACM,* 49 (3), 33-35.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Statüsüne İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

Burcu Savaş
Istanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Tolga Topcubaşı
Istanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Lütfullah Çelikten
Istanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmenler, toplumsal bir sistem olan okulların temeli, geçmişten günümüze çeşitli coğrafyalarda yıllardır süre gelen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en önemli aktörleridir. Türkiye'de öğretmenlik "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde tanımlanmaktadır. Bu tanım bağlamında öğretmenliğin uzmanlık gerektiren bir meslek olduğu ve bu mesleğin Türk Milli Eğitimin hedeflerine ve temel ilkelerine uygun olacak şekilde yürütülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin toplumdaki yerini, karşılaştırmalı olarak diğer meslek kolları karşısındaki konumunu,çalışma şartlarını, meslek saygınlığını vb. durumları içeren bir kavram olarak meslek statüsü karşımıza çıkmaktadır. Mesleğin toplumun hangi kesimi tarafından icra edildiği, mesleği icra edenlerin sahip oldukları yetkinlikler, mesleğin profesyonel bir meslek kolu olarak görülüp görülmediği gibi durumlar herhangi bir mesleğin toplumsal statüsünü belirleyen kriterler arasındadır. Toplumca belirlenmiş statü ve rollere uyum sağlama toplumsal düzen için gerekmektedir. Bir statüye zamanla yeni görev ve sorumluluklar eklenebilirken toplumsal sistemde ortaya çıkan yeni durumlar da statünün fonksiyonlarını etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin statüsü 1970'li yıllara kadar korunabilmiştir. Daha sonraki yıllarda meydana gelen sanayileşme ve toplumsal değişim ile birlikte öğretmenlik meslek statüsü giderek zayıflamaya başlamıştır. 1980'lerden itibaren liberal ekonominin güçlenmesiyle birlikte yeni meslek grupları ortaya çıkmış ve memurların gelir düzeylerindeki düşüşle birlikte meydana gelen gelir dalgalanmaları mesleğin saygınlığına gölge düşürmüştür. 1982'de öğretmen yetiştirme görevinin Millî Eğitim Bakanlığından alınıp üniversitelere devredilmesiyle birlikte eğitim fakültelerinde nitelikli öğretmen yetiştirme adına önemli adımlar atılmıştır. Ancak 1990'larda ihtiyaç gözetilmeksizin açılan bölümler ile mesleğin statüsü tekrardan düşüşe geçmiştir. Bu bağlamda statüdeki bu düşüşe rağmen öğretmenlik okumayı tercih eden geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının gözünden öğretmenlik meslek statüsünü değerlendirmek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilindeki bir özel okulun eğitim fakültesinde yer alan çeşitli bölümlerde öğrenim gören 134 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarından veriler açık uçlu sorulardan oluşan bir form aracılığıyla toplanmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan forma verilen yanıtlar içerik analizine tabii tutulmuş ve belirli kategoriler altında sınıflandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen verilerden yola çıkarak araştırma sonucunda çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek statüsünü düşük buldukları ve mesleğin statüsünü zedeleyen unsurların başında mesleğin statüsünü zedeleyen niteliksiz öğretmenlerin varlığı, atanamama, eğitim sisteminde yaşanan genel sıkıntılar, okul paydaşlarının öğretmenlere karşı olumsuz tutumları, öğretmenlik mesleğinin basit ve rahat bir meslek olarak görülmesi, maaşların az olması, toplumun öğretmene değer vermemesi, pedagojik formasyon, ücretli öğretmenlik gibi uygulamaların olması şeklinde öğretmenlik mesleğini zedeleyen unsurları ifade etmişlerdir. Öğretmenlik meslek statüsünün iyileştirilmesi için yapılacak çalışmalar/faaliyetler ile ilgili maaşların arttırılması, toplumun eğitilmesi, eğitim fakültelerinde nitelikli eğitim verilmesi, atama sayılarının iyileştirilmesi, eğitim fakültelerine giriş puanlarının arttırılması, eğitim sisteminin iyileştirilmesi, mesleğin statüsünün iyileştirilmesi için yasal düzenlemelerin getirilmesi, eğitim fakültelerinin sayısının azaltılması yönünde görüş belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik meslek statüsü, öğretmen adayları, durum çalışması

Kaynakça

Akyüz, Y. (1987). *Tarihi süreç içinde Türkiye'de öğretmen yetiştirme*, Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu, Ankara: s.38.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.

M.E.B. (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Temel Kanunu,(1973). (1739 S.K.), md. 43.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (58), 40–45.

Yurdakul, S., Gür, B.S., Çelik, Z. ve Kurt, T. (2016, Kasım). Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Turan, İ. (2017). Tarihsel süreçte öğretmenlerin toplumsal statüsündeki değişim. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Fen Bilgisi ve İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenleri ve Beklentileri

Kamil Akbayır

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Problem Durumu

Araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının, İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programını seçme nedenlerini ve beklentilerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma, iki aşamada çalışılmıştır. Birinci aşaması, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz dönemi başında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. sınıfına yeni başlayan 27'si kadın, 13'ü erkek olmak üzere toplam 40 ilköğretim matematik ve 18'i kadın 7'si erkek olmak üzere toplam 25 fen bilgisi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına 11 maddeden oluşan beşli likert tipi ölçek uygulanmıştır. Dört yıl sonra aynı öğretmen adaylarımız son sınıfa geldiklerinde, 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde aynı ölçek tekrar öğretmen adaylarımıza uygulanarak boylamsal bir çalışma yapılmıştır. Verilerin analizinde, SPSS 25,0 programı kullanılmıştır. Yapılan analizde frekans, yüzde ve gruplar arası anlamlı fark olup olmadığını test etmek için bağımlı t-testleri uygulanmıştır. Öğretmen adaylarımızın önce 1. sınıfta bölümü tercih etme nedenleri incelenmiş, 4 yıl sonra, son sınıfın bahar döneminde tekrar öğretmen adaylarımızın bölümü tercih etme nedenleri incelenmiş. Böylece çalışmamıza katılan öğretmen adaylarının 1. sınıftaki tercih etme nedenlerinin 4. sınıfa geldiklerinde herhangi bir değişikliğe uğrayıp uğramadığı bağımlı t-testi ile araştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, çalışmamıza katılan öğretmen adaylarının kolay iş bulma beklentileri değerlendirildiğinde, hem fen bilgisi öğretmen adaylarının hem de ilköğretim matematik öğretmen adaylarının 1. sınıfları ile 4. sınıfları bağımlı t testi ile karşılaştırıldığında her iki grupta da 1. sınıfların lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Yine çalışmamıza katılan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini sevme durumları değerlendirildiğinde, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının 4. sınıfların lehine anlamlı bir fak görülürken, fen bilgisi öğretmen adayları arasında herhangi bir farklılaşma görülmemiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modelinde ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. 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 2006).

Evren ve Örneklem

Bu çalışma, önce 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz dönemi başında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. sınıfına yeni başlayan 27'si kadın, 13'ü erkek olmak üzere toplam 40 ilköğretim matematik ve 18'i kadın 7'si erkek olmak üzere toplam 25 fen bilgisi öğretmen adayıyla gerçekleşmiştir. Dört yıl sonra aynı öğrencilerimiz son sınıfa geldiklerinde, 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar dönemi sonunda aynı ölçek tekrar öğretmen adaylarımıza uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Atıcı (2013) tarafından kullanılan Akademik Başarı - Tercih Nedeni Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçek 5'li Likert tipi ölçme aracı olup, 8'i olumlu, 3'ü olumsuz toplam 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Hiç Katılmıyorum:1, Katılmıyorum:2, Kararsızım:3, Katılıyorum:4, Tamamen Katılıyorum:5 şeklinde puanlandırılmıştır. Olumsuz maddeler ise tersten puanlandırılmıştır. Bu araştırmada, ölçeğin güvenirlik katsayısı .77 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Betimsel tarama modelinde ilişkisel tarama yöntemi kullanılan bu çalışmada, ilköğretim matematik öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliğini tercih eden öğretmen adaylarının son sınıfa geldiklerinde, tercih sebeplerinde herhangi bir değişiklik olup olmadığın ölçmek amacıyla bağımlı t-test'i kullanılmıştır. Ayrıca yapılan analizlerde frekans ve yüzde kullanılmıştır Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS 25.0 programı kullanılarak yapılmış ve araştırmada hata payı .05 olarak kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonucunda, çalışmamıza katılan öğretmen adaylarının fakültelerinde 1. sınıfa başladıklarında öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ve beklentilerinin 4. sınıfa geldiklerinde farklılaşıp farklılaşmadığını gözlemlemektir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri ve beklentileri üzerine nicel araştırmaların oldukça sınırlı olması bu çalışmanın da sınırlılığına sebep olmuştur.

Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin seçilme durumu hakkında yapılan birçok araştırmada, öğretmenlik mesleğinin üniversite sınavına başvuran adaylarca öncelikli tercih edilen mesleklerden biri olmadığı ve daha da kötü bir durum olarak, öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğrencilerin önemli bir bölümünün gerçekte öğretmenliği ideal meslekleri olarak görmedikleri anlaşılmıştır (Aksu, Engin-Demir, Daloğlu, Yıldırım ve Kiraz, 2010; Anılan ve Anılan, 2014; Bursal ve Buldur, 2013; Çermik, Doğan ve Şahin, 2010; Ekiz, 2006; Murray, 1988; Şahin, 2011). Çalışmamıza katılan öğretmen adaylarını büyük bir çoğunluğunun (ilköğretim matematik öğretmen adaylarının %62.5'i, fen bilgisi öğretmen adaylarının %60'ı) ilk 5'te tercih etmişlerdir.

Öğretmenlik mesleğini tercih sebeplerine göre öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda, öğretmenliği isteyerek tercih etmiş olanların diğer adaylara göre öğretmenliğe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Buldur ve Bursal, 2015; Eret-Orhan ve Ok, 2014; Şahin, 2011; Ünal ve Şimşek, 2008; Üstüner ve diğ., 2009; Atıcı, 2013) sonucuna ulaşılmş.

Çalışmamızdan elde edilen önemli sonuçlardan biri, iş olanakları iyi olduğunu düşündüğü için bölümü tercih ettiğini söyleyen öğretmen adaylarının puanları karşılaştırıldığında, her iki bölümde de 1. sınıfların lehine anlamlı bir farklılaşma görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Anahtar Kelimeler: Matematik, Öğretmen Adayı, Öğretmenlik Mesleği, Öğretmen Yetiştirme, Aday Öğretmen

Kaynakça

Aksu, M., Engin-Demir, C., Daloglu, A., Yıldırım, S. & Kiraz, E. (2010). Who are future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, *30* (1), 91–101

Anılan, B. & Anılan, H. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretmenliğini seçme nedenleri ve gelecek beklentileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 51–64.

Atıcı, T. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının bölümü tercih etme nedenleri ve akademik başarıları, *Turkish Journal of Education,* Volume 2, Issue 4, 4-12.

Bozdoğan, A. E., Aydın, D. & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 8*(2), 83–97.

Buldur, S. & Bursal, M. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerinin etki düzeyleri ve mesleki geleceklerine yönelik beklentileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (NEF-EFMED), 9*(1), 81–107.

Bursal, M. & Buldur, S. (2013). Fen bilgisi öğretmen adayları için öğretmenlik tercih nedenlerini derecelendirme ve geleceğe yönelik beklentiler ölçekleri geliştirme çalışması. *Turkish Journal of TeacherEducation*, *2*(1), 47–64.

Çermik, H., Doğan, B. & Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 201–212.

Ekiz, D. (2006). Sınıf öğretmenliği mesleğine yönelen adayların profilleri ve geleceğe yönelik beklentilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(1), 131–147.

Eret-Orhan, E. & Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(4), 75–92.

Karasar, N.(2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.

Murray, B. K. (1988). Profile of the new generation of teachers in the Turkish educational system. *International Review of Education*, *34*(1), 5–15.

Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(3), 1167–1184.

Ünal, E. & Şimşek, S. (2008). İlköğretim bölümü anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 7*(1), 41–52.

Üstüner, M., Demirtaş, H. & Cömert, M. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (İnönü üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Eğitim ve Bilim, 34*(151), 140–155.

Foreign Language Teacher Agency: A case Study on Pre-Service Practicum

Ayşe Kızıldağ

Aksaray Üniversitesi

Problem Durumu

Pre-service teacher education is the process of preparing individuals to become teachers. It typically involves a combination of coursework, clinical experiences, and field-based work. The goal of pre-service teacher education is to develop teachers who are knowledgeable, skilled, and reflective practitioners. Likewise, teacher agency is the capacity of teachers to make decisions about their teaching and to act on those decisions (Day & Gu, 2014; Kayi-Aydar et al., 2019; Tao & Gao, 2021, White, 2018), which is a key component of teacher professionalism. Teachers with high levels of agency are more likely to be effective in their teaching, to be satisfied with their work, and to stay in the profession. There are a number of ways to support the development of teacher agency in pre-service teacher education such as enabling and motivating *reflexivity*, encouraging for *decision-making*, and sustaining *collaborative* and supporting work environment. However, the first official contact with teaching processes happening at a teacher education program during practicum period is full with issues (Başaran Uysal & Savaş, 2021) that hinder the professional agency.

- **Problems related to the practicum program itself:** The practicum program in Turkey is often criticized for being too short and for not providing pre-service teachers with enough opportunities to practice their teaching skills. In addition, the practicum program is often not well-integrated with the rest of the teacher education program, which can make it difficult for pre-service teachers to see how the different aspects of teacher education are related to each other.
- **Problems related to the cooperating teachers:** Cooperating teachers are experienced teachers who are assigned to mentor pre-service teachers during their practicum. However, not all cooperating teachers are well-prepared to mentor pre-service teachers. In addition, some cooperating teachers may not be supportive of pre-service teachers' learning and growth.
- **Problems related to the pre-service teachers themselves:** Some pre-service teachers may not be adequately prepared for the challenges of the practicum period. In addition, some pre-service teachers may lack the confidence or motivation to succeed in the practicum.

All the abovementioned problems limit the capacity of a teacher candidate to potentially expand and enact the professional agency during practicum. Therefore, this small-scaled case study is conducted to support teacher agency at a school placement. Instead of focusing on limiting features of the practicum experience, the researcher preferred to center on maximizing the practice teaching opportunity and to make something out of it for the participant student teachers. Therefore, the research question that is to be answered at through study is;

How can a practicum process facilitate teacher agency?

Yöntem

Design: This piece of research is designed as a qualitative case study which is a research method that investigates a *single* unit (a person, group, event, organization, or phenomenon) in-depth (Merriam, 2010; Yin, 2018). It is well-suited and valuable for studying complex issues that cannot be easily studied through other research methods.

Participants: A total of six senior student teachers (two males and four females aged between 23 and 27) enrolled at an ELT (English Language Teaching) program, in a small-scale public university in Turkiye voluntarily accepted to be part of the research process. A convenient sampling strategy was followed since the researcher was also their practicum supervisor. All the participants were Turkish and English was a foreign language for them.

Data Production: The most common approach in qualitative case studies is to collect data through interviews, observations, and document analysis. Therefore, all three data tools were used to produce data during the academic year of 2021-22, spring semester. Participants' lesson plans, post-teaching interviews, reflective reports were collated. Each participant prepared their lesson plans and taught accordingly two times (40 min.s x 2= 80 min.s) at their replaced secondary school. After each teaching session, the researcher held an interview with and participants were asked to submit a written reflective report about the whole process. Accordingly, the following table displays the data amount collated.

Table 1

Data Production

Data production tools	Duration/ Amount	Total Amount of Data

Interview	2 times, each lasting around 19- 25 min.s.	12 sets of interview session, 258 min.s of verbatim
Lesson Plan	2 times, each for 40 min.s class hour	8 pieces of lesson plans, 480 min.s of practice teaching
Reflective report	2 times, submission immediately after the interviews	8 pieces of reflective report

Data Analysis:

Data were analyzed thematically using content analysis procedures. Thematic analysis is a six-step process (Braun & Clarke, 2006):

1. Data familiarization: The researcher becomes familiar with the data by reading it multiple times and making notes.
2. Initial coding: The researcher identifies initial codes, which are words or phrases that capture the essence of the data.
3. Theme development: The researcher groups similar codes together to form themes.
4. Theme review: The researcher reviews the themes to ensure that they are coherent and comprehensive.
5. Theme naming: The researcher gives each theme a name that accurately reflects its content.
6. Theme interpretation: The researcher interprets the themes in light of the research question and the existing literature.

After completing all the steps above, the researcher also combined the findings with the main categories of teacher agency, *reflexivity*, *collaboration*, and *decision-making*. The overarching aim is to sketch a framework for the participants' developing professional agency, and answer the research question.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Preliminary findings indicate that participants found it most challenging to be reflexive. Moreover, they also highlighted the difficulty of becoming risk-takers and thus making their own decisions. Collaborative work was relatively easier to sustain as it is the departmental customary procedure to pair with one another during their practicum studies. The study as a small attempt to enhance pre-service teachers' professional agency seems to be beneficial in the sense that most of the participants acknowledged the valuable sides of being part of the research team. A framework of how teacher agency is emerged and sustained during the practicum is expected to be formed after a full data analysis.

Anahtar Kelimeler: teacher agency, English as a foreign language, teacher education, practicum

Kaynakça

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77-101.

Day, C., & Gu, Q. (2014). *Teacher agency: An introduction*. Springer.

Kayi-Aydar, H., Gao, X. A., Miller, E. R., Varghese, M., & Vitanova, G. (Eds.). (2019). *Theorizing and analyzing language teacher agency* (Vol. 70). Multilingual Matters.

Merriam, S. B. (2010). Qualitative case studies. International Encyclopedia of Education, 456– 462. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01532-3

Tao, J., & Gao, X. A. (2021). *Language teacher agency*. Cambridge University Press.

White, C. J. (2018). Language Teacher Agency. In S. Mercer & A. Kostoulas (Eds.) *Language Teacher Psychology* (pp. 196-210). Multilingual Matters.

Yin, Robert K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (5th ed.). Sage Publications.

Öğretmenlerin Eğitim Araştırması Yönelimleri

Emel Uysal Ünsal — MEB
Fulya Koyuncu — MEB
Çiğdem Haser — Turku Üniversitesi

Problem Durumu

Bilginin sorgulanması ve yeni bilgi üretilmesinde önemli bir yeri olan araştırmanın eğitim alanında da önemi büyüktür. Eğitim alanında yapılan araştırmaların eğitim-öğretimin niteliğini geliştirmeye yönelik katkısına ilişkin tartışmalar eğitim araştırmacıları tarafından ele alınan konulardan biridir. Yapılan çalışmalar, öğretmenliğin kanıta dayalı bir meslek olması gerektiğini, öğretmenlerin eğitim araştırmalarını kullanmaları ve bulgularını eğitim uygulamalarına yansıtmalarını ve araştırma yapmanın öğretmen yeterlikleri arasında yer almasını savunmaktadır (Bergmark, 2020; Byman, Maaranen ve Kansanen, 2020; White, 2021). Eğitim sistemlerinin öğrencilere araştırma, sorgulama, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırma yükümlülüğünü yerine getirebilmek için öncelikle öğretmenlerin ilgili beceri ve yetkinliklere sahip olmaları beklenmektedir. Öte yandan, eğitimde araştırmanın pratik uygulaması sınırlı olabilmektedir (Cain, 2017).

Öğretmenleri eğitim araştırmalarına dahil etmenin yollarını belirlemek, eğitim araştırmalarının okul ortamlarında uygulanabilirliğini artırmak ve bunu teşvik edecek politikaların etkisini belirlemek amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmıştır (örneğin, Cain ve Allan, 2017; Gao, Barkhuizen ve Chow, 2010; Perines ve Ion, 2021; Rey ve Gaussel, 2016). Bu bağlamda, öğretmenlerin araştırma yönelimini inceleyen çalışmalar bir kısmı öğretmenlerin tutumlarını, araştırma bilgi ve becerilerini ele alırken (örneğin, Shkedi, 1998; van der Linden ve ark., 2012), diğerleri öğretmenlerin araştırma temelli uygulamalar ve araştırmaya katılım anlayışlarına odaklanmaktadır (örneğin, Banegas, 2018; Boardman ve ark., 2005; Leat, Reid ve Lofthouse, 2015).

Öğretmenlerin "araştırmacı" rolünün gerektirdiği bilgi, beceri ve tutuma sahip olmaları, araştırma yürütmeleri ya da araştırmalarda aktif rol almaları ve araştırma sonuçlarını uygulamalarına yansıtmalarının mesleki gelişimlerine olumlu katkısının olacağı bilinmektedir (Bergmark, 2020; Mausethagen ve Raaen, 2016). Öğretmenlerin karar verme süreçlerini bilimsel veri ve araştırmaya dayalı olarak gerçekleştirmeleri, araştırmaya yönelik olumlu tutum ve algıya sahip olmaları ve araştırmacı bilgi ve becerilerini geliştirmeleri ile mümkündür. Bu bağlamda, "araştırmacı öğretmen" rolü için gerekli bilgi ve becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Bu yönde yapılacak çalışmalara temel oluşturabilmek için ise öncelikle mevcut araştırma yönelimlerinin incelenmesi gerekmektedir.

Bu kapsamda, mevcut çalışma ile öğretmenlerin araştırma yönelimlerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilerek uygulanması ve öğretmenlerin araştırma yönelimlerinin mesleki kıdem, araştırma eğitim ve deneyimi gibi değişkenlere göre nasıl farklılaştığının incelenmesi ve öğretmenlerin "araştırmacı" yetkinliklerinin artırılması için gerçekleştirilecek mesleki öğrenme fırsatlarına yönelik veriye dayalı öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada "öğretmenlerin araştırma yönelimleri" onların genel olarak araştırmalara, araştırmaların öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına ve araştırma sonuçlarının uygulanabilirliğine ve yararlarına yönelik inanış ve tutumlarını içermektedir.

Ana araştırma sorusu ve alt soruları aşağıdaki gibidir:

Öğretmenlerin mevcut eğitim araştırması yönelimleri nasıldır?

- Öğretmenlerin eğitim araştırması yönelimleri çalıştıkları eğitim kademesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin eğitim araştırması yönelimleri mesleki kıdem aralıklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin eğitim araştırması yönelimleri son diploma derecesine (lisans, tezsiz yüksek lisans, tezli yüksek lisans ve doktora) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin eğitim araştırması yönelimleri geçmişte araştırma yöntemleri dersi alıp almadıklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin eğitim araştırması yönelimleri araştırma deneyimlerinin olup olmamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırma sorularında ele alınan değişkenler belirlenirken okul ve sistem ölçeğindeki mesleki öğrenme fırsatlarının düzenlenmesinde önemli olabilecek değişkenler (örneğin, eğitim kademesi ve kıdem aralıkları) seçilmiştir. Buna ek olarak, öğretmenlerin araştırma geçmişlerinin eğitim araştırması yönelimlerinde bir fark oluşturabileceği düşüncesiyle ilgili değişkenler (örneğin, son diploma derecesi, araştırma yöntemleri dersi almış olma ve araştırma deneyimi olma) bağlamında da farklılıklara bakılmıştır.

Yöntem

Öğretmenlerin araştırma yönelimlerini belirlemek üzere kullanmak amacıyla öncelikle mevcut ölçekler araştırılmıştır. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve öğretmen adaylarının araştırmaya yönelik tutumlarının ele alındığı alanyazın taraması sonucunda erişilen anketler (Hui, 2010; İlhan, Şekerci, Özbilir ve Yıldırım, 2013; Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011; van der Linden ve ark., 2012; van der Linden ve ark.,2015) incelenerek, araştırmanın amaçları doğrultusunda Türkiye bağlamına uygulanmış veya ilgili madde ve boyutları ankete eklenmiştir. Ölçek sorularının oluşturulmasında çeviri-tekrar çeviri yöntemi uygulanmış; araştırmacılar tarafından Türkçe ifadeler İngilizce'ye, İngilizce ifadeler Türkçe'ye çevrilmiş ve maddelerin açıklık ve anlaşılırlığını kontrol etmek amacıyla Türkçe ölçek için anadili Türkçe olan bir grup öğretmenden, İngilizce ifadeler için anadili İngilizce olan bir grup öğretmenden görüş alınmıştır. Ayrıca çevirilerin kontrolü için İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu bir eğitimcinin uzman görüşünden yararlanılmıştır. Elde edilen anket amaca uygun olarak geliştirilen 5 açık uçlu ve 20 çoktan seçmeli soru ile 41 5'li Likert tipi maddeden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin araştırma yönelimlerinin mevcut durumunu belirlemek için betimleyici bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Gerekli etik izinler alındıktan sonra Türkiye'deki bir özel okullar grubunda görev yapan toplam 258 öğretmenden (%73,6 kadın, %24,4 erkek, %19,1 belirtmemiş) Ocak 2023'te geliştirilen anket ile veri toplanmıştır. Bu okullardaki uluslararası öğretmenleri de kapsamak amacıyla anket Türkçe ve İngilizce olarak uygulanmıştır.

Veri toplama sürecinin ardından 5'li Likert tipi 41 madde için geçerlilik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçekte bulunan 8 madde silindiğinde ölçeğin genel güvenirlik katsayısının yükseldiği görülmüş ve bu maddeler ölçekten çıkarılarak faktör analizine dahil edilmemiştir. Açımlayıcı faktör analizinden önce gerekli varsayımlar kontrol edilmiş, örneklem büyüklüğünün uygun olup olmadığını kontrol etmek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Barlett testi sonucu incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünün yeterli olması için KMO değerinin .60'ın üzerinde, Barlett testinin ise anlamlı olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çalışmada, KMO değeri .96, Barlett testinin sonucu da anlamlı ($p<.05$) olduğundan faktör analizine devam edilmiştir.

Faktör analizi sonucunda öz değeri (eigen value) 1'den büyük olan üç faktör elde edilmiştir. Scree test de faktör sayısını doğrulamaktadır. Varimax rotasyonu yapılarak üç boyut altına yüklenen maddelerin anlamlılığı incelenmiştir. Toplam 30 madde 3 boyut altına yüklenmiştir. Boyutlar incelendiğinde üç maddenin birden fazla boyut altında benzer faktör yükleriyle yer aldığı görülmüştür. Maddelerin yüklendikleri boyutlardaki faktör yükleri arasındaki fark .10'den küçük olduğu için, maddeler teorik olarak daha uygun oldukları boyutlar altına alınmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin son hali 3 boyut altında 30 maddeden oluşmaktadır (Puan aralığı: 30-150, Cronbach Alpha=0.97). Ölçeğin üç boyutuyla açıklanan toplam varyans %69.5'tir. Boyutlar ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları aşağıdaki gibidir:

Boyut 1: Araştırmanın Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısına Yönelik Tutum ve İnanışlar: 9 madde (Puan aralığı: 9-45), Cronbach Alpha= 0.94
Boyut 2: Araştırmaya Yönelik Tutum ve İnanışlar: 10 madde (Puan aralığı: 10-50), Cronbach Alpha= 0.93
Boyut 3: Eğitim Araştırmalarının Uygulanabilirliği ve Yararlılığına Yönelik Tutum ve İnanışlar: 11 madde (Puan aralığı= 11-55), Cronbach Alpha= 0.95

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapıldıktan sonra öğretmenlerin eğitim araştırması yönelimleri incelenmiş, öğretmenlerin eğitim araştırması yönelimlerinin eğitim verilen kademe, mesleki kıdem ve son diploma derecesinin yanı sıra araştırma eğitimi geçmişi ve deneyimine göre farklılaşıp farklılaşmadığına gerekli analizler doğrultusunda bakılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçlar, anketin uygulandığı örneklemde öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelimlerinin olumlu olduğunu göstermektedir ($M=121.5$, $SD=18.84$). Öğretmenlerin araştırma yönelimleri çalıştıkları kademe, mesleki kıdem ve son diploma derecesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak geçmişte araştırma yöntemi dersi alan öğretmenlerin; ve bilimsel araştırma yapmış ya da bir araştırmada rol almış öğretmenlerin araştırma yönelimleri anlamlı düzeyde daha olumludur. Bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre, geçmişte araştırma yöntemi dersi alan öğretmenlerin eğitim araştırması yönelimi ortalama puanı ($M=123.4$, $SD=19.60$), almayanların puanından ($M=117.4$, $SD=16.41$; $t(256)=2.35$, $p<.05$) anlamlı düzeyde yüksektir. Cohen's d istatistiği (.32) küçük etki değerine işaret etmektedir. Benzer şekilde, bağımsız grup t-testi sonucuna göre, geçmişte araştırma deneyimi olan öğretmenlerin araştırma yönelimi genel puanı ($M=127.8$, $SD=17.74$), araştırma deneyimi olmayanlardan ($M=117.5$, $SD=18.46$, $t(256)=4.44$, $p<.05$) anlamlı düzeyde yüksektir. Cohen's d istatistiği (.57) orta büyüklükte etki değerini göstermektedir.

Ölçeğin "Araştırmaların Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısına Yönelik Tutum ve İnanışlar" boyutu puanı ($M=38.8$, $SD=5.98$), öğretmenlerin eğitim araştırmalarının mesleki gelişimine katkı sağladığına büyük ölçüde inandıklarını göstermektedir. Mesleki gelişime katkı boyutu puanı çalışılan kademe, mesleki kıdem, son diploma derecesi ve geçmişte araştırma yöntemleri dersi almaya göre farklılaşmamaktadır. Geçmişte araştırma yapma deneyimi olan öğretmenlerin ($M=40.2$, $SD=5.35$), olmayanlara göre ($M=37.9$, $SD=6.21$; $t(256)=2.99$, $p<.05$) araştırmaların mesleki gelişimlerine katkısına istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla inandıkları görülmektedir. Ancak Cohen's d istatistiği (.38) farkın küçük olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin "Araştırmaya Yönelik Tutum ve İnanışlar" boyutu ortalama puanı ($M=38.1$, $SD=7.28$) öğretmenlerin olumluya yakın bir düzeyde tutum ve inanış sahibi olduğunu ortaya koymaktadır. Tutum ve inanışlar mesleki kıdem ve çalışılan kademeye göre farklılık göstermemektedir. Son diploma düzeyi değişkeni bağlamında tek yönlü ANOVA analizi sonuçları lisans, tezsiz yüksek lisans ve tezli yüksek lisans/doktora mezunu öğretmenlerin tutum ve inanışları arasında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur ($F(2, 255)= 4.6$, $p<.05$). Anlamlı farklılığa rağmen farklı diploma seviyelerinin ortalama puanları arasındaki gerçek farklılık küçüktür (eta square = .035). Bonferonni testi kullanılarak yapılan post-hoc karşılaştırmalar, tezli yüksek lisans/doktora mezunu öğretmenlerin araştırmaya yönelik tutum ve inanış puanlarının ($M=40.5$, $SD=7.69$), lisans ($M=37.5$, $SD=6.16$) ve tezsiz yüksek lisans mezunlarından ($M=37.1$, $SD=8.23$) anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Geçmişte araştırma dersi alan öğretmenlerin tutum ve inanış ortalama puanı ($M=39$, $SD=7.67$), almayanlardan anlamlı düzeyde yüksektir ($M=36$,

SD=5.85; t(256)=3.11, p<.05). Cohen's d istatistiği ortaya yakın (.42) bir etki değeri göstermektedir. Araştırma deneyimi olan öğretmenlerin tutum ve inanış boyutu puanı (M=41.3, SD=6.69), araştırma deneyimi olmayanlardan anlamlı düzeyde yüksektir (M=36, SD=6.93; t(256)=5.98, p<.05). Cohen's d istatistiği (.76) farkın büyük olduğuna işaret etmektedir.

Ölçeğin "Eğitim Araştırmalarının Uygulanabilirliği ve Yararına Yönelik Tutum ve İnanışlar" boyutunun ortalama puanı (M=44.6, SD=7.29), öğretmenlerin eğitim araştırmalarının uygulanabilirliğine ve yararına yönelik olumlu tutum ve inanışlara sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu boyuttaki görüşleri çalıştıkları kademe, mesleki kıdem, son diploma düzeyi ve geçmişte araştırma yöntemleri dersi alıp almamalarına bağlı olarak farklılaşmamaktadır. Ancak geçmişte araştırma deneyimi olan öğretmenlerin bu boyuttaki puanı (M=46.3, SD=6.91), olmayanlara kıyasla (M=43.5, SD=7.34; t(256)=3.09, p<.05) anlamlı düzeyde yüksektir. Cohen's d istatistiği ortaya yakın düzeyde (.40) etki değeri göstermektedir.

Sonuçlar, öğretmenlerin eğitim araştırması yönelimlerinin mevcut araştırma katılımcıları için genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan farklılıklar mesleki öğrenme fırsatlarının geliştirilmesi ve teşvik edilmesi sürecinde dikkate alınmalıdır. Araştırma sonuçları sunum sırasında tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler, araştırma yönelimi, araştırmaya karşı tutum, araştırma hakkında inanışlar, araştırmacı öğretmen

Kaynakça

Banegas, D. L. (2018). Towards understanding EFL teachers' conceptions of research: Findings from Argentina. Issues Teaching Professional Development, 20(1), 57–72. https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.61881

Bergmark, B. (2020). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. Professional Development in Education,49(2), 210–224 https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011

Boardman, A. G., Argüelles, M. E., Vaughn, S., Hughes, M. T. & Klingner, J. (2005). Special education teachers' views of research-based practices. The Journal of Special Education, 39(3), 168–180. https://doi.org/10.1177/00224669050390030401

Byman, R., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2020): Consuming, producing, and justifying: Finnish student teachers' views of research methods. International Journal of Research & Method in Education, 44(3), 319–334. https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1737003

Cain, T. (2017). Denial, opposition, rejection or dissent: Why do teachers contest research evidence? Research Papers in Education, 32(5), 611–625. https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225807

Cain, T. & Allan, D. (2017). The invisible impact of educational research. Oxford Review of Education, 43(6), 718–732. https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1316252

Gao, X. A., Barkhuizen, G. & Chow, A. W. K. (2011). Research engagement and educational decentralisation: Problematising primary school English teachers' research experiences in China, Educational Studies, 37(2), 207–219. https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506338

Hui, C. S. G. F. (2010). Validation of curriculum leaders' attitudes toward research scale. The Asia-Pacific Education Researcher, 19(2), 301–310. https://doi.org/10.3860/taper.v19i2.1598

İlhan, N., Şekerci, A.R., Sözbilir, M., & Yıldırım A. (2013). Eğitim araştırmalarına yönelik öğretmen tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(8), 31–56.

Korkmaz, Ö. Şahin, A., & Yeşil, R. (2011). Study of validity and reliability of scale of attitude towards scientific research. Elementary Education Online, 10(3), 961–973.

Leat, D., Reid, A. & Lofthouse, R. (2015). Teachers' experiences of engagement with and in educational research: what can be learned from teachers' views? Oxford Review of Education, 41(2), 270–286. https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1021193

Mausethagen, S., & Raaen, F. D. (2016). To jump the wave or not: teachers' perceptions of research evidence in education. Teacher Development, 21(3), 445–461. https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1262893

Perines, H. & Ion, G. (2021). How Do Prospective Teachers Understand Educational Research? The Teacher Educator, 56(1), 101–116, https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1846831

Rey, O. & Gaussel, M. (2016). The conditions for the successful use of research results by teachers: reflections on some innovations in France. European Journal of Teacher Education, 39(5), 577–587. https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1260117

Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: a challenge for qualitative researchers. International Journal of Qualitative Studies in Education, 11(4), 559–577. https://doi.org/10.1080/095183998236467

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

van der Linden, D. W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & Vermeulen, M. (2012). Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. European Journal of Teacher Education, 35(4), 401–419. https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643401

van der Linden, E. W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & van den Bergh, L. (2015) The development of student teachers' research knowledge, beliefs and attitude. Journal of Education for Teaching, 41(1), 4–18. https://doi.org/10.1080/02607476.2014.992631

White, S. (2021). Generating enabling conditions to strengthen a research-rich teaching profession: lessons from an Australian study. Teaching Education, 32(1), 47–62. https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1840545

Hizmet İçi Öğretmen Eğitiminin Türkiye ve Dünya Ülkelerindeki Politikalarının Karşılaştırmalı Analizi

Ferda Tokçalar
Atılım Üniversitesi

Eda Gürlen
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda dünya çapındaki eğitimciler, öğretmenlerin neyi bildiklerini ve neler yaptıklarını tartışmakta ve bu çerçevede birçok çalışma yapılmaktadır. Sınıf öğrencilerin öğrenmesi için önemlidir ve uygulanabilir hizmet içi öğretmen eğitimi politikası öğretimin kalitesinin ve sonuç olarak sınıf içerisinde etkili öğrenmenin geliştirmesi için nitelikli için bir araçtır (Eurydice 2000, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Organizasyonu(OECD)(2002,2003). TIMSS ve OECD'nin uyguladığı PISA sınavı gibi ülkeler arası çalışmalar bazı ülkelerde öğrencilerin sadece diğer öğrencilerden daha yüksek başarı seviyelerine sahip olmadığını aynı zamanda bu öğrencilerin öğretmenlerinin de diğer öğrencilerinkinden önemli ölçüde farklı uygulamalar sergilediğini göstermektedir. Bu alanda yapılan birçok çalışma da öğretmenlerin bilgilerinin derinliğinin gözlemlenen farklılıklar üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir.(Avalos 2010; Hiebert et al. 2003; Putnam ve Borko 2000).

Yöntem

araştırmada, nicel araştırma veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak veriler elde edilmiştir. Belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizinde, ulaşılan belgelerin incelenerek veri elde edilmesi süreci olan doküman analiz belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır. (Karasar, 2005). İlgili alan yazın tarandıktan sonra, ülkelerin hizmet içi öğretmen eğitimi politikalarını karşılaştırabilmek için kullanılabilecek ölçütler belirlenmiş ve veriler toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde, ülkelerin ulusal eğitim kurumları, eğitim bakanlıkları ve üniversitelerinden elde edilen raporların incelenmesi ve sınıflandırılması sonucunda elde edilen veriler ile OECD, TIMMS ve PISA gibi uluslararası araştırma raporlarından yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, hizmet içi öğretmen eğitimi politikalarını karşılaştırılmak için belirlenen ölçütler ilgili alan yazını taranarak araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Singapur, Güney Kore, Japonya, Fransa, İngiltere, Belçika, İsviçre ve Kanada ve Türkiye'nin hizmet içi öğretmen eğitimi politikaları bu ölçütlere göre incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Kullanılan ölçütler arasında öğretmenlere sağlanan hizmet içi eğitimin yapısı, hizmet içi eğitimi sağlayan kurumlar ve hizmet içi eğitimin süresi yer almaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Belçika, Japonya, Finlandiya ve Fransa da Türkiye gibi öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımlarının OECD ortalamasının altında kalan ülkelerdir. Türkiye'de de hizmet içi eğitiminin verimliliğini arttırmak için bu eğitimlere katılan öğretmenlerin sayısının arttırılmasına yönelik tedbirler alınmalıdır. Örneğin, bu eğitimlere katılan öğretmenlerin alacağı puanlar kariyer basamaklarında yükselmelerinde bir ölçüt olarak kullanılabilir.

İncelenen ülkelerde görüldüğü üzere öğretmenler için verilen hizmet içi eğitim birçok farklı kurum tarafından sağlanmaktadır. Türkiye'de ise bu eğitim sadece MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından merkezi olarak sağlanmaktadır. Türkiye gibi pek çok farklı kültürel özellikleri bünyesinde barındıran bir ülkede hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eğitim ihtiyaçları farklı olacaktır. Tüm bu sebeplerden dolayı öğretmenlerin hizmet içi eğitim sağlayıcılarının bölgeler ve iller bazında çeşitlendirilmesi bu eğitimlerin verimliliğini daha da artırabilir.

Anahtar Kelimeler: Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi, Karşılaştırmalı Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi, Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Politikaları

Kaynakça

Akaki Tsereteli State University Faculty Of Pedagogy. https://atsu.edu.ge/index.php/pedagogic-programs/pedagogic-programs-2021-2022 adresinden erişilmiştir.

Altıntaş G, Yeşiltepe M. (2016). Karşılaştırmalı Öğretmen Yetiştirme. *Western Anatolia Journal of Educational Science*. INOVED Özel Sayı, 225-250.

Aykaç, N., Kabaran, H., & Bilgin, H. (2014). Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği)

Bakioğlu, A. ve Pekince, D. (2018). *Kanada eğitim sistemi.*

Bakioğlu, A. (Ed.) *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi* (s.157-195). Ankara: Nobel.

Başkan, G. A., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir

Çınar, K., Doğan, C. (2019). "Türkiye, Almanya ve Finlandiya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi". *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 2 (2), 204-218.

Darling-Hammond, L. (2000), How Teacher Education matters, Journal of Teacher Education, pp. 166- 173.

Darling-Hammond, L. et al. (2017), Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World, Jossey-Bass, San Francisco

Erdoğan, İ. (2006). Karşılaştırmalı Eğitim Çağdaş Eğitim Sistemleri. İstanbul: Sistem Yayıncılık

European Commission (Mart 2015c). Belgium Flemish Community:Teachers and Education Staf. Erişim: 20 Aralık 2020, https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/ Belgium-Flemish-Community:Teachers_and_Education_Staff

Eurydice. (2000). Initial Training And Transition To Working Life: Vol. 1, The Teaching Profession İn Europe: Profile, Trends And Concerns

EURYDICE. (2020) Teachers and Education Staff Erişim: 20 Aralık 2020 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-3_en

FA21 International exams list.https://admissions.northeastern.edu/wp-content/uploads/2021/08/FA21-International-Exams-List.pdf adresinden erişilmiştir.

Flores, M.A. (2016). Teacher Education Curriculum. In: J. Loughran and M.L. Hamilton (Eds.), International Handbook of Teacher Education (pp. 187–230). Springer.

Kara, A. İzci, E. (2010). Fransa'da eğitim personelinin hizmet içi eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 161-168.

Linda E. Martin & Thalia M. Mulvihill (2017) Current Issues in Teacher Education: An Interview with Dr. Linda Darling-Hammond, The Teacher Educator, 52:2, 75-83, DOI: 10.1080/08878730.2017.1294921

Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8, 12. S. (859-878).

NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2018). "Japan: Teacher and Principal Quality" http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-educationbenchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-teacher-andprincipal-quality adresinden erişim sağlanmıştır.

NCEE (2019). *Kanada öğretmen ve yönetici özellikleri* http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/topperforming-countries/canada-overview/canada-teacher-and-principal-quality/ sayfasından erişilmiştir.

OECD (2002), Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Design and Implementation Plan for the Activity, Paris (available from www.oecd.org/edu/teacherpolicy).

OECD (2003), Education at a Glance: OECD Indicators 2003, Paris. (See www.oecd.org/edu/eag2003)

OECD (2005), Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/19901496

OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en

Orkun, M. A., Bayırlı, A., & Bayırlı, S. (2019). FRANSA EĞİTİM SİSTEMİNİN İNCELENMESİ. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *2*(1), 1-20.

Saito, Y. (2010). Distinctive features of the Japanese education system. National Institute for Educational Policy Research (NIER), https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201103DFJE.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

Semerci, N. (2000). Japonya ve Almanya Eğitim Sistemlerine Genel Bir Bakış: Öğretmen Eğitimi Açısından Türkiye İle Karşılaştırma. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,* 10 (1), 159-168

Şahin, M. (2006). *Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması* (Master's thesis).

Topbaş, E. (2004). Fransa'da öğretmen eğitimi: Öğretmen yetiştirme enstitüleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(1), 67-84.

Uygun, S., Ergen, G., Öztürk, İ. (2011). A Comparison between practical training programs in teacher education in Turkey, Germany and France. *Elementary Education Online,* 10(2), 389-405.

Yazçayır, N. & Yıldırım, N. (2021). Öğretmen yetiştirme lisans programları ve öğretmenlik meslek bilgisi alt boyutunun karşılaştırmalı analizi "Türkiye ve Singapur*". Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 182-218.

Yazıcı, Ö., Gündüz, Y. (2011). Gelişmiş bazı ülkeler ile Türkiye'deki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 1-15.

Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden erişildi.

Yeşil, S. (2016). PISA sınavlarında başarılı ilk beş ülkenin öğretmen yetiştirme ve istihdamı sistemleri ile Türkiye'nin öğretmen yetiştirme ve istihdam sisteminin karşılaştırılması. *Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep*.

A Case Study of Perceptions of Adult Educators on Reflective Practice

Hamza Fatih Sapanca
Erzincan Binali Yıldırım University

Bengi Sonyel
Eastern Mediterranean University

Problem Durumu

Although there is considerable current interest in reflective practice, the subject has thus far been under-researched, according to a number of researcher-practitioners (Copeland et al 1991; Griffiths & Tann 1991; Boud & Knights 1996; Day 1999). The objective of this research study is not to develop knowledge that can be used to theorise or make generalisations for wider applicability, but to contribute to increased understanding of the various viewpoints on reflective practice held by adult educators. According to Elbaz-Luwisch (1997), this search for a knowledge that empowers rather than making possible prediction and control, is a significant reconceptualization of the purpose of educational research.

Four objectives are set to guide this research study.

1. To investigate adult educators' attitude towards reflective practice;
2. To investigate if there is a disparity between adult educators' attitude and their actual practices;
3. To explore factors that affect adult educators' involvement in reflective practice; and
4. To explore the problems and possibilities.

This survey sought to elicit adult educators reaction to the following research questions.

Research Question 1

Do adult educators hold positive attitude towards reflective practice?

Research Question 2

How do adult educators perceive/understand reflective practice?

Research Question 3

Do they practice what they believe?

Research Question 4

What are the problems and possibilities?

Yöntem

Due to the relatively short timescale, the researchers had to keep the study within a practicable limit as far as possible. Qualitative research method was adopted for this study, which involved individual and focus group interviews with the target group by stratified purposeful sampling.

The research site was four adult education institutions (which are part of the four private secondary and high schools) in North Cyprus. North Cyprus is an island with a population of two hundred thousand inhabitants. Over the centuries, different nations have inhabited the island leaving clear evidence of their cultures. In 1974, Cyprus was divided into two territories, North and South. The official language of the northern territory is Turkish, with English used extensively as a foreign language. In the southern territory the languages are Greek and Turkish. In North Cyprus, there are twenty-four state secondary and high schools and four private schools. The results of this research are valid for the whole island concerning private schooling only. However, in the future together with these results, similar research will be conducted in the state schools (secondary and high) in North Cyprus. Approval was obtained from the management of each institution prior to the survey. To enable triangulation of data sources (Denzin, 1970), eight samples were drawn from the senior administrators; four from the assistant administrators; and twenty from the teaching personnel.

Both the focus group interviews, and individual interviews were semi-structured and guided by a framework based on four core questions. Individual interviews were conducted to thirty-two respondents. All of the individual interviews were conducted face to face according to the timescales of the respondents. A focus group interview was conducted to ten of the respondents. The original idea of

conducting a focus group interview was to save time and to obtain a wider range of opinions; however, it produced an effect far from its original intended purpose.

To make the interviews more fruitful, researchers conducted a pre-interview survey whereby all the interviewees were asked whether they had knowledge about reflective practice and how they learned about it. Only the four senior administrators indicated that they had come across similar terms, like reflection, reflective thinking, before. Consequently, the respondents were requested to read two articles, namely, 'The Nature of Reflection-on-practice' by Ghaye and Ghaye (1999), and 'Reflection: A necessary but not sufficient conditions for professional development' by Day (1993) so as to give them some idea about the subject prior to the interviews.

At the beginning of the interviews, the respondents were fully briefed of the purpose and value of the research study, the promise of anonymity, and the confidentiality of discussion. Considering the psychological effect of tape-recording on the interviewees (Bell, 1999) during the interviews, the researchers employed the note-taking method for recording their views.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings of this research study indicate that all the respondents, irrespective of their positions held, have a favorable attitude towards reflective practice, even though most of them have never had any systematic inquiry into the subject. Their interpretations to the term are based on their understanding and knowledge derived from their practices. They all regard reflective practice as an important means for personal and professional growth. They also point out that it could also help us challenge routine practice and keep abreast with the rapidly changing world.

All the respondents have engaged in different forms of reflection variously in their course of career, and a particular form may be more prominent due to capacities. However, some claim that the different forms of reflection are in a hierarchy and related to career life stages, and some think otherwise. Some respondents claim that research is an effective way to facilitate reflection-on-practice. Although the respondents are eager to engage in reflective practice, sometimes they fail to do so due to various constraints. They regard time as the major impediment to reflection-on-practice. When there are some other tasks/jobs, which are more pressing, they tend to surrender to the competing commitments at work or of life.

There are some conditions necessary for effective reflection-on-practice to take place, for example, personality maturity, life stages, resource support, opportunities available and supportive mechanism in place, etc. It is generally agreed that institutional support is essential to reflective practice, and meaningful activities with a clear focus and relevancy for the purpose of reflecting collectively, be it voluntary or mandatory, and should be institutionalized. The availability of critical friendship and partnership, based on a collaborative relationship, is of central importance to reflective practice, whereby practitioners could have critical inquiries by themselves as well as others in a supportive manner. It is apparent that reflective practice is a desirable professional behavior among adult educators; however, this behavior does not automatically lead to improved practice. This study demonstrates that adult educators need support and guidance in developing appropriate strategies for reflective practice and transform it into a catalyst for professional growth.

Anahtar Kelimeler: Reflection, professional development, promoting reflective communities, collaborative research community

Kaynakça

Argyris & Schon, D. (1974). The Role of Subjective Well-Being in Co-Designing Open-Design Assistive Devices - Scientific Figure on Research Gate. Available from: https://www.researchgate.net/Double-loop-learning-

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985) Reflection: Turning Experience into Learning. London: Kogan Page.

Boud, Keogh & Walker 1985, Holly 1989, Rosenthal 1991, Zeichner1986 in Chapter published in Gould, N. & Taylor, I. (Eds.). Reflective Learning for Social Work: Research, Theory and Practise. Aldershot, Hants.: Arena, 23-34.

Carr,W. and Kemmis, S. (1986) Becoming critical: Education, knowledge and action research, The Journal of Educational Thought (JET)... Vol. 23, No. 3.

Day, C., 1999. Professional Development and Reflective Practice: purposes, processes and partnerships Curriculum Studies. Vol. 7(Part 2), 221-234.

Doyle, W. (1990). Case Methods in the Education of Teachers. Teacher Education Quarterly. 17.

Elbaz-Luwisch, F. (1997). Narrative research: Political Issues and Implications. Teaching and Teacher Education, 13 (1), 75-83.

Eraut, M. (1989). Teacher appraisal and/or teacher development: Friends or foes? In Simons, H. and Elliot, J. (eds) Rethinking Appraisal and Assessment, Milton Keynes, Open University Press.

Gould, N. & Taylor, I. (1996). Reflective Learning for Social Work. Aldershot, Arena.

Golby,M. and Appleby, R. (1995). Reflective Practice through Critical Friendship: Some possibilities, Cambridge Journal of Education 25(2):149-160.

Griffiths, M. & Tann, S. Using Reflective Practice to Link Personal and Public Theories. Journal of Education for Teaching. International research and pedagogy. Volume 18, 1992 - Issue 1.

Handal, G. (1990) Promoting the articulation of tacit knowledge through the counselling of practitioners, keynote paper at Amsterdam Pedagogisch Centrum Conference, Amsterdam, 6-8 April 1990.

Hatton, N. & Smith, D. (1995) Reflection in teacher education: towards definition and implementation, Teaching and Teacher Education. 11, pp. 33-49.

Jersild, A.T. (1955) When Teachers Face Themselves. Teachers College Press.

Korthagen, F.A. Two Modes of Reflection. Teacher & Teacher Education, Vol. 9, No.3, pp. 317-326, 1993. Printed in Great Britain.

Korthagen, F. (1988). The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. In Calderhead, J. (Ed.), Teachers' professional learning (pp. 35–50). New York: Falmer Press.

Palmer A, Burns S, Bulman C (Eds). (1994). Reflective Practice in Nursing: the growth of the Professional Practitioner: Oxford: Blackwell Scientific Publications.

Schon, D. A. (1983). The Reflective Practitioner. How professionals think in action, New York: Basic Books.

Schon, D. (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco CA: Jossey-Bass Inc., Publishers.

Schön 1987; Zeichner and Liston 1987; Korthagen 1988; Clift, Houston and Prignach 1990; Palmer, Burns and Bulman 1994; Smith and Hatton 1993. In Gould, N. & Taylor, I. (2017). Reflective Learning for Social Work: Research, Theory and Practice. Routledge Publishers.

Smith, A. Learning about reflection. JAN Informing Practise and Policy Worldwide through Research and Scholarship. Volume 28, Issue 4, pp.693-929. October 1998.

Manen, M. V. (1995). In Bengtsson, J. What is Reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. Teachers and Teaching theory and practice. Volume 1, 1995 - Issue 1, pp.23-32.

Markham, M. (1999) Through the Looking Glass: Reflective Teaching Through a Lacanian Lens, Journal of Curriculum Inquiry, Volume 29, Issue 1 (pp.55-76).

Moore, M. E. (1988). Narrative teaching: An organic methodology. Process Studies, 17(4), 248-261.

Newell, K.M. (1986). Constraints on the development of coordination. In M.G. Wade & H.T.A Whiting (Eds.), Motor development in children: Aspects of coordination and control, pp. 341-361. Amsterdam: Martinus Nijhoff Publishers.

Wellington, B. and Austin, P. (1996). Orientations to reflective practice, Journal of Educational Research, Volume 38, - Issue 3 (pp. 307-316).

Williams, J. (1998). Lyotard: Towards a Postmodern Philosophy, Cambridge: Polity Press.

Zeichner, K.M. & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. Harvard Educational Review. 56(1), 23-48. Posted with permission of the publisher.

Öğretmenlerin İyi Olma Hâlinin Yansımaları: COVID-19 Pandemisi Sonrası Öğretmenlik

Emel Uysal Ünsal
Sağlık ve Eğitim Vakfı

Fulya Koyuncu
Sağlık ve Eğitim Vakfı

Problem Durumu

Son yıllarda ülkemizde olduğu gibi dünya genelinde tüm çocukların nitelikli eğitime ulaşması için sağlanması gereken ön koşul hedeflerden biri de nitelikli öğretmen ihtiyacının giderilmesi olmuştur (UNDP, 2020). Bu hedefin gerçekleştirilmesi temelde iki ayrı yolla sağlanabilir. Sisteme yeni öğretmenlerin dahil edilmesi ve sistemde var olan öğretmenlerin sistemde kalmasının sağlanması. Uluslararası konjonktüre bakıldığında son yıllarda çok fazla yeni öğretmenin eğitim sistemine dahil olması sistemde var olan öğretmenlerin ayrılma oranlarının çok yüksek olmasına dayanmaktadır (Madigan ve Kim, 2021). Bu durum, eğitim sistemlerine getirdiği büyük mali yükler (OECD, 2020) ya da öğrenci başarısına yansıması (Schleicher, 2018; Sorensen ve Ladd, 2020) gibi sorunlar çerçevesinden ele alınmaktadır, ancak öğretmenlerin birey olarak memnuniyetleri ve iyi olma hâlleri perspektifinden de değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

COVID-19 pandemisi öncesinde de öğretmenlerin sistemden ayrılmaları belli başlı ülkelerde sorun alanı iken (Centraal Bureau, voor de Statistiek, 1999 aktaran Stokking, Leenders, de Jong ve Tartwijk, 2003; Fantili ve McDougall'ın, 2009), pandemi ile başta ABD olmak üzere bu konuda genel bir artış yaşandığı görülmektedir (NEA, 2022; Steiner ve Woo, 2021; Zamarro, Camp, Fuchsman ve McGee, 2021). Öğretmen ayrılmalarının artması son yıllarda sıklıkla konuşulan öğretmenin iyi olma halinin sorgulanmasına neden olmuştur. Viac ve Fraser'ın (2020) öğretmenlerin mesleki iyi olma haline yönelik geliştirdikleri model temel alınarak düşünüldüğünde öğretmenlerin meslekten ayrılması, iyi olma halinin düşük olmasının somutlaşan bir çıktısıdır. Düşük iyi olma hali meslekten ayrılma ile sonuçlanmasa dahi öğretmenlerde stres ve tükenmişlik yaşanmasına neden olmakta, öğretmenler kadar öğrencilerin iyi olma hallerinde ve eğitim süreçlerinde negatif yansımalar yaratmaktadır.

COVID-19 pandemisi ile birlikte, diğer meslek gruplarının yanı sıra özellikle ABD'de büyük ses getiren öğretmen ayrılmalarının Türkiye'deki karşılığının incelenmesi şu an için sınırlıdır. Öğretmen ayrılmalarının ülkemizde ne ölçüde yaşandığının, ayrılma ile sonuçlanmasa da öğretmenlerin iyi olma hallerinin mevcut durumunun ve potansiyel etkilerinin incelenmesine, eğitim sistemine olası etkilerinin belirlenebilmesi ve öğretmenleri ihtiyaçları dahilinde destekleyecek politikaların hayata geçirilmesi için ihtiyaç duyulmaktadır (Gencer, Kesbiç ve Arık, 2021).

Bu gerekçelerden hareketle mevcut çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

- Türkiye'de öğretmenler ayrılmayı düşünüyorlar mı?
    - Ayrılma niyetleri pandemi öncesi, pandemi dönemi ve önümüzdeki 5 yıl için değişiyor mu?
    - Ayrılmayı düşünmelerinin nedenleri neler?
    - Ayrıldıktan sonra ne yapmayı düşünüyorlar?
    - Ayrılma niyetleri öğretmen ve okul özelliklerine göre farklılık gösteriyor mu?
    - Öğretmenlerin stres düzeyleri ayrılma niyetine göre farklılaşıyor mu?
    - Öğretmenlerin mesleki memnuniyetleri ayrılma niyetine göre farklılaşıyor mu?
    - Öğretmenlerin okul iklimi algıları ayrılma niyetine göre farklılaşıyor mu?
    - Öğretmenlerin iyi olma hali düzeyleri ayrılma niyetine göre farklılaşıyor mu?
    - Öğretmenlerin stresle başa çıkabilme düzeyleri ayrılma niyetine göre farklılaşıyor mu?

Araştırmada öğretmenlerin ayrılmaları ve ayrılma niyetleri ile öğretmenlik mesleğinden ve/veya mevcut görevlerinden/pozisyonlarından (öğretmen, okul yöneticisi, koordinatör vb.) ayrılmaları ele alınmıştır.

Yöntem

Araştırma amaçları doğrultusunda veri toplamak amacıyla alan yazın taraması sonucunda erişilen araçlar incelenerek bir anket geliştirilmiştir. Ankette, 25 çoktan seçmeli soru ve sekiz 5'li Likert tipi madde yer almaktadır.

11 çoktan seçmeli soru öğretmenlerin çalıştıkları okulun türü, çalıştıkları il, okullarındaki görevleri, çalıştıkları kademe, cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, okullarındaki kıdemleri, öğretim yaptıkları sınıf düzeyleri, öğretim alanları, eğitim düzeyleri ve yaşları olmak üzere demografik bilgileri içermektedir.

Pandemi dönemi öncesi, pandemi sırası ve sonraki 5 yıl içindeki dönem olmak üzere üç ayrı dönemde meslekten ayrılmayı düşünüp düşünmediklerine dair görüşlerini iletmeleri için üç farklı çoktan seçmeli soru yönlendirilmiştir. Ayrıca önümüzdeki 5 yıl içinde ayrılmayı düşünen eğitimcilerin ayrılmayı düşünme nedenleri ile ayrıldıktan sonrasına dair planlarının neler olduğu da çoklu seçenek tercihine izin veren birer soru ile sorulmuştur. Ayrılmayı düşünmeyen ve bu konuda emin olmayan öğretmenlere de meslekte kalma nedenleri sorulmuştur. Buna ek olarak öğretmenlerin son dönemde meslektaşlarının ayrılmasına dair gözlemlerini anlamaya yönelik 4 soruya ankette yer verilmiştir.

Ankette katılımcıların son iki yılda kendilerini ne sıklıkla stresli hissettikleri ve yeni bir okul yılına başlarken iş kaynaklı stresle ne ölçüde başa çıkabileceklerini düşündükleri de sorulmuştur. Bir diğer soru ile de katılımcıların anketi yanıtladıkları dönemde kendi iyi olma hallerini 1-10 puan aralığında puanlamaları istenmiştir. 5'li Likert tipi soru formu kullanılarak da öğretmenlerin okul iklimine dair görüşlerini almak için 4 ve mesleki memnuniyetlerine dair görüşlerini almak için de 4 olmak üzere sekiz soru yönlendirilmiştir. Bu anket aracılığı ile öğretmenlerin mevcut görevlerinden/pozisyonlarından ve/ya mesleklerinden ayrılma niyetlerini ortaya koymak için betimleyici araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada ana hedef kitle Türkiye'de farklı branş ve kademelerde görev yapan özel ve devlet okulu öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamında uygunluk veya elverişlilik (convenience) örnekleme yöntemi tercih edilmiş ve hazırlanan anket çevrimiçi olarak e-posta ve sosyal medya araçları aracılığıyla yaygınlaştırılmıştır.

Araştırmaya 40 farklı ilden 608 eğitimci katılım sağlamıştır. Katılımcıların %42,8'i devlet okullarında, %57,2'si ise özel okullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların %77,6'sı kadın, %21,7'si erkektir. Katılımcıların okullarındaki görev dağılımına bakıldığında da %87,5'inin öğretmen ve %12,5'inin de yönetici olduğu görülmektedir. Çalışılan okul kademesine göre, %8,2 okul öncesi, %36,5 ilkokul, %33,2 ortaokul ve %22 de lise öğretmenidir. Katılımcılar, 28 farklı alanda öğretim yapmaktadır. %26,8 ile en yoğun grubu sınıf öğretmenleri oluşturmakta, bunu %11,5 ile İngilizce öğretmenleri ve %7,8 ile okul öncesi öğretmenleri izlemektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ayrılma niyetleri incelendiğinde, pandemi öncesinde ayrılmayı düşündüğünü belirtenlerin oranı %19,6 iken, pandemi döneminde bu oranın %38,3'e çıkarak iki katına ulaştığı, 5 yıl içinde ayrılmayı düşünenlerin ise öğretmenlerin yarısından fazlasını (%57) oluşturduğu görülmüştür.

Eğitimcilerin %71,4'ü ayrılmayı düşünme gerekçesi olarak maaş ve ekonomik kaygıları, %69,7'si stresi, %62,7'si iş yükü fazlalığını belirtmiştir. Ayrılmayı düşündüğünü ifade eden eğitimcilerin %41,9'u ayrıldıktan sonra eğitim alanında öğretmenlik dışında, %37,6'sı ise eğitim alanı dışında bir iş yapmayı düşündüğünü, %14,7'si henüz karar vermediğini belirtmiştir. Eğitimcilerin meslekte kalmayı tercih etmelerinin arkasında öğretmenlik mesleğini sevme (%82,99), öğrencilerle beraber olmaktan mutlu olma (%77,9) ve okul ortamında çalışmaktan mutlu olma (%47) gerekçeleri bulunmaktadır.

Ayrılma niyetinin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, okul kıdemi, eğitim düzeyi gibi kişisel özellikler ve eğitim verdikleri okul seviyesi (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla her bir değişken için ki-kare testi yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüştür. Tip I hata oranını kontrol altına almak için, ki kare test sonuçlarına Bonferonni düzeltmesi uygulanmıştır. Öğretmenlerin ayrılma niyetlerini farklılaştıran tek unsurun çalıştıkları okul türü (özel okul ya da devlet okulu) olduğu görülmüştür. Özel okulda çalışan ve ayrılmayı düşünen öğretmenlerin oranı, devlet okulunda çalışan meslektaşlarından istatistiksel olarak anlamlı olarak yüksektir (χ^2, p<.05), etki değeri (phi=0,26) orta düzeydedir. Katılımcıların stres düzeylerinin ayrılma niyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için yapılan tek-yönlü ANOVA analizine göre gruplar arasında farklılık bulunmaktadır ($F(2,607)=48,83$, p<.05). Etki değeri (eta^2 =.14) farkın büyük olduğunu göstermektedir. Bonferroni testi kullanılarak yapılan post-hoc karşılaştırmalara göre ayrılma niyetine sahip olan eğitimcilerin stres düzeyi (M=4,05, SD=0,67), ayrılma konusunda emin olmayanların (M=3,75, SD=0,64) ve ayrılmayı düşünmeyenlerin stres düzeylerinden (M=3,40, SD=0,85) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Benzer şekilde emin olmayanların stres düzeyleri de ayrılmayı düşünmeyenlerden anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Eğitimcilerin okul iklimine yönelik görüşlerinin ayrılma niyetine göre karşılaştırılması tek-yönlü ANOVA ile incelenmiş, gruplar arasında fark olduğu görülmüştür ($F(2,607)= 16,78$, p<.05). Farklılık orta düzeydedir (eta^2 =.53). Post-hoc analizi için kullanılan Bonferroni sonuçları, ayrılmayı düşünmeyen (M=3,67, SD=1,05) eğitimci grubunun okul iklimi ortalama puanlarının hem ayrılmayı düşünen eğitimcilerden (M=3,13, SD=0,99) hem de emin olmayanlardan (M=3,34, SD=0,94) anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrılmayı düşünen ve bu konuda emin olmayan eğitimcilerin ise okul iklimi ortalamalarında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır.

Tek-yönlü ANOVA sonuçları mesleki memnuniyet düzeyinin de ayrılma niyetine göre farklılaştığını göstermektedir ($F(2,607)= 51,07$, p<.05). Etki değeri (eta^2 =.14) farkın büyük olduğunu işaret etmektedir. Post-hoc karşılaştırmada kullanılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, ayrılmayı düşünmeyenlerin mesleki memnuniyet puanı (M=3,43, SD=0,89), emin olmayanlar (M=3,01, SD=0,64) ve ayrılmayı düşünenlerden (M=2,67, SD=0,82) anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrılma konusunda emin olmayanların mesleki memnuniyet puanı da ayrılmayı düşünenlerden anlamlı olarak farklıdır. Ayrılma niyetine göre eğitimcilerin iyi olma halleri de tek-yönlü ANOVA analizi ile incelenmiş, gruplar arasında farklılık olduğu görülmüştür ($F(2,607)= 58,39$, p<.05). Farklılık yüksek etki değerine (eta^2 =.16) sahiptir. Bonferonni testi ile yapılan post-hoc

karşılaştırma sonuçları, ayrılmayı düşünmeyenlerin iyi olma hali ortalamasının (M=7,17, SD=2,01), emin olmayanlar (M=6,14, SD=1,78) ve ayrılmayı düşünenlerden (M=5,18, SD=2,07) istatistiksel olarak yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Emin olmayanlar ve ayrılmayı düşünenlerin iyi olma halleri de istatistiksel olarak farklılaşmaktadır.

Karşılaştırılan diğer bir değişken ayrılma niyetine göre katılımcıların stresle başa çıkabilme düzeyleridir. Tek-yönlü ANOVA analizi sonucu, gruplar arasında farklılık olduğunu göstermektedir ($F(2,607)= 37,55$, $p<.05$), etki değeri orta düzeydedir (eta^2 =.11). Post-hoc karşılaştırmalar için yapılan Bonferonni testi sonucuna göre, ayrılmayı düşünmeyenlerin stresle başa çıkabilme ortalamaları (M=4,04, SD=0,87), emin olmayanlar (M=3,56, SD=0,88) ve ayrılmayı düşünenlerden (M=3,32, SD=0,93) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrılmayı düşünen ve emin olmayan eğitimci grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sonuçlar, öğretmenlerin ayrılma niyetlerinin COVID-19 pandemisi öncesine göre artış gösterdiğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin stres düzeyleri, okul iklimi algıları, mesleki memnuniyetleri, iyi olma halleri ve stresle başa çıkabilme düzeyleri ayrılma niyetine göre farklılaşmaktadır. Bu farklılıklar, öğretmenlerin iyi olma hallerinin desteklenmesi için dikkate alınmalıdır. Araştırma sonuçları sunum sırasında tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen ayrılmaları, öğretmenin iyi olma hali, iyi olma halinin etkileri

Kaynakça

CENTRAAL BUREAU VOOR DE STATISTIEK (CBS). (1999). *Jaarboek Onderwijs 1999 [Yearbook Education 1999]* (Voorburg, Centraal Bureau voor de Statistiek).

Fantilli, R. ve McDougall, D. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years, *Teaching and Teacher Education, 25*(6), 814-825, doi: 10.1016/j.tate.2009.02.021

Gencer, E. G., Kesbiç, K. ve Arık, B. M. (2021). *Covid-19 etkisinde Türkiye'de eğitim.* TÜSİAD-ERG. Erişim adresi: https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10820-tusiad-erg-covid-19-etkisinde-turkiye-de-egitim

National Education Association-NEA. (2022). *Poll Results: Stress And Burnout Pose Threat of Educator Shortages*. Erişim adresi: https://www.nea.org/sites/default/files/2022-02/NEA%20Member%20COVID-19%20Survey%20Summary.pdf

Schleicher, A. (2018). *Valuing our teachers and raising their status: How communities can help (international summit on the teaching profession)*. OECD Publishing. Erişim adresi: https://www.oecd.org/education/valuing-our-teachers-and-raising-their-status-9789264292697-en.htm

Steiner, E. D., Doan, S., Woo, S., Gittens, A. D., Lawrence, R. A., Berdie, L., Wolfe, R. L., Greer, L. ve Schwar, H. L. (2022). *Restoring Teacher and Principal Well-Being is an Essential Step for Rebuilding Schools*. Santa Monica, CA: Rand Corporation. Erişim adresi: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1108-4.html

Stokking, K., Leenders, F. J., de Jong, J. D. ve Tartwijk, J. V. (2010). From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education 26*(3), 329-350, doi:10.1080/0261976032000128175

OECD. (2020). *TALIS 2018 results (volume II) teachers and school leaders as valued professionals.* Erişim adresi: https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm

UNDP. (2020). *Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları.* Erişim adresi: https://sdgs.un.org/goals/goal4

Viac, C. ve Fraser, P. (2020, 27 Ocak). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis.* OECD Education Working Papers 213. Erişim adresi: https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2020)1&docLanguage=En

Zamarro, G., Camp, A., Fuchsman, D. ve McGee, J. B. (2021). *How the pandemic has changed teachers' commitment to staying in the classroom.* Erişim adresi: https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2021/09/08/how-the-pandemic-haschanged-teachers-commitment-to-remaining-in-the-classroom/

Öğretmen Adaylarının Girişimci Öğretmen ve Girişimci Okul ile İlgili Algılarının Belirlenmesi

Kadriye Bayram

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Problem Durumu

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler yeni nesil okul, öğrenci ve öğretmenlerde bulunması gereken yeterliliklerde yenilikleri gerektirmektedir. Çünkü yaşanan gelişmelerle birlikte yaşam şartları, sektörel ve toplumsal gereksinimler, meslekler ile çalışma koşulları değişmektedir. Dolayısıyla bulunduğumuz çağa uyum sağlamak için çağın gerektirdiği 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi önemlidir. Öğretim programlarımızda (MEB, 2018) Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında kazandırılması hedeflenen yaşam becerileri arasında girişimcilik ön plana çıkmaktadır. Girişimcilik sadece finansal değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel boyutlarda değer yaratmayı gerektiren (Moberg vd., 2012), diğer yaşam becerilerini etkileyen önemli bir beceri alanıdır. Bu becerinin edinilmesinde girişimcilik eğitiminin uygulayıcıları olarak eğitmenler, deneyimsel yaşam alanı olarak okul ve okul kültürü kilit rol üstlenmektedir. Nitekim öğretmenlerin girişimci yetkinlikleri, girişim üzerine deneyimleri ile girişimciliğin pedagojisi üzerine sahip oldukları düşünceler, uygulayacakları girişimcilik eğitimine yön verecektir. Benzer şekilde girişimcilik ekosistemi ve kültürünün oluşturulmasında öğrencilerin yetiştiği okul ve özellikleri önem arz etmektedir. Nitekim Türkiye Girişimcilik Stratejisi ve Eylem Planı (GİSEP, 2019) çerçevesinde temel eğitim düzeyindeki eğitim paydaşları ve okullarla ilgili belirlenen hedefler arasında ilkokul ve ortaokullara girişimci okul kavramının yerleştirilmesi bulunmaktadır. Bu hedeften hareketle öğretmen adaylarının girişimci okul ve girişimci öğretmen hakkında görüş ve algılarının tespit edilmesi girişimciliğin pedagojisinin şekillenmesine rehber olacaktır. Bu araştırmanın amacı, farklı lisans programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının girişimci okul ve girişimci öğretmene yönelik algılarını çizim ve kelime ilişkilendirme testi yoluyla betimlemektir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel betimsel araştırma deseni uygulanmıştır. Bu nitel araştırma deseninin temel amacı herhangi bir durum ya da olguyu açık ve doğrudan betimlemektir (Lambert & Lambert, 2012; Sandelowski, 2010). Araştırma, İç Anadolu Bölgesindeki bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Eğitim Fakültesi'nin farklı lisans bölümlerinde, 2., 3. ve 4. sınıfında öğrenim gören Ekonomi ve Girişimcilik dersine kayıtlı öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarından dönem başında bir girişimci okul ile girişimci öğretmeni çizmeleri, çizimlerini yazılı açıklamaları ve bu kavramlarla ilgili akıllarına gelen ilk beş kelimeyi ifade etmeleri istenmiştir. Veri toplama aracı olarak "Girişimci Çiz" formu (Uçar, 2020a), "girişimci öğretmen" ve "girişimci okul" için uyarlanmıştır. Ayrıca aynı kavramlar için kelime ilişkilendirme testi oluşturularak öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Çizimlerin analizi için Akkaya (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan girişimci öğretmen davranışları ölçeği, öğretmen girişimciliği yetkinlikleri (Keyhani & Kim, 2021), girişimci okul (Uçar, 2020b) ve TÜBİTAK girişimci ve yenilikçi üniversite endeksi kriterleri (2018) dikkate alınarak analitik rubrik hazırlanmıştır. Belirlenen ölçütlerdeki özelliklerin var olma durumuna göre çizimler puanlandırılacaktır. Kelime ilişkilendirme testinin analizinde ise içerik analizi kullanılacak olup, katılımcı cevaplarından örnek doğrudan alıntılara yer verilecektir. Değerlendirme sürecinde analiz geçerliğini sağlamak amacıyla rastgele seçilen veriler iki ayrı araştırmacı tarafından bağımsız değerlendirilerek kodlayıcılar arası uyum katsayısı hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının üniversite düzeyine gelene kadar girişimcilik üzerine profesyonel bir eğitimi almadıkları göz önüne alındığında, girişimci öğretmen ve girişimci okul ile ilgili birtakım stereotipik düşüncelere sahip olabilecekleri tahmin edilmektedir. Girişimci öğretmen davranışları ile girişimci okul özellikleri bağlamında hazırlanan rubrik değerlendirmesine göre adayların çizimlerinden elde edecekleri puanlara göre girişimci öğretmen ve girişimci okul algılarının yüksek ve çok yüksek seviyesine geçemeyeceği düşünülmektedir. Kelime ilişkilendirme testine göre ise adayların girişimci öğretmen ve girişimci okul ile ilgili bilişsel yapılarının daha çok ekonomik boyutta yoğunlaşacağı, alternatif kavramlara sahip olacakları düşünülmektedir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle eğitimcilerin girişimci okulda girişimci öğretmen hakkındaki algıları üzerine güncel ve yenilikçi öğretim yaklaşımları ile verilecek girişimcilik eğitiminin etkisi incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: Girişimci okul, girişimci öğretmen, girişimcilik, nitel betimsel araştırma, öğretmen adayları.

Kaynakça

Akkaya, R. (2021*). Girişimci Liderlik, Öğretmen Girişimciliği ve Pozitif Psikolojik Sermaye: Eğitim Örgütlerinde Bir Karma Desen Araştırması*. [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

GİSEP (2019). *Türkiye Girişimcilik Stratejisi Ve Eylem Planı 2015-2018.* webdosya.kosgeb.gov.tr/Content/Upload/Dosya/Mali%20Tablolar/Gisep_2015-2018_TR.pdf

Keyhani, N., & Kim, M. S. (2021). A systematic literature review of teacher entrepreneurship. Entrepreneurship Education and Pedagogy, 4(3), 376-395.

Lambert, V., & Lambert, C. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research,* 16(4), 255-256.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Moberg, K., Stenberg, E. & Vestergaard, L. (2012). *Impact of entrepreneurship education in Denmark.* Denmark: The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise.

Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health*, *33*(1), 77-84.

TÜBİTAK (2018, Nisan 24). *Girişimci ve yenilikçi üniversite endeksi (GYÜE) gösterge seti*. www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/18842/gyue_gosterge_seti_ 2018.pdf

Uçar, S. (2020a). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Girişimci ile İlgili Stereotip Düşüncelerinin Belirlenmesi: Girişimci Çiz. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, *3*(1), 25-40.

Uçar, S. (2020b). *Girişimcilik Eğitimi-Temel Eğitimden Öğretmen Eğitimine Genel Bakış*. Akademisyen Kitabevi.

Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumları

Yasemin Karsantık

Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretme-öğrenme sürecinin niteliğini artırmak isteyen öğretmenler potansiyel birer araştırmacı olarak görülmektedir. Öğretmenlerin kendi öğretim süreci ile öğrencilerinin öğrenme süreçlerine yönelik yansıtıcı sorular sormaları uygulamalarına dönük bir araştırma sürecine girmiş oldukları anlamına gelmektedir (Yee, 2007). Bu bağlamda eğitim araştırmalarının öğretmenlerin işinin bir parçası, mesleklerinin bir gereği olduğu savunularak *araştırmacı öğretmen* kavramı öne çıkmaktadır (Hemmersley, 1993). Araştırmalar, özellikle eylem araştırmalarının öğretmenlerin profesyonel gelişimleri (Gould, 2008) için olduğu kadar öğretmen adaylarının teori ve uygulamayı bütünleştirebilmelerini (Katsarou ve Tsafos, 2013) sağlama açısından katkı sağlayacağını ortaya konulmuştur. Ancak bu tarz araştırmaları gerçekleştirebilmelerinin öğretmenlerin henüz hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecindeyken bilimsel araştırmalara yönelik bilgi, beceri ve olumlu tutumlara sahip bir şekilde yetiştirilmelerine bağlı olduğu söylenebilir. Bu süreçte öğretmen adaylarının birer araştırmacı olarak yetiştirilmesi öğretmenlik mesleğini bütün yönleriyle öğrenmesinde daha fazla sorumluluk almasını gerektirmektedir (Loughran, 2004).

Dünyada araştırmacı öğretmen kavramının öne çıkmasıyla birlikte ülkemizde de öğretmen yetiştirme programlarına araştırma yöntemlerine ilişkin dersler eklenerek bilimsel araştırmaları takip edebilecek ve bilimsel araştırma yürütebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi önemli hale gelmiştir. Bu bağlamda 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme programlarına yönelik açıklamalarda öğretmen adaylarının "araştırmacı öğretmen niteliği kazanmış olarak mezun olması" (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018, s. 13) üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarını, yeterliklerini ve görüşlerini incelemeye yönelik yapılan araştırmaların sayısındaki artışı da öğretmen adaylarının araştırmacı öğretmen olarak yetiştirilmelerine verilen önemin bir göstergesi olarak değerlendirmek mümkündür. Bu araştırmalarda genel anlamda öğretmen adaylarının araştırma inceleme yeterliklerine (Taşdemir ve Taşdemir, 2011), bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarına (Bahtiyar ve Can, 2016; Biçer, Bozkırlı ve Er, 2013; Camuzcu-Aşiroğlu, 2016; Çakmak, Taşkıran ve Bulut, 2015; Dombaycı ve Ercan, 2017; Polat, 2014), bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşlerine (Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011; Küçükoğlu, Taşgın ve Çelik, 2013) odaklandıkları görülmektedir. Bu araştırmada ise yapılan diğer araştırmalardan farklı olarak öğretmen adaylarının araştırmacı öğretmen kavramı konusunda bilgi sahibi olup olmama durumu, araştırma yöntemlerine ilişkin ders alıp almama durumu ve bilimsel bir araştırmaya katılımcı veya araştırmacı olarak katılıp katılmama durumuna göre bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma betimsel tarama modelinde tasarlanmış olup araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenimlerine devam eden 119 öğretmen adayı oluşturmuştur. Uygun örnekleme yöntemine göre seçilen katılımcılara Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu uygulanmıştır. Araştırma verileri ölçek kullanım izni alındıktan sonra 2022-2023 bahar yarıyılında çevrimiçi yollarla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, vb.) ve bağımsız örneklemler t-testi, Kruskal Wallis H testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının araştırmacılara ve araştırmalara yönelik olumlu tutum puanları yüksek; araştırmalara yönelik olumsuz tutum ve araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik puanları ise düşüktür. Öğretmen adayları arasında araştırmacı öğretmen kavramı hakkında bilgisi olmayanların araştırmalara yönelik olumsuz tutumlara sahip olduğu; bilgisi olanların ise araştırmalara yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik düzeyinin ise eğitimde araştırma yöntemleri dersini alan öğretmen adaylarında anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarının temel eğitim, eğitim bilimleri ve Türkçe ve sosyal bilimler eğitimi bölümlerindeki öğretmen adaylarına göre araştırmalara yönelik olumlu tutum puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre ve katılımcı veya araştırmacı olarak araştırmalara katılıp katılmama durumuna göre bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulguları ilgili araştırmalar kapsamında tartışılmış ve araştırma bulgularının nitel araştırma yöntemleriyle incelenmesi gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Araştırmacı öğretmen, bilimsel araştırmaya yönelik tutum, öğretmen adayı

Kaynakça

Bahtiyar, A., & Can, B. (2016). Fen öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 42,* 47-58.

Biçer, N., Bozkırlı, K. Ç., & Er, O. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. A.*Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 50,* 327-341.

Camuzcu-Aşiroğlu, S. (2016). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ile bilimsel araştırma dersindeki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 72-84. https://doi.org/10.29065/usakead.232429

Çakmak, Z., Taşkıran, C., & Bulut, B. (2015). Examining attitudes of social studies pre-service teachers towards scientific research. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 5*(2), 266-287.

Dombaycı, M. A., & Ercan, O. (2017). Öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 1265-1284.

Gould, M.A. (2008). Teacher as researcher: A paradigm for professional development. *Kappa Delta Pi Record, 45*(1), 5-7. https://doi.org/10.1080/00228958.2008.10516523

Hammersley, M. (1993) On the teacher as researcher. *Educational Action Research, 1*(3), 425-445. https://doi.org/10.1080/0965079930010308

Katsarou, E., & Tsafos, V. (2013). Student-teachers as researchers: towards a professional development orientation in teacher education. Possibilities and limitations in the Greek university. *Educational Action Research, 21*(4), 532-548. https://doi.org/10.1080/09650792.2013.851611

Korkmaz, Ö., Şahin, A., & Yeşil, R. (2011). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 10*(3), 961-973.

Korkmaz, Ö., Şahin, A., & Yeşil, R. (2011). Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara ve araştırmacılara ilişkin düşünceleri. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(2), 109-127.

Küçükoğlu, A., Taşgın, A., & Çelik, N. (2013). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme (Eğitim bilimleri bölümü örneği). *TSA, 17*(3), 11-24.

Loughran, J.J. (2004). Student teacher as researcher: Accepting greater responsibility for learning about teaching. *Australian Journal of Education, 48*(2), 212–220.

Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18,* 77-90.

Taşdemir, M., & Taşdemir, A. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaları inceleme yeterlikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26*, 343-353.

Yee, F. P. (2007). Teacher as researcher: A review on mathematics education research of Singapore teachers. *Mathematics Educator, 10*(1), 3-20.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları.* https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

Exploring the Assesment Methods in the Light of National Professional Standards for Teachers: A qualitative Inquiry

Fasiha Altaf

Education Government College Women University, Sialkot

Problem Durumu

Teachers can play an instrumental role in improving the quality of education. There are many issues in public secondary schools and their selection and maintenance of teacher's training and its execution. In Pakistan, such as teaching and learning issues, assessment issues, insufficient teacher training programs, good communication, monitoring and evaluation issues are arising rapidly. All these factors affect the performance of the teachers and another alarming factor that is the political influences which are exercised to transfer teachers from one school to another. It is really devastating for ensuring the quality of education as it spreads discrimination. The Government of Pakistan introduced the National Professional Standards for Teachers in 2009. Therefore, the present study investigates methods of assessments proposed in National Professional Standards (NPST), to set the parameters for specific prospects as well as the practices of teachers in assessing students in the light of NPST'S. Better awareness of the teachers about the NPST will uplift the students' academic knowledge and they will prove to be more useful in the social and professional domains and our country will also be able to produce a knowledge-driven generation.

Yöntem

This study employed qualitative case study design to understand settings in which teachers were practicing assessment methods mentioned in National Professional Standards for Teachers. The methodological approach used in this research was interpretative. Case study design was employed for qualitative inquiry. Purposive sampling technique was employed. Cohen et al. (2000) defined the term purposive sampling as "A sampling done for a subtle and particular objective and further making a selection of a group who is endued with a specific profile. Interview protocal were developed to collect the data from teachers and education managers' (EDOs /DEOs head teachers). A semi-structured observation was also developed by the researcher to narrate the actual reality. The purpose for using multiple instruments was to triangulate the data obtained through different sources. A formal consent form was prepared and distributed among the secondary school teachers, head teachers and (EDOs /DEOs) to observe the research ethics of the study before the data collection. Participants' consent was also taken prior to the study and interview recordings. The participants were assured of complete confidentiality about all proceedings. The researcher analyzed the interview data partially manually and partially with the help of NVivo 12 software. The interview data was transcribed into English and different codes were identified. Categories were formed merging the codes generated after the transcription of the data. Categories were further merged to generate emergent themes. The researcher reduced these themes into more specific themes after repeating the above procedure. These themes were arranged in a sequence to draw some logical conclusion. Findings and results were drawn after keeping the focus on the purpose, objectives and research questions of the study. The three experts of the field were consulted for validation of the instruments. The one head teacher and two teachers were interviewed beforehand of the actual study. Trustworthiness is one of the indispensable parts of qualitative research which is a powerful source to ensure that findings are attention-seeking for those who usually make use of them. Lincoln and Guba (1985) suggest major traits of trustworthy or reliable qualitative research i.e. reliability, dependability, transferability, and conformability. These case studies sought credibility through prolonged fieldwork in each of the four schools and used sources (teacher, head teachers,) and methods (observation, interview, document analysis) of triangulation. To increase dependability, researcher used a coding/recoding process as well as peer examination both within and across sites. The study addressed transferability via purposeful sampling and used thick description within case reports. This study employed qualitative case study design to understand settings in which teachers were practicing assessment methods mentioned in National Professional Standards for Teachers.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Self-assessment

T3 and T5 said emphatically, "Teachers should be fully acquainted with the students' performance in academics and by providing constructive feedback, they should engage the students in self-assessment activities."

T4 said so, "Teachers can maintain a subtle balance in the intellectual and ethical development of the students by equipping them with an urge to evaluate their own capacities, confidence and calibre in a given subject."

T5 said bluntly, “Self-assessment plays a vital role in the personal grooming of a student that’s why it must be done there and then whenever the need arises.”

T6 said quite diligently, “A robust feedback and various methods of self-assessment help in building strong disposition and a desirable academic progress.

T7 said assertively, “I put my students to various quiz programmes and also ask concept-based questions in order to give them a chance to evaluate their inner potential and talents.”

Annual system

T5 was of this view, “I think through annual examination system, students are subject to memorise concepts for a longer period of time and their knowledge remains intact in the long run.”

T4 remarked, “There are certain issues related with annual examination system such as validity, reliability, marking hassle, etc. which may result in flawy evaluation of the students’ academic performance.”

T6 commented in its favour, “It provides plenty of time to the students to understand all the contents of their syllabus. It also includes repeated assessments (class tests, examinations) for easy learning of students.”

T7 said so, “I design quiz competitions for the students on weekly basis, use students report cards, develop students portfolio, test items, to assess the students’ assessments and assessment through computers built in my opinion, annual assessment system is not thoroughly reliable and valid as it only measures the students’ capacity to learn or memorise rather than to evaluate the students’ true potential.”

Anahtar Kelimeler: Assesment methods, NPTS, Qualitative Inquiry, Summative assesment, formative assesment

Kaynakça

Akram , M., & Zepeda, S. J. (2015). Development and Validation of a Teacher Self-assessment Instrument. *Journal of Research and Reflections in Education, 9*(2)134-148.

Akram, M. (2010). *Effect of Demographic Factors and Teachers’ Competencies on the Achievement of Secondary School Students in the Punjab*. PhD Thesis, Secondary Teacher Education Department, Faculty of Education, Allama Iqbal Open University Islamabad. Published by Higher Education Commission Pakistan.

Banks, J., Cochran-Smith, L., Moll, A., Reichert, K., Zeichner, K., Le Page, P., & Darling-Hammond, L. (2005). Teaching Diverse Learners. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 232-274). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bransford, J. & Darling-Hammond, L. (Eds.). (2005) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. National Academy of Science. San Francisco: Jossey Bass.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: Sage.

Cruickshank. (2009). *The act of teaching*. New York: McGraw Hill Companies.

Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, *26*(6), 673-682.

Hinchiff, S. (2009). *The Practitioner as a Teacher, Fourth Edition,* Published by Elsevier’s Health Sciences Rights Department, Philadelphia, USA.

Hopkins, G. (2005). Classroom management: principals help teachers develop essential skills. Education World.

Khan , M. T., Khan, A. M., & Saleem, K. (2015). Teachers’ professional knowledge disposition: Relationship between understanding and practices. *Journal of Research and Reflections in Education, 9*(1), 55-62.

Michael, R. H., & Tasneem, A. (2014). The impact of Qatar national professional standards: Teachers’ perspectives. *International Journal of Research Studies in Education, 3*(2), 97-114.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Araştırma-Sorgulamaya Dayalı Öğretim ile ilgili Görüşleri

Yasemin Taş
Atatürk Üniversitesi

Gülsüm Akyol
Aksaray Üniversitesi

Problem Durumu

Araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim, bir soruya cevap bulmak için öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine girdikleri, bu süreçte aktif bir şekilde bilgilerini yapılandırdıkları; bilimsel soru sormak, soruya cevap vermek için gözlem yaparak geçerli açıklamalar getirmek gibi becerilerini geliştirdikleri; araştırmaları ve yaptıkları açıklamalar hakkında diğer sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurdukları bir öğretim yaklaşımıdır (National Research Council [NRC], 1996). Öğrencilerin araştırma-sorgulamayı anlamaları ve fen öğrenimlerinde kullanabilmeleri için öğretmenlerin araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimde ustalaşması gerekmektedir (NRC, 2000, s. 87).

Literatürde araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim ile ilgili öğretmen adaylarının katılımıyla yapılan çalışmalar yer almaktadır. Örneğin Hayes (2002), ilköğretim fen öğretim yöntemleri dersinde dönem içinde araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim ile ilgili okumalar yapma ve uygulamalar görme imkanı bulan öğretmen adaylarından final projesi olarak uygulama sınıfında araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim yapmalarını istemiştir. Öğretmen adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi ve bu öğretimdeki rollerini tanımlamakta zorlandıklarını tespit etmiştir. Örneğin, programın uygulanmasını öğretmen olarak kendi otoritelerinin ve kontrollerinin altında tutmak yerine öğrencileri ilgi alanlarıyla ve ihtiyaçlarıyla buluşturma, daha fazla soru sormalarına ve karar vermelerine fırsat sağlayarak öğrencilere daha fazla sorumluluk verme noktasında sorunlar yaşamışlardır. Ortaöğretim öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada (Aulls vd., 2016), öğretmen adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim ile ilgili anlayışlarını incelemek için onlardan araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi tanımlamaları ve geçmiş eğitim hayatlarında deneyimledikleri araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi tarif etmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının yaptıkları tanımlarda soru sorma, farklı kaynaklar kullanarak bilgi elde etme, problem çözme becerileri, motivasyon ile öğrenci ve öğretmen rolü değişiklikleri kodları ön plana çıkmıştır. Deneyimleri incelendiğinde ise farklı kaynaklardan bilgi elde etme, soru sorma, araştırma raporu yazma ve veri toplama kodları daha çok ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmada, tez ya da araştırma projesi yazmanın ve araştırma yöntemleri dersi almanın öğretmen adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim anlayışları ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının öğretimin yanı sıra öğrencilerin sahip oldukları özellikleri tespit etme noktasında deneyimleri olmaması, onların araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi ne düzeyde sınıflarında uygulayabilecekleri ile ilgili soru işaretlerine yol açmakla birlikte, Crawford'un (1999) yaptığı çalışma ise öğretmen adaylarından araştırma-sorgulamaya dayalı öğretime uygun öğrenme ortamları oluşturmalarını beklemenin gerçekçi olabileceğine işaret etmektedir. Plummer ve Tanıs Ozcelik (2015) de ilköğretim fen öğretim yöntemleri dersini alan öğretmen adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi deneyimlemelerinin, buna uygun ders planı hazırlama ve ilköğretim öğrencilerine öğretim verme fırsatı bulmalarının olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Buna göre, öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimle ilgili deneyim edinmeleri önemli gözükmektedir. Nitekim, araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimin öğretmen adayları üzerindeki olumlu etkileri başka ampirik araştırma sonuçları ile de desteklenmiştir. Örneğin, araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimin öğretmen adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi ve evrim gibi fen konularını daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu (Crawford vd., 2005), eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği (Dewi vd., 2021; Prayogi vd., 2018) bulunmuştur.

Bu çalışma kapsamında, Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersini araştırma-sorgulamaya dayalı işleyen sınıf öğretmeni adaylarının, bu öğretim ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi nasıl algıladıkları, bu öğretimdeki öğrenci ve öğretmenin rolü, bu öğretimle ilgili bilgi kaynakları, derste yaşadıkları zorluklar ve dersin hoşlandıkları kısımları ile bu öğretimin etkileri hakkındaki düşünceleri ele alınmıştır.

Yöntem

Daha kapsamlı bir araştırmanın parçası olan bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim ile ilgili görüşlerinin incelendiği nitel bir çalışmadır. Çalışmaya İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinde Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersini alan dokuz öğretmen adayı katılmıştır. Sınıf öğretmenliği programı 2. sınıf öğrencileri olan katılımcıların 8'i kadın, 1'i erkektir. Yaşları ise 19 ile 22 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 20.22$, $SS = .83$). Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olmuş ve çalışmanın etik kurul izni alınmıştır. Ders kapsamında; laboratuvar güvenliği ve kuralları, laboratuvar araç-gereçleri, araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim ve bilimsel süreç becerileri konuları ele alınmış ve çeşitli fen konularına (örneğin; elektrik, madde, kuvvet) yönelik etkinlikler araştırma-sorgulamaya dayalı öğretime uygun olarak tasarlanıp uygulanmıştır.

Dönem sonunda katılımcılardan açık uçlu sorulardan oluşan bir anketi doldurmaları istenmiştir. Bu ankette araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim deyince akıllarına neler geldiği, bu öğretimdeki öğretmen ve öğrencinin rolü, bu öğretim hakkındaki bilgi kaynakları, derste yaşadıkları

zorluklar ve dersin hoşlarına giden kısımları ile dersin etkileri hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Daha sonra yazılı olarak verdikleri yanıtları daha açık hale getirmek amacıyla katılımcılarla bire bir görüşme yapılmıştır. Görüşmeler ses kaydına alınmış ve bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Katılımcılara Ö1, Ö2 şeklinde devam eden isimler verilmiştir. Veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı içerik analizine tabi tutulmuş, kod ve temalar oluşturulmuştur. Kodlamalarda ilk etapta iki araştırmacı arasında büyük oranda uyum olduğu görülmüş, uyum olmayan kodlar üzerinde ise tartışılmış ve son durumda bütün kodlar üzerinde fikir birliğine varılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde ilk olarak, araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim deyince akıllarına neler geldiği sorulmuştur. Katılımcıların yarısından fazlası (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9), araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi teorik bilgiyi uygulamak ya da deney yapmak olarak tanımlamışlardır. Örneğin Ö5 araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi şöyle tanımlamıştır: *"Öğrencilerin aktif olduğu bir öğretim tarzı, öğretilen şeylerin sadece teorik değil de uygulamada yapılması, öğrencilere sunulan şeylerin olduğu gibi kabul edilmesinden ziyade, sebeplerini, altında yatan nedenleri, ilişkili olduğu şeylerin irdelenmesi."*

Katılımcılara araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimde öğretmenin rolünün ne olduğu sorulduğunda, dördü (Ö1, Ö3, Ö6, Ö8) öğretmenin sınıfın düzeyi ve öğrenci gelişimine uygun problem ya da deney konusu vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yine dört katılımcı (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8), öğretmenin rehberlik etme görevine değinmişlerdir. Örneğin Ö6 şu açıklamayı yapmıştır: "*Öğretmenin rolünün sınıfın düzeyi ve gelişimine uygun soruyu vermesi ya da öğrencilerin soruları varsa ondan yol gösterip rehberlik etmesi gerektiğini düşünüyorum.*"

Katılımcılara araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimde öğrencinin rolünün ne olduğu sorulduğunda ise dört katılımcı (Ö3, Ö6, Ö8, Ö9), öğrencinin araştırma yapma rolüne vurgu yaparken, üç katılımcı (Ö3, Ö6, Ö7) sorgulamaya değinmiştir. Ö3'ün bu konudaki sözleri şöyledir: *"Öğrenci ise bir konuyu merak edip bununla ilgili araştırma yapabilir. Kendi kafasında sorgulayıp tartışabilir. Bir konuyu ya da bilimsel soru verilip öğrencinin soruyu çözmeye yönelik çalışmaları istenebilir."*

Daha sonra katılımcılara, araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim hakkındaki bilgilerini nereden edindikleri sorulmuştur. Katılımcıların hepsi (n= 9), bu konudaki başlıca bilgi kaynağının üniversitedeki Fen Laboratuvar Uygulamaları dersi olduğunu belirtmiştir. Katılımcılara araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim ile işlenen Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersinde nelerden zorlandıkları sorulduğunda ise başlıca ilgili fen konusundaki eksikliğinden kaynaklanan zorluklar (Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö9), grup çalışmasındaki zorluklar (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6) ve etkinlikle araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimin özelliklerini ilişkilendirmedeki zorluklara (Ö6, Ö7, Ö9) değinmişlerdir. Örneğin Ö2'nin bu konudaki açıklamaları şöyledir: *"Basit elektrik devresi ile ilgili olan derste zorlandım. Yaptığımız uygulama ve konu alt yapı gerektiren bir konuydu. Ben bu konuyla ilgili yeterli donanıma sahip olmadığım için zorlandım."*

Öğretmen adaylarına daha sonra araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim ile işlenen Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersinde nelerden hoşlandıkları sorulmuştur. Katılımcıların üçte ikisi (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8) deney ya da etkinliği yapmaktan hoşlandığını belirtmişlerdir. Örneğin Ö6 bu konuda şu açıklamayı yapmıştır: *"Mikroskop uygulamasını bizzat kendim yaptığım için çok zevk aldım. Diğer bir kısım da hep bildiğimiz formülleri test edebildim. Yoğunluk hesabı, elektrik devresi vs. gibi."*

Son olarak katılımcılara araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimin etkileri sorulduğunda; araştırma ve sorgulamaya dayalı öğretim hakkındaki bilgi ve becerileri, fen konularındaki bilgileri, mesleği üzerindeki ve kendi hayatı üzerindeki etkilerinden bahsetmişlerdir. Buna göre, dersin araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim ile ilgili bilgi ve becerileri üzerindeki başlıca etkileri bilgiyi test etme ya da uygulama fırsatı sağlaması (Ö3, Ö4, Ö9) ve bir sorunun cevabını bulmak üzere nasıl adım atması gerektiğini öğrenmesidir (Ö4, Ö6, Ö9). Bunun yanı sıra, dersin fen konularındaki bilgileri üzerine etkisine değinen katılımcılar olmuştur; öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğunu (Ö4, Ö5, Ö9) söylemişlerdir. Örneğin Ö4 bu konudaki sözleri şöyledir: *"Öğrendiğim bilgileri deneyimleme fırsatı buldum ve bu sayede bilgilerim daha kalıcı oldu."*

Özetle çalışmada, öğretmen adaylarının genel olarak araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi teorik bilgiyi uygulama ya da deney yapma olarak tanımladıkları görülmüştür. Bu yaklaşımda öğretmenin rolünde öğrencilere uygun problem ya da deney konusu verme ve rehberlik etme görevini ön plana çıkarmış; öğrencinin başlıca rolünü ise araştırma yapma ve sorgulama olarak açıklamışlardır. Katılımcılar araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim hakkındaki bilgi kaynağı olarak üniversitedeki Fen Laboratuvar Uygulamaları dersini belirtmişlerdir. Katılımcıların araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim ile işlenen Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersinde en çok ilgili fen konusundaki eksikliğinden ve grup çalışmasından kaynaklı zorluklar yaşarken, deney ya da etkinlik yapmaktan hoşlanmışlardır. Ayrıca, dersin araştırma ve sorgulamaya dayalı öğretim hakkındaki bilgi ve becerileri ile fen konularındaki bilgileri üzerindeki etkilerine değinmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim, sınıf öğretmeni adayları, görüşler

Kaynakça

Aulls, M. W., Tabatabai, D., & Shore, B. M. (2016). What makes inquiry stick? The quality of preservice teachers' understanding of inquiry. *SAGE Open*, *6*(4), 2158244016681394.

Crawford, B. A. (1999). Is it realistic to expect a preservice teacher to create an inquiry-based classroom?. *Journal of Science Teacher Education*, *10*(3), 175-194. https://doi.org/10.1023/A:1009422728845

Crawford, B. A., Zembal-Saul, C., Munford, D., & Friedrichsen, P. (2005). Confronting prospective teachers' ideas of evolution and scientific inquiry using technology and inquiry-based tasks. *Journal of research in science teaching*, *42*(6), 613-637. https://doi.org/10.1002/tea.20070

Dewi, D. K., Ardhana, W., Irtadji, T. C., & Sulianti, A. (2021). Inquiry-based learning implementation to improve critical thinking of prospective teachers. *International Journal of Information and Education Technology*, *11*(12), 638-645.

Hayes, M. T. (2002). Elementary preservice teachers' struggles to define inquiry-based science teaching. *Journal of Science Teacher Education*, *13*(2), 147-165. https://doi.org/10.1023/A:1015169731478

National Research Council. (1996). *National Science Education Standards*. National Academy Press.

National Research Council. (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. National Academies Press.

Plummer, J. D., & Tanis Ozcelik, A. (2015). Preservice teachers developing coherent inquiry investigations in elementary astronomy. *Science Education*, *99*(5), 932-957. https://doi.org/10.1002/sce.21180

Prayogi, S., Yuanita, L., & Wasis. (2018). Critical inquiry based learning: A model of learning to promote critical thinking among prospective teachers of physic. *Journal of Turkish Science Education*, *15*(1), 43-56.

"Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim" Dersinde Bir Eğitim Mekânı Olarak AFAD'dan Yararlanma: Deneysel Bir Çalışma

Belma Barak
Bartın Üniversitesi

Umut Karga
Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

Sürdürülebilirlik, yaşamsal uygulamalar ile ilgili standartların ve beklentilerin hayata geçirilmesi çabasıdır. Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim veya Sürdürülebilirlik için Eğitim ise; gelecek nesillerin zihinlerinde, inançlarında ve eylemlerinde sürdürülebilirliği teşvik eden ve harekete geçiren eğitim sistemlerini sistematik olarak anlamak ve değiştirmek için geliştirilmiş bir kavramdır. 21. yüzyıl dünyasının karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkmak için bireylere gerekli bilgi, beceri ve yeterlilikleri kazandırarak bu zorlukların üstesinden gelmek sürdürülebilir kalkınma ile mümkündür. Sürdürülebilir kalkınmanın da gereklerini yerine getirebilmek amacıyla sürdürülebilir kalkınma eğitimine başvurulması gerekmektedir (Zguir, Dubis, ve Koc, 2021).

Birçok araştırma (Khalid, 2003; Choi v.d., 2010; McKeown & Hopkins, 2010; Wise, 2010; Anderson, 2012; Shepardson v.d., 2012; Nussbaum v.d., 2015, UNESCO, 2015) özellikle yerel çevre problemleri ile entegre edilmiş sürdürülebilirlik derslerine olan ihtiyacı ve bu kapsamda nitelikli öğretmen ihtiyacını vurgulamaktadır. UNESCO (2015), öğretmenlerin bilgi, beceri ve motivasyonlarının sürdürülebilir kalkınma eğitiminde önemli bir unsur olduğunu vurgulamıştır. Bu amaçla öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında sürdürülebilirlik üzerine müfredat geliştirmelerini ve okul içi veya okul dışı ders uygulamalarını önermiştir. Okul dışı öğrenme ortamları ise, sınıf içerisinde gerçekleştirilmesi zor uygulamaları yapmaya olanak tanıyan ve bireylerin öğretim programı kazanımlarını edinmelerini sağlayan en etkili stratejilerden biridir (Payne, 1985, Avcı & Gümüş, 2019). Ülkemizde her ilde yer alan il afet ve acil durum müdürlükleri (AFAD) de okul dışı öğrenme ortamlarından biridir. Sürdürülebilir kalkınma eğitiminde AFAD'dan yararlanma faaliyeti üzerine yapılan çalışmalar oldukça azdır. Bu bağlamda, bu araştırmanın bir sel bölgesi olarak Bartın'da İl Afet ve Acil Yardım Müdürlüğü (AFAD) kapsamında uygulanmasının, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin gereği olan yerel çevre problemleriyle bütünleşmiş bir ders (sürdürülebilir kalkınma ve eğitim) ile desteklenmesinin UNESCO'nun alan yazında belirtilen nitelikli öğretmen ihtiyacına cevap verebilmek adına geleceğin öğretmenleri olan eğitim fakültesinin her branştan öğretmen adaylarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmada ana problem: "Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim" dersinde bir eğitim mekânı olarak AFAD'dan yararlanmanın öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerine etkisi nasıldır?" şeklindedir. Bu ana problem altında Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersinde AFAD etkinliği uygulanan deney grubunun farkındalıkları ile kontrol grubunun farkındalıkları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ve sürdürülebilir farkındalık ölçeğinin boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişki incelenecektir.

Araştırma özellikle Birleşmiş Milletlerin ortaya koyduğu ve 2030 yılına kadar ulaşılmasının beklendiği 17 sürdürülebilir kalkınma hedefinden "Sorumlu Üretim ve Tüketim", "İklim Eylemi" hedefleriyle yakından ilişkilidir. Sorumlu Üretim ve Tüketim hedefinin alt hedeflerinden biri olan "2030'a kadar her yerde herkesin sürdürülebilir kalkınmayla ilgili bilgi ve farkındalık edinmesinin ve doğayla uyum içinde bir yaşam sürmesinin güvence altına alınması", İklim Eylemi hedefinin alt hedeflerinden olan "İklimle ilgili tehlikelere ve doğal afetlere karşı dayanıklılığın ve uyum kapasitesinin bütün ülkelerde güçlendirilmesi" ve "İklim değişikliğini azaltma, iklim değişikliğine uyum, etkinin azaltılması ve erken uyarı konularında eğitimin, farkındalık yaratmanın ve insani ve kurumsal kapasitenin geliştirilmesi" bu araştırmadaki öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve AFAD etkinliği ile artırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Araştırmanın özellikle sürdürülebilir kalkınmanın başarılı olabilmesi için literatürde belirtilen sürdürülebilir kalkınma eğitimini yerel çevre problemleri ile bütünleştirilerek aktarılması ihtiyacına cevap verecek bir eğitim modeli örneği oluşturacağına inanılmaktadır. Ayrıca yine literatürde belirtilen UNESCO'nun yapmış olduğu nitelikli öğretmen ihtiyacı çağrısına (eğitim fakültelerinde sürdürülebilir kalkınma eğitimi üzerine nitelikli bir ders oluşturulması ve her branştan öğretmen adayının bu dersi alması) Yüksek Öğretim Kurumu'nun 2018 yılında Eğitim Fakülteleri seçmeli ders havuzuna eklediği "Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim" dersinin AFAD etkinliği ile desteklenerek işleyişi ile olumlu cevap vereceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden gerçek deneysel modelin kontrol gruplu ön test – son test deseni uygulanmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini açıklayan bir araştırma desenidir (Büyüköztürk, 2012). Araştırmanın deneysel olması, özellikle "Sosyal Bilimlerde yapılan bir araştırmanın deneysel olması, o araştırmanın neden-sonuç ilişkisini ortaya koyabilmesini ve ortaya koyduğu bu sonucun, benzer koşullarda genellenebilir olmasını gösterir" (Can, 2017). Denklikleri sağlanan gruplar seçkisiz (yansız) atama yoluyla deney (24 öğrenci) ve kontrol grubu (24 öğrenci) olarak belirlenmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu; Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde (Fen Bilgisi, Matematik, Resim, Sosyal Bilgiler, Sınıf, Türkçe Öğretmenliği, PDR) öğrenim gören ve 2022-2023 güz döneminde seçmeli ders olarak "Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim" dersini alan 48 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, öğretmen adayı olan eğitim fakültesi öğrencilerinin, sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin farkındalık düzeyleri Demirbaş (2011) tarafından geliştirilen 'Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeği' kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçek, çevresel-etik boyutunda 14 madde, toplumsal-sosyal boyutunda 9 madde ve çevresel-ekonomik boyutunda 7 madde olmak üzere toplam 30 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. 5'li likert tipinde olan ölçek, her bir madde

için '1-hiç katılmıyorum', '2-katılmıyorum', '3-kararsızım', '4-katılıyorum' ve '5-tamamen katılıyorum' şeklinde ölçeklendirilmiştir. Deney grubundaki öğretmen adayları "Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim" dersinin öğretimi devam ederken ilgili dersin sürdürülebilir kalkınma farkındalığına etkisinin ölçülebilmesi için Bartın İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü'nde AFAD yetkililerince eğitim almaları sağlanmıştır. AFAD eğitimi sonrası gruplara (deney-kontrol) "Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeği" son-test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel çözümlemeler için SPSS programıyla analiz edilmiştir.

Verilerin analizine başlamadan önce veri setinde kayıp/aykırı değerler kontrol edilmiş ve veriler analize uygun hale getirilmiştir. Grupların Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeği ön-test puanları için normallik testi yapılmış ve verilerin çarpıklık-basıklık değerleri standart hataya bölünerek incelenmiştir. Deney grubunun ön-test verileri için çarpıklık değeri -1.73, basıklık değeri -0.14; kontrol grubunun çarpıklık değeri -1.46, basıklık değeri 0.77 olarak bulunmuştur. Veri setinin normallik varsayımını sağlayabilmesi için çarpıklık-basıklık değerinin ±2 aralığında olması verilerin normal dağılım sergilediğini işaret etmektedir. (Field, 2009; Kalaycı, 2014). Deney ve kontrol grupları 30'un altında olduğu için normallik testinde Shapiro – Wilk analiz sonuçları temel alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarının test sonuçlarının anlamlılık değerleri deney grubu .059, kontrol grubu .462 olarak bulunmuştur. Normallik dağılımı sonuçları p>0.05 olduğu için testin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve veri setinin analizinde parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Demirbaş (2011), ölçeğin cronbach's alpha güvenirlik katsayısını 0,849, iki eş yarı korelasyonlarını 0,513; Sperman Brown güvenirlik katsayısını 0,678; Guttmann Split-Half değerini 0,678 olarak bulmuştur. Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlılık katsayıları için faktörlere göre iki eş yarı korelasyonları .793; Sperman Brown güvenirlik katsayısı .885; Guttmann Split-Half değeri 0.882; Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı ise .820 olarak tespit edilmiştir. Faktörlere ilişkin eş yarı korelasyonlarının .562 ile .659; Sperman Brown değerlerinin .574 ile .795; Guttmann Split-Half değerlerinin .559 ile .792; Cronbach's alpha değerlerinin ise .634 ile .872 arasında değerler aldığı saptanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Grupların sürdürülebilir kalkınma farkındalık ölçeği ön-test puanları normal dağılım gösterdiğinden gruplar bağımsız t testi ile kıyaslanmış ve gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (p=.987). Ölçeğin alt boyutlarının ön test verileri bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve gruplar arasında faktörlere göre anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır (Faktör 1 p= .220, Faktör 2 p= .332, Faktör 3 p= .870). Grupların sürdürülebilir kalkınma farkındalık ölçeği son-test puanları için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (p= . 007). Ölçeğin alt boyutlarının son-test verileri bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve anlamlılık değerlerinde boyutlara göre farklılık olduğu saptanmıştır. Ölçeğin 1. faktörü olan çevresel-etik alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilirken (p= .000); 2. faktör toplumsal-sosyal alt boyutunda p= .124, 3. faktör çevresel-ekonomik alt boyutunda p= .772 olarak bulunduğu için gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim, Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD), Öğretmen Adayları

Kaynakça

Anderson, A. (2012). Climate change education for mitigation and adaptation. *Journal of Education for Sustainable Development*, *6(2),* 191-206

Avcı, G., & Gümüş, N. (2019). Sınıf dışı eğitim etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(*3*), 351-377

Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Can, A. (2017). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Akademi.

Choi, S., Niyogi, D., Shepardson, D., Charusombat, U. (2010). Do earth and environmental science textbooks promote middle and high school students' conceptual development about climate change? Textbooks' consideration of students' misconceptions. *Bulletin of the American Meteorological Society, 91,* 889-898.

Demirbaş, Ö. Ç. (2011). Coğrafya dersi öğretim programında sürdürülebilir kalkınma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(2), 596-615.

Field, A. (2009). *Discovering statics using SPSS* (3rd edt). London: SAGE.

Kalaycı, Ş. (2014). *Spss applied multivariate statistics*. Ankara: Asil Publication Distribution.

Khalid, T. (2003). Pre-service high school teachers' perceptions of three environmental phenomena, *Environmental Education Research, 9(1)*, 35-50.

McKeown, R. ve Hopkins, C. (2010). Rethinking climate change education. *Green Teacher, (89),* 17.

Nussbaum, E. M., Owens, M. C., Sinatra, G. M., Rehmat, A. P., Cordova, J. R., Ahmad, S., Harris, F. C., Dascalu, S. M. (2015). Losing the Lake: Simulations to promote gains in student knowledge and interest about climate change. *International Journal of Environmental and Science Education, 10(6),* 789-811.

Payne, M. R. (1985). Using The Outdoors to Teach Science: A Resourge Guide for Elementary and Middle School Teachers. National İnstitute of Education (ED): Washington, DC.

Shepardson, D. P., Niyogi, D., Roychoudhury, A., Hirsch, A. (2012). Conceptualizing climate change in the context of a climate system: Implications for climate and environmental education. *Environmental Education Research, 18(3),* 323-352.

UNESCO. (2015). *Not just hot air. Putting climate change education into practice.* (http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002330/233083e.pdf. 10 Nisan 2023'de erişildi.)

Wise, S., B. (2010). Climate change in the classroom: Patterns, motivations, and barriers to instruction among Colorado science teachers. *Journal of Geoscience Education, 58(5),* 297-309.

Zguir, M. F., Dubis, S., & Koc, M. (2021). Embedding Education For Sustainable Development (Esd) And Sdgs Values İn Curriculum: A Comparative Review On Qatar, Singapore And New Zealand. Journal Of Cleaner Production, 319, 128534.

21st century Physical Education Teacher Education Students: Both content learners and skill builders

Ipek Heleplioğlu, Kastamonu Üniversitesi
Zeynep Hazal Özipek, Kastamonu Üniversitesi
Özlem Alagül, Kastamonu Üniversitesi

Problem Durumu

21st century skills are among the qualifications that teacher candidates should have in order to provide quality education, as in every business field (Erten, 2020). In order to achieve this, renovation of educational programs and integration of those skills to the course process is recommended. Although innovations have been included in teacher education undergraduate programs to help prospective teachers develop 21st century competencies, it is found in the literature that they are not sufficiently incorporated into their practice (Yaman, 2009). Similarly, although teachers have positive attitudes and knowledge about new technologies, they are known to feel inadequate in using them in their lessons (Erten, 2020). Especially during the Covid 19 pandemic process, while trying to provide emergency distance education, many deficiencies have been revealed by research in terms of both teachers and students (Karip, 2020). These situations show that in order for education to continue to be of high quality under all circumstances, it is necessary to include the skills required by the 21st century in the education process, in addition to the learning related to the field. Both technological innovations and social and economic changes in societies have led to changes in learner-teacher interactions in educational environments and to the prominence of innovative approaches in which learners are active. One of these approaches is peer mentoring. It has been observed that teachers are more effective when learners learn from their peers who are similar to them in terms of age and level and facilitate the transition of new learners to the learning environment. Based on this, the aim of this study was to explore the experiences of new physical education teacher education (PETE) program students in the learning ecosystem which is created with peer mentoring in the movement education course.

Yöntem

This research was designed as a case study(Yin, 1994), one of the qualitative research methods. A Single case-holistic design was used to explore PETE students' experiences in the learning ecosystem throughout the movement education course, both in the role of learners and in the role of peer mentors. The participants of the study were PETE students (3 peer mentors and 25 first-year peer learners) and the lecturer of the course. The research was conducted in a movement education course (14 weeks), which is a first year course in the Faculty of Sport Sciences of a university in Turkey. In the course that provided the research environment, peer mentors prepared storylines of basic movement skills used in various movies, cartoons and TV series, and the process was completed by updating the stories every week. Using 21st century skills, these story fictions prepared by peer mentors and raising the awareness of peer learners set an example for them at the end of the semester. At the end of the semester, peer learners were asked to create a story fiction and teach the lesson with this fiction in order to ensure permanent learning and to associate the information with daily life. At the stage of preparing this story fiction and managing the lesson process, competencies such as productivity, creative thinking, digital literacy, critical thinking and problem solving, communication and cooperation, together with the experience of learning by doing, contributed to the professional skills of PETE students, increasing the quality of education and enabling them to continue their lives as individuals with 21st century skills. Throughout the process, data were collected through Instagram page post, field notes, researcher meetings, student reflections, and then analyzed with inductively constant comparison.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Three themes were produced in the results of this research in which the experiences of all pre-service teachers in the learning ecosystem created with the peer mentoring system were investigated. First, on the theme of “acknowledging or ignoring whether there is an effort when working in peer groups”; both peer mentors and peer learners found it very difficult to work in groups at first. They applied two strategies in this situation. If every group member was making an effort to complete the task, they practiced flexibility and adaptability skills through cooperation or division of labor. On the other hand, if one of the group members was not making an effort to learn, they directly ignored him/her and removed him/her from the group.

In the second theme "It is important to be a generative hero", when peer learners created their own story fictions and used them in their teaching, they improved their accountability skills by answering questions from their peers. At the same time, although peer mentors had difficulties in the group while preparing their lesson plans, they completed their plans every time because they were aware of completing their responsibilities. At the same time, they also transparently responded to the feedback from their peers and the questions from the end-of-lesson discussion questions.

With the last theme, "realizing what was learned in the course in their own life stories", it was revealed that all of the learners easily integrated what was learned in the course into their own lives. They stated that when they applied what they learned in their lives, the storytelling in the course came to their minds and they could do it more easily. At the same time, they stated that their awareness increased while watching movies in their daily lives and that they interpreted the movements there from their minds, and that they newly realized the movements they learned in the lesson while re-watching movies they already knew. Thus, they said that they did not forget the information they learned.

As a result, because all peer groups prepared contents and taught others, they used their productivity and accountability was showed through reflections among peer mentors, peer groups and course leader. So, PETE's took the responsibility of learning process. Story-creating provided permanent learning, connected knowledge to daily life and raised awareness of PETE's. So, when the 21st century skills embedded in the nature of courses, quality education can be achieved.

Anahtar Kelimeler: 21. century skills, peer mentoring, Physical education teacher education

Kaynakça

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *40*(2), 160-175.

Ekici, G., Abide, F., Canbolat, Y., ve Öztürk, A. (2017). 21.yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, *6*(1), 124-134.

Erten, P. (2020). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, *49*(227), 33-64.

Karip, E. (2020, April 20). COVID-19: Okulların kapatılması ve sonrası. Web: https://tedmem.org/vurus/covid-19-okullarin-kapatilmasi-ve-sonrasi adresinden erişilmiştir.

Kurbanoğlu, S. ve Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 81-88.

Özcan, B., & Saraç, L. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmen çevrimiçi uzaktan eğitim rol ve yeterlikleri: Beden eğitimi öğretmenleri örneği. Milli Eğitim Dergisi, *49*(1), 459-475.

Yaman, M. (2009). Perceptions of students on the application of distance education in physical education lesson. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 8, 1-10.

Yin, R. (1994). Case study research: design and methods. California: Sage Publications.

Bilsemlerde Görev Almakta Olan Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimin Yeterliliği Hakkındaki Görüşleri

Umay Hira Bozkurt
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Güliz Kaymakcı
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Problem Durumu

Özel yetenekli bireyler, problem çözme yeteneği, aşırı duyarlılık, yüksek adalet duygusu, empati yapabilme, eş zamanlı olarak birden fazla işi yapabilme, yüksek bir motivasyon ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı içinde olan bireylerdir (Hebert, 2011). Akranlarına kıyasla öğrenme şekilleri, kavrama yetenekleri bakımından farklılık gösteren özel yetenekli bireylerin eğitimlerinin de akranlarından farklı olması gerekmektedir (Bildiren, 2016). Buna karşın akranlarıyla bir arada olmalarının da önemli olduğu düşünülen özel yetenekli bireylere destek eğitimi için ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) kurulmuştur (Kaya, 2013). Bu kurumlar bireylerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aldıkları örgün eğitimlerinin yanı sıra destek eğitim almalarını esas alarak zenginleştirilmiş eğitim modülleriyle, disiplinler arası ilişkiler gözetilerek hazırlanan programların öğretmen rehberliğinde uygulanmasıyla, bireysel öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan öğrenci merkezli kurumlardır (Kazu ve Şenol, 2012).

BİLSEM'lerde eğitim alan özel yetenekli bireylerin, gelecekte ülkemizin kalkınması ve gelişmesi adına yapılacak bilimsel ve teknolojik alanlardaki gelişmelerde önemli bir rol oynayacakları düşünüldüğünde, bu bireylere verilecek olan "Fen Eğitiminin" üzerinde de dikkatle durulması gerekmektedir (Tereci, Aydın ve Orbay, 2008). Fen eğitiminde kilit rol oynayan öğretmenlerin etkili olabilmeleri için alanlarında kendilerini geliştirmeleri, fenin doğasını iyi betimleyebilmeleri, eleştirel, esnek bir sınıf ortamı oluşturabilmeleri, farklı yöntem ve tekniklere açık olabilmeleri, teknolojik gelişmeleri sürekli takip edebilmeleri gereklidir (Helms & Carlone, 1999).

Ülkemizin ekonomik kalkınma ve gelişimi için önemli bir yer teşkil eden BİLSEM'lerde görev almakta olan öğretmenlerin çağa uygun, yeniliğe açık, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış eğitim programları hususunda süreklilik arz eden bir çaba göstermeleri gerekmektedir (Akhan ve Altaş, 2021). Bu bağlamda gereksinim duyulan alanlarda, nitelikli, teknolojiden yararlanan, etkinlik ve uygulamaya dayalı verilecek hizmet içi eğitim hem öğretmenlerin niteliğini hem de dolaylı olarak öğrencilerin başarısını pozitif yönde etkileyecektir (Satmaz ve Gencel, 2016).

BİLSEM'lerde MEB tarafından belirli bir dönemi olmadan, düzensizce yapılan, öğretmenlerin gereksinim duyduğu konular ve branşları göze alınmaksızın planlanan hizmet içi eğitim seminerleri, genellikle akademik bir destek alınmadan, içerik revizyonu gerçekleştirilmediği için daha çok bir tanıtım semineri özelliği taşımaktadır. Bu durum hizmet içi eğitimlerin kalitesinin gitgide azalmasına, para ve zaman kaybına sebep olmaktadır (Gökdere ve Çepni, 2003). İlgili literatürde bu görüşü destekleyen çalışmalar mevcuttur. Sezginsoy (2007) Bilim ve Sanat Merkezi uygulamasının değerlendirilmesi hususundaki araştırmasının sonucunda öğretmenlerin yeterli hizmet içi eğitimi alamadıkları ve özel yetenekli bireylere verilecek eğitimin nasıl uygulanması gerektiği konusunda ne yapacaklarını bilemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer çalışmada Şenol (2011) üstün yetenekliler eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmasında, BİLSEM'lerde görev alan öğretmen ve yöneticilerin hem mesleki gelişimlerine hem de özel yeteneklilerin eğitimine katkı sağlayacak hizmet içi eğitimleri yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Reid ve Horváthová (2016) ise özel yetenekli bireylerin eğitimi için Avusturya, Belçika, Finlandiya ve Slovakya ülkelerindeki sürdürülebilir odaklı öğretmen yetiştirme programlarına yönelik yaptıkları çalışmada, özel yetenekli bireylerin eğitiminde, öğretmenin varlığı ve sürdürülebilirliği açısından öğretmen eğitiminin önemli olduğu fakat ihmal edildiği ve yeniden değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı BİLSEM'lerde verilen hizmet içi eğitimin yeterliliğinin farklı yönlerden fen bilgisi öğretmenleri açısından belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. BİLSEM'de görev yapmakta olan fen bilgisi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri nasıldır?
2. BİLSEM'de görev yapmakta olan fen bilgisi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim içeriğine yönelik görüşleri nasıldır?
3. BİLSEM'de görev yapmakta olan fen bilgisi öğretmenlerinin özel yeteneklilere yönelik olarak kendi branşlarında alması gereken eğitimlere ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Hizmet içi eğitimin özel yetenekli öğrencilerin fen alanında gelişimine etkileri nelerdir?

Yöntem

Çalışma amacı doğrultusunda nitel araştırma türlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma; insani tecrübeler ve gerçekliklere dair geniş kapsamlı sorular aracılığıyla insanların hayatlarını anlamamızı sağlayacak zengin ve betimleyici verilerin ortaya çıkarılmasına imkan sağlayan bir araştırma yöntemidir (Boyd, 2001). Durum çalışması ise; araştırmacının birden fazla bilgi kaynağını dikkatli

bir şekilde analiz ederek ilgili sorunu ve sorun hakkında neyin bilindiğini tanımladığı, araştırma boyunca sorunun dikkatli analizini sağlamak için tasarlanmış sistematik bir dizi adımla ilerleme kaydedildiği, bilgi toplamanın birkaç saat, birkaç gün, birkaç ay veya durumu yeterince tanımlamak için gerekli olduğu sürece sürebildiği, araştırma sonuçları raporunun genellikle anlatı niteliği taşıdığı bir araştırma türü şeklinde tanımlanmaktadır. (Hancock & Algozzine, 2006). Bu bağlamda bu çalışmada BİLSEM'lerde görev alan fen bilgisi öğretmenlerinin almış oldukları hizmet içi eğitimin yeterliliğine dair görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin farklı coğrafi bölgesinde (Batı Anadolu, Karadeniz ve İç Anadolu bölgesi) yer alan farklı illerde çalışmakta olan 7 kadın ve 4 erkek olmak üzere toplamda 11 fen bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme nitel araştırmalarda mevcut kaynakların en iyi şekilde kullanılabilmesi adına uygun kaynakları tanımlamak ve seçmek için kullanılır (Patton, 2002). Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ise, araştırmacının yakın olan ve ulaşılması kolay olan bir durumu seçtiği, araştırmaya hız ve uygulanabilirlik katan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). BİLSEM'lerde görev alan fen bilgisi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimin yeterliliğine dair görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan "Görüşme Formu" veri toplama aracı olarak kullanmak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilme sürecinde literatürde yer alan ve BİLSEM'lerde görev alan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerde karşılaştıkları sorunların kaynaklarını ve hizmet içi eğitimlerden beklentilerini inceleyen araştırmalar incelenmiş ve bir soru havuzu hazırlanmıştır. Öğretmen eğitiminde uzman 2 profesör ve 2 doktor öğretim üyesi tarafından uzman görüşleri alınarak veri toplama aracının ilk şekli oluşturulmuştur. Sonrasında veri toplama aracı BİLSEM'de görev alan 2 fen bilgisi öğretmenine uygulanarak pilot uygulaması gerçekleştirilip veri toplama aracının son şekli verilmiştir. Veri toplama aracının ilk bölümünde öğretmenin mesleki kıdemi, eğitim durumu, öğrencileriyle birlikte proje ya da yarışmalara katılma durumu değişkenlerini içeren demografik bilgilerin toplanması amaçlanmıştır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin aldığı hizmet içi eğitimin uygulamalarını, içeriğini, kendi branşlarında almaları gereken eğitimleri ve aldıkları hizmet içi eğitimin özel yetenekli öğrencilerdeki etkisini değerlendirebilecekleri açık uçlu sorular yer almıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analiz, farklı veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenip yorumlandığı, araştırmacının görüştüğü bireylerin düşüncelerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek için doğrudan alıntılar yaptığı nitel bir veri analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2003). İçerik analizi ise, nitel veri analiz türleri arasında en çok kullanılan yöntemlerden biridir. İçerik analizinde araştırmacı ilk olarak araştıracağı konu ile ilgili temalar geliştirmektedir. Daha sonra, incelemiş olduğu verilerde, bu temalar içerisine giren kelime, cümle ya da resimleri belirlemektedir. Bu analiz tümdengelimci bir yol takip edilerek yapılmaktadır (Silverman, 2001).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mevcut çalışmada, fen okuryazarı olmasını ve teknolojik ilerlemelere liderlik etmelerini sağlayacak olan özel yetenekli öğrencilerle birebir etkileşim halinde bulunan fen bilgisi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlere yönelik beklentilerinin, yeterliliğinin ve özel yetenekli öğrencilerin fen alanında gelişimine etkisinin tespit edilerek mevcut hizmet içi eğitim programlarının yapılandırılması sürecine katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Bu nedenle BİLSEM'lerde verilen hizmet içi eğitimin yeterliliğinin farklı yönlerden fen bilgisi öğretmenleri açısından belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin hizmet içi eğitime dair görüşleri "uygulama, içerik, özel yeteneklere yönelik fen branşı ve özel yetenekli öğrencilerin fen alanında gelişimi" temel başlıkları altında tartışılmıştır. Fen bilgisi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim "uygulamalarına" yönelik "yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim" açısından, "içeriğe" yönelik "konu, iletişim ve avantajlar" açısından, "kendi branşlarına" yönelik yine "içerik ve bireysel gelişim" açısından, "özel yetenekli öğrencilerin fen alanında gelişimine etkisine" yönelik olarak da "öğretmen ve öğrenci" açısından görüş sundukları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hizmet içi eğitim, fen eğitimi, özel yetenekli öğrenciler, Bilim ve Sanat Merkezi

Kaynakça

Akhan, O., ve Altaş, S. (2021). BİLSEM tarih öğretmenlerinin bilsem çalışma koşulları hakkındaki görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 133-147.

Bildiren, A. (2016). *Özel yetenekli çocuklar aileler ve öğretmenler için bir kılavuz.* 3.baskı. İstanbul: Doğan Yayıncılık. ISBN:978-605-09-0297-6

Boyd, C. O. (2001). Philosophical foundations of qualitative research. In P. E. Munhall (Ed). Nursing Research: A Qualitative Perspective (Third Edition). (s. 65-90). Boston, MA: NLN Press

Gökdere, M., ve Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin eğitimine yönelik bir model önerisi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *2*(3), 101-124.

Hancock, D. R., Algozzine, B., & Lim, J. H. (2021). Doing case study research: A practical guide for beginning researchers. NY: Teachers College Press. ISBN-13: 978-0807758137.

Hebert, T.P. (2011). Understanding the social and emotional lives of gifted students. Texas: Prufrock Press, Inc.

Helms, J. V., & Carlone, H. B. (1999). Science education and the commonplaces of science. *Science Education*, *83*(2), 233-245.

Kaya, N.G (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 15*(1), 115-122.

Kazu, İ. Y., ve Şenol, C. (2012). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği). *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 13-35.

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

Reid, E., & Horváthová, B. (2016). Teacher training programs for gifted education with focus on sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *18*(2), 66-74.

Satmaz, İ., ve Gencel, İ. E. (2016). Bilim sanat merkezlerinde görevlendirilen öğretmenlerin hizmet içi eğitim sorunu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 59-73.

Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction.* London: SAGE Publication.

Şenol, C. (2011). *Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği)* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Elazığ: Fırat Üniversitesi

Tereci, H., Aydın, M., ve Orbay, M. (2008). Bilim ve sanat merkezlerine devam eden öğrencilerin fen tutumlarının incelenmesi: Amasya Bilsem örneği. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar Kongresi, Ankara.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri.* https://www.turcademy.com/tr/kitap/nitel-arastirma-yontemleri-9789750269820 adresinden 27 Nisan 2023 tarihinde edinilmiştir.

Çevrimiçi Uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (P4C) İçerik Geliştirme Uygulama Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirililmesi

Ramazan Akan
MEB

Esra Duygu Erkol
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Zorunlulukların getirdiği günlük yaşam problemlerinden kaynaklı dijitalleşmenin hayatımızın odak noktasına girmesinin kaçınılmaz olduğu yadsınamaz (Alakoç, 2003). Öğrencilere temel beceri ve davranışları kazandırmada ilk ve en önemli rol oynayan ve ön planda yer alması beklenen öğretmenlerin kendisini mesleki gelişim hayatını destekleyici ve geliştirici yönde bu çağa ayak uydurma ihtiyacında olduğu bilinmektedir. 21.Yüzyılın öğrenci ihtiyacını karşılamada dijitalaraçları kullanan bireylerin hızlı geribildirimin alınabilmesi için elektronik iletişim araçlarının kullanılması gerektiği görülmektedir (Harry & Perraton, 2003: 11). Türkiye'de eğitim alanında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) arasında gerçekleştirilen iş birliği ile okul dışı öğrenme olarak tanımlanan formal olmayan eğitim uygulamalarıyla birlikte dijital dönüşümde çevrimiçi eğitime yer verilmiştir (MEB, 2020). Çocuklar İçin Felsefe (P4C) İçerik Geliştirme Eğitimine katılan temel eğitim grubu öğretmenlerinin zorunlu duruma gelen mesleki gelişimlerini destekleyici bu yeni yaklaşım yöntem ve tekniğin uygulanabilirliğinin sosyo ekonomik nedenler, fiziki etkenler, zaman yönetimi nedeniyle çevrimiçi olmasının önü açılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerinin 21. Yüzyılın temel becerilerini geliştirme konusunda yetkinliklerini arttırmaları son derece önemlidir. Yeni bir yaklaşım ve yöntem olarak hem öğretmenlere hem de öğrencilere Çocuklar İçin Felsefe (P4C) İçerik Geliştirme Eğitiminin yüz yüze verilmesinin gerekliliği kadar uzaktan da uygulanabilirliğinin çevrimiçi olarak yapılabilirliğini ortaya koymak ana hedeflerimizin konusunu oluşturmaktadır. Çevrim içi uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (P4C) İçerik Geliştirme Eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi araştırmamızın konusunu oluşturmaktadır. Başka bir deyişle, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) İçerik Geliştirme Eğitiminin çevrimiçi olarak uygulanmasının öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitim olarak uygulanabilirliğinin öğretmene katkısı incelenmiştir. Öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe (P4C) İçerik Geliştirme Eğitimi konusunda çemberin etkin üyesi olarak katılımcı rolünde yer alması ve bu rolü soruşturmayı gerçekleştiren kolaylaştırıcı olarak deneyimlemeleri, disiplinlerarası senaryo oluşturmaları yapılan çalışmaların ilk olması bakımından önemlidir. Bununla birlikte, bu süreci etkin katılımla tamamlamaları beklenmektedir.

Araştırma deseni, bir durum çalışmasıdır (Creshwell, J. W. (2013). Bu araştırma Çocuklar İçin Felsefe (P4C) İçerik Geliştirme Eğitimi Eğitmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Veriler Bursa Uludağ Üniversitesi Çocuklar İçin Felsefe (P4C) İçerik Geliştirme Eğitimine katılmış gönüllü öğretmenlerden gruba herhangi bir etkide bulunmadan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmeye başlanmış. Öğretmen gözünden çevrimiçi Çocuklar İçin Felsefe (P4C) İçerik Geliştirme Eğitiminin etkililiği ve uygulanabilirliği ile ilgili gerekli kod ve temalara ulaşılmıştır. Verilerin analiz süreci devam etmektedir. Bu bağlamda ön analiz, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) İçerik Geliştirme Eğitiminin katılımcılarının aktif katılımı ile çevrimiçi yapılabilirliğinin desteklendiği ifade edilebilir.

Çocuklar İçin Felsefe (P4C) İçerik Geliştirme Eğitiminin çevrimiçi olarak uygulanmasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, esnek düşünebilme becerisine aynı zamanda strateji geliştirme, karar verme ve dinleme becerilerine pozitif yönde katkı sunacağı beklenmektedir. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) İçerik Geliştirme Eğitimi ile soruşmanın çevrimiçi katılımla yapılması, eğitim için belirtilen süre içinde dikkat oranını arttırma, katılımcıların çemberin sorumluluğunu etkin katılımla gerçekleştirmeleri önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin etkin katılımı ile doğru soru sorma becerisi kazanması ve disiplinlerarası geliştirilen senaryo planları ile uygulama yapabilme yetisini kazanacakları söylenebilir. P4C uygulama etkinliklerinde katılım gösteren çember üyelerinin uygulanan p4c etkinliklerine ve derse karşı pozitif yönde tutum geliştirdikleri rahatlıkla ifade edilebilir (Akan, 2022). P4C uygulamalarında yer verilen çalışmalarda derse ve konulara karşı çember üyelerinin ilgisine olumlu etkileri olduğu, çok boyutlu düşünme becerilerini daha nesnel bir biçimde ortaya koydukları gözlemlenmiştir.

Ayrıca katılımcı öğretmenlerin soruşturma çemberinde yer alarak soruşmaya etkin katılım göstermesi, disiplinlerarası senaryo geliştirmesi ve P4C uygulamasını deneyimleyerek uygulama yapabilme becerisine sahip oldukları söylenebilir. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) İçerik Geliştirme Eğitimi ile daha geniş örneklemlerde yaygınlaştırma ve disiplinlerarası senaryo planı ile somut örnekler hazırlayabilecekleri önerilmektedir.

Yöntem

Araştırma deseni, bir durum çalışmasıdır (Creshwell, J. W. (2013). Bu araştırma Çocuklar İçin Felsefe (P4C) İçerik Geliştirme Eğitimi Eğitmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Veriler Bursa Uludağ Üniversitesi Çocuklar İçin Felsefe (P4C) İçerik Geliştirme Eğitimine katılmış gönüllü öğretmenlerden gruba herhangi bir etkide bulunmadan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmeye başlanmış. Öğretmen gözünden çevrimiçi Çocuklar İçin Felsefe (P4C) İçerik Geliştirme Eğitiminin etkililiği ve uygulanabilirliği ile ilgili gerekli kod ve temalara ulaşılmıştır. Verilerin analiz süreci devam etmektedir. Bu bağlamda ön analiz, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) İçerik Geliştirme Eğitiminin katılımcılarının aktif katılımı ile çevrimiçi yapılabilirliğinin desteklendiği ifade edilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocuklar İçin Felsefe (P4C) İçerik Geliştirme Eğitiminin çevrimiçi olarak uygulanmasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, esnek düşünebilme becerisine aynı zamanda strateji geliştirme, karar verme ve dinleme becerilerine pozitif yönde katkı sunacağı beklenmektedir. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) İçerik Geliştirme Eğitimi ile soruşmanın çevrimiçi katılımla yapılması, eğitim için belirtilen süre içinde dikkat oranını arttırma, katılımcıların çemberin sorumluluğunu etkin katılımla gerçekleştirmeleri önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin etkin katılımı ile doğru soru sorma becerisi kazanması ve disiplinlerarası geliştirilen senaryo planları ile uygulama yapabilme yetisini kazanacakları söylenebilir. P4C uygulama etkinliklerinde katılım gösteren çember üyelerinin uygulanan p4c etkinliklerine ve derse karşı pozitif yönde tutum geliştirdikleri rahatlıkla ifade edilebilir (Akan, 2022). P4C uygulamalarında yer verilen çalışmalarda derse ve konulara karşı çember üyelerinin ilgisine olumlu etkileri olduğu, çok boyutlu düşünme becerilerini daha nesnel bir biçimde ortaya koydukları gözlemlenmiştir.

Ayrıca katılımcı öğretmenlerin soruşturma çemberinde yer alarak soruşmaya etkin katılım göstermesi, disiplinlerarası senaryo geliştirmesi ve P4C uygulamasını deneyimleyerek uygulama yapabilme becerisine sahip oldukları söylenebilir. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) İçerik Geliştirme Eğitimi ile daha geniş örneklemlerde yaygınlaştırma ve disiplinlerarası senaryo planı ile somut örnekler hazırlayabilecekleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Temel Eğitim, Çocuklar İçin Felsefe (P4C), Çevrimiçi, Öğretmen, Öğrenci

Kaynakça

Akan, R. (2022). Hayat bilgisi öğretiminde çocuklar için felsefe (P4C) yaratıcı düşünme becerisi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Alakoç, Z. (2003). Matematik öğretiminde teknolojik modern öğretim yaklaşımları. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 43-49.

Banar, K. ve Fırat, M. (2015). Bütüncül bir bakıştan açık ve uzaktan eğitim: Türkiye özeli, Yeğitek Uzaktan Eğitim Özel Sayısı, 18-23. Ankara:MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Creshwell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Bes yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (Mesut Butun & Selcuk Besir Demir, Trans. Eds.). Ankara: Siyasal.

Harry, K. & Perraton, H. (2003) Open and distance learning fort he new society, (Ed.: Keith Harry). Higher Education Through Open and Distance Learning, London and New York: Routledge. (Retrieved: http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781134641451_sample_484266.pd)

MEB. (2020'a). Millî Eğitim Bakanlığı. Retrieved from https:// www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-bakan-selcukun-verdigi-dersle-basladi/haber/20578/tr

Beden Eğitimi Öğretmeninin Beden Okuryazarı olma yolunda ilk basamağı

Simaynur Sanuç, Kastamonu Üniversitesi
Özlem Alagül, Kastamonu Üniversitesi
Ferda Gürsel, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Bireylerin fiziksel potansiyelinin bütünsel gelişimine önem veren Beden okuryazarlığı (BOY) kavramı, son yıllarda bazı ülkelerin spor politikalarına (Kanada, Avustralya, Yeni zelanda gibi) okul müfredatlarına (Galler,İngiltere vs) (Edwards vd., 2017) ve farklı beden eğitimi bağlamlarının içine artarak dahil edilmeye başlamıştır (Government of British Columbia, 2019; New South Wales (NSW) Government, 2015; Society of Health and Physical Educators (SHAPE) America, 2013). BOY; "yaşam boyunca amaca yönelik fiziksel yetkinliklerini ve faaliyetleri sürdürmeye değer verecek ve sorumluluk alacak motivasyona, güvene, fiziksel yeterliliğe, bilgiye ve anlayışa" sahip olmayı ifade eder (Whitehead, 2010, s. 10). Beden okuryazarı öğrenciler yetiştirmek; ileride aktif bir yaşam stili benimsenmesini, aktif bir yetişkinlik ve yaşlılığı destekler (Whitehead, 2010). Araştırmalar da, beden eğitimi müfredatlarının öğrenciler de uzun süreli sağlık gelişimi için BOY yaklaşımı ile yapılandırılmasını önermektedir (McKean, 2013). Bu anlamda, beden eğitimi öğretmenleri öğrencilerin BOY geliştirilmesinde kritik bir role sahiptir. Çünkü öğrencilerin daha aktif yaşam tarzı benimsemeleri, çevreye duyarlı olmaları, yenilikçi fikirleri üretebilmeleri için bugünden onları hazırlayacak etkililiğe sahip olabilirler. Bu yetkinlikleri geliştirmek için öncelikle mesleki gelişimleri kapsamında BOY kavramını anlamaları gerekmektedir (Sum vd., 2018). Öğretmen eğitimi programları da, öğretmen adaylarının alanları ile ilgili bilgi, beceri ve değerleri mesleki yaşama hazırlanmak için kazandıkları mesleki gelişimin ilk basamağıdır (Lee, 2013). Hunzicher (2011), kişiselleştirilmiş mesleki gelişimin önemini belirterek, bu sürecin "eylemin içine gömülü" olan ve bireysel ve mesleki ihtiyaçları, bireysel öğrenme tercihlerini kapsaması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde mesleki gelişimin esnek yapıda, erişilebilir ve destekleyici etkinliklere sahip, var olan bağlamaya uygun yapıda olması gerektiği (Webster-Wright, 2009) belirtilmiştir. Buradan yola çıkarak, bu çalışma; beden eğitimi öğretmen adaylarının BOY olma yolculuklarının araştırıldığı büyük bir projede (Tübitak no: 1919B012211559) olan beden eğitimi öğretmen adaylarının var olan BOY farkındalıklarına ait ilk bulgulardır.

Yöntem

Her bireyin bireysel yolculuğunu anlamayı amaçlayan bu araştırma bütüncül çoklu durum çalışması (Yin, 1994) olarak desenlenmiştir. Araştırma bağlamı Türkiye'de bir Spor Bilimleri Fakültesi'nde gerçekleşmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklem çeşidine göre farklı sınıf düzeylerinde (2.-3.-4. sınıf) okuyan, farklı fiziksel aktivite düzeylerine sahip gönüllü olarak araştırmaya katılan 33 öğretmen adayı, 1 araştırmacı ve 1 öğretim elemanı katılımcıları oluşturmuştur. Araştırmanın verileri kapsamlı bir projenin süreç başındaki öğretmen adaylarının BOY durumlarını anlamak için toplanan verilerden oluşmuştur. Bunlar; öğretmen adaylarına BOY boyutlarına ait bilgi durumlarını anlamak için video görüntü yorumlamaları, öğretmen adaylarının kendi BOY yolculuklarını anlamak için hazırlamaları istenen otoetnografi videolarından oluşmuştur. Verilerin hepsi içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beden eğitimi öğretmen adaylarının BOY olmaları yolculuklarının başlangıcını oluşturan var olan farkındalıklarını keşfetmeyi amaçlayan araştırmada üç tema bulunmuştur. "Her boyutta fiziksel etkinlik" temasında öğretmen adaylarının kendi BOY deneyimlerinde farklı seviyelerde fiziksel etkinlik yaptıkları görülmüştür. Çoğu öğretmen adayı çocukluklarından beri sokaklarda oyun oynamaktan spor takımlarında aktif sporculuk yapmaya kadar aktif yaşantının içinde olmuştur. Bununla birlikte çocuklukta kozmopolit şehirde yaşadığı için fiziksel olarak aktif olmayan öğretmen adayları da okulu güvenli buldukları için fiziksel etkinliğe başlamışlardır ama farklı ortamlarda aktif olmada yetersiz kalmıştır. Böylece kendine güvenleri desteklenmemiş (sakatlık korkusu ile yeni bir fiziksel etkinlik denemekten kaçma v.b.) olabilir. Daha az fiziksel etkinlik deneyimlerine sahip olan öğretmen adayları izledikleri videolardaki farkındalıklarını da (başka insanların yaptıkları etkinlik videoları) çoğunlukla sadece fiziksel etkinlik davranışları üzerinden yorumlamalarına sebep olmuştur. BOY'un içerdiği ögeleri (motivasyon, bilgi ve anlama v.b.) fark edememişlerdir. BOY'un bir ögesini oluşturan fiziksel yetkinlik ve fiziksel aktivite davranışı farklı düzeylerde olsa da bireylerde en çok karşılaşılan ve farkındalığı yüksek olan boyut olarak bulunmuştur.

"Motivasyon sağlamada yaşamdaki aktörlerin rolü" teması: Öğretmen adaylarının fiziksel etkinliklere katılımlarında ve yaşamlarında bunu devam ettirmelerinde böylece BOY'un desteklenmesinde motivasyonun önemli etkisi vardır. Çocukluk deneyimlerinde fiziksel etkinliğin desteklenmesinde kişiler aile, arkadaş, öğretmen ve akrabalarının desteğini alırlar. Ama özellikle ebeveyn desteği fiziksel yeterliklerini çeşitlendirme, devam ettirme ve geliştirmede diğerlerinden daha etkilidir ve bu çalışmada da böyle olmuştur. Bu destek bazen malzeme alımı, kurslara kayıt ettirme gibi daha pasif bir destek şeklinde iken bazende rol model olmaları şeklinde ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bazı aileler

çocuklarının fiziksel etkinliğe katılımını sakatlanma ya da kültürel etkilerden dolayı desteklememişler, hatta engel olmuşlardır. Fakat öğrenciler o dönemlerde yılmazlık göstererek fiziksel etkinliğe devam etmek için direnmiş ve bazen antrenörlerinin desteği bazen de kendi başarıları arttıkça ailelerinin dirençlerini kırmışlardır. Bir diğer yaşamdaki aktör beden eğitimi öğretmenleri olarak ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenler öğrencilerin okul çağlarında onları katıldıkları spor takımlarında uzaklaştırarak motivasyonlarını düşürmüşler ya da farklı spor yapmalarını engellemişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin BOY yolculukları desteklenmemiştir.

"İyi olma hali kaliteli yaşamı sağlar" teması: Öğretmen adayları Spor Bilimleri Fakültesi'ne başladıklarında daha bilinçli olarak farklı etkinlikler yapmaya ya da spor takımlarına dahil olmak için çaba göstermeye başlamışlardır. Sosyal medyada fiziksel etkinlik ve egzersiz videoları izlemeye ve kaliteli yaşam için var olan çevrelerini daha aktif kullanmaya başlamışlardır.

Sonuç olarak; öğretmen adaylarının beden okuryazarlığı çalıştıkları alanların kapsamına dahil etmeleri için bütün boyutları ile farkında olmaları önemlidir. Bu araştırmada daha çok fiziksel yetkinlik ve motivasyonun yaşam boyu aktif hayat yaşamdaki önemi ortaya çıkarken, bilgi ve anlama, kendine güven, çevreyle etkileşim gibi boyutlar var olan farkındalıklarda daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Literatürde de fiziksel yeterlik ile motivasyon ve güven (Carl vd., 2022) üzerine araştırmalar yoğunlukta olup, BOY'un bütünsel anlayışında bütün ögelerin bir arada geliştirilmesi ancak kaliteli ve yaşam boyu hareket edebilme becerisini geliştirecektir.

Yayın izni: Yazarlar olarak yayın izni veriyoruz.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi öğretmen eğitimi programı, Beden okuryazarlığı, Mesleki gelişim

Kaynakça

Carl, J., Barratt, J., Wanner, P., Töpfer, C., Cairney, J., & Pfeifer, K. (2022). The effectiveness of physical literacy interventions: A systematic review with meta-analysis. Sports Medicine, 52, 2965-2999.

Edwards, L.C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K. & Jones A.M. (2017). Definitions, foundations and associations of physical literacy: A systematic review. Sports Medicine, 47(1), 113-126. https://doi.org/10.1007/s40279-016-0560-7

Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. Professional Development in Education, 37(2), 177–179.

Government of British Columbia. (2019). BC's curriculum, physical and health education. https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/physical-health-education

McKean, M. (2013). Physical literacy in children – The underpinning competencies? Sports Medicine & Doping Studies, 3(2), e135. http://dx.doi.org/10.4172/2161-0673.1000e135.

NSW Government. (2015). An overview of the physical literacy continuum K-10. https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/teaching-and-learning/curriculum/key-learning-areas/pdhpe/media/documents/pdhpe-k-10-overview-physical-literacy-continuum.pdf

SHAPE America. (2013). Grade-level outcomes for K-12 physical education. https://www.shapeamerica.org/Common/Uploaded%20files/document_manager/standards/pe/Grade-Level-Outcomes-for-K-12-Physical-Education.pdf

Sum, K., Wallhead, T., Ha, S., & Sit, H. (2018). Effects of physical education continuing professional development on teachers' physical literacy and self-efficacy and students' learning outcomes. International Journal of Educational Research, 88, 1–8. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.001

Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. Review of Educational Research, 79(2), 702–739. https://doi.org/10.3102/0034654308330970

Whitehead, M. (2010). Physical literacy : Throughout the lifecourse. Routledge.

Yin, R. (1994). Durum çalışması araştırması uygulamaları (3. Basım). Sage Publications.

Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Nilgün Bilgin
MEB

Ümran Şahin
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmenlerin, toplumların inşasında sorumlulukları ve etkileri büyüktür. Toplumsal ve kültürel değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması eğitimin mimarı öğretmenlerin çaba ve gayretleriyle mümkündür. Bundan dolayı birey ve toplumların gelişmesi bir anlamda öğretmenlerin elinde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde yapmalarıyla gelecek kuşakların hazırlanması mümkün olabilecektir. Öğretmenlerin görevlerini kendilerinden beklenen niteliklerde yapabilmeleri için işlerinin ne kadar önemli olduğu bilincinde olmaları, işleriyle gurur duymaları, işlerini sevmeleri, işlerinde mutlu olmaları, işlerine bağlılık duymaları, hevesli, yüksek motivasyonlu olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde yapabilmeleri için bazı şartların oluşması ve motivasyonlarının yüksek olması gerekmektedir. Bunlardan biri de öğretmenlere kariyer basamaklarında yükselme imkanı verilmesidir. Öğretmenlere kariyer basamaklarında yükselme imkanı veren yasanın kabulü ve uygulamalarla öğretmenlerin maddi olarak kazançlarını arttıracağı gibi uzman ve başöğretmenlik payeleri verileceği beklentisi oluşmuştur. Böylelikle motivasyonlarını arttıracağı ancak dezavantaj olarak çalışma barışının bozulmasına neden olacağı belirtilmiştir. Bu nedenle bu araştırmada kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri araştırılacaktır.

Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde önemli etkileri vardır. Eryılmaz (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin mutluluk ve akademik başarılarında %25'lik bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin kalitesi, öğrencilerin hayata uyum sağlamaları üzerinde belirleyici bir rol oynayabilmektedir. Bu etkileşimin yönünün olumlu olması durumunda öğrenciler de olumlu duygular yaşamakta ve böylece uyum sağlama yetenekleri artmaktadır (Patrick, vd., 1993). Olumlu duygular ve deneyimler beraberinde artan akademik başarıyı ve artan motivasyonu getirmektedir. Aksine olumsuz etkileşimler öğrencilerde derslere ve okula karşı ilgi kaybı ve hatta okulu bırakma gibi olumsuz davranışlara yol açabilmektedir (Birch ve Ladd, 1998). Öğretmenlerin öğrenci davranışları ve öğrenci performansı üzerinde beklendik etkileri ortaya çıkarabilmeleri için meslekleri ile benlik yapılarının uyumlu olması (Eryılmaz, Kara, 2017), öğretmenlerin mesleklerini sevmesi ve meslekte kendilerini geliştirmek istemesi gerekmektedir (Eryılmaz, Satıcı, Deniz, 2020). Bu durum öğretmenlerin kariyer uyumluluklarının artması ile mümkün olacaktır (Eryılmaz, 2014).

Kariyer geliştirme-yükselme kavramı gerek örgüt için, gerekse birey için önemli bir yere sahip olmaktadır. Örgüt açısından bakıldığında bireyin kariyerinin gelişimi ile örgüt çıktılarının gelişimi paralellik gösterecektir. Bu amaçla bireyin gelişimi, yetiştirilmesi, güdülenmesi örgütler için önemli bir mesele haline gelmektedir. Bireysel açıdan bakıldığında ise kariyerin geliştirilmesi ile sürekli yükselen bir çizgide olmak kazanımlar açısından bir artışa, saygınlığa, refaha daha iyi bir yaşam tarzına sebep olacaktır. Böylesine önemli olan kariyer olarak yükselme ve gelişme eğitim örgütleri açısından da son derece önemlidir. 30 Nisan 2006 yılında ÖSYM tarafından yapılan ve bu tarihten beri yapılmayan öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmeleri ile ilgili sınavlar 19 Kasım 2022 yılında yazılı sınav yapılarak tamamlanmıştır. Bu sınava 10 yılı dolmayan öğretmenler girememiştir. Sınav öncesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere online eğitimler verilmiştir. Online eğitimleri tamamlayan öğretmenler sınava girme hakkı kazanmışlardır.

Bu araştırmada öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme sistemi ile ilgili görüşleri belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. 19 Kasım 2022 yılında yapılan kariyer basamaklarında yükselme sınavı ve programı hakkında yapılan ilk çalışmalardan bir olması nedeniyle önemli görülmektedir.

1. Sınıf öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sistemi için hazırlanan eğitim programları hakkındaki görüşleri nedir?

2. Sınıf öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sisteminin eğitim programı ile ilgili önerileri nelerdir?

3. Sınıf öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sınavına ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sistemine ve sınavına ilişkin deneyimlerine odaklanılmıştır. Bu nedenle nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji bir durumu bireylerin nasıl algıladıklarına ve deneyimlediklerini incelemektedir (Creswell, 2012).

Katılımcılar

Bu araştırmada kariyer basamaklarında yükselme eğitim programını ve sınavını deneyimlemiş Denizli ili Pamukkale ilçesinde resmi ilkokullarda görev yapan 12 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin özellikleri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri Dağılımı*

Kod	Yaş	Cinsiyet	Mesleki kıdem	Eğitim Düzeyi
1	52	Kadın	26	Lisans
2	45	Kadın	23	Lisans
3	53	Erkek	32	Lisans
4	45	Kadın	16	Lisans
5	38	Erkek	13	Lisans
6	41	Kadın	22	Lisans
7	49	Erkek	28	Lisans
8	40	Kadın	11	Lisans
9	32	Kadın	8	Lisans
10	41	Erkek	20	Yüksek lisans
11	36	Kadın	12	Lisans
12	46	Erkek	25	Lisans

Tablo 1'e göre katılımcıların yaşları 32 ile 52 arasında değişmektedir. Katılımcıların 7'si kadın 5'i erkek öğretmendir. Katılımcıların çoğu lisans mezunudur. Sadece bir katılımcı yüksek lisans mezunudur.

Verilerin Toplanması, Analizi ve Yorumlanması

Bu araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırmacılara etkileşim, esneklik ve ek sorular yardımıyla derinlemesine irdeleme olanağı sunan görüşme tekniği deneyim ve anlamları ortaya çıkarmaya yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanıp 3 öğretmen ile ön görüşmeler yapılmıştır. Ön görüşme değerlendirmesi önce araştırmacılar tarafından yapılarak eğitim programı uzmanından görüş alınarak düzenlenmiştir.

Araştırmacılar görüşmeler Word üzerine aktardıktan sonra konu ile ilgili temaları birlikte oluşturmuş ve değerlendirmiştir. Analiz süreci kodların gözden geçirilmesi, işlemeyen kodların atılması ve bazı kodların gelişerek alt kodlarla bölünmesi şeklinde gerçekleşen bir süreçtir (Miles ve Huberman, 2015). Araştırmacılar kodların kavramsal yapıya ve amaca uygun oluşmasını sağlamışlardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin kariyer basamakları sistemi için hazırlanan eğitim programları hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu online eğitimleri desteklemekle birlikte içerik yoğunluğunun olmasından şikayetçi olmuşlardır. Online eğitimlerin de sunumları ile ilgili farklı görüşlere yer vermişlerdir.

Sınıf öğretmenlerin kariyer yükseltme programı ile ilgili önerileri görüşleri ile paralel olarak içeriğinin azaltılması, daha uygulanabilir içerik oluşturulması yönde olmuştur. Kariyer basamaklarında yükselme sınavını ise öğretmenlerin çoğu gereksiz bulmakta ve sınava giriş koşulu olarak getirilen mesleki kıdem şartının esnetilmesinden yanalar. Çözüm olarak ise sınav sistemini kabul etmemekle beraber farklı öneriler de getirmişlerdir. Sınav ve sistem ile ilgili öğretmen görüşlerinin alınması, içeriğin hafifletilmesi ve kıdem şartının kaldırılması ile ilgili görüşler bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Kariyer basamakları, sınıf öğretmeni, fenomenoloji

Kaynakça

Birch, S. H., Ladd, G. W. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and The Teacher–Child Relationship. Developmental Psychology. c.34.s.5: 934–946.

Creswell, J. W. (2012). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage.

Eryılmaz, A. (2014). Perceived Personality Traits and Types of Teachers and Their Relationship To The Subjective Well-Being and Academic Achievements of Adolescents. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. c.14.s.6: 2049-2062.

Eryılmaz, A., Satıcı, B., Deniz, M. E. (2020). A Model of Career Adaptability For Teachers: Emotional Intelligence, Goal Setting, and Striving For Goals. International Online Journal of Primary Education. c.9.s.1: 63-72.

Miles, B. M. & Huberman, M. A. (2015). Nitel veri analizi (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy Çev. Ed.). Ankara: Pegema Akademi

Patrick, B. C., Skinner, E. A., Connell, J. P. (1993). What Motivates Children's Behavior And Emotion? Joint Effects Of Perceived Control And Autonomy In The Academic Domain. Journal of Personality and social Psychology. c.65.s.4: 781.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Ankara: seçkin.

A Comparison of Turkey and South Korea in terms of Teacher Education

Seda Aydan

Ted Üniversitesi

Problem Durumu

South Korea, which has been admired throughout the world due to its economic and technologic power, has a very strict educational and teacher training system. While students in Korea study more than half of the day, teachers are also putting a lot of effort to be recruited as a teacher and then to keep up with the in-service training activities. On the other hand, Turkey has been struggling with training and recruiting well-educated teachers. This paper gives an analysis of teacher education system in South Korea via a review of literature on this subject by elaborating it with the details of the education system and presenting some implications for Turkey so as to provide solutions to the problems related to teacher education and recruitment faced in Turkey.

Yöntem

This is a review of literature study which has been conducted with the help of main search engines. The latest and most relevant research has been reviewed with the help of most reeviewed databases. A systematic review was carried out in 4 databases: EBSCOhost, ERIC, Web of Science, Ulakbim. The following search terms were utilized: orean Education system, Teacher Education in Korea, In-service training in Korea and Teacher Education in Turkey.

The search was completed on May, 2023. When the review was conducted, the year 2010 was selected as the starting point. The following criteria were used for the selection of the articles: (1) contemporary research articles dating from 2010 to 2023, (2) studies conducted in the context of Turkey and South Korea, sampling Turkish population as well as South Korean population, (3) studies published in English and Turkish, (4) peer-reviewed articles as the source (5) exclusion of conference proceedings or book chapters, thesis, and books (6) studies focusing on teacher education and suggesting implications have been selected. After the implementation of the inclusion and exclusion criteria, 36 studies were found eligible for the review.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Although South Korea and Turkey have several common features in their education system, South Korea is much more developed than Turkey in terms of many aspects such as life expectancy, employment rate, technology, infrastructure, heath services and national income per capita. Together with various aspects of Korean culture, this success can be attributed to high quality of teachers in Korea. Based on this study, it can be concluded that, Korea attracts intelligent minds to become a teacher making the profession attractive for young people with job conditions, prestige and salary. Then these people receive a high quality education in universities whose standards are maintained through the accreditation system. Next, they are required to prepare for challenging exams. These exams have various stages which help the ministry to select only those who are really appropriate for this profession. Finally, teachers are exposed to an intensive in-service training which is its biggest difference in Turkey. Turkey could do much better in teacher training if in-service training program like the one in Korea was integrated into Teacher training system. This could help teachers to reflect on their performance, keep up with the latest research in the field and learn more from their mentors and peers. Last but not least, the performance based system in Korea which entails teachers to collect points from their annual performance evaluation, in-service training activities and working in remote areas might make a considerable difference in Turkey. Such a system could motivate teachers to do more and climb up the career ladders and this could be greatly instrumental for student success.

In conclusion, based on the research that is summarized in this study, it is proper to state that state, teachers, students and parents in South Korea spent a substantial amount of time, money and energy to contribute to the learning process of the students and thus built a country almost from scratch. It's high time that Turkey does the same thing and even more to make the education process more efficient and so to help Turkey become more advanced and prosperous.

Anahtar Kelimeler: Korean Education system, Teacher Education in Korea, In-service training in Korea

Kaynakça

Broadbent, E., Feerst, D. A., Lee, S. H., Robinson, H., Albo-Canals, J., Ahn, H. S., & MacDonald, B. A. (2018). How Could Companion Robots Be Useful in Rural Schools?. *International Journal of Social Robotics*, 10(3), 295-307.

Bermeo, Elizabeth. (2014). South Korea's successful education system: lessons and policy implications for Peru. Korean Social Science Journal. 4(1) 135-151. DOI: 10.1007/s40483-014-0019-0

Darling-Hammond, L. (2015). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York City, New York: Teachers College Press.

Jones, R. S. (2013), "Education Reform in Korea", *OECD Economics Department Working Papers,* No. 1067, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/5k43nxs1t9vh-en

Lee, E., & Lee, Y. (2008). A pilot study of intelligent robot aided education. In *ICCE Conference on Advanced Learning Technologies, Open Contents, & Standards*.Tapei, 2008.

Lee, Y. (2010), "Views on Education and Achievement: Finland's Story of Success and South Korea's Story of Decline", *KEDI Journal of Educational Policy*, (7)2 379-401

Lee, J. K. (2006). Educational Fever and South Korean Higher Education. *Revista Electronica de Investigacion Educativa (REDIE)* 8(1) Retrieved in November 2, 2018 from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491564.pdf

Lee, J. K. (1997). A study of the development of contemporary Korean higher education. Unpublished Ph.D. dissertation, The University of Texas, Austin, USA

Lee, I. H. & Park, H. J. (1993). A cultural description of the structure of educational enthusiasm. *Gyoyook-Jinheung*, 8(1) 64-79.

Lew Y.I.,Hahn B.,Im H.B.,Lee C. & Yu W. South Korea. Encyclopædia *Britannica, Inc.* Retrieved in November 2, 2018 from https://www.britannica.com/place/South-Korea

Ministry of Education, Science and Technology (2008).General Guidelines of the National Curriculum. Seoul: Ministry of Education. Retrieved in November 2, 2018 from http://gangwonepik.weebly.com/uploads/1/3/8/5/13851570/national_school_curriculum-english2008.pdf

Ministry of Education & Human Resources Development and Korean Educational Development Institute (2002). Statistical yearbook of education. Seoul: Ministry of Education.

Ministry of Education & Human Resources Development of Republic of Korea. (2008). Education in Korea. Seoul: Ministry of Education.

Mo, K. H., & Lim, J. S. (2013). Multicultural Teacher Education in Korea*: Current Trends and Future Directions. *Multicultural Education Review*, *5*(1), 96-120.

National Center on Education and the Economy (2018). South Korea: Teacher and Principal Quality. Retrieved in November 2,2018 from http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality/

Kim, S., & Lee, J. H. (2010). Private tutoring and demand for education in South Korea. *Economic development and cultural change*, *58*(2), 259-296.

Kiprop, J. (2018). What Was "Miracle On The Han River?".*Atlas*. Retrieved in November 2, 2018 from https://www.worldatlas.com/articles/what-was-miracle-on-the-han-river.html

Kwon, Y. I. (2002). Western influences in Korean preschool education. *International Education Journal*, *3*(3), 153-164. Retrieved in November 2, 2018 from https://pdfs.semanticscholar.org/2703/dd831f616403809299a35ea8b5da13801d77.pdf

The World Bank (2018). World Bank national accounts data, and OECD National Accounts data files. Retrieved in November 2, 2018 https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme Programı Bağlamında 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi

Esra Gamze Uğur Ekşi
Yıldız Teknik Üniversitesi

Aslı Yıldırım
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Bu araştırmanın konusu okul öncesi öğretmen adaylarının YÖK Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı bağlamında 21. Yüzyıl becerilerini incelenmesidir. Bu çerçevede öğretmen yetiştirme programı 21. Yüzyıl becerileri kapsamında incelenecek ve bu bağlamda öğretmen adaylarına yansımaları araştırılacaktır. Günümüz dünyasının ihtiyaçları günden güne değişmekte, her sektör bu ihtiyaçlar çerçevesinde gelişmekte ve değişmektedir. Bu değişim beraberinde bireyden beklentilerin farklılaşmasını getirmektedir. Günümüz dünyasında bireylerden beklenen bu beceriler genel tanımıyla ''21. Yüzyıl Becerileri'' olarak adlandırılmaktadır (Anagün, Ş., Atalay, N., Kılıç, Z., ve Yaşar, 2016; Simsar, A., Yalçın V., 2022). Bu beklentilerin karşılanması ve ihtiyaçlar doğrultusunda beklenen profiline uygun bireyler yetiştirmek için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması için, yani 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılması adına en önemli görev eğitim sektörüne düşmektedir. Ancak etkili bir eğitim ile bireyler çağa uygun bilgi ve becerilerle donatılmış bireyler yetiştirilebilir (Mercan, 2022).

Hayat boyu devam öğrenme sürecinde etkili bir eğitim-öğretim sürecinin ilk basamağı ve mihenk taşı okul öncesi eğitimdir. Erken çocukluk döneminde atılan adımlar bireyin tüm hayatını şekillendirmektedir (Senemoğlu, 2004). 21. Yüzyıl becerileri kapsamında erken çocukluk döneminde atılacak adımlar çağın ihtiyaçlarına uygun bireyler yetişmesi konusunda önem arz etmektedir (Tuğluk ve Özkan, 2019). Erken çocukluk döneminde verilen okul öncesi eğitimin 21. Yüzyıl becerileri donatılması gerekmektedir. Bu becerilerin çocuklara eğitim öğretim sürecinde kazandırılması okul öncesi öğretmenleri başrol oynamaktadır. Okul öncesi öğretmeni adaylarına verilecek eğitimin bu becerilerle nitelikli bir biçimde donatılması ise onların öğretmen olduklarında bu becerileri kazandırılabilmesi adına önemli rol oynamaktadır. Öğretmen adayları, okul öncesi öğretmeni olabilmek adına yükseköğretim kurumlarında dört yıllık lisans eğitimine tabii tutulurlar. Dört yıl boyunca kazanmaları gereken bilgi ve beceriler için alacakları dersler Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) hazırlamış olduğu okul öncesi öğretmenliği lisans programında açıkça belirtilmiştir.

Hazırlanan derslerin kredi, AKTS, dersin kaç saat olacağı gibi bilgilerin belirlenmesinin yanında ilgili derslerin ders içeriklerinin nasıl olacağı da bu programda kapsamlı bir şekilde anlatılmıştır. (YÖK, 2018). Şu yadsınamaz bir gerçektir ki, lisans eğitiminde alınan eğitimin içeriği ve niteliği bireyin öğretmenlik becerilerinin şekillenmesindeki en önemli faktördür. 21. yüzyıl becerilerinin çocuklara kazandırılması açısından okul öncesi öğretmenliği lisans programının içeriği ve niteliğinin önemi tartışılamaz. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarına 21. yüzyıl becerileri kapsamında kazandırdığı bilgi ve becerilerin incelenmesi önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenliği lisans programını 21. yüzyıl becerileri bağlamında inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmacılar tarafından bu konunun ele alınması ihtiyacı doğmuştur. Araştırma, alan yazında ele alınmamış bir konu olması, araştırma sonuçlarının öğretmen yetiştirme programı geliştirme çalışmalarında kullanılabileceği ve uzun vadede erken çocukluk eğitiminde okul öncesi eğitimin niteliğini artıracak olması yönleriyle önem arz etmektedir.

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programı bağlamında 21. Yüzyıl becerilerinin incelenmesidir. Araştırma soruları şu şekildedir:

1. YÖK 2018 okul öncesi öğretmenliği lisans programında 21. Yüzyıl becerilerine nasıl yer verilmiştir?

2. Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri düzeyleri nedir?

3. Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri bazı demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

4. YÖK 2018 okul öncesi öğretmenliği lisaOkul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme Programı Bağlamında 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesins programının okul öncesi öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri düzeylerine yansımaları nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programı bağlamında 21. Yüzyıl becerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada karma yöntem modeli kullanılarak nicel ve nitel verilerin ikisinden de faydalanılması hedeflenmiştir. Karma yöntem araştırma problemini derinlemesine anlamak adına hem nitel hem de nicel verilerin bir arada toplanıp verilerin birbiri ile harmanlandığı bir yöntemdir (Creswell, 2014). Bu araştırmada karma yöntem modeli desenlerinden yakınsayan paralel karma desen (açıkla) kullanılarak nicel ve nitel veriler toplanıp sonuçlar karşılaştırılıp, ilişkilendirilip yorumlanacaktır. Çalışmada karma yöntemin kullanılma amacı, nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılması suretiyle araştırma probleminin en iyi biçimde anlamlandırılması ve yorumlanmasını sağlamaktır. Yakınsayan paralel desende eşit öneme sahip olan nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanır, ayrı ayrı analiz edilir ve son

aşamada nicel ve nitel bulgular aralarındaki benzerlik ve farklılıklar açısından kıyaslanıp yorumlanarak araştırmanın ana amacı doğrultusunda daha iyi bir kavrayışa ulaşılmaya çalışılır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Araştırmada nicel veriler için Çevik ve Şentürk (2019) tarafından geliştirilen "Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği (ÇBYYBÖ)" kullanılırken, nitel veriler için doküman analizi yapılacaktır. Küme örnekleme yöntemi; evren içinde yer alan bütün kümelerin eşit bir şekilde seçilme şansı olan bir örnekleme yöntemidir (Karasar, 2014). Küme örnekleme yolu ile belirlenen üniversitelerin eğitim fakülteleri içinden araştırmaya katılmaya gönüllü olan 1200 son sınıf okul öncesi öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılım bireylerin araştırma hakkında ve edinilecek bilgilerin gizliliği hakkında yapılan bilgilendirmenin ardından katılımcılardan alınan onaylarla, gönüllülük esasına dayalı olacaktır.

Bu araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik demografik bilgi formu kullanılacaktır. Araştırmada nicel veriler için Çevik ve Şentürk (2019) tarafından geliştirilen "Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği (ÇBYYBÖ)" kullanılırken, nitel boyutunda YÖK tarafından hazırlanan Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı doküman analizi yöntemiyle incelenecektir. Bu amaçla, YÖK 2018 Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı ile veri toplanan üniversitelerin internet sayfasında yayınlamış oldukları öğrenme çıktıları 21. yüzyıl becerileri bağlamında içerik analizi yoluyla incelenecektir.

Araştırmanın nicel verileri SPSS 23.0 paket programında yapılacaktır. Araştırmanın nitel verileri, nitel analiz tekniklerinden içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde asıl amaç, ulaşılan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. Ulaşılan veriler içerik analizi yapılırken derinlemesine bir işleme sokulur ve yeni kodlar ile kavramlar oluşturulur. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda beklenen olası sonuçların şu şekilde olması tahmin edilmektedir:

> Döküman analizi yöntemiyle YÖK 2018 okul öncesi öğretmenliği lisans programı incelendiğinde programda yer alan derslerin öğrenme çıktılarında 21. Yüzyıl becerilerine hem uygulamaya yönelik hem de kavram açıdan yer verildiği sonucuna ulaşılması beklenmektedir.

> Öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri düzeyleri, eğitim gördükleri yükseköğretim kurumunun YÖK 2018 programını hem teorik hem de uygulama açısından ne düzeyde uyguladığına göre değişeceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerinin düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre de değişebileceği tahmin edilmektedir.

> Öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri düzeylerinin yaş, cinsiyet, mezun olduğu lise türü, varsa daha önce tamamlamış olduğu başka bir yükseköğretim programı gibi demokgrafik değişkenlere göre farklılaşacağı beklenmektedir.

> YÖK 2018 okul öncesi öğretmenliği lisans programının okul öncesi öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri düzeylerine olumlu yönden yansımaları olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen yetiştirme programı, 21. yy becerileri, öğretmen yetiştirme, okul öncesi eğitim

Kaynakça

Anagün, Ş., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. Yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(40), 160-175.

Creswell, J. W. (2014). Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 4th ed. Thousand Oaks, California, SAGE Publications.

Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2011). Designing and Conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Çevik, M. & Şentürk C. (2019). Multidimensional 21th century skills scale: Validity and reliability study. Cypriot Journal of Educational Science. 14(1), 11-28.

Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Mercan, Z. (2022). Erken çocukluk döneminde 21. yüzyıl becerileri . Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi , 4 (2) , 87-105 .

Tuğluk, M. N. & Özkan, B. (2019). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. Temel Eğitim, 1(4), 29-38.

Senemoğlu, N. (2004). Gelişim öğrenme ve öğretim. Ankara: Gazi Kitabevi.

Simsar, A., Yalçın V., (ed.) (2022). Erken Çocukluk Döneminde 21. Yüzyıl Becerileri. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Eğitim Kurulu. (2018). Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı. Y.Ö.K. Ankara.

Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmen Adayları ile Ebeveynlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin İmajlarının Belirlenmesi

Gülçin Oflaz
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Kübra Polat
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Gülseda Eyceyurt Türk
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyin bir nesne, kişi, grup ya da örgütten aldığı planlı ya da plansız mesajlar sonucunda izlenimlerine dayalı olarak oluşturduğu düşünce, algı, inanç ya da tutumlar bütününün, bireyin zihninde oluşturduğu özet bir resim, imaj olarak ifade edilmektedir (Polat & Arslan, 2015). Meslek imajı ise bireyin bir meslek hakkında sahip olduğu inançlar ve düşüncelerdir (Bulduklu, 2015). Kişiler bir meslek hakkındaki inanç ve düşüncelerini, meslek mensuplarının görünüşleri, giyimleri, davranışları, konuşmaları ve başarıları vasıtasıyla gönderdikleri mesajlara göre oluştururlar (Bağçeci, Çetin & Ünsal, 2013). Diğer mesleklerden farklı olarak öğretmenlik mesleği insan yetiştiren, bu yönüyle de topluma yön veren bir meslektir. Dolayısıyla öğretim görevlerinin yanında hem öğrenciler için rol model olma hem de topluma liderlik yapma gibi rollerinden bahsedilebilir (Bakioğlu &Tokmak, 2009; Jo, 2001). Öğretmen, yetiştirdiği öğrencilerle ve onların aileleri ile iletişim halinde olduğundan toplumun çok büyük bir kesimi ile etkileşim halindedir.

Kişilerin öğretmenlik mesleğine yönelik imajı, genellikle eğitim sisteminin ve toplumun öğretmenlik mesleği hakkındaki algısı ile şekillenir. Bu algıları etkileyen pek çok etken bulunmaktadır. Öğretmenlerin toplumda ne kadar saygın olduğu, öğretmenlik mesleğinin değerinin ne kadar anlaşıldığı, öğretmenlerin maaşları, çalışma koşulları ve çalışma saatleri bu etkenler arasında gösterilebilir. Kişilerin eğitim hayatlarında geçirmiş oldukları deneyimlere bağlı olarak öğretmenler, öğrencileri olumlu yönde etkilemek ve onlara ilham vermek için hayatlarını adayan tutkulu kişiler olabildiği gibi sadece bir işi yapmak için çalışan sıradan çalışanlar olarak da değerlendirilebilirler. Öğretmenlik mesleğinin önemi ve topluma yön vermesi geçmişte olduğu gibi gelecekte de devam edecektir. Buna bağlı olarak geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının ve çocukları öğretmen olacak olan ebeveynlerin mesleği nasıl algıladıklarının belirlenmesi önemli görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmada matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının ve ebeveynlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik imajlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

1. Öğretmen adaylarının meslek imajları ne düzeydedir?

a. Matematik öğretmen adaylarının meslek imajları ne düzeydedir?

b. Fen bilgisi öğretmen adaylarının meslek imajları ne düzeydedir?

c. Matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının meslek imajları arasındaki fark manidar mıdır?

2. Öğretmen adaylarının ebeveynlerinin meslek imajları ne düzeydedir?

a. Öğretmen adaylarının ebeveynlerinin meslek imajları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

b. Öğretmen adaylarının ebeveynlerinin meslek imajları mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının ve onların ebeveynlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik imajlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla çalışma tarama modeline göre yürütülmüştür.

Örneklem

Bu çalışmada İç Anadolu bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 4. sınıfta öğrenim gören matematik ve fen bilgisi öğretmen adayları ve onların ebeveynleri örneklem olarak belirlenmiştir. Örneklemin son sınıfta okuyan öğrenciler olmasının nedeni öğretmenlik stajı yaptıklarından dolayı mesleği yakından gözlemleme şansı bulmaları ve kendilerini mesleğe daha yakın hissetmeleridir. Çocukları öğretmen olacak ebeveynlerin mesleğe yönelik imajları da belirlenmek istendiğinden öğretmen adaylarının ebeveynleri de örnekleme dâhil edilmiştir.

Veri toplama araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Özgenel, Işık ve Bahat (2019) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleği İmajı Ölçeği kullanılmıştır. Velilerin öğretmenlik mesleği imajlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş ölçek kişisel özellikler, mesleki özellikler, toplamsal statü ve mesleki tercih olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin analizi

Öğretmen adaylarının ve ebeveynlerinin öğretmenlik mesleği imajlarının belirlendiği bu çalışmada elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle meslek imajlarına ilişkin betimsel istatistik sunulmuş, sonrasında bağımsız değişkenlere göre meslek imajlarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde t-testi, ANOVA gibi teknikler kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının meslek imajlarının orta düzeyde olması beklenirken her iki bölüm öğretmen adaylarının meslek imajları arasındaki farkın manidar olmayacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının ebeveynlerinin meslek imajlarının ise yüksek seviyede olması beklenmektedir. Bunun nedeni kendi öğrencilik dönemlerinde öğretmenlik mesleğinin daha saygın bir konumda olması olabilir. Araştırmanın verileri toplanmış olmasına karşın, veri analizi aşaması devam ettiğinden bulgular sunum sırasında detaylı olarak sunulacaktır. Öğretmenlik mesleği statüsü düşük bir meslek olarak değerlendirilmektedir. Bu durumun pek çok nedeni bulunmaktadır. Ancak öğretmenlik mesleğinin gelir düzeyinin düşüklüğü ve öğretmenlerin yaptığı işin herkesin yapabileceği bir iş olarak görülmesi bu nedenlerin başlıcalarıdır (Eskicumalı, 2004). Çalışmanın beklenen sonuçları doğrultusunda öğretmenlik mesleğine yönelik imajı belirleyen bu faktörlerde iyileştirmeler yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, öğretmenlik imajı, matematik öğretmen adayı, fen bilgisi öğretmen adayı

Kaynakça

Bağçeci, B. Çetin, B. & Ünsal, S. (2013). Öğretmenlerin mesleki imaj ölçeği. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 12(1), 34-48.

Bakioğlu, A., & Tokmak, N. (2009). Öğretmenlerin değer yargılarının eğitim süreçlerine etkisinin incelenmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 30,65-83.

Bulduklu, Y. (2015). İmaj yönetimi: yaklaşımlar, taktikler, stratejiler. İstanbul: Literatürk Academia.

Eskicumalı, A. (2004). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden (Ed.), Öğretmenlik mesleğine giriş (s.1-32, 3. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık

Jo, S. H. (2001). Literacy: Constructing meaning through philosophical inquiry. Analytic Teaching, 21(1), 44-52.

Özgenel, M., Işık, M. & Bahat, İ. (2019). Öğretmenlik imajı: bir ölçek geliştirme çalışması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, *52*(3), 869-890.

Polat, S. & Arslan, Y. (2015). Örgütsel Yaşamda İmaj. İmaj Geliştirme ve Yönetimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Science Teacher Candidates' Systems Thinking Skills Levels in The Carbon Cycle

Iremgül Yavuz	Iraz Şimşek	Çağla Koca	Ayşegül Durmuş Gülfidan	Ceren Öztekin
ODTÜ	ODTÜ	ODTÜ	ODTÜ	ODTÜ

Problem Durumu

Carbon cycle, as a complex system, includes many components and processes directly or indirectly interacting with each other (Zangori et al., 2017). Due to the its interdisciplinary nature, the carbon cycle is related to other biology topics like photosynthesis and cellular respiration (Asshoff et al., 2019; Düsing et al., 2019), as well as other domains of science, like physics or earth sciences (e.g. energy transformation) (Asshoff et al., 2019; Gudovitch & Orion, 2001). Besides, the carbon cycle, as stated by Zangori et al. (2017), 'a key natural system that requires robust science literacy to understand how and why climate change is occurring' (p. 1249). The link between carbon cycle and climate literacy was also highlighted by Covitt et al. (2021). The carbon cycle, therefore, occupies an important place in school science curricula (see Gilissen, Knippels, & van Joolingen, 2020). Though its curricular significance, it is also a system in which students across grade levels hold misconceptions and experienced some difficulties in appreciating the nature of interaction among the levels of biological organization (Asshoff et al., 2020; Düsing et al., 2019).

In order for teachers to teach the carbon cycle to their students effectively, first, they should understand the carbon cycle as a complex system and be aware its interdisciplinary nature. To this end, we believe that investigating future science teachers' systems thinking skills not only informs us about their knowledge on this topic, but also provides us with some clues regarding their awareness of the interdisciplinary and holistic nature of the carbon cycle. It is, therefore, crucial to uncover how future science teachers understand complex nature of the carbon cycle, which entails some degree of systems thinking.

In the current study, Systems Thinking Hierarchic (STH) model developed by Ben-Zvi Assaraf & Orion (2005) was utilized to analyze science teacher candidates' level of systems thinking skills. The model includes eight different levels, which are 'the ability to identify the components of a system and processes within the system, the ability to identify simple relationships between or among the system's components, the ability to identify dynamic relationships within the system, the ability to organize the systems' components, processes, and their interactions, within a framework of relationships, the ability to identify cycles of matter and energy within the system, the ability to recognize hidden dimensions of the system, the ability to make a generalization and the ability to think spatially and temporally' (Ben-Zvi Assaraf & Orion, 2005, p. 523).

The specific question that guided this study was: What are the science teacher candidates' systems thinking skill levels about the carbon cycle?

Yöntem

The participants were two female science teacher candidates, whose average age was 24 years old, from one of the largest public universities in Turkey. They were in the final year of their studies. A case study as a part of the qualitative research design was adopted in the study to analyze each participant's systems thinking skill levels in detail (Merriam, 2009). Data were collected by drawing, concept map and interviews and analyzed in line with the STH model (Turan, 2019).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Within the scope of this research, the systems thinking skills of two science teacher candidates about the carbon cycle were examined as separate cases.

Case 1: She seemed to have mastered the earth's four *components* (sub-systems): geosphere, hydrosphere, atmosphere, and biosphere. For example, her drawing included the sun, ocean, animal (sheep and fish) terrestrial plants (tree), decomposers, CH4, CO2, soil, human, and fossils.

Her ability to identify *processes* within the carbon cycle, however, was labelled as developing, since she focused only on the process within the terrestrial carbon cycle, such as photosynthesis, respiration, digestion and ignored the processes within the ocean. Still, she recognized many *relations between system components*: Tree uses the sun for photosynthesis; tree, fish, and human give off CO2 into the atmosphere through respiration, the factory releases CO2 into the atmosphere, decomposers decompose organic wastes.

Yet, she had limitations both in tracing carbon atom within the earth's systems, especially between the hydrosphere and the atmosphere, and recognizing the cycling nature of carbon cycle. For example, when asked is there a starting and an endpoint for the carbon cycle, she responded that she never thought about it before and added that *I don't think that the carbon cycle needs a starting or an endpoint... I don't know where this carbon comes from*. she, later, tried to explain the cyclic nature of the carbon cycle, focusing only on the terrestrial components. She seemed to be pre-aware of how carbon reaches to the ocean and what happens to carbon there.

Regarding her ability to make *generalization and to think spatially and temporally*, she acknowledged the effect of humans on the carbon cycle and compared the levels of carbon emission before and the after the Industrial Revolution identified the excessive use of fossil fuels by humans in the past as a main cause of current global warming now. She *predicted* that carbon emissions would increase if it continued at the current rate.

Case 2: She identified the components and processes within the carbon system, similar to participant 1. Unlike her, she mentioned about additional components as phytoplankton, volcanos, limestone and process like sedimentation. She successfully identified the simple relation

between system component by focusing on the interrelationships between four earth system components: Phytoplankton and tree use CO2 to make photosynthesis (biosphere-atmosphere); volcanic eruptions release CO2 to the atmosphere which cause acid rains (geosphere-atmosphere-hydrosphere); marine shells form calcium carbonate; human cause CO2 emission by driving cars, and burning fossil fuels. These relations also give clues about her ability to understand the dynamic and cyclic nature of the carbon cycle. She was able to trace carbon atom among the geosphere, atmosphere, hydrosphere, and biosphere as well as identify the small cycles within the system as CO2 reaches the atmosphere through respiration by plants and animals which in turn used by plants during photosynthesis. When living organisms die, they decompose by decomposers in the soil. Thus, carbon reaches to the soil. Accordingly, she agreed that the carbon cycle has no ending and beginning points. Her ability to make a generalization and predictions, however, were limited compared to other skills in the model.

Overall findings highlighted science teacher candidates' difficulties in both identifying systems thinking skills requiring higher-order thinking skills and understanding the complex nature of the carbon cycle. The study although limited to two participants, pointed out the need for science teacher education programs to incorporate a holistic framework into their curricula. Adoption of Earth Systems Approach, based on students' systems thinking abilities, appeared to be feasible solution for this purpose as suggested by Orion, and Libarkin (2014, p. 486).

Anahtar Kelimeler: Carbon Cycle, Complex Systems, Systems Thinking Skills

Kaynakça

Asshoff, R., Düsing, K., Winkelmann, T., & Hammann, M. (2020). Considering the levels of biological organisation when teaching carbon flows in a terrestrial ecosystem, *Journal of Biological Education*, *54,* 287-299. doi: 10.1080/00219266.2019.1575263

Ben-Zvi Assaraf, O. & Orion, N. (2005). Development of system thinking skills in the context of earth system education. *Journal of Research in Science Teaching, 42*, 518-560. doi: 0.1002/tea.20061

Covitt, B. A., Parker, J. M., Kohn, C., Lee, M., Lin, Q. & Anderson, C. W. (2021) Understanding and responding to challenges students face when engaging in carbon cycle pool-and-flux reasoning, The Journal of Environmental Education, 52:2, 98-117. doi:10.1080/00958964.2020.1847882

Düsing, K., Asshoff, R. & Hammann, M. (2019). Students' conceptions of the carbon cycle: identifying and interrelating components of the carbon cycle and tracing carbon atoms across the levels of biological organisation. *Journal of Biological Education*, *53*, 110–125. doi:10.1080/00219266.2018.1447002

Gilissen, M. G. R., Knippels, M. C. P. J., & van Joolingen, W. R (2020). Bringing systems thinking into the classroom, *International Journal of Science Education*, 42, 1253-1280. doi: 10.1080/09500693.2020.1755741

Gudovitch, Y. & Orion, N. (2001). The Carbon cycle and the earth systems - studying the carbon cycle in multidisciplinary environmental context and technology education: Preparing Future Citizens. Proceedings of the IOSTE Symposium in Southern Europe, Cyprus, April 29 - May 2, 2001. (ED. 466 371)

Orion, N. & Libarkin, J. (2014). Earth System Science Education (pp. 481- 496). In N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.) Handbook of Research on Science Education Volume II. New York: Routledge

Turan, D. (2019). *Analysis of preservice science teachers' systems thinking levels in the context of carbon cycle*. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Turkey.

Zangori, L., Peel, A., Kinslow, A., Friedrichsen, P., & Sadler, T. (2017). Student development of model-based reasoning about carbon cycling and climate change in a socio-scientific issues unit. *Journal of Research in Science Teaching, 54*, 1249-1273. doi: 10.1002/tea.21404

Okulda Üniversite Modelinin 10. Yılına Doğru: Boylamsal Değerlendirme

Bengi Birgili
Mef Üniversitesi

Mustafa Özcan
Mef Üniversitesi

Problem Durumu

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye'de üniversite-okul işbirliğine dayalı bir öğretmen eğitimi modeli olan 'Okulda Üniversite'yi değerlendirmektir. Spesifik amacı ise, Eğitim Fakültesinin kuruluşundan bu yana, Okulda Üniversite onuncu uygulama yılına yaklaşırken, beş yıllık kısmını modelin altı ana hedefine göre değerlendirmektedir. Model, Eylül 2014'ten bu yana İstanbul'da bir vakıf üniversitesinde uygulanmaktadır. Modelin kavramsal çerçevesine dayanan altı ana hedefi: (1) Tüm farklılıklarını dikkate alarak ülkemizdeki öğrencilere eğitim verebilecek bilgili, becerili ve erdemli öğretmenler yetiştirmek. (2) Lisansüstü çalışmalar, hizmet içi eğitim, eş öğretmenlik ve ortak araştırma projeleri yoluyla K-12 öğretmenleri için mesleki gelişim sağlamak. (3) K-12 düzeyinde öğretmenlik ve eş öğretmenlik yaparak, yerel eğitim sorunları üzerine araştırma yapmak ve diğer K-12 okul faaliyetlerine katılarak üniversite öğretim üyeleri için mesleki gelişim sağlamak. (4) Yerel eğitim sorunları üzerine araştırmalar yapmak ve çözümler geliştirmek için üniversite öğretim üyeleri, okul öğretmenleri ve öğretmen adaylarının işbirliğini kolaylaştırmak. (5) K-12 öğretmenlik uygulaması ile partner okullarında K-12 öğrenci başarısını artırmak. (6) Türkiye'deki ve dünyadaki öğretmen eğitimi programlarına ilham verebilecek özgün bir öğretmen eğitimi modeli oluşturmaktır (Özcan, 2011, 2012, 2013).

Yöntem

Bu boylamsal çalışmada (Creswell ve Poth, 2018) farklı seviyelerdeki katılımcılardan veriler toplanmış, sonuçlar betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen beşli ve yedili Likert tipi ölçekler (Cronbach alfa güvenirlik katsayıları .86 ile .95 arasında değişmektedir.) toplam 1200 katılımcıya uygulanmıştır. K-8 seviyesindeki ortaokullarda okuyan 1010 öğrenci; modeli uygulayan, eğitim fakültesinde tam zamanlı olarak ve aynı zamanda K-8 partner okullarında yardımcı öğretmen olarak ders veren 24 eğitim fakültesi öğretim üyesi; partner okullarda ve diğer üniversitelerde yer alan 30 yönetici; ve çoğunlukla eğitim fakültesinden olup K-8 öğrencilerine 15 saat veya daha fazla ders çalıştıran 136 eğitmenin (tutor) görüşleri toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçlar, K-8 öğrencilerinin %73.70'inin kendilerine ders veren üniversite öğretim üyelerinin çok yardımcı olduğunu, içerik hakkında çok bilgili olduklarını (%88.20) ve öğretim yöntemlerinin çok başarılı olduğunu (%86.90) göstermiştir. Buna ek olarak, K-8 öğrencileri, modele yönelik olumlu algılarını yansıtarak, yine benzer oranlarda eğitmenlerin (tutor) çok bilgili ve öğretim yöntemlerini başarıyla kullandıklarını belirtmiştir. Partner okullarda derse giren öğretim elemanlarının çoğu modelin altı amacının çoğunlukla gerçekleştiğini belirtmiştir. Modelin kişisel ve mesleki gelişimleri için faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Devlet ve özel okul yöneticileri ve üniversite yöneticileri ile eğitmenler, altı temel amacın kısmen gerçekleştiğini ifade etmiştir. Modelin tüm paydaşlara kişisel ve mesleki katkı sağladığı konusunda hemfikirdir. Boylamsal çalışmanın verileri, seneler geçtikçe modelin temel amaçlarının karşılanma düzeyinin olumlu yönde arttığını ve tüm paydaşlar tarafından daha iyi anlaşıldığını göstermiştir. Son olarak, sonuçlar beş yıllık kesitinden sahadan uygulama örnekleri de verilerek tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Boylamsal, Okulda Üniversite, öğretmen eğitimi, program değerlendirme, tarama yöntemi.

Kaynakça

American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) (2010). *The clinical preparation of teachers: A policy brief.* AACTE.

American Federation of Teachers (AFT) (2012). *Raising the bar: Aligning and elevating teacher preparation and the teaching profession*. A report of the American Federation of Teachers, Teacher Preparation Task Force. AFT- A Union of Professionals Publication.

Association of Teacher Educators (ATE) (2003). Standards for teacher educators. http://www.ate1.org/pubs/Standards.cfm

Aydın, U., Birgili, B., Tunç-Pekkan, Z., Taylan, R. D., ve Özcan, M. (2016). The effect of University within School Model-based instruction on 5th grade students' achievement in fractions. Paper presented with Round Table Session at the American Educational Research Association Meeting [AERA], April 8-12, Washington, DC, USA, 2016.

Aydın, U., Tunç-Pekkan, Z., Taylan, R. D., Birgili, B., ve Özcan, M. (2017). University-School Partnership: A Lens for School Type Differences in Fractional Knowledge. Paper presented at European Conference on Educational Research [ECER 2017], August 21-25, University College UCC, Copenhagen, Denmark, 2017.

Aydın U., Tunç-Pekkan, Z., Taylan, R. D., Birgili, B., ve Özcan, M. (2018). Impacts of a University-School partnership on middle school students' fractional knowledge. *The Journal of Educational Research, 111*(2), 151-162.

Creswell, J. W., ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches,* (4th ed.) Sage.

Darling-Hammond, L. (1999). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. Jossey-Bass Education Series.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. A Wiley Imprint.

Darling-Hammond, L., ve Lieberman, A. (Eds.) (2012). *Teacher education around the world: Changing policies and practices.* Routledge Taylor and Francis.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?, *European Journal of Teacher Education*, *40*(3), 291-309.

Goodwin, A. L. (2012). Quality teachers, Singapore style. In Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (Eds.) *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. Routledge Taylor and Francis.

Hammerness, K., Tartvijk, J., ve Snoek, M. (2012). Teacher preparation in Netherlands: Shared visions and common features. In L. Darling-Hammond ve A. Lieberman (Eds.) *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. Routledge Taylor and Francis.

Maandag, D. W., Deinum, J. F., Hofman, W. H. A., ve Buitink, J. (2007). Teacher education in schools: An international comparison. *European Journal of Teacher Education*, *30*(2), 151-173.

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

Ministry of National Education (MEB) (2006). General Qualification of Teaching Profession. http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html

National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers, Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning*. NCATE.

Özcan, M. (2011). Bilgi çağında öğretmen: Nitelikleri, eğitimi ve gücü (Teachers in the information age: Education, qualities and power). Ankara, Turkey: TED Yayını (Information about TED is available at http://www.ted.org.tr/)

Özcan, M. (2012). Okulda üniversite modelinde kavramsal çerçeve: Eylemdeki vizyon (Cenceptual framework: Vision in action in the model of university within school). Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi (Journal of Teacher Education and Educators), Vol. 1, Num. 1, pp. 107-132.

Özcan, M. (2013). Okulda üniversite: öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi [University within school: A model to re-structure teacher education in Turkey]. İstanbul, Turkey: TÜSİAD Publication. Information about TÜSİAD can be seen at www.tusiad.us or at www.tusiad.org

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

Taylan, R. D., Tunç-Pekkan, Z., Aydın, U., ve Birgili, B. (2022). Teacher educators in K-12 classrooms: How to nurture professional development and research. *Journal of Higher Education Theory and Practice, 22*(1), 175–188.

Taylor, W. (2016, July 14). *Teacher education.* Encyclopædia Britannica. Encyclopædia Britannica, inc.

Deprem Bilgi Düzeyi, Deprem Stresi İle Başa Çıkma Stratejileri, Sürdürülebilir Deprem Farkındalığı ve Deprem Risk Algısı: Türkiye'de Bir Araştırma

Raziye Sam
MEB

Süleyman Alpaslan Sulak
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Felaketler umulmadık bir zamanda beklenmedik bir şekilde ortaya çıkar. Felaketler şiddetine göre çok sayıda ölüme ve önemli maddi manevi zararlara neden olur. Deprem, doğal olarak meydana gelen tabiat olaylarından birisidir. Ne zaman olacağı ve ne kadar kayba ve yıkıma sebep olabileceği önceden bilinemez(Perry ve ark.2001).

Türkiye dünyanın önemli deprem kuşaklarının üzerinde yer almaktadır. Türkiye'de yaşayan kişilerin hayatındaki en önemli gerçekliklerden birisidir. Türkiye daha önce çok sayıda yıkıcı ve hasar verici depreme maruz kalmıştır. En son 6 Şubat tarihinde meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremlerde 50.000 den fazla vatandaşımız hayatını kaybetmiştir(https://www.aa.com.tr/tr/asrin-felaketi/kahramanmaras-merkezli-depremlerde-50-bin-500-kisinin-hayatini-kaybettigi-aciklandi/2871873). Bu Türkiye'de meydana gelen ne ilk ne de son deprem olacaktır.

Bireyler bu tür afetlerden çok fazla etkilenmektedir. İnsanlar bu tür durumlarda yeterli bilgi ve farkındalıklara sahip değillerdir(White ve ark., 2001). Aktif deprem kuşağında yer alan ülkeler, depremin etkisini ve zararlarını her zaman göz önünde bulundurmalıdır. Deprem bilinci (Tekeli-Yeşil ve ark., 2001), doğal afetler konusunda doğru ve yeterli bilgilere sahip olmanın yanı sıra deprem öncesi ve deprem anında da doğru davranılmasını gerektirmektedir.

Depreme karşı hazırlıklı olmak, depremin neden olduğu zararları azaltıp minimal seviyede tutabilir. Doğal afetler ve depremler konusunda üniversite öğrencileri ve yetişkinlerin bilgi düzeyini ölçmek önem taşımaktadır. Ayrıca deprem farkındalığını tespit etmek te önemlidir (Bilen ve Polat, 2022).

Doğal afetlere bireylerin nasıl uyum sağladıkları araştırmacıların sıklıkla üzerinde durduğu konulardan birisidir(Smith ve ark., 2002) . Depremin etkileri ile ilgili çalışmalar, bireyden bireye gösterilen tepkinin farklı olduğunu göstermiştir. Stresli durumlarda iki farklı değerlendirme süreci bulunmaktadır. Bunlardan biri tehdidin değerlendirilmesi ve diğeri ise stresle baş etme çabasıdır(Lazarus, 1977). Deprem stresi ile başa çıkma stratejileri problem odaklı baş etme ve duygu odaklı baş etmeyi içermektedir. Doğal afetlerin kısa ve uzun süreli psikolojik etkileri olduğu ve doğal afetin şiddetine dayalı olarak etkilerinin değişebileceği söylenmektedir.

Vermiş olduğu zarar bakımından depremler, doğal afetler arasında en çok can kaybına sebep olan bir doğa olayıdır. Bu bakımdan deprem kuşağında yer alan ülkemizde meydana gelebilecek olay zararların etkilerinin azaltılması için toplumsal farkındalık sürekli bir şekilde gündemde tutulmalı ve gerekli yasaların hayata geçirilmesi gerekmektedir. Ayrıca gerek örgün eğitim kurumlarında gerekse yaygın eğitim kurumlarında deprem farkındalığı ile ilgili eğitimler verilip deprem kültürü oluşturulmalıdır.

Risk kavramının birçok tanımı bulunmaktadır. Risk negatif bir ihtimalin meydana gelme olasılığı ve muhtemel sonuçlarıdır(Mandel, 2007). Doğal afet (deprem) anlamında risk, potansiyel can kaybına, ekonomik ve çevresel kayıplara neden olma olasılığıdır(Şengün ve Temiz, 2007). Risk algısı, insanların karşılaştıkları tehlikelere karşı algıladıkları sübjektif bir değerlendirmedir. Risk algısı kişilerin riski nasıl yorumladıkları ile de ilgilidir. İnsanların risk hakkındaki düşünceleri, deprem ile ilgili daha önceden yapmış oldukları hazırlıklar, depremlere karşı davranışlarını etkilemektedir. Toplumdaki bireylerin depreme karşı etkin bir şekilde mücadele etmesi, depreme karşı algıları ile değerlendirilebilir. Bu sebeple toplumdaki bireyleri deprem risk algısı zaman zaman araştırılmalıdır.

Tüm bu anlatılanlar ışığında yetişkinlerin deprem bilgi düzeyinin, deprem ile başa çıkma stratejilerinin, sürdürülebilir deprem farkındalıklarının ve deprem risk algılarının incelenmesi için bu araştırmayı yapma ihtiyacı oluşmuştur.

Yöntem

Bu araştırma, yetişkinlerin, deprem bilgi düzeylerini, deprem stresi ile başa çıkma stratejilerini, sürdürülebilir deprem farkındalığı ve deprem risk algılarını incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde yapılan nicel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığı ve ilişkinin varlığı durumunda bunun yönü ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu modelle, değişkenler arasındaki ilişki ya da ilişkisizlik belirlenmiştir (Gay ve Diehl, 1992; Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yetişkinlerin deprem bilgi düzeyleri incelendiğinde; deprem bölgelerinin dağılış bilgisi, deprem etkileri bilgisi ve deprem eğitimi boyutlarında yüksek puan almaları beklenmektir. Bireylerin deprem hakkında bilgi sahibi olmaları toplumun üzerinde büyük bir etkiye sahip olması ve depremin olumsuz etkilerine çözüm sağlaması beklenmektedir. Bu da depreme karşı hazırlıklı olmayı olumlu yönde etkileyebilecektir. Yetişkinlerin deprem bilgilerinin yeterli olup olmaması bağlı olarak, kendileri ve çevreleri için gerekli olan tedbirlerin alınmasında aktif rol oynayabileceklerdir.

Deprem stresi ile başa çıkma stratejileri incelendiğinde dini baş etme, olumlu yeniden değerlendirme ve sosyal destek alma boyutlarında yüksek puan almaları beklenmektedir. Deprem gibi bir doğal afeti her durumda psikolojik rahatsızlıklarla ilişkilendirmenin doğru olmayacağı beklenmektedir.

Yetişkinlerin deprem farkındalığı incelendiğinde, deprem yapı ilişkisi, depreme hazırlık uygulaması ve depreme hazırlık boyutlarında orta düzeyde puan almaları beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Deprem, deprem bilgi düzeyi, deprem stresi, deprem farkındalığı, deprem risk algısı

Kaynakça

Bilen, E., & Polat, M. Öğretmen Adaylarının Deprem Farkındalığına İlişkin Görüşleri. *Türk Deprem Araştırma Dergisi*, *4*(1), 155-173.

Gay, L.R. and Diehl, P.L. (1992). Research Methods for Business and Management. New York: Max¯well Macmillan International.

Lazarus, R. S. (1976). Stress and Adjustment: Patterns of Adjustment (3.ed.). McGraw-Hill Book Company.

Mandel, D. R. (2007). *Toward a concept of risk for effective military decision making*. Defence Research And Development Toronto (CANADA).

Perry, R. W., Lindell, M. K., & Tierney, K. J. (Eds.). (2001). *Facing the unexpected: Disaster preparedness and response in the United States*. Joseph Henry Press.

Smith, V. K., Carbone, J. C., Pope, J. C., Hallstrom, D. G., & Darden, M. E. (2022). Adjusting to natural disasters. In *The Economics of Environmental Risk* (pp. 297-314). Edward Elgar Publishing.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tekeli-Yeşil, S., Dedeoğlu, N., Braun-Fahrlaender, C., & Tanner, M. (2011). Earthquake awareness and perception of risk among the residents of Istanbul. *Natural hazards*, *59*, 427-446.

Şengün, H., & Temiz, A. (2007). Afet yönetimi ve Karabük. *TMMOB Afet Sempozyumu, 7Aralık*, 261-278.

White, G. F., Kates, R. W., & Burton, I. (2001). Knowing better and losing even more: the use of knowledge in hazards management. *Global Environmental Change Part B: Environmental Hazards*, *3*(3), 81-92.

Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Özyeterlilikleri, Tutumları ve Algıları

Saliha Uysal Tütüncü — MEB

Süleyman Alpaslan Sulak — Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Özel gereksinimli çocukların sosyal yaşama katılmaları, onların tüm gelişim alanlarını etkilemesi açısından kaynaştırma eğitimi önemli bir rol oynamaktadır (Brown, Odom, ve Conroy, 2001). Özel gereksinimli çocukların sosyalleşmeleri açısından kendi akranları ile bir arada eğitim almaları her iki grup açısından da kaynaştırma eğitiminine devam etmeleri açısından olumlu katkılar sağlamaktadır

(Okagaki, Diamond, Kontos ve Hestenes, 1998).

Okul öncesi eğitim ortamında kaynaştırma eğitimi sağlandığı zaman, deneyimler ve rutinler sırasında mümkün olduğu kadar tüm çocukların öğrenmeleri için eşit fırsatlar sağlanmalıdır. Kullanılan materyallerin, içinde bulunulan ortamın, öğretim yöntemlerinin değiştirilmesi ya da uygun şekilde düzenlenmesine uyarlama denilmektedir. Uyarlama çocukları bireysel olarak desteklemek ve başarılı kaynaştırma uygulamalarında önemli bir etkendir (Cross, Traub, Hutter-Pishgahi ve Shelton, 2004).

Bu düzenlemelerden bir ya da birkaçının yapılmasına sınıfta bulunan çocukların özelliklerine ve ihtiyaçlarına bakılarak karar verilmelidir. Bu sayede öğretmen içinde bulunduğu şartlara dayalı olarak becerilerini kullanarak tüm çocukların aktif katılımını sağlayacak düzenlemeler yapabileceklerdir.

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri kazabilmeleri için iyi bir öğretmen eğitiminden geçmeleri gerekmedir. Bunun yanı sıra görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirebileceği inançları da öz yeterliliklerini etkilemektedir. Öğretmen öz yeterliliği "öğretmenin öğrenciyi etkileyebileceklerine inanma derecesi" olarak açıklanmıştır (Dembo ve Gibson, 1985).

Öz yeterlilik algısı yüksek öğretmenlerin, öğretmenlik yeteneklerine olan güvenleri yüksektir. Bu öğretmenler sınıf ortamında güçlük çeken öğrencilerle çalışmaya istekli görünürler (Soodak ve Podell, 1993). Düşük öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin aynı çabayı gösterme ihtimalleri daha düşüktür. Bu öğretmenlerin, öğrenmede problem yaşayan öğrencileri destek eğitimine gönderme olasılıkları daha yüksektir. Yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenler ise bu öğrencileri ile daha fazla zaman harcar ve onları akranları arasında eğitim görme konusunda desteklerler (Sharp ve ark., 2016).

Türkiye'deki uygulamalar incelendiğinde özel gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırma adı altında 1983'lü yıllardan beri giderek artan oranda genel eğitim sınıflarına yerleştirildiği gözlenmektedir. Özellikle 1997 yılında çıkarılan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile bu uygulamanın yaygınlaşmış olduğu dikkat çekmektedir.

Tutumlar, kişilere, kümelere, nesne ya da düşünlere yönelik oldukça süreklilik gösteren önceden biçimlenmiş duygu, düşünce ve inançlar bütünüdür. İçseldir. (Özyürek, 2013). Öğretmenlerin görevlerini başarıyla gerçekleştirebilmeleri için olumlu tutum içinde olmaları gerekir. Eğitimin bir türü olan kaynaştırma eğitiminde başarı sağlayabilmek için öğretmenlerin olumlu tutum içinde olmaları gerekir. Öğretmenlerin bu olumlu tutumları kazanabilmesi için üniversite yıllarından başlayacak kendilerini hazırlamaları, özel eğitim ve kaynaştırma dersleri almaları gerekmektedir. Meslek hayatlarında özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde görev almaları çoğu öğretmenin olumsuz tutum geliştirmesine ve bunun da kaynaştırma eğitiminin başarısı önünde bir engel oluşturacağını düşündürmektedir.

Tüm bu anlatılanlar ışığında Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Özyeterlilikleri, Tutumları ve Algılarının incelenmesi için bu araştırma yapma ihtiyacı oluşmuştur.

Yöntem

Bu araştırma, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin özyeterlilikleri, tutumları ve algılarının incelenmesi ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde yapılan nicel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığı ve ilişkinin varlığı durumunda bunun yönü ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu modelle, değişkenler arasındaki ilişki ya da ilişkisizlik belirlenmiştir (Gay ve Diehl, 1992; Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarında; özel eğitim öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerinin daha olumlu tutum göstermeleri, sınıf bazında son sınıf öğrencilerinin daha olumlu 1. Sınıf öğrencilerinin ise daha olumsuz tutum göstermeleri,

öğretmelik mesleğini seven öğrencilerin daha yüksek tutum göstermeleri, kaynaştırma eğitimi hakkında bir ders alan öğrencilerin daha yüksek tutum göstermeleri, eğitim fakültesi öğrencilerinin formasyon eğitimi alan öğrencilere göre daha yüksek tutum göstermeleri beklenmektedir.

Öğretmen adaylarının öz yeterlilikleri incelendiğinde işbirliği ve öğretim süreci olarak iki faktör altında alınan puanların özel eğitim öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek öz yeterliliğe sahip olmaları beklenmektedir. Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öze yeterlilikleri ise eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha düşük olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, özyeterlilik, tutum, algı

Kaynakça

Brown, W. H., Odom, S. L. ve Conroy, M. (2001) An intervention hierarchy for promoting preschool children's peer interactions in naturalistic environments. Topics in Early Childhood Special Education, 21, 162–75.

Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L. ve Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. Topics in Early Childhood Special Education, 24, 169–183.

Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The elementary school journal*, *86*(2), 173-184.

Gay, L.R. and Diehl, P.L. (1992). Research Methods for Business and Management. New York: Max¯well Macmillan International.

Okagaki, L., Diamond, K. E., Kontos, S. J. ve Hestenes, L. L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with isabilities. Early Childhood Research Quarterly, 13, 67–86.

Sharp, A. C., Brandt, L., Tuft, E. A., & Jay, S. (2016). Relationship of self-efficacy and teacher knowledge for prospective elementary education teachers. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(10), 2432-2439.

Özyürek, M. (2013). Engellilere yönelik tutamların değiştirilmesi (4. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Deprem Bölgesinde Görevli Öğretmenlerin ve Öğrencilerinin Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Ece Doğan, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Fatma Çapan, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Sadık Koska, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Gülden Gül, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Feyza Doyran, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Problem Durumu

6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremleri Kahramanmaraş, Hatay, Adıyaman, Malatya, Gaziantep, Adana, Osmaniye, Şanlıurfa, Diyarbakır, Kilis ve Elazığ illerini içeren geniş bir coğrafyada yıkıcı etkisini göstermiştir. Geniş çaplı yıkıma neden olan depremin insanların iç dünyasına da büyük hasarlar verdiği aşikârdır. Depreme maruz kalan hemen herkes psikolojik olarak olumsuz etkilenmekte ve bazı kişilerde kalıcı ruh sağlığı sorunları ortaya çıkmaktadır. Depremi de içeren büyük çaplı doğal afetler, sadece meydana geldikleri zaman diliminde değil aynı zamanda afetin sonrasında da toplumların hafızasında yer almaktadır. Ortaya konan farklı araştırmalar yıkıcı doğal afetlere maruz kalan bireylerin afetlerden yıllar sonra bile yaşadıklarının etkisinden çıkamayıp psikolojik sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. (Alkan, 1999; Özçetin ve diğ., 2008) Deprem sonrası yeme içme ve barınma ihtiyaçlarının giderilmesi ile beraber psikolojik müdahalenin de yapılması elzemdir. Birçoğu depremi ilk kez yaşayan, enkaz altında kalan, yaralanan, ampute olan, belki de ilk kez yakınlarını kaybeden ya da ilk kez ölmüş birini gören, ilk kez ısınma, barınma, yemek yeme, temiz içme suyu bulma ve tuvalet ihtiyacını uygun şartlar altında giderme gibi temel insanı ihtiyaçlarını gideremeyenden uzun süre mahrum kalan çocukların deprem kaynaklı travmalara ve ruhsal bozukluklara en çok maruz kalan grupta olması muhtemeldir. Çocukluk çağında yaşanan psikolojik sorunlar daha kalıcı olabilir ve kişinin tüm yaşamını olumsuz etkileyebilir. Olumsuz etkilerin kalıcı olmaması için erken fark edilmesi, erken ve doğru yollarla müdahale edilmesi önemlidir.

Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerde deprem sonrası gördükleri ruhsal bozuklukların ve travmatik etkilerin neler olabildiği, bu tür belirtileri olan öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiği gibi konularda bilgi ve tecrübe eksikliği olabilmektedir. Öğretmen, öğrenciye yanlış şekilde yaklaşarak travmanın ya da ruhsal bozukluğun daha da derinleşmesine neden olabilir. Öğretmenlere uzmanlar eşliğinde seminerler yapılarak yaşanılması muhtemel olumsuz olayların önüne geçilebilir.

Bu çalışma, deprem bölgesinde görev yapmakta olan ilköğretim ikinci kademe öğretmenleriyle yürütülmüş ve depremin hem kendileri hem de öğrencileri üzerindeki etkilerine bakılarak birinci elden veri toplanmıştır. Öğrencilerin yaşadığı sorunların çözümüne yönelik olarak öğretmenlerin çözüm önerileri belirlenmiş ve ne gibi desteklere ihtiyaç duydukları tespit edilerek karar yapıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Yöntem

İlköğretim ikinci kademede görev yapmakta olan öğretmenlerin ve öğrencilerinin deprem sonrasında yaşadıkları sorunların ve bu sorunların çözümüne ilişkin ihtiyaçlarının tespitine yönelik yapılan bu araştırma, nitel araştırma yöntemine ve olgubilim desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Olgubilim çalışmaları, farkında olduğumuz ancak nedenlerini tam olarak ayırt edemediğimiz sorunların açıklanmasına odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 66).

Araştırmanın verileri açık uçlu sorular içeren formlarla toplanmış ve içerik analizine tabi tutularak kodlar ve temalar oluşturulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 6 şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli yaşanan depremlerden etkilenen 11 il arasından Kahramanmaraş, Osmaniye, Gaziantep, Adana, ve Hatay'da ilköğretim ikinci kademede görev yapan 109 öğretmen oluşturmaktadır.

Çeşitliliği sağlamak yerine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguları ve ayrılıkları ortaya çıkarmaya çalışmak ve problemin farklı boyutlarını ortaya koymak amaçlandığı için bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, Kahramanmaraş merkezli 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan depremlerden etkilenen illerimizde ilkokul ikinci kademede görev yapan öğretmenlerden toplanan ve analizi yapılan veriler sonucunda gözlemlenen öğrenci kaynaklı sorunlar, öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve öğretmen ihtiyaçları tespit edilmiş, çözüm önerisinde bulunulmuştur.

Araştırmanın en önemli bulguları, aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

Öğrenci kaynaklı öncelikli sorunlar:

- psikolojik sorunlar,
- odaklanma eksikliği,
- korku ve kaygı,
- kaybettiği yakınlarına ve arkadaşlarına duyulan özlem,
- barınma ve temizlik sorunu, devamsızlık, okul araç-gereçlerine ulaşmada sıkıntı;

Öğretmenlerin öncelikli sorunları:

- korku,
- kaygı,
- panik,
- şehre dönmek istememe,
- kira artışı,
- geçim sorunu,
- yaşam kalitesinin düşmesi,
- yeni deprem kaygısı,
- uyku sorunu,
- öz-disiplin ve odaklanma,
- yalnızlık hissi,
- ölüm korkusu,
- beslenme,
- kurumlar arası iletişimsizlik,
- barınma sorunu.

Belirlenen bu temalar çerçevesinde, öğretmenlerin çözüm önerileri ve ihtiyaç duydukları destekler tespit edilerek araştırmacılara, öğretmenlere ve karar yapıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Deprem sonrası öğrenci kaynaklı sorunlar, İlköğretim ikinci kademe öğretmenleri ve öğrencileri, Öğretmen ihtiyaçları analizi.

Kaynakça

Alkan, N. U. (1999). 1995 Dinar Depremi. Türk Psikoloji Bülteni, 5 (14), 59-60.

Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:14,Sayı: 1, 255-269.

Çifçili, V. (2009) Sınıf içi disiplinde otorite. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 11 (2009-1), 91-103.

Ekici, R. ve Ekici, A. (2014). Sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarının ilkokul ve ortaokul öğrencilerinde karşılaştırmalı incelenmesi. Ekev Akademi Dergisi,Yıl:18,Sayı: 59, (Bahar 2014),107-118.

Gökyer, N. ve Doğan, B. (2016) .İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Nedenlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Fırat University Journal of Social Science Cilt: 26, Sayı: 1, Sayfa: 93-105, ELAZIĞ-.

Gündüz, Y. ve Ertuğ, C. (2013). Öğrenci Görüşlerine Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyma Düzeyleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Cilt 19, Sayı 3, ss. 419-446.

Kayadibi, F. (2012). Sevgi Faktörünün Eğitim Verimliliği Üzerine Etkisi . Journal of Istanbul University Faculty of Theology , 0 (5)

Keray Dinçel, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde yaşadıkları dinleme sorunları ve sorunların çözümüne yönelik beklentileri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7(4), 2551-2571

Özçetin, A., Maraş, A., Ataoğlu, A., ve İçmeli, C. (2008). Deprem Sonucu Gelişen Travma Sonrası Stres Bozukluğu ile Kişilik Bozuklukları Arasında İlişki. Düzce Tıp Fakültesi Dergisi. 2. 8-18.

Özer,B., Bozkurt,N.ve Tuncay, A. (2014). İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Öğretmenlerin Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri.Turkish Journal of Education Studies,1(2),0-0.

Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine Göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirmek ve Düzeltmek Amacıyla Yararlanılan Stratejiler. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XIX(1), ss. 167-18.

Şahin, S., ve Arslan, M. C. (2014). Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkisi.Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,Volume 9/2 Winter 2014, p. 1399-1415.

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

Learning Across Cultures: A Case Study of Project-Based Learning in an Intercultural Undergraduate Course for Teacher Candidates

Sertaç Arabacıoğlu, Trakya Üniversitesi
Nilay Muslu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Nils Drixler, Ludwigsburg University

Problem Durumu

Project-based learning processes have been recognized as effective approaches for teaching and learning in various fields (Blumenfeld et al., 1991; Lee et al., 2014; Goldstein, 2016). Such processes offer significant benefits to teacher candidates, as they require candidates to take responsibility for their learning and engage in collaborative problem-solving, thereby providing opportunities for professional development (Alfin et al., 2019; Paz-Albo Prieto & Hervas Escobar, 2017). In today's globalized and multicultural societies, intercultural project-based learning stands out as an effective means for teacher candidates to acquire vital professional development skills (Alcaraz-Marmol, 2020; Bozdag, 2018; Camilleri, 2016; Tonner-Saunders & Shimi, 2021). This approach could expose them to diverse perspectives, foster cultural competence, enhance collaboration and problem-solving abilities, and prepare them for an increasingly globalized world.

Intercultural interaction is an important aspect of modern education, and teacher training programs have started to incorporate courses focused on project-based learning in this field. However, there is a need to better understand how intercultural project-based learning processes contribute to the development of teacher candidates' competencies which are defined by the Ministry of National Education (MEB, 2017) and international standards (e.g., Hendriks et al., 2010). To address this need, this study aims to examine the project-based learning processes of teacher candidates enrolled in the Intercultural Project-Based Learning Course at Muğla Sıtkı Koçman University. The course is designed to enhance teacher candidates' intercultural competencies through project management in education and networking with European teacher candidates. By investigating the project development processes of the teacher candidates in this course, this study seeks to provide insights into how project-based learning can support the professional development of teacher candidates and help them acquire the competencies needed for effective teaching and learning in diverse and multicultural contexts.

Yöntem

The current research was designed as a case study to explore the project-based learning processes of teacher candidates in an undergraduate course aimed at supporting them in this context. The study utilized an intensive and holistic approach to identify and analyze the case within defined boundaries (Creswell, 2007; Merriam, 1998).

The study was conducted during the fall semester of 2022–2023 academic year with 16 teacher candidates who enrolled in the Project-Based Learning in Intercultural Interaction course at Muğla Sıtkı Koçman University. All students volunteered to participate in the study. The intercultural courses were designed and conducted by the researchers between the Faculty of Education at Muğla Sıtkı Koçman University and the Department of Multilingualism at University of Education Karlsruhe, Germany. The course included project management in education, intercultural project development, and networking engagement in a virtual exchange setting (O'Dowd, 2021). Teacher candidates were responsible for addressing global problems and issues within the scope of current global topics, such as sustainable development, the Green Deal and European school network (eTwinning) projects. Initially, teacher candidates individually planned and developed their eTwinning projects. Following this, the two universities organized a project fair where teacher candidates presented their projects and discussed ways to improve each other's projects in a partner-review process. Based on these discussions, the teacher candidates selected four of the projects and collaborated on them while utilizing various technologies, such as Web 2.0 tools.

Data was collected from three sources: (1) teacher candidates' project plans and designs, (2) reflective diaries, and (3) end-of-course interviews. Throughout the course, project ideas and plans developed by the teacher candidates. The reflective diaries were used by the candidates to explain how their final projects evolved from their first project ideas and to evaluate those differences. At the end of the course, semi-structured interviews were conducted with eight of the teacher candidates. The data were analyzed using both descriptive analysis and content analysis which includes a coding and theming process.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

This research contributes to our understanding of the impact of project-based learning tasks on the professional development of teacher candidates, as well as providing insights into the potential benefits of online intercultural teacher-peer study groups. The research findings indicate that teacher candidates' project designs showed significant improvements in promoting intercultural understanding which were

influenced by the teacher candidates' multicultural and collaborative project design process. These findings offer valuable insights for teacher candidates in selecting project ideas and how their subject area knowledge changes during project development. Notably, existing project knowledge and understanding played a significant role in project selection and development, shaping the overall characteristics and structure of the project activities. The interviews provide encouraging evidence of teacher candidates' competence in preparing cross-cultural projects, enhancing their collaborative skills, and enabling them to perceive their role as teachers in a globalizing world. The findings of this study can be useful for educators and policymakers who seek to improve teacher education programs and promote intercultural understanding in education. The research results can contribute to the improvement and implementation of teacher training course design in the future and provide insights for similar courses and programs.

Anahtar Kelimeler: Project-Based Learning, virtual exchange, case study, teacher candidates

Kaynakça

Alcaraz-Marmol, G. (2020). Developing intercultural communication in the EFL primary education classroom: Internationalization through virtual team collaboration with eTwinning. *Tejuelo-Didactica De La Lengua Y La Literatura*, *32*, 147–170. https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.147

Alfin, J., Fuad, A.Z., Nur, M., Yuanita, L., & Prahani, B.K. (2019). Development of group science learning (gsl) model to improve the skills of collaborative problem solving, science process, and self-confidence of primary schools teacher candidates. *International Journal of Instruction*, 12(1), 147-164.

Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J.S., Guzdial, M., & Palincsar, A.S. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist, 26*, 369-398.

Bozdag, C. (2018). Intercultural learning in schools through telecollaboration? A critical case study of eTwinning between Turkey and Germany. *International Communication Gazette*, *80*(7, SI), 677–694. https://doi.org/10.1177/1748048518802221

Camilleri, R. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education*, *3*. https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1210489

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative enquiry & research design, choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Goldstein, O. (2016) A project-based learning approach to teaching physics for pre-service elementary school teacher education students, Cogent Education, (3)1. 1200833, https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1200833

Hendriks, M., Luyten, H., Scheerens, J., Sleegers, P., & Steen, R. (2010). Teachers' Professional Development: Europe in international comparison. In *Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union*. https://doi.org/10.2766/63494

Lee, J.S., Blackwell, S., Drake, J., & Moran, K. (2014). Taking a leap of faith: Redefining teaching and learning in higher education through project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 8*, 19-34.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass. Retrived from https://eric.ed.gov/?id=ED415771

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmen strateji belgesi.* Retrived from http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf

O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, *34*(3), 209-224.

Paz-Albo Prieto, J., & Hervas Escobar, A. (2017). The Etwinning experience: Beyond school classrooms. In L. G. Chova, A. L. Martinez, & I. C. Torres (Eds.), *10th International Conference Of Education, Research And Innovation (Iceri2017)* (Pp. 8848–8851). Iated-Int Assoc Technology Education & Development.

Tonner-Saunders, S., & Shimi, J. (2021). Hands of the World intercultural project: developing student teachers' digital competences through contextualised learning. *Pixel-Bit- Revista De Medios Y Educacion*, *61*, 7–35. https://doi.org/10.12795/pixelbit.88177

Afet Sonrası İlkokul Öğretmenlerinin Psikososyal Destek Becerilerinin Geliştirilmesi Seminerine İlişkin Görüşleri

Dilek Kırnık

Temel Eğitim Harran Üniversitesi

Problem Durumu

Ülkemiz dünyanın en etkin deprem kuşaklarından birinin üzerinde yer almaktadır (AFAD, 2018). En yakın zamanda yaşanan Kahramanmaraş depremi tüm ülkemizi etkilemiştir. Demiröz'e (2019) göre doğal afet sürecine ilişkin bilgi düzeyinin yeterli olmaması afet sonrasında ortaya çıkan zararları arttıran faktörlerden biridir. Bu nedenle doğal afetlere ilişkin verilen öğretmen eğitimleri büyük önem arz etmektedir. ÖBA (Öğretmen Bilişim Ağı) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda görev yapan öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik bilgilerini artırmak ve farkındalık düzeylerini geliştirmek amacıyla eğitimler yapılan dijital bir platformdur. Eğitimlere (kurs/ seminer) ÖBA platformu www.oba.gov.tr'dan giriş yapılmaktadır. Öğretmenler MEBBİS ya da e-Devlet şifreleri ile sisteme giriş yaparak sunulan eğitim konularından birine ya da isterlerse daha fazlasına katılabilmektedirler. Bu eğitimlerden biri olan "Afet Sonrası İlkokul Öğretmenlerinin Psikososyal Destek Becerilerinin Geliştirilmesi Semineri" depremden etkilenen veya depremden etkilenmiş öğrencisi olan ilkokul öğretmenlerinin psikososyal destek becerilerinin geliştirilmesi amacıyla düzenlenmiştir. Tüm ilkokul öğretmenlerinin katıldığı bu seminerin hedefleri öğretmenleri stres ve travma sonrasında verilen tepkiler hakkında bilgi sahibi yapmak, travma sonrası en sık karşılaşan sorunlar ve bu sorunlara uygun çözümler bulmaları konusunda öğretmenleri desteklemektir. Bu çalışmanın amacı temel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerinin afet sonrası ÖBA üzerinden verilen psikososyal destek becerilerinin geliştirilmesi seminerine ilişkin görüşlerini incelemektir.

Yöntem

Nitel araştırmanın esas alındığı bu çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, belirlenmiş bir sistemin nasıl işlediği ve yürütüldüğü hakkında sistematik bilgi toplamak için birden çok veri toplama araçlarını kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Araştırmada derinlemesine verilere ulaşmak, öğretmenlerin doğal afet sürecinde yaşadıklarını anlama ve içinde bulundukları ortamda verilen eğitimleri nasıl algıladıklarını araştırmak için nitel araştırma tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Yin, 1984). Araştırma kapsamında katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemine göre katılımcılar belirlenmiştir. Araştırmada "deprem sürecini yaşamış olmak, temel eğitim kurumlarında çalışmak, ÖBA eğitimine katılmak, araştırmaya katılmaya gönüllü olmak" ölçütleri esas alınmıştır. Çalışmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde görev yapan 8 öğretmen ve 3 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda katılımcıların cinsiyeti, branşları ve mesleki yılı bilgileri sorulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerine göre öğretmenler verilen eğitimleri içerik, eğitimenlerin özellikleri, süre, uygulanabilirlik vb. açılardan incelemişlerdir. Öğretmenler verilen semineri bilgi seviyelerini artırmak, öğrencileri anlamak, ihtiyaçları tespit ederek etkili planlamalar yapmak açısından etkili bulmuşlardır. Seminerin eğitimcilerini bilgi sahibi kişiler olarak görmüşler, eğitmenlerin sunum becerilerini nitelikli bulmuşlardır. Ancak zorluklarla baş etmede destekleyici sınıf ortamı oluşturma konusunda verilen eğitimin uygulanabilir olmadığını, sınıf ortamında öğrencilere nasıl destek olunacağı konusunda daha etkili örneklerin sunulmasını talep etmişlerdir. Öğretmeler seminer içeriğinde yer alan ve tanımsal açıklamalar içeren başlıkların azaltılması, velilerden gelebilecek sorunlara ilişkin içeriğin zenginleştirilmesi, travma yaşamış öğrencilerin sınıftaki öğrenme durumlarını destekleyecek içeriklerin daha geniş bir açıdan açıklanması ve eğitim süresinin mevcut sorunlara göre yeniden düzenlenmesini önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: deprem, doğal afet, ÖBA

Kaynakça

AFAD (2018). Deprem öncesi, anı ve sonrası alabileceğiniz önlemleri biliyor musunuz? https://www.afad.gov.tr/ deprem-oncesi-ani-ve-sonrasi alabileceginiz - onlemleri - biliyor - musunuz adresinden alınmıştır.

Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), Encyclopedia of case study research (pp 582-583). USA: SAGE Publications.

Demiröz, N. (2019). *İlköğretim kurumlarında öğrencilerin deprem, yangın ve tahliye konusunda bilgi durum tespitlerinin yapılması*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Gedik Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods.* (3. Basım). California: Sage Publications.

Yapay Zekâ Çağında Öğretmen Eğitimi Ve Öğretmenlik Mesleğinin Geleceği

Ayşe Ahsen Talu
Balıkesir Üniversitesi

Erdoğan Tezci
Balıkesir Üniversitesi

Problem Durumu

Ülkeler yetiştirecekleri bireylerin, günün koşullarına uyum sağlayabilecek, birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte yetiştirme noktasında hemfikirdir. Bu durum eğitim sisteminin de değişim ve gelişimler ile birlikte sürekli yenilenmesini gerekli kılmaktadır. Eğitim sistemi ile ilgili yapılacak her bir düzenleme ise bu sistem içinde yetiştirilecek bireyleri doğrudan etkileyecektir. Bu bağlamda bu bireyleri yetiştirecek öğretmenlerin, güncel gelişmeler doğrultusunda yetişip yetişmediği sorusu akla gelmektedir. Çünkü öğretmenler kendi bilgi, beceri ve yeterlilikleri ölçüsünde karşısındaki öğrenciye aktarımda bulunabilecektir. Bu nedenle de öğretmenlerin bilimsel, sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişme ve değişmeleri yönetecek nitelikte yetiştirilmesi beklenir.

Bilgisayar ve internet teknolojilerinde görülen yeni anlayış ve uygulamalar eğitim-öğretim süreçlerini etkilemektedir. Bu gelişmeler beraberinde öğretmen ve öğrenci niteliklerini de değiştirmiş ve değiştirmeye devam etmektedir. Söz konusu değişimin gün geçtikçe artarak devam edeceği yönünde de bir görüş mevcuttur. Geçmişte eğitim alanında bilgisayar okur yazarlığı gibi temel kavramlar ele alınsa da günümüzde Web 4.0 araçlarının gelişimi ve kullanımı ile yapay zekâ ve buna dayalı uygulamalar sıklıkla dile getirilen konular haline gelmiştir.

Çeşitli alanlarda kullanılan yapay zekâ teknolojileri eğitimde de önemli bir konu alanı haline gelmiş, öğretmen ve öğrenciler tarafından yararlanılmaya başlanmıştır (İşler ve Kılıç, 2021). Diğer alanlardaki gelişimi ile kıyaslandığında yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ile entegrasyonun yüksek olmadığı belirtilmektedir (Çetin ve Aktaş, 2021). Yükseköğretimde de yapay zekâ uygulamalarının kullanımı ve önemine ilişkin bir farkındalığın oluştuğu görülmektedir (Taşçı ve Çelebi, 2020). Konu öğretmenler açısından ele alındığında ise öğrenme-öğretme süreçlerinde bu teknolojilerden yararlanarak öğretim tasarımları yapmaları beklenmektedir. Bu sayede hem öğretimin niteliğini artırmak hem de öğrencilerin bu teknolojileri öğrenmesi ve öğrenme sürecinde kullanımlarını sağlamak amaçlanmaktadır. Bunun için de öğretmenlerin gerek hizmet içi gerekse hizmet öncesi bu teknolojilere dayalı mesleki bilgi ve becerilerinin gelişiminin sağlanması gerektiği açıktır. Öğretmen eğitiminde yapay zekâ uygulamalarının kullanımı bunu destekleyecek öğretim elemanı, öğretmen yetiştirme programı ve teknolojik olanakların varlığı ile ilişkilidir. Aynı zamanda öğretmenlerin gelişmiş ülkelerdeki öğretmen standartlarına uygun şekilde, teknolojik araç-gereç kullanımına ilişkin bilgi ve beceri sahibi olmalarını gerektirmektedir. Bu çerçevede, öğretmen eğitiminde kullanılan yapay zekâ uygulamaları, bu uygulamaların kullanımı ve öğretmen yetiştirme programının geleceğinin incelenmesini amaçlayan bir derleme çalışmasıdır. Öğretmen eğitiminde yapay zekanın teknolojilerinin önemine dikkat çekmek ve bu konuda temel bir bakış açısı ortaya koymak istenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma alanyazına dayalı olarak gerçekleştirilen bir derleme çalışmasıdır. Derleme çalışmaları "belirli bir konuyu tanımlamak, ana hatlarıyla özetlemek, alanyazındaki boşlukları vurgulamak gibi amaçlarla yazılan çalışmalardır" (Yılmaz, 2021 s.1461). Araştırılan konu ile ilgili çok sayıda kaynak incelenerek elde edilen bilgilerden hareketle konunun analiz edilmesi ve öneriler sunulmasına olanak sağlayacak şekilde tarama yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ülkemizde "dijitalleşme sürecinin en önemli araçlarından biri" (Tamer ve Övgün, 2020, s.777) olan yapay zeka teknolojileri ile ilgili çalışmalara yer verildiği ve bu bağlamda çok sayıda girişimin olduğu görülmektedir. Teknolojinin gelişmesi ve uzaktan eğitim süreçlerinin yaygınlaşmış olması öğretmen eğitiminde kullanılabilecek yapay zekâ uygulamalarının da artmasına neden olmuştur. Bu uygulamaların kullanımının mesleki gelişmeye ve nitelikli öğretmen ihtiyacına katkısının önemli olduğu bilinmektedir. Teknik yetersizlikler, bu teknolojilerin kullanımına ilişkin bilgi ve beceri yetersizliği gibi gerekçelerle öğretmen eğitiminde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımının önündeki temel engellerden birkaçı olarak sayılabilir.

Öğretmen yetiştirme sürecinde kullanılabilecek yapay zeka temelli çok sayıda uygulama bulunmasına rağmen bu teknolojilerden yeterince yararlanılmadığı görülmektedir. Bu durumun bir boyutunun ise geleneksel eğitim anlayışı ile yetişmiş öğretim elemanları ve öğrencilerin anlayışları ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu açıdan öğretmen yetiştirme lisans programları incelendiğinde, bu programların teknolojik bilgi ve beceriyi destekleyecek şekilde düzenlenmesi gerektiği ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ teknolojileri, öğretmen eğitimi, öğretmen yetiştirme programı, öğretmenlik mesleği

Kaynakça

Çetin, M., ve Aktaş, A. (2021). Yapay Zeka ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, *18*(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268

İşler, B., ve Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi.*Yeni Medya Elektronik Dergisi*, *5*(1), 1-11

Tamer, H. Y., ve Övgün, B. (2020). Yapay zeka bağlamında dijital dönüşüm ofisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *75*(2), 775-803

Taşçı, G., ve Çelebi, M. (2020). Eğitimde yeni bir paradigma:"Yükseköğretimde yapay zekâ". *OPUS International Journal of Society Researches*, *16*(29), 2346-2370

Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *10*(2), 1457-1490

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Araştırma-Sorgulamaya Dayalı Öğretimi Fen Bilimleri Dersinde Kullanmaya İlişkin Niyet ve İnançları

Gülsüm Akyol
Aksaray Üniversitesi

Yasemin Taş
Atatürk Üniversitesi

Problem Durumu

Araştırma-sorgulamanın sınıflarda kullanılmasının önemi, fen eğitimi ile ilgili başlıca dokümanlarda (örn., National Research Council [NRC], 1996, 2000) vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, ülkemizde 3-8. sınıflar için hazırlanan ve halihazırda yürürlükte olan fen bilimleri dersi öğretim programında araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı esas alınmış ve öğretim programında "Öğrencilerin bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için sınıf/okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre tasarlanır." (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 11) şeklinde belirtilmiştir. Araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimin önemi literatürde ve öğretim programlarında her ne kadar vurgulansa da derslerde araştırma-sorgulamaya dayalı öğretime yeterince yer verilmediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Letina'nın (2019) ilkokul öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimine ilişkin olumlu tutumlara sahip olmalarına karşın, bu öğretimi yeterli sıklıkta kullanmadıkları ve araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenmeyi kendi örgün eğitimlerinde seyrek olarak tecrübe ettikleri bulunmuştur. Ayrıca, çalışma bulguları, araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimine daha fazla önem veren ve araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenmeyi kendi eğitim hayatlarında daha fazla tecrübe eden öğretmenlerin, derslerinde bu öğretime daha sık yer verdiklerini göstermiştir. Bu bağlamda, geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarının bu öğretim yöntemini derslerinde kullanmaya yönelik durumlarının araştırılması önemli gözükmektedir. Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi fen bilimleri dersinde kullanmaya ilişkin niyet ve inançları planlanmış davranış teorisi (Ajzen, 1991, 2005) çerçevesinde araştırılacaktır.

Planlanmış davranış teorisi, bireylerin sosyal davranışını anlamak, tahmin etmek ve değiştirmek amacıyla geliştirilmiştir (Ajzen, 2012). Teori, bir davranışın en önemli doğrudan belirleyicisinin, davranışı gerçekleştirme (veya gerçekleştirmeme) niyeti olduğunu varsaymaktadır ve teoriye göre niyet ve davranışın başlıca belirleyicileri; davranışsal, normatif ve kontrol inançları sonucu oluşmakta ve bu inançlar ile anlaşılabilmektedir (Ajzen, 2005). Davranışsal inançlar, davranışın sonuçlarına ilişkin inançlarken; normatif inançlar, bireyin belirli kişilerin/grupların davranışı onaylayıp onaylamadığına dair inançları veya bu kişilerin/grupların davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğine ilişkin inançlarıdır (Ajzen, 2005). Kontrol inançlar ise bireyin davranışı gerçekleştirmesini kolaylaştıran veya zorlaştıran etmenlerin olmasına/olmamasına dair inançlarıdır (Ajzen, 2005).

Planlanmış davranış teorisi, şimdiye kadar çeşitli alanlarda davranışı ve/veya davranış niyetini ve bunlarla ilgili faktörleri inceleyen çok sayıda çalışmada kullanılmıştır (bkz. Ajzen, 2005; Fishbein ve Ajzen, 2010); ancak eğitim alanında planlanmış davranış teorisini kullanan daha az çalışma bulunmaktadır (örn., Akyol ve Taş, 2019; Alhendal vd., 2016). Örneğin; Alhendal vd. (2016) çalışmalarında fen öğretmenlerinin araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimin kullanımına ilişkin niyet ve inançlarını planlanmış davranış teorisi çerçevesinde incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre, araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi kullanma niyetlerinin güçlü yordayıcıları arasında; katılımcıların inançları (araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim kullanımının sonuçları hakkındaki inançları ve bu sonuçların önemine ilişkin inançlar, başkalarının beklentileri hakkındaki inançları), davranışa yönelik tutum, öznel norm ve algılanan davranış kontrolü vardır.

Öğretmenlerin araştırma-sorgulamaya dayalı öğretime yönelik niyet ve inançlarının, onların ders anlatımlarını etkileyeceği ve ilkokul 3. ve 4. sınıf seviyelerinde fen bilimleri derslerine sınıf öğretmenlerinin girdiği göz önüne alındığında; bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi fen bilimleri derslerinde kullanmaya ilişkin niyet ve inançları planlanmış davranış teorisinden yararlanarak incelenmesi önemli gözükmektedir. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçların; öğretmen yetiştirme programlarının araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim konusunda geliştirilmesine, buna bağlı olarak araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimin fen bilimleri derslerinde etkili bir şekilde kullanılmasına katkı sağlayacağına inanıyoruz. Bunun yanı sıra, bu çalışmanın bulgularının araştırma-sorgulamaya dayalı öğretime ve planlanmış davranış teorisine ilişkin alanyazına katkı sağlayacağını düşünüyoruz.

Yöntem

Bu çalışma daha kapsamlı bir araştırmanın bir bölümünü içermektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi fen bilimleri derslerinde kullanmaya ilişkin niyet ve inançlarının araştırıldığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, Türkiye'de İç Anadolu Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersini almakta olan dokuz sınıf öğretmeni adayıdır (nkadın= 8, nerkek= 1, X̄yaş=20.22). Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersi, sınıf öğretmenliği programının üçüncü yarılında haftada iki ders saati olarak verilen zorunlu bir derstir. Derste öncelikle, laboratuvarda güvenlik ve laboratuvar kuralları, laboratuvar araç-gereçleri, araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim ve bilimsel süreç becerileri üzerinde durulmuştur. Daha sonra ise farklı fen konularına ilişkin araştırma-sorgulamaya dayalı öğretime uygun olarak tasarlanan etkinlikler işlenmiştir. Örneğin bir etkinlikte, öğretmen

adaylarından "Yaya uygulanan kuvvet ile yayın uzaması arasında nasıl bir ilişki vardır?" sorusuna cevap vermek amacıyla bir deney tasarlayıp yapmaları istenmiştir.

Öğretmen adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi fen bilimleri derslerinde kullanma ile ilgili niyet ve inançlarını belirlemek amacıyla Fishbein ve Ajzen (2010) tarafından önerilen kılavuzdan yararlanılmıştır. Katılımcıların niyetlerini belirlemek için; "Öğretmen olduğunda, fen bilimleri dersinde araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi kullanmayı düşünüyor musun?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların inançlarını belirlemek için ise davranışsal, normatif ve kontrol inançlara yönelik sorular sorulmuştur. Detaylı olarak bahsedecek olursak; davranışsal inançlara ilişkin sorular, araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi fen bilimleri dersinde kullanmanın olumlu ve olumsuz sonuçlarını ortaya çıkarmaya yöneliktir. Örneğin sorulardan biri şu şekildedir: "Öğretmen olduğunda, fen bilimleri dersinde araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi kullanmanın sağlayacağı avantajlar/faydalar nelerdir?". Normatif inançlarla ilgili sorular, katılımcıların araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi kullanmasını onaylayan/onaylamayan veya bu öğretimi kullanması/kullanmaması gerektiğini düşünen normatif referansları araştırmaktadır. Örneğin katılımcılara şu soru sorulmuştur; "Öğretmen olduğunda, kimler veya hangi kurumlar, fen bilimleri dersinde araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi kullanman gerektiğini düşünür veya bu davranışını onaylar?". Kontrol inançlarına ilişkin sorular ise, öğretmen adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi fen bilimleri derslerinde kullanmasını kolaylaştıracak veya zorlaştıracak faktörleri araştırmaktadır. Örneğin sorulardan biri şu şekildedir; "Öğretmen olduğunda, ne tür faktörler veya koşullar fen bilimleri dersinde araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi kullanmanı kolaylaştırır veya sağlar?".

İlgili açık uçlu soruların yer aldığı bir anket, dönem sonunda katılımcılara uygulanıp sonrasında açık uçlu sorulara verdikleri yanıtları netleştirmek için katılımcılarla bire bir görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar ve görüşme dökümleri içerik analizi kullanılarak her iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Daha sonra, analiz bulguları karşılaştırılmış ve farklılıklar tartışılarak giderilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi fen bilimleri derslerinde kullanma ile ilgili niyet ve inançlarına ilişkin bulgular ve örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur. Alıntılarda; katılımcılar "K" harfi ve 1'den 9'a kadar olan bir sayı ile gösterilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına, öğretmen olduklarında, fen bilimleri dersinde araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi kullanmayı düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. Dokuz katılımcıdan yedisi kullanmayı düşündüğünü belirtirken, ikisi eğer imkanlar (örneğin; okulun fiziki ve maddi imkanları, veli onayı, idarenin izni, öğrencilerin yaşı, bilişsel düzeyi ve istekliliği) el verirse kullanmayı düşündüğünü ifade etmiştir. Örneğin K6'nın görüşü şu şekildedir: "...çocuğun düzeyi uygunsa hani yaş olarak, zeka düzeyi olarak, isteklilik bakımından uygulanabilir bence."

Öğretmen adaylarının davranışsal inançlarını ortaya çıkarmak için, onlara öğretmen olduklarında fen bilimleri dersinde araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi kullanmanın avantajları ve dezavantajları sorulmuştur. Katılımcıların çoğu tarafından belirtilen avantajlar şunlardır: Öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlar (n=7), öğrencilerin araştırma-sorgulama becerileri gelişir (n=6) ve öğrencilerin derse olan ilgileri artar (n=5). Örneğin K7 şu şekilde açıklamıştır: "Araştırma sorgulama deney ve çalışmaları sonucunda edinilen bilgi teorik, hazır bir şekilde verilen bilgiden çok daha fazla kalıcı oluyor." Katılımcılar araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi kullanmanın oldukça az dezavantajına değinmişlerdir. Bu dezavantajlar arasında ikişer kişi tarafından değinilen zaman alıcı olması ve zaman sınırlılığından dolayı her öğrenciye ulaşamama öne çıkmaktadır. Örneğin K1'nin açıklaması şöyledir: "Eğer dezavantaj olarak değerlendirilirse sınıftaki her öğrenciye ulaşabilmede ve zamanın kısıtlılığı kapsamında dezavantaj olacağını düşünüyorum."

Normatif inançlarla ilgili olarak; katılımcılardan, öğretmen olduklarında fen bilimleri dersinde araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi kullanmaları gerektiğini düşünen veya bu davranışı onaylayan kişi veya kurumları belirtmeleri istenmiştir. En sık belirtilen normatif referanslar okul yöneticileri (n=5) ve ilkokul öğretmenleri (n=5) olmuştur. Bunları, Milli Eğitim Bakanlığı veya İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (n=4) ve veliler (n=4) takip etmiştir. Örneğin K9 ilgili soruya şu şekilde cevap vermiştir: "Öğretmen olduğumda velilerimin, öğretmen arkadaşlarımın, okul müdürümün, Milli Eğitim Bakanlığı'nın dahi bu öğretimi kullanmamızı doğru bulacağını düşünüyorum." Ayrıca, normatif inançlara yönelik olarak, katılımcılara araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi kullanmamaları gerektiğini düşünen veya bu davranışı onaylamayan kişi veya kurumlar da sorulmuştur. Verilen yanıtlar arasında en fazla katılımcı tarafından belirtilen normatif referans okul yöneticileri (n=4) olmuştur. Örnek olarak K2'nin açıklaması şu şekildedir: "Bazı veliler tehlikeli olabileceğinden onaylamayabilir. Okul idaresi öğrencilerin zarar göreceği düşüncesiyle onaylamayabilir."

Öğretmen adaylarının kontrol inançlarını belirlemek için ise onlara öğretmen olduklarında ne tür faktörlerin fen bilimleri dersinde araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimi kullanmalarını kolaylaştıracağı ve zorlaştıracağı sorulmuştur. Etkinlik için araç-gereç ve materyallerin bulunması (n=8) ve laboratuvara sahip olunması (n=7), katılımcıların büyük bir çoğunluğu tarafından belirtilen kolaylaştırıcı faktörler olmuştur. Örneğin K1'in ilgili soruya cevabı şu şekildedir: "Fen bilimlerine uygun sınıf ortamı veya laboratuvarın kurulması, uygun malzeme, ürün temini öğretimi kolaylaştıracağını düşünüyorum." Öte yandan, araç-gereç ve materyallerin olmaması tüm katılımcılar tarafından engelleyici bir faktör olarak görülmüştür. Ayrıca, laboratuvar bulunmaması (n=6) ve okul yöneticilerinden destek alamama (n=4) önemli sayıda katılımcı tarafından belirtilen engelleyici faktörlerdir. Örnek olarak, K8'in açıklaması şöyledir: "Çalıştığım okulda laboratuvar veya laboratuvar malzemeleri yok veya eksikse bu öğretimi kullanmamı engelleyebilir. Veya okulun müdürü bu tür etkinlikleri yapmamı onaylamazsa bu öğretimi uygulamam zorlaşır diye düşünüyorum."

Anahtar Kelimeler: Araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim, niyet, inançlar, sınıf öğretmeni adayları

Kaynakça

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processed, 50*, 179-211.

Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior* (2nd. Edition). Milton-Keynes, England: Open University Press / McGraw- Hill.

Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. In P. A. M. Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 438-459). London, UK: Sage.

Akyol, G., & Taş, Y. (2019). Investigation of pre-service teachers' beliefs about addressing science process skills using theory of planned behavior. *Mediterranean Journal of Educational Research, 13*(30), 159-172. https://doi.org/10.29329/mjer.2019.218.10

Alhendal, D., Marshman, M., & Grootenboer, P. (2016). Kuwaiti science teachers' beliefs and intentions regarding the use of inquiry-based instruction. *International Journal of Science and Mathematics Education, 14*, 1455-1473. https://doi.org/10.1007/s10763-015-9671-0

Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach.* New York: Psychology Press (Taylor & Francis).

Letina, A. (2019). Factors influencing the frequency of use of inquiry-based approach to teaching primary science. *Croatian Journal of Education, 21*(1), 153-166. https://doi.org/10.15516/cje.v21i0.3447

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.

National Research Council. (1996). *National science education standards*. National Academy Press.

National Research Council. (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. National Academies Press.

Öğretmenlerin Çocuklarla Felsefe Yapmayı Tercih Ettikleri Kavramlar ve Çocuk Kitapları Üzerine Bir İnceleme

Sena Nur Kutluboğa — Gazi Üniversitesi
Nihan Akkocaoğlu Çayır — Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Çocuklarla felsefe, uygun bir metinden, bir öyküden, gazete haberinden ya da günlük yaşam deneyimlerinden yola çıkarak çocukların sorgulamalarına imkân tanır (Direk,2020). Çocuğun doğasında "merak" vardır. Yetişkinler sıklıkla çocukların sorularına maruz kalırlar. Çocukların sorularına karşı ilgisiz yanıtlar vermek, geçiştirmek çocukların merak duygusunu köreltir (Akkocaoğlu Çayır,2021). Sokrates öğretmenin işinin, çocuğun zihnindekileri sorular sorarak ortaya çıkarmak olduğunu söyler (Moseley,2012). Öğretmen, felsefe soruları eşliğinde çocuğun ilgisini çeken resim, kitap, film gibi uyarıcıları da kullanarak çocukların felsefe yapmalarına rehberlik eder (Gaut ve Gaut, 2021). Bu yolla onların meraklarını diri tutar ve düşünme becerilerini geliştirir.

Öğretmenler, çocuklarla felsefe yaparken uyarıcı olarak sıklıkla resimli çocuk kitaplarını kullanmayı tercih ederler (Kutluboğa ve Akkocaoğlu Çayır, 2021). Çocuk kitapları felsefi düşünceyi barındırma, eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısını kazandırma özelliğine sahiptir (Tankut,2013). Aynı zamanda çocuk kitapları felsefi tartışmanın verimliliğini belirlediği, onu derinleştirebileceği ya da sınırlandırabileceği için önemlidir. Öğretmenlerin felsefe yapmak üzere seçtikleri çocuk kitaplarının özelliklerini ortaya koymak, onların çocuklarla felsefe yapma süreçlerinin niteliği hakkında da fikir verir. Çocuk kitapları içinde gizli olarak felsefe sorularını başka bir deyişle mutluluk, dostluk, bilgi gibi kavramları barındırır. Bu yüzden öğretmenlerin çocuk kitabı seçimleriyle tartışmayı belirledikleri kavramlar arasında sıkı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin seçtikleri kavramlar da onların felsefe yapma süreçleri hakkında bize ipuçları verir. Böylece bu araştırmanın, öğretmenlerin çocuklarla felsefe yaparken izledikleri yol, bu yönteme ilişkin bakış açıları ve önerileri hakkında ilgili araştırmacılara ve uygulayıcılara bir ışık tutabileceği söylenebilir.

Bu gerekçelerden yola çıkarak çalışmanın temel amacının öğretmenlerin çocuklarla felsefe yaparken kullandıkları çocuk kitapları ve kavramları belirleyerek bunları seçme nedenlerini ortaya koymak olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda aşağıda yer alan 2 soruya yanıt aranmıştır;

1. Öğretmenler çocuklarla felsefe yapmak üzere kavramları/felsefe sorularını belirleme süreçleri nasıldır?
2. Öğretmenler çocuklarla felsefe yapmak üzere resimli çocuk kitaplarını belirleme süreçleri nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada öğretmenlerin çocuklarla felsefe yapmak üzere seçtikleri kavramları ve çocuk kitaplarının niteliklerini belirlemek ve bu seçimlerin nedenlerini ortaya koymak için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna zincir örnekleme ile ulaşılmıştır. Zincir örnekleme, problem durumuna ilişkin ilgili olabilecek kişilere ulaşılmasında oldukça etkilidir (Yıldırım ve Şimşek,2018). Bu amaçla 4 sorudan oluşan açık uçlu soru formu çocuklarla felsefe yapan 45 öğretmene ulaştırılmıştır. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılarak içerik analizi yapılmıştır. Birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmış, katılımcı görüşleriyle desteklenerek sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuklarla felsefe uygulamalarında en çok adalet, özgürlük, arkadaşlık, eşitlik, iyilik-kötülük kavramlarını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, bu kavramları çocukların yaşamları ile ilişkili olması, öğrenme-öğretme sürecine, çocuğa, öğretmene ve topluma olan katkıları nedeniyle tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca felsefe yapmak üzere Leo Lionni, (Frederick), Arnold Lobel (Kurbağa ile Murbağa serisi) ve Peter Reynolds (Mış gibi…) gibi yazarların kitaplarını örnek vermişlerdir. Bu kitapları seçme nedenlerinden bazıları ise didaktik olmamaları, ilgi çekici olmaları, farklı felsefi soruları tartışmaya imkân vermeleridir. Bu sonuçlardan yola çıkarak uygulayıcılara çocuklarla felsefe yapmak üzere çocukların yaşamlarıyla ilişkili, onların etik seçimlerine katkı sağlayacak kavramları tercih etmesi önerilebilir. Ayrıca çocuk kitaplarını seçerken bunların öğüt vermemesi, sonunun yoruma açık bitmesi hem öğretmeni hem çocuğu düşündürmesi gibi kriterleri göz önünde bulundurmaları gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Çocuklarla felsefe, Çocuk kitapları, Felsefe soruları, Öğretmen

Kaynakça

Akkocaoğlu Çayır, N.(2021). *İlkokul için uygulama örnekleriyle öğretmenler için çocuklarla felsefe (P4C) rehberi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Direk, N. (2020). *Çocuklarla felsefe konuşmaları.* İstanbul: Pan Yayıncılık.

Gaut, B. ve Gaut, M. (2021). *Çocuklar için felsefe pratik bir rehber.* (F. Orman, Çev.) İstanbul: Karakarga Yayınları.

Kutluboğa ve Akkocaoğlu Çayır, (2021). *Sınıf öğretmenlerinin çocuklarla felsefeye yönelik uyarıcılara ilişkin görüşlerinin incelenmesi.* 19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumda sunulan bildiri, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa. Erişim adresi: http://usos.soedernegi.org/Pages/41/214/%C3%96zet-ve-Tam-Metin-Bildiri-Kitaplar%C4%B1

Moseley, A. (2012*). A'dan Z'ye felsefe.* (A. Süha, Çev.), (4.bs.), İstanbul: NTV.

Tankut, T. (2013). Çocuk edebiyatı çocukta felsefe sevgisi uyandırabilir mi?. *Çocuklar için felsefe eğitimi* içinde (113-117). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları

Araştırmacı Öğretmen Kimliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Mine Topdağı
Atatürk Üniversitesi

Adnan Küçükoğlu
Atatürk Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumun ilerleyebilmesi ve ülkelerin gelişmesinin okullarda verilen eğitimle paralel olduğu bir gerçektir (Seferoğlu, 2004). O halde okuldaki eğitimin niteliği arttıkça toplum ilerleyecek ve ülkeler gelişecektir; bunun için de okullarda nitelikli ve iyi bir eğitim verilmesi önemlidir. Okullardaki eğitimin nitelikli olmasının yolu nitelikli öğretmenlerden; nitelikli öğretmenlere sahip olunmasının yolu ise nitelikli öğretmenler yetiştirilmesinden geçmektedir (Okçabol, 2000). Bu bağlantılar göz önüne alındığında nitelikli öğretmenler kilit noktada görülmektedir; öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için beceri yönünden kendilerini geliştirmeleri ve belirli yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir (Rosenholtz, 1985).

Bilgiyi aktaran değil bilgi üreten, yeniliklere ve gelişmeye açık öğretmen; gelişen bireylere, gelişen bireyler gelişen toplumlara ulaştıracaktır. Peki ama bir öğretmen hem kendini hem eğitim ortamını hem de aynı zamanda toplumu geliştirmek için ne yapabilir? "Araştırma". Araştırma kavramı en genel anlamda bilgiyi arama, bilinmeye ulaşarak bilme olarak ifade edilebilir (Karasar, 2015). Öte yandan bilgi üreten ve bilgiyi paylaşabilen araştırmacı bireylerin yetiştirilmesi eğitim sisteminin temel amaçlarından biridir (Ünal ve Ada, 2007). Dolayısıyla araştıran öğretmen, öğrencisine, okuluna ve topluma katkı sağlayacak ve öğrencinin, okulun ve toplumun gelişmesinde önemli rol oynayacaktır.

Araştırmacı öğretmen kavramı gözleyen, sorgulayan öğretmen olarak tanımlanırken eksiksiz ve sürekli gelişen öğretmeni kastetmektedir (Bissex, 1986). Araştırmacı öğretmenler öğretmen ortamını, öğrenciyi ve sınıf ortamını geliştirmek dolaylı olarak okulu ve toplumu anlamak, incelemek amacıyla araştırma yapan öğretmendir (Strickland, 1988). Araştıran öğretmen söz konusu olduğunda alan yazında çokça görülen "Araştırmacı öğretmen kimliği" akla gelmektedir. Araştırmacı öğretmen kimliği; araştırmacı öğretmenlerin araştırma yapmaya neden yöneldiğini, araştırma yapmayı nasıl öğrendiğini, araştırma yaparken öğretmen kimliklerinin nasıl geliştiğini, araştırma yaptıkça ve geliştikçe kendilerini mesleklerinde nerede gördüklerini ve bu yönlerinin mesleki kariyerlerini nasıl etkilediğini kapsamaktadır (Edwards & Burns, 2016).

Öğretmen nitelikleri söz konusu olduğunda öğretmen yetiştirme süreçleri alanyazında önemli konu alanlarından birini oluşturmaktadır. Öğretmen yetiştirme ülkemizde eğitim fakülteleri bünyesinde hizmet öncesi öğretmen yetiştirme süreçleri ile Milli Eğitim bünyesinde yürütülen hizmet içi öğretmen yetiştirme süreçlerini kapsamaktadır. Araştırmacı öğretmen kimliğine geniş çerçevede bakıldığında öğretmenlik mesleğine hazırlanma süreci olarak ifade edilen hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve hizmet içi öğretmen eğitimi öğretmenlerin araştırmacı öğretmen kimliği oluşturmalarına kaynaklık etmektedir (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). Bu anlamda öğretmen eğitimi ile öğretmen kimliği oluşturma süreçleri iç içe konuları oluşturmaktadır. Öğretmen yetiştirme süreçleri çerçevesinde konuyu ele almak araştırmacı öğretmen kimliğinin oluşma ve gelişme süreçleri daha anlaşılır hale gelecektir.

Bu araştırmada öğretmenlerin araştırmacı öğretmen kimliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda; hizmet öncesi öğretmen eğitim, hizmet içi öğretmen eğitimi ile okulun ve bireyin araştırmacı kimliğe katkısı çerçevesinde araştırmacı öğretmen ve araştırmacı öğretmen kimliğine yönelik öğretmen görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada araştırmacı öğretmen kimliğine öğretmen eğitiminde sağlanan katkılar hakkında bilgi edinmek için hizmet öncesi öğretmen eğitimi, hizmet içi öğretmen eğitimi ele alınmış ayrıca öğretmenin mesleğini sürdürdüğü süre içerisinde araştırmacı yönüne okulun desteği ve bu süreçte araştırmacı öğretmen kimliğinin uygulamaya dökülebilmesi durumları bağlamında ele alınmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, araştırmacı öğretmen kimliğine yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği temel nitel bir araştırmadır.

Araştırma çalışma grubunu kartopu örnekleme ile ulaşılan farklı branşlardan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırma verileri gerçekleştirilen odak grup görüşme ile toplanmıştır. Odak grup görüşmesi 6-10 kişilik küçük bir grubun araştırma konusu etrafında tartışmaya odaklanmasıdır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Odak grup görüşmelerinde katılımcıların ele alınan konuyu derinlemesine tartışmaları önemlidir (Christensen, Jhonson ve Turner, 2015). Odak grup görüşme süreci video olarak kaydedilmiştir, araştırmacı tarafından ara verme yöntemi kullanılarak iki kez analiz edilmiştir ve analiz edilen görüşme kayıtlarının metin dokümanının katılımcılara onaylatılması ile geçerlik ve güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda araştırmacı öğretmen kimliğine yönelik öğretmen görüşleri; hizmet öncesi öğretmen eğitimi, hizmet içi öğretmen eğitimi, okul desteği ve uygulamaya dökebilme durumları bağlamında ele alınarak incelenecektir.

Bu bağlamda araştırmacı öğretmen kimliğine yönelik öğretmenlerin görüşleri neler?, öğretmenler hizmet öncesi eğitimde araştırmacı öğretmen kimliğine yönelik ne tür kazanımlar edindiler?, öğretmenler hizmet içi eğitimde araştırmacı öğretmen kimliğine yönelik ne tür kazanımlar edindiler?, öğretmenlerin araştırmacı kimliğine yönelik okulun tutumu nasıldır? Sorularına yanıt aranarak araştırmacı öğretmen kimliğinin öğretmen perspektifinden incelenerek bu soruların yanıtlarıyla sonuçlara ulaşılması beklenmektedir.

Araştırmada sonucunda öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak araştırmacı öğretmen kimliğinin gelişim süreci hakkında genel bir çerçeve oluşturulması ve araştırmacı öğretmenlerin çalışmaları ile bu çalışma girişimlerinin destekleyicilerinin neler olduğunun ortaya konuşması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Araştırmacı öğretmen, bilimsel araştırma, öğretmen eğitimi

Kaynakça

Bissex, G. (1986). On becoming teacher experts: What's a teacher-researcher?. *Language Arts*, *63*(5), 482-484.

Christensen, L. B., Jhonson, R. B. ve Turner, L. A.(2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz. (Çev. A. Aypay). Anı Yayıncılık. Ankara.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K., ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, *4*(1), 95-107.

Edwards, E., & Burns, A. (2016). Language teacher-researcher identity negotiation: An ecological perspective. *Tesol Quarterly*, *50*(3), 735-745.

Işık, A., Çiltaş, A. Ve Baş, F. (2010) "Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği", Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S. 14 (1), s. 53-62.

Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri (28. basım). *Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık*.

Ünal, Ç., Şen, C., ve Çek, D. İ. (2015). Kulak Konkasının Postaurikuler Ada Flebi İle Rekonstrüksiyonu. *Türk Plastik, Rekonstrüktif ve Estetik Cerrahi Dergisi (Turk Plast Surg)*, *13*(3).

Okçabol, R. (2000). Öğretmende aranan nitelikler ve yeni YÖK modeli. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, 419-425.

Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American journal of Education*, *93*(3), 352-388.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, *58*(1), 40-45.

Strickland, D. S. (1988). The teacher as researcher: Toward the extended professional. *Language Arts*, *65*(8), 754-764.

Öğretmen esenliği ve ihtiyaçları perspektifinden okul öncesi öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenmesi

Fetiye Erbil
Boğaziçi Üniversitesi

Mine Göl-Güven
Boğaziçi Üniversitesi

Problem Durumu

Çocukların sosyal duygusal becerilerini desteklemek için geliştirilmiş pek çok program bulunmaktadır. Okul çapında bir sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) programı uygulamanın çocuklar, okul iklimi ve öğretmen-çocuk ilişkileri için birçok olumlu sonucu vardır (Bowles ve diğ., 2017). Ancak öğretmenler, programın uygulayıcısı olarak bir parçası olmuşlardır. SDÖ programlarından en çok yararlananlar her zaman çocuklar olarak düşünülürken, öğretmenlerin SDÖ bilgi, tutum ve becerilerinin ne durumda olduğu ve desteklenmesi için neler yapılabileceği üzerine olan çalışmalar kısıtlıdır.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerini etkili bir şekilde öğretebilmek ve modelleyebilmek için öğretmenlerin öncelikle bu becerilere sahip olmaları veya geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, meslek hayatlarına başladıklarında SDÖ becerilerini öğretmeye ve modellemeye hazır olarak kabul edilir (Jennings ve Greenberg, 2009). Fakat öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde bu programlarda sosyal duygusal öğrenmeye yeterince ve sistemli bir şekilde yer verilmediği görülmektedir (Donahue-Keegan ve diğ., 2019; Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın, 2016). Birçok ülkede yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının sosyal duygusal öğrenmeyi sınıflarında uygulama konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini göstermektedir (Brackett ve diğ., 2010; Buchanan, 2009).

Öğretmenlik duygusal yükü yoğun bir meslek olduğundan, öğretmenlerin kendi duygusal durumlarının farkında olmaları ve duygu düzenleme stratejileri bilmeleri ve kullanabilmeleri gerekir (Freeman ve Strong, 2017). Öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik geliştirilen kısıtlı sayıda program incelendiğinde, bunların mesleki gelişim bakış açısı ile tasarlandığı, kısa süreli olduğu, öğretmenlerin çalışma koşulları ile uyumlu olmadığı için sürdürülebilir olmadıkları görülmektedir (Desimone, 2009). Mevcut programlar, katılan öğretmenlerin ve okulların ihtiyaçları etrafında tasarlanmamaktadır.

Öğretmen öğrenmesi çalışmaları göstermektedir ki öğretmenler, mesleki bir problem etrafında biraraya geldikleri bir topluluk içinde kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilir, bu öğrenme süreci kendi ihtiyaçlarından doğar ve bağlamlarına uygun bir nitelik taşır (Darling-Hammond, 2009; Knowles, 1975; Merriam, 2001). Öğretmen mesleki gelişim toplulukları yaklaşımı ile hazırlanan ve merkezinde öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri olan bir araştırma bulunmamaktadır. Bu çalışma, bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Çalışma, sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) odaklı bir öğretmen öğrenmesi topluluğunu geliştirmeyi ve bu süreci analiz etmeyi amaçlayan bir doktora araştırma projesinin keşif aşaması olarak yürütülmüştür. Bu araştırmanın keşif aşamasında iki hedef vardır; ilk hedef, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenme yetkinliğini/becerilerini (SEL) öğretmenlerin ihtiyaçları ve refahı açısından anlamaktır. İkinci amaç, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğretmenlerin sosyal duygusal yeterlilikleri ile ilgili öğrenme ihtiyaçlarını keşfetmektir.

Bu araştırma, İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE) merkezlerinde görev yapan bir grup okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma temel nitel araştırma tasarımına uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırma sorularını yanıtlamak için, açık uçlu görüşme soruları, odak grup ve bireysel görüşmeler ve okul gözlemleri gibi nitel veri toplama yöntemleri aracılığıyla veriler toplanmıştır. Toplanan veriler Maxqda nitel analiz programı ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular, öğretmenlerin esenliğinin büyük ölçüde çalışma koşullarını, ihtiyaçlarını ve duygularını nasıl algıladıkları ile şekillendiğini göstermiştir. Öğretmenlerin çalışma koşullarından memnuniyetsizlikleri çoğunlukla sınıf mevcudundan, çalışma programlarından, yeterli dinlenme imkanlarının olmamasından, idari kararlardan ve ebeveyn katılımından kaynaklanmıştır.

Öğretmenlerin işleriyle ilgili en sık yaşadıkları duygular kendilerini yetersiz, desteksiz, yalnız, çaresiz, stresli, güvensiz ve bitkin hissetmeleridir. Öğretmenlerin sınıfiçi uygulamalarına ilişkin ihtiyaçları çoğunlukla desteklenme, dinlenme ve anlaşılmanın yanı sıra meslektaşları ile işbirliği içinde çalışma, kararların bir parçası olma, değerli hissetme, aidiyet hissetme ve eylemlerini yerine getirme şeklindedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ile ilgili olarak, öğretmenlerin ortamları, çalışma koşulları ve sınıf uygulamaları ile ilgili sürekli mesleki gelişim fırsatlarına ihtiyaç duydukları görülmüştür. Öğretmenler, ihtiyaçlarına göre hem kısa hem de uzun süreli mesleki gelişim destek mekanizmalarını tercih etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının planlanmasında, içerik ve biçiminin belirlenmesinde karar

verici olmak istedikleri görülmüştür. Çoğunlukla meslektaş ilişkileri, işyerinde çatışma yönetimi becerileri, sosyal duygusal öğrenme becerileri, yetişkinler ve çocuklar için duygu düzenleme konuları ile ilgilendikleri görülmüştür. Ayrıca mesleki gelişim programlarının, meslektaşlarını daha iyi tanımaları ve onlarla ortak ihtiyaçlar ve zorluklar üzerinde işbirliği içinde çalışma şansı verebilecek bir formatta olması gerektiğinin altını çizdiler.

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ve ihtiyaçlarının en iyi şu şekillerde anlaşılabileceğini ve desteklenebileceğini göstermektedir;

a) öğretmenlerin bağlamlarını ve çalışma koşullarını anlamak

b) kişisel ve profesyonel ihtiyaçlarını anlamak

c) öğretmenlerin esenliğini gözden geçirmek

d) öğretmenlerin aktörlük/faillik (agency) ve işbirliği becerilerini kullanmaları için bir platform sağlamak

Bu çalışma, öğretmen sosyal duygusal öğrenme araştırma bulguları ile öğretmen öğrenimi toplulukları arasında köprü kuran ilk öğretmen öğrenimi çalışmaları arasındadır. Bu çalışma, sürdürülebilir ve öğretmenleri sürece dahil eden bir öğretmen destek mekanizması, bu çalışma özelinde SDÖ odaklı bir öğretmen öğrenmesi topluluğu, inşa edebilmenin yolunun öğretmenlerin ihtiyaçlarını, sınıfiçi uygulamalarını, çalışma koşullarını, beklentilerini ve güçlü yanlarını anlamak ve bunun için öğretmenlerin sesine kulak vermekten geçtiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: erken çocukluk eğitimi öğretmenleri, öğretmen sosyal-duygusal öğrenmesi, öğretmen esenliği, öğretmen öğrenmesi toplulukları, sürdürülebilir öğretmen mesleki gelişimi

Kaynakça

Bowles, T., Jimerson, S., Haddock, A., Nolan, J., Jablonski, S., Czub, M., & Coelho, V. (2017). A review of the provision of social and emotional learning in Australia, the United States, Poland, and Portugal. *Journal of Relationships Research*, *8*(16), 1-13. https://doi.org/10.1017/jrr.2017.16

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, *47*(4), 406-417.

Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K., & Merrell, K. W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, *25*(2), 187-203.

https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15377900802487078

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. *Washington, DC: National Staff Development Council*, *12*.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, *38*(3), 181-199.

Donahue-Keegan, D., Villegas-Reimers, E., & Cressey, J. M. (2019). Integrating Social-Emotional Learning and Culturally Responsive Teaching in Teacher Education Preparation Programs. *Teacher Education Quarterly*, *46*(4), 150-168.

Esen Aygün, H , Şahin Taşkın, Ç . (2016). Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Önemi . Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 12 (1). Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17399/181977

Freeman, E., & Strong, D. (2017). Building teacher capacity to promote social and emotional learning in Australia. In *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 413-435). Springer, Singapore.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, *79*(1), 491-525.

Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers.* Chicago: Follett Publishing Company.

Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. New Directions for Adult and Continuing Education, (89), 3-14.

Teknoloji Entegrasyonunun Planlanmasına Yönelik Şablon ve Dereceli Puanlama Anahtarının Geliştirilmesi

Rabia Asan
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Erkan Çalışkan
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüz öğrencilerini eğitim-öğretim süreçlerinde aktif tutmanın en etkili yolunun teknolojiden faydalanan öğrenen merkezli öğreten rehberliği olduğu belirtilmektedir (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2013). Eğitimde teknolojiye olan erişimin kolaylaşması ancak öğretmenlerin teknolojiyi derslerine entegre ederken karşılaştıkları sorunların artması, yeni araştırma konularını gündeme getirmiştir (Blackwell vd., 2013). Alanyazında eğitimde etkin teknoloji entegrasyonunun önündeki engeller incelendiğinde bu engellerin başlıcaları olarak teknik imkanlar, eğitimcilere sağlanması gereken destek, öğretmenlerin teknoloji konusundaki eğitim durumları, algı ve tutumları, zaman kısıtlılığı ve iş yükü gibi faktörler sıralanmaktadır (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010, 2013; Fu, 2013; Göktaş vd., 2009; Gülbahar ve Güven, 2008; Hew ve Brush, 2007; Ottenbreit-Leftwich vd., 2010; Sang vd., 2010).

Ertmer (1999), teknoloji entegrasyonunun önündeki engelleri birinci dereceden (dışsal) engeller (kaynaklar, eğitim, destek) ve ikinci dereceden (içsel) engeller (algılar, tutumlar, inançlar, bilgi ve beceriler) olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır. Birinci dereceden engeller olan ve aynı zamanda 'genel engeller' olarak nitelendirilen teknolojinin sınırlı kaynaklarda olması, eğitim ve desteğe ilişkin sorunların olması durumunda teknoloji entegrasyonunun gerçekleşmesi imkansızdır. Ancak birinci dereceden engeller çözülmüş olsa bile öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu uygulamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Ertmer, 1999). Dolayısıyla öğretmenlerin içsel engellerine odaklanılarak çözümlerin bu yönde geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmaktadır (Sang vd., 2010).

Öte yandan öğretmenlerin tasarım düşüncesine odaklanarak eğitimde teknoloji entegrasyonun önünde üçüncü dereceden engellerin olabileceğini belirten Tsai ve Chai (2012), bir öğretmenin yeterli ortamı, zengin dijital öğretim kaynakları, olumlu tutumları ya da teknoloji entegrasyonuna yönelik güçlü inançları olsa bile başarılı bir uygulamaya sahip olamayabileceğini vurgulamaktadır. Sınıflardaki öğretmenler, zengin dijital öğretim kaynaklarını uygun içerik ve öğrenci profiline yönelik olarak, kullanılan yöntem-tekniklerle bir uyum halinde genelde öğretim süreçlerini, özelde ders planlarını tasarlayabilmelidirler. Sınıf bağlamı ve öğrenciler, günümüz dünyasının bir sonucu olarak oldukça dinamiktir. Bu nedenle öğretmenler, farklı bağlamlar ya da değişen öğrenci grupları için öğretim gereksinimlerini dikkate alabilmelidirler. Öğrenme materyallerini ve etkinliklerini yeniden düzenlemek ya da oluşturmak için öğretmenlerin bazı öğretim tasarımı düşüncelerine sahip olmaları gerekmektedir (Tsai ve Chai, 2012).

Dolayısıyla eğitimcilerin ders planları içerisinde kullanmayı düşündükleri materyalleri uygun içerik ve yöntem-tekniklerle tamamlayıcı olarak tasarlaması önem arz etmektedir. Bu çalışmada da eğitimcilerin kendi alanları özelinde doldurabilecekleri Teknolojik Materyal ile Zenginleştirilmiş Ders Plan Şablonunun ve bu şablonun değerlendirilebilmesi için Dereceli Puanlama Anahtarının (DPA) geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada ulusal ve uluslararası alanyazından faydalanılarak teknoloji entegrasyonunu planlayabilme becerisini ölçmeye yönelik bir ölçme aracı ve bu ölçme aracının değerlendirilmesinde kullanılacak dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir.

Ölçme aracının ve dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesinde aşağıdaki süreç izlenmiştir:

Uygun teknolojik materyalin kullanılabileceği ders plan şablonunun ve DPA'nın hazırlanabilmesi için araştırmanın hedefleri kilit noktalar olarak belirlenerek şablonda her hedefe yönelik doldurulması gereken özel alanlar, DPA'da ise ölçütler ve düzey puanları belirlenerek taslak bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak ölçme aracı uzman görüşüne gönderilmek üzere hazırlanarak Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi'nden altı; Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme'den iki; Sosyal Bilgiler, Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri alanlarında birer kişi olmak üzere toplamda 12 farklı uzmanın görüşüne kağıt üzerinde ve e-posta olmak üzere iki farklı yolla sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda revize edilerek öğretmenlik uygulaması dersini alan farklı programlara kayıtlı dördüncü sınıf öğretmen adaylarına pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Uygulama sonrası öğretmen adaylarının şablon üzerinde anlayamadıkları ya da zorlandıkları yerler sorulmuştur. Pilot çalışmadan elde edilen veriler, hazırlanan dereceli puanlama anahtarı ile analiz edilerek ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda ölçme aracı ile dereceli puanlama anahtarı üzerinde çalışmayan, puanlayıcılar arası fark yaratabileceği düşünülen yerler revize edildikten sonra ölçme aracı ve dereceli puanlama anahtarı tek dosya haline getirilerek Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ile Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanlarından birer öğretim üyesine e-posta ve basılı kâğıt yoluyla görüşlerine başvurulmak üzere gönderilmiştir. Gelen dönütler ve yapılan kontroller doğrultusunda son şekilsel düzeltmeler de yapıldıktan sonra ölçme aracı olarak 'Teknoloji ile Zenginleştirilmiş Ders Planı Şablonu' ve verilerin analizinde kullanılacak olan 'Dereceli Puanlama Anahtarına' son şekli verilmiştir. Son halinde dereceli puanlama anahtarı, 'analiz,

uygulama ve değerlendirme' alt boyutları ve teknoloji entegrasyon planlamasını genel bir şekilde kapsayacak boyutlardan oluşturulmuştur. Ölçme aracı ve dereceli puanlama anahtarının geçerliği için kapsam geçerlik indeksi, Cohen's Kappa ve Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim çalışmalarında kullanılan veri toplama araçlarındaki maddelerin, ölçülmek istenilen hedefi ne düzeyde karşıladığını incelemek için kapsam geçerliğine bakılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2021). Bu çalışmada ölçme aracı olarak kullanılması için hazırlanmış olan şablonun ve dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliği Lawshe Tekniğiyle incelenmiştir.

Lawshe (1975) tarafından geliştirilen kapsam geçerlik oranlarına uygun olarak hazırlanan ölçme aracı yine Lawshe'nin belirttiği gibi altı aşamadan geçerek (alan uzmanları grubunun oluşturulması, aday ölçek formlarının hazırlanması, uzman görüşlerinin değerlendirilmesi, maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının bulunması, ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin bulunması, kapsam geçerlik oranı ve kapsam geçerlik indekslerine göre nihai formun oluşturulması) hazırlanmıştır.

Geçerliği Lawshe tekniğiyle incelenen ölçme aracı ve dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerlik indeksi ,92 olarak bulunmuş olup uzman sayısına (12) göre olması gereken en düşük değerden (,56) yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla yapılan kapsam geçerlik hesaplamalarına göre ölçeğin tümü için kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (KGİ≥KGÖ).

Tüm değerlendiriciler için ortak bir değerlendirme yönergesi oluşturulduğunda güvenirlik artacağı için (Heller vd., 1998) uygulanan pilot çalışmaların değerlendirilmesinde değerlendiricilere yönelik izlenmesi gereken adımlar belirlenerek bir yönerge çerçevesi oluşturulmuştur. 'Teknoloji ile Zenginleştirilmiş Ders Planı Şablonu' ve 'Dereceli Puanlama Anahtarının' güvenirlik çalışmaları, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ana bilim dalında iki uzman tarafından önceden belirlenmiş yönerge ve dereceli puanlama anahtarı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Değerlendiriciler arası güvenirlik, aynı çalışmadaki katılımcıların aldıkları puanların yakınlığını ölçer ve puanlar birbirine yaklaştıkça ölçme aracının güvenirliği artar (Hallgren, 2012).

Değerlendiricilerden, elde edilen verileri 'Dereceli Puanlama Anahtarı' doğrultusunda yönergedeki adımları izleyerek puanlamaları istenmiştir. Puanlamalar sonucunda öncelikle her bir madde ve ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayıları ve puanlayıcılar arası güvenirliği belirlemek için Cohen Kappa katsayısı hesaplanmıştır.

Teknoloji ile Zenginleştirilmiş Ders Planı Şablonu ve Dereceli Puanlama Anahtarının maddelerinden elde edilen Cronbach Alfa katsayılarının ≥ ,700 olduğu görülmektedir. Elde edilen katsayılar, ölçek maddelerinin oldukça yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeğin tümü için Cronbach Alfa değerinin ,762 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında, güvenirlik çalışmalarında elde edilen değer ≥ ,700 ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayının kabul edilebilir olduğunu öne süren çalışmalar mevcuttur (DeVellis, 2016; Tavakol ve Dennick, 2011).

İki bağımsız puanlayıcı tarafından 9 ölçüt 3 derecede puanlanan çalışma kağıtlarına ait sonuçlarda 1 puan verilen ortak madde sayısı 44; 2 puan verilen ortak madde sayısı 34; 3 puan verilen ortak madde sayısı ise 5 olarak bulunmuştur ve iki uzmanın üzerinde anlaştığı madde sayısı 82 (44+34+4), uyum orantısı ise Pr(a)=82/90=,91 olarak hesaplanmıştır. Sıralanan kategorilerin Cohen Kappa hesaplaması ,853 olarak bulunmuştur. Landis ve Koch (1977) tarafından belirlenen, Cohen Kappa istatistiğinden elde edilen değerlerin yorumlama aralığına bakıldığında ,81-1 arası çıkan değerlerin çok yüksek uyum düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla puanlayıcılar arası uyumu kanıtlamak adına yapılan Cohen Kappa istatistiği değerleri de çok yüksek uyum düzeyine sahiptir (,853; ,81-1,).

Tüm bu sonuçlara bakıldığında çalışma kapsamında geliştirilen Teknoloji ile Zenginleştirilmiş Ders Planı Şablonu ve Dereceli Puanlama Anahtarının geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji Entegrasyonu, Ders Planı, Dereceli Puanlama Anahtarı, Ölçek Geliştirme

Kaynakça

Blackwell, C. K., Lauricella, A. R., Wartella, E., Robb, M., ve Schomburg, R. (2013). Adoption and use of technology in early education: The interplay of extrinsic barriers and teacher attitudes. *Computers & Education*, *69*, 310-319.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. baskı). Pegem Akademi.

DeVellis, R. (2016). *Scale development: Theory and applications*. (4.baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ertmer, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational technology research and development*, *47*(4), 47-61.

Ertmer, P. A., ve Ottenbreit-Leftwich, A. (2013). Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers & Education*, *64*, 175-182.

Ertmer, P. A., ve Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, *42*(3), 255-284.

Fu, J. (2013). Complexity of ICT in education: A critical literature review and its implications. *International Journal of Education and Development Using ICT*, *9*(1)112-125.

Göktaş, Y., Yıldırım, Z., ve Yıldırım, S. (2009). Bilişim teknolojilerinin ilköğretim veortaöğretim ile bütünleştirilmesindeki anahtarlar: Öğretmenlerin algıları ve kullanımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(2), 127-139.

Gülbahar, Y., ve Güven, I. (2008). A survey on ICT usage and the perceptions of social studies teachers in Turkey. *Journal of Educational Technology & Society*, *11*(3), 37-51.

Hallgren, K. A. (2012). Computing inter-rater reliability for observational data: an overview and tutorial. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, *8*(1), 23-34.

Heller, J. I., Sheingold, K., ve Myford, C. M. (1998). Reasoning about evidence in portfolios: Cognitive foundations for valid and reliable assessment. *Educational Assessment*, *5*(1), 5-40.

Hew, K. F., ve Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, *55*(3), 223-252.

Landis, J, R., ve Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159-174.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28*(4), 563-575.

Ottenbreit-Leftwich, A. T., Glazewski, K. D., Newby, T. J., ve Ertmer, P. A. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing professional and student needs. *Computers & Education*, *55*(3), 1321-1335.

Sang, G., Valcke, M., Van Braak, J., ve Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, *54*(1), 103-112.

Tavakol, M., ve Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal Of Medical Education*, *2*, 53-55.

Tsai, C. C., ve Chai, C. S. (2012). The "third" -order barrier for technology- integration instruction: Implications for teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, *28*(6), 1057-1060.

Exploring Diversity in a Reading Assessment through Latent Class Analysis

İsmail Cuhadar — Evaluation and Examination Services Ministry of National Education
Meltem Yumsek-Akbaba — MEB
Burcu Parlak — MEB

Problem Durumu

Test-takers are commonly assumed to belong to the same population with the same underlying ability distribution. However, subgroups might exist within the population leading to a heterogonous sample of test-takers. It is critical to explore inherent groups rather than simply assuming homogeneity. If group membership influences test performance resulting in different ability distributions, the validity of score interpretations and fairness will be at risk. In general, manifest group variables are used to investigate fairness issues *ad hoc* through DIF methods. Yet, latent groups might occur among test-takers and result in differential performance in test items. The purpose of the current study is to explore the heterogeneity of test-takers in a reading assessment through latent class analysis (LCA; Lazarsfeld & Henry, 1968). LCA allows revealing latent categories in a population according to observed binary or polytomous variables and test-takers similar with respect to the variable of interest are clustered together. Thus, the study aims to use response patterns to group test-takers rather than manifest variables.

Yöntem

We explored a Turkish reading assessment with 18 items that were administered to about 9500 students in Grade 4. We implemented LCA by fitting a set of models up to four classes in M*plus* (Muthén & Muthén, 1998-2017). Relative fit indices, specifically Akaike Information Criterion (AIC; Akaike, 1987) and Bayesian Information Criterion (BIC; Schwarz, 1978), and entropy, a classification accuracy index, were reported to evaluate the goodness-of-fit of the models. For entropy, an acceptable model-data fit was considered using a minimum value of .80 (Celeux & Soromenho, 1996; Clark & Muthén, 2009; Ramaswamy et al., 1993). Classes were cross-tabulated against student background indicators (i.e., gender, language, income, parent education) to explicate them.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

LPA results suggest that the 2-class model had the best fit to the data. Entropy decreases noticeably with more classes, which signals lower classification certainty. Students were spread across two classes evenly with 49% and 51%. Furthermore, the two classes had distinct threshold values. Thresholds can be interpreted as difficulty parameters and in this respect, classes can be characterized by reading ability level. Class 1 represents the less able group whereas Class 2 consists of more able students. When the characteristics of the classes were further scrutinized it was found that slightly more girls had a higher reading ability (53%) than a lower reading ability (47%). The findings were reversed for boys. With respect to language status, non-native students tended to be in the less able class with 85%. By contrast, native students were split into both classes almost equally. Finally, as family income and parent education increased, the reading ability improved.

The study highlights the importance of exploring diversity among test-takers through LCA and variables that portray latent classes. While typical DIF studies use manifest group variables, there might be underlying unobserved categories in which the interaction of variables causes differential performance. The study supports the literature as income, parent education, and language status can influence reading ability. It is crucial to explore and capture all the sources of diversity especially in a reading assessment because the skill is at the core of academic success. Undertaking such efforts at earlier grades will ensure opportunities to learn such as intervention programs for disadvantaged groups and equity.

Anahtar Kelimeler: reading assessment, latent class analysis

Kaynakça

Akaike, H. (1987). Factor analysis and AIC. *Psychometrika, 52*(3), 317–332.

Celeux, G., & Soromenho, G. (1996). An entropy criterion for assessing the number of clusters in a mixture model.*Journal of Classification, 13*(2), 195–212.

Clark, S. L., & Muthén, B. (2009). *Relating latent class analysis results to variables not included in the analysis*. Retrieved from https://www.statmodel.com/download/relatinglca.pdf.

Lazarsfeld, P. F., & Henry, N.W. (1968). *Latent structure analysis*. Houghton Mifflin.

Muthén, L.K. and Muthén, B.O. (1998-2017). *Mplus* (Version 8.1). Muthén & Muthén.

Ramaswamy, V., Desarbo, W. S., Reibstein, D. J., & Robinson, W. T. (1993). An empirical pooling approach for estimating marketing mix elasticities with PIMS data. *Marketing Science, 12*(1), 103–124.

Schwarz, G. (1978). Estimating the dimensions of a model. *The Annals of Statistics, 6*(2), 461–464.

Üniversite Öğrencilerinde Geribildirim Kullanımına Yönelik Bir Durum Çalışması

Deniz Gülleroğlu
Ankara Üniversitesi

Fatma Coşkun
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Fen bilimleri ve mühendislik gibi pek çok alanda kullanılan "geribildirim" olgusunun, sosyal bilimlerdeki ilk kullanımı yirminci yüzyılın ortalarına dayanmaktadır (Kaymaz, 2007). "Dönüt" olarak da adlandırılan geribildirim, aynı zamanda iletişim davranışının temel öğelerinden biridir. Eğitim-öğretim faaliyetleri de, temelde öğrenen ve öğretici arasındaki iletişim yoluyla gerçekleştirildiğinden, "dönüt" ya da bir diğer ifadeyle "geribildirim", eğitim-öğretim uygulamalarının göz ardı edilemez önemli bir unsurunu oluşturur (Özgür, 2011). Eğitim alanındaki öğrenme faaliyetleri sırasında, öğrencilerin vermiş oldukları sözlü ya da yazılı yanıtlardan hareketle yapılan puan verme, değer biçme, açıklama, düzeltme, pekiştirme, güdüleme gibi tüm davranışlar, geribildirim olarak adlandırılır (Çalışkan, 1999). Yirminci yüzyılın üçüncü çeyreğinden sonra, eğitimdeki etkisi anlaşılan ve sıkça çalışılmaya başlanan geribildirim kavramı, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesiyle birlikte tüm eğitim aşamalarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Özüm-Çabakçor, Akşan, Öztürk ve Odabaşı-Çimer, 2011).

Yapılan birçok çalışmada (Göçer, 2019; Güneş ve Bülbül, 2014; Ülper, 2011), geribildirimlerin öğrenmenin niteliğini ve kalıcılığını arttırmak açısından oldukça etkili olduğu görülmüştür. Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin öğrenim süreçleri boyunca maruz kaldıkları geribildirimleri türü, sıklığı, etkililiği ile bu öğrencilerin geribildirim konusundaki beklenti ve motivasyonlarına ilişkin mevcut durumu ortaya çıkarmak amacıyla nitel bir çalışma yapılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin maruz kaldıkları geribildirimlerle ilgili olarak mevcut durumun derinlemesine incelenmesi amaçladığından, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılacaktır. Durum çalışması, alanyazında, belirli bir zaman dilimindeki sınırlı bir durum, olay ya da sistemin nasıl işlediği konusunda detaylı bilgiler elde etmek amacıyla kullanılan araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Subaşı ve Okumuş, 2017). Araştırmaya ilişkin verileri elde etmek amacıyla ilgili alanyazın doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak, kullanılan maddelerin uygunluğu konusunda uzman görüşüne başvurulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda, üniversite öğrencileri üzerinde kullanılan geribildirimlerin türü, düzeyi, sıklığı, öğrenciler üzerindeki etkisi, öğrencilerin beklentileri gibi mevcut durumla ilgili detaylı bilgilere ulaşılacağı düşünülmektedir. Bu sayede, üniversite düzeyinde uygulanan geribildirimlerin eksik, yanlış veya etkili yönleri ortaya çıkarılarak, üniversite düzeyinde gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetleri için bir dizi önerinin hazırlanması sağlanarak alana katkı sunması beklenmektedir. Bu araştırma sonucunda, sırasıyla şu maddeler konusunda detaylı bilgiler elde edileceği düşünülmektedir.

- Üniversite öğrencileri ne tür geribildirimlere maruz kalmaktadır?
- Üniversite öğrencileri ne sıklıkta geribildirim almaktadır?
- Üniversite öğrencilerinin geribildirim alma konusundaki beklentileri nelerdir?
- Üniversite öğrencileri, mevcut geribildirim işleyişi konusunda ne düşünmektedir?
- Mevcut geribildirim işleyişinin, üniversite öğrencilerinin başarı ve motivasyonu üzerindeki etkileri nelerdir?
- Öğrenciler geribildirim türlerinin farklılığı, iletilme kanalı (yazılı/sözlü/çevrimiçi), sürekliliği, zamanlaması, öğrenmeye etkisi hakkında ne düşünmektedir?

Anahtar Kelimeler: Geribildirim, Dönüt, Ölçme ve Değerlendirmede Geribildirim, Geribildirim ve Düzeltme

Kaynakça

Çabakçor, B., Akşan, E., Öztürk, T., & Odabaşı-Çimer, S. (2011). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik derslerinden aldığı ve tercih ettikleri geribildirim türleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(1), 46-68.

Çalışkan, H. (2016). *Bilgisayar destekli kubaşık öğrenmede geribildirim türü ve öğrenme bağlamının akademik başarı ve tutumlar üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Türkiye.

Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 111-126.

Güneş, E., ve Bülbül, H. İ. (2014). Web ortamında problem temelli öğrenmede farklı geri bildirim stratejilerinin ve internet kullanımına yönelik tutumun öğrenme üzerindeki etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 109-125.

Kaymaz, K. (2007). Davranış boyutuyla performans geribildirim olgusu ve süreci. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *62*(4), 141-178.

Özgür, H. (2011). Bilgisayar destekli eğitim yazılımlarında kullanılan geribildirim türlerinin akademik başarıya etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 122-139.

Ülper, H. (2011). Öğrencilerin ürettikleri taslak metinlerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin yeğleyişleri. *Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 280-300.

Subaşı, M., ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.

Üstün Zekâlı Öğrenciler için Tasarlanmış Fen Bilimlerine İlişkin Yaratıcılık Değerlendirme Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Adnan Akyüz, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Özlem Koray, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Mustafa Serdar Köksal, Hacettepe Üniversitesi
Emine Kahraman, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Problem Durumu

Üstün zekâlılık ya da yeteneklilik pek çok toplumda olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda üzerinde önemle durulan konulardan biridir. Bir toplumun içinde bulunduğu çağı yakalayabilmesiyle doğrudan alakalı olan bu kavram, toplumu oluşturan bireylerin dikkatli bir şekilde ele alınmasıyla hayata geçirilebilir. Yaşıtlarından daha hızlı öğrenebilen, karmaşık konuları anlamada ve zor problemleri çözmede daha başarılı olabilen ve en önemlisi daha yaratıcı düşünebilen bireyler, üstün yetenekli ya da üstün zekâlı olarak ifade edilebilir. Üstün yetenekli bireyler ile ilgili olarak literatürde çeşitli tanımlamalar yapılmıştır (Ercan, 2013, Renzulli, 1978; Sternberg, 1997). Üstün yetenekli olma durumu Renzulli ve Reis (1985) 'in tanımında normalin üstünde bir beceri, görev yükümlülüğü ve yaratıcılığın bir araya gelmesi ile oluştuğu şeklinde ifade edilmektedir. Mann (2005), her ne kadar kesinleşmiş ve yöntemsel bilgi önemli olsa da yaratıcı yetenek olmaksızın bu bilginin yeterince kullanılamadığını varsaymaktadır. Bununla birlikte üstün yeteneklilere uygulanan öğretim programlarının içeriğinde öğrencilerin yaratıcılık potansiyelini artırmaya dönük etkinliklerin var olması önemli bir kriter olarak değerlendirilmektedir (Lemons, 2011). Üstün yeteneklilğin tanımlanması ve bu yeteneğin geliştirilmesinde yaratıcılık özelliğine ayrı bir vurgu yapılmıştır (Davis, 1998). Anılan nedenlerle üstün zekâlı bireylerin bilimsel yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak ve değerlendirmek adına bu çalışma önem kazanmaktadır.

Yaratıcılık kavramı batı dillerinde yayınlanan kaynaklarda 'yapmak', 'yerine getirmek', 'doğurmak', 'yaşatmak' gibi anlamlar içermektedir. Yaratıcılık tanımındaki süreç dinamik olup yaratıcılık kavramı her alanı ilgilendirmektedir. Çünkü felsefe, sanat ve bilimin uğraş alanı bir anlamda doğurmak, yaratmak ve ortaya çıkarmaktır (Turgut, 1990: 226). Torrance'e göre yaratıcılık, bir sezgi süreci olarak kabul görmektedir. Bu kabule göre yaratıcılık; problem durumları, karşılaşılan zorluklar, bilgi edinmede ortaya çıkan boşluklar ya da eksik veya rahatsızlık uyandıracak öğeleri sezerek, bunlar hakkında tahminler yürütmek ve hipotezler kurmak, kurulan hipotezleri test etmek, elde edilen sonuçları karşılaştırmak, eğer gerekiyorsa bu hipotezleri değiştirerek tekrar sınamak ve sonuçları aktarmak olarak tanımlanmaktadır (Akt. Saeki et al., 2001,25). Literatürde yaratıcılığın, bilimsel yaratıcılık ve matematiksel yaratıcılık gibi farklı türleri ele alınmıştır (Mann, 2005). Özellikle bilimsel yaratıcılık, bilime dayalı ortaya konan ürünlerin tasarlanması, meydana getirilmesi ve geliştirilmesiyle ilgilidir. Bir üst düzey düşünme becerisi olarak ele alınan bilimsel yaratıcılık kavramı bu nedenle Fen Bilimleri Eğitimi uzmanlarının üzerinde dikkatle durması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü bu becerinin gelişmesi, öğrencilerde Fen Bilimleri alanında yeni fikir ve ürünlerin ortaya çıkmasını destekleyecek bir zemin oluşturabilir (Cevher & Köksal, 2018). Hu ve Adey (2002)'in tanımına göre bilimsel yaratıcılık, bilimle ilgili bir ürünün ortaya konduğu bir yaratıcı düşünme çeşidi olarak betimlenir. Bilimsel yaratıcı düşünmede belirli bir sistematiğe dayanarak teknik bir ürün ortaya konulmaktadır. Bu ürün teorik ve pratik olarak bilimsel temeller üzerine kurgulanıp bilimsel bir olgu ile ilişkilendirilerek bilimsel bir problemin çözülmesini amaçlar (Hu ve Adey, 2002). Bilim insanlarının yenilikçi düşünce yapısıyla keşifler yaparak sorunları çözmesi ve bilimsel ilerlemenin sürekli olarak ileriye gitmesine katkı sağlaması adına bilimsel yaratıcılık, fen bilimlerindeki gelişme ve ilerleme için son derece önemlidir.

Bu araştırmada Bilim ve Sanat Merkezlerine devam etmekte olan ortaokul ve lise seviyesindeki öğrencilerin Fen Bilimlerine ilişkin bilimsel yaratıcılık düzeylerini ortaya koymaya yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Bilim ve Sanat Merkezlerinin Proje Üretimi ve Hazırlama Programı ile Özel Yetenekleri Geliştirme Programına devam etmekte olan ortaokul ve lise seviyesindeki öğrencilerin Fen Bilimlerine ilişkin bilimsel yaratıcılık düzeyleri nasıldır?
2. Fen Bilimlerine İlişkin Yaratıcılık Değerlendirme Envanterinin kapsam geçerliği nasıldır?
3. Fen Bilimlerine İlişkin Yaratıcılık Değerlendirme Envanterinin yapı geçerliği nasıldır?
4. Fen Bilimlerine İlişkin Yaratıcılık Değerlendirme Envanterinin güvenirlik düzeyi nasıldır?

Yöntem

'Fen Bilimlerine İlişkin Yaratıcılık Değerlendirme Envanteri' nin geçerlik ve güvenirlik düzeyini belirlemek amacı ile yapılan bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın genel evrenini 2022-2023 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Bilim ve Sanat Merkezlerinin (BİLSEM) Proje Üretimi ve Hazırlama Programı ile Özel Yetenekleri Geliştirme Programına (ÖYGP) devam eden ortaokul ve lise seviyesindeki öğrenciler ile Fen Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi olarak Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan beş Bilim ve Sanat Merkezi ile bir Fen Lisesi seçilmiştir. Örneklem, Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden lise ve ortaokul öğrencileri ile Fen Lisesinden seçilen 150 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi

Formu', 'Fen Bilimlerine İlişkin Yaratıcılık Değerlendirme Envanteri' ile yordayıcı olarak 'Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği (YKÖÖ)' kullanılmıştır. Faktör yapısının ortaya konulabilmesi için Açımlayıcı Faktör Analizi yapılan ölçek ve envanter 150 öğrenciye uygulanmıştır.

Envanterin geliştirilme sürecinde Yaratıcı Bilimsel Çağrışımlar Testi (Y-BÇT), Hu ve Adey'in Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ve Hibrit Yaratıcılık Testi gibi literatür tabanlı içerikler incelenmiştir. Yaratıcı düşüncenin karakterini tanımlayan özellikler olan akıcılık, esneklik, özgünlük ve derinleştirme boyutlarında yapılandırılmış soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzu üzerinden uzman görüşleri alınarak envanterin ilk şekli verilmiştir. Envanterin ilk 12 sorusunda örnek verme, araştırma sorusu yazma, fikir, araç ve ürün önerileri geliştirme soruları, son 3 soruda ise öğrencilerin çizim yapması istenen araç tasarımı soruları sorulmuştur. Envanterle ilgili 15 kişilik bir grup ile ön çalışma yapılmıştır. Ön çalışma verilerinin analizinin ardından alan uzmanlarından alınan geri dönütlerle sorularda bilimsel bir hata olmadığı, yalnızca birkaç soruda yazım, ifade değişikliği yapılmasının yeterli olacağı şeklindeki görüşler ışığında form soruları yeniden düzenlenerek kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

'Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği' ve 'Fen Bilimlerine İlişkin Yaratıcılık Değerlendirme Envanteri' arasındaki korelasyona göre; ölçeğin toplam yaratıcılık puanları ile 0,276, akıcılık puanları ile 0,278, esneklik puanları ile 0,282 ve özgünlük puanları ile 0, 259 şeklinde anlamlı bir korelasyonun olduğu görülmüştür. Bu değerler ölçme aracının amacına hizmet eden geçerli bir ölçme aracı olduğunu doğrulamaktadır.

'Fen Bilimlerine İlişkin Yaratıcılık Değerlendirme Envanteri' form verilerinin tamamının Cronbach a değeri % 95,5 olarak hesaplanmıştır. Çok yüksek bir iç tutarlılık katsayısı olan bu değer, birbiri ile çok uyumlu veriler olduğunu göstermektedir. Akıcılık boyutu için Cronbach a değeri % 85,9; esneklik boyutu için Cronbach a değeri % 86,4; özgünlük boyutu için Cronbach a değeri ise % 86,3 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler 'Fen Bilimlerine İlişkin Yaratıcılık Değerlendirme Envanteri' nin yüksek bir iç tutarlılığa sahip güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gelecekte üretkenliklerin geliştirilmesi bakımından bilimsel yaratıcılığın geliştirilmesinin, üstün zekâlı öğrenciler için toplumsal bir önemi bulunmaktadır. Ülkemizde bu anlamda üstün zekâlı öğrencilere destek eğitimini Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) vermektedir. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) yönergesinde de "Programlar, ilgili sınıf/branş öğretmenlerinin rehberliğinde, öğrenci merkezli ve disiplinler arası yapıda, bireysel öğrenmeye uygun, öğrencilerin etkin problem çözme, karar verme ve yaratıcılık gibi yetişkinlik dönemlerinde gereksinim duyacakları üst düzey zihinsel, sosyal, kişisel ve akademik becerileri kazanmalarını sağlayacak şekilde ilgi, yetenek ve potansiyellerine göre farklılaştırılarak ve zenginleştirilerek hazırlanır" ifadesinde yaratıcılığın geliştirilmesine duyulan gereksinim net bir şekilde vurgulanmıştır (MEB BİLSEM Yönerge, 2019). Bilim ve Sanat Merkezlerine devam etmekte olan ortaokul ve lise seviyesindeki özel yetenekli öğrenciler için tasarlanmış olan 'Fen Bilimlerine İlişkin Yaratıcılık Değerlendirme Envanteri'nin güvenirlik ve geçerliğinin tespit edildiği bu çalışmanın üstün zekâlı öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları ile ilgili bilgi edinmede literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstün Zekâlılık, Fen Bilimleri, Fen Bilimlerine İlişkin Yaratıcılık Envanteri

Kaynakça

Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *14*(14), 19-40.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç Çakmak, E. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.

Cevher, A. H., & Köksal, M. S. (2018). BİLSEM'de eğitim gören sekizinci sınıf üstün yetenekli öğrencilerin anomalik durumlara odaklı dayanaklandırma (argümantasyon) sürecinin bilimsel yaratıcılık düzeylerine katkısı. *HAYEF Journal of Education*, *15*(2), 6-58. 10.26650/hayef.2018.15.2.0007

Davis, G. A. (1998). *Creativity is forever* (4th ed.). IA: Kendall/Hunt.

Ercan, F. (2013). Fen alanında üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasına yönelik bir model geliştirme önerisi, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Hu, W. & Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, *24*(4), 389–403. http://dx.doi.org/10.1080/09500690110098912

Kanlı, E. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeyleri, cinsiyet ve bilimsel tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, *16*(4), 1792-1802.

Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.

Koyuncuoğlu, B., & Artan, İ. (2019). Turkish adaptation of Integrated Creativity Test-Preschooler-ICT-P: A validity and reliability study. *Global Creative Leader: Education & Learning*, *9*(6), 1-17.

Lemons, G. (2011). Diverse perspectives of creativity testing: controversial issues when used for inclusion into gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, *34*(5), 742-772.

Mann, E. L., (2005). Mathematical creativity and school mathematics: Indicators of mathematical creativity in middle school students, Graduate Thesis, University of Connecticut, USA.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definiton. *Phi Delta Kappan*, *60*(3), 180-184.

Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1985). The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational exellence. Mansfield Center, *CT: Creative Learning Press*.

Saeki, N., Fan, X. Van Dusen L. (2001). A comparative study of creative thinking of american and japanese collage students. *The Journal of Creative Behavior*, *35*(1), 24-36. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2001.tb01219.x

Tatlı, C. E., & Artar, M. (2022). Developing the Creative Thinking Task for Children. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, *10*(2), 313-333.

Torrance, E. P. (1972). Predictive validity of the torrance tests of creative thinking. The Journal of creative behavior.

Turgut, İ. (1990). *Sanat felsefesi*, Karınca Matbaası.

Ural, A., Kılıç, İ., (2011) *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*, Detay Yayıncılık.

Yuvacı, Z., & Dağlıoğlu, H. E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve bulundukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *2*(2), 234-256.

Değişen Madde Fonksiyonu Açısından Olabilirlik Oran, Ordinal Lojistik Regresyon ve poly-SIBTEST Tekniklerinin Karşılaştırılması

Deniz Gülleroğlu
Ankara Üniversitesi

Fatma Coşkun
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Geçtiğimiz yüzyılın ikinci yarısından itibaren adalet kavramı, eğitim ve psikolojide kullanılan testler için vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir. Kullanılan testlerin adaletli olması demek, test ve madde düzeyinde alınabilecek puanların, grup farklılığına bakılmaksızın aynı yetenek düzeyleri için eşit olasılık göstermesi demektir (Penfield ve Camilli, 2006). Testlerdeki maddelerin tüm katılımcı gruplar için adaletli olup olmadığı yanlılık çalışmalarıyla test edilebilir (Akın-Arıkan, Uğurlu ve Atar, 2016). Madde yanlılığı çalışmaları iki aşamadan oluşur. Bunlar; istatistiksel aşama ve yargısal aşamadır. İstatistiksel aşamada, alt gruplara ait madde karakteristik eğrilerinin sistematik bir şekilde değişip değişmediği incelenir. Yargısal aşamada ise, istatistiksel olarak DMF gösterdiği tespit edilen maddeler için uzman görüşü, test geliştirme aşamalarının tekrar gözden geçirilmesi, madde içeriklerinin analiz edilmesi gibi daha detaylı araştırmalar yapılarak, maddelerin yanlı olup olmadığına karar verilir (Akın-Arıkan, Uğurlu ve Atar, 2016; Kelecioğlu, Karabay ve Karabay, 2014, Mellenbergh, 1989). Testte yer alan maddelerin belli bir grup için yanlılık göstermesi pek çok farklı nedenden kaynaklanabilir. Ancak, en yaygın yanlılık nedenlerinden biri, test geliştirme sürecinde maddelerin veya değerlendirme ölçütlerinin bir grubun lehine olacak şekilde düzenlenmesidir. Bu durum, belli bir alt grubun sistematik biçimde daha yüksek puan almasına yol açtığından yanlılığa neden olur ve testin geçerliğine gölge düşürür (Penfield ve Camilli, 2006).

Holland ve Thayer (1988), yanlılık çalışmalarının istatistiksel aşamasını "değişen madde fonksiyonu" (DMF-differantial item functioning) olarak adlandırmıştır. Mellenbergh (1989) ise madde yanlılık analizlerinin kuramsal temellerini güçlü bir şekilde ele aldığı "Item bias and item response theory" adlı makalesinde, bireylerin maddelere verdikleri yanıtların yetenek düzeylerinin yanı sıra; cinsiyet, etnik köken, kültür gibi gruba özgü özelliklere bağlı olarak değişiklik göstermesi şeklinde tanımlamıştır (Mellenbergh, 1989). Yanlılık çalışmalarının istatistiksel aşaması için DMF yöntemlerinin geliştirilmesi 1970'lerde başlamıştır. Ancak, 1980'lerin ortalarından sonlarına kadar genel bir istatistiksel çerçeve oluşturulamamıştır. İlk DMF yöntemleri ikili puanlanan maddeler için geliştirilmiştir. Çoklu puanlanan maddeler için geliştirilen yöntemler ise, genellikle ikili puanlanan maddeler için geliştirilen yöntemlerin bir uzantısıdır. Günümüzde, DMF test doğrulaması, geçerlik çalışmalarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bu nedenle, hemen hemen tüm büyük ölçekli değerlendirmelerin ikili ve çoklu puanlanan maddeleri için DMF analizinin yapılması, geçerliğin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (Penfield ve Camilli, 2006).

İkili ve çoklu puanlanan maddelerde DMF belirlemek amacıyla kullanılabilen pek çok yöntem mevcuttur. Söz konusu yöntemler birbirleri ile olan benzerliklerine göre farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalardan en bilinenleri KTK ve MTK temelli yöntemlerdir. Mantel Haenszel (MH), lojistik regresyon, kay kare, dönüştürülmüş madde indeksi, ANOVA ve standartlaştırma yöntemleri, KTK temelli yöntemler altında değerlendirilirken; madde tepki kuramı olabilirlik oran (MTK-OO), Raju'nun alan ölçümleri ile Lord'un kay kare yöntemi, MTK temelli yöntemler olarak kabul edilir (Atalay, Gök, Kelecioğlu ve Arslan, 2012; Camilli ve Shepard, 1994; Kelecioğlu, Karabay ve Karabay, 2014). Bir diğer yaklaşımda ise, mevcut DMF yöntemleri gözlenen puan ve örtük puanı temel almasına göre iki farklı şekilde sınıflandırılır. Buna göre; lojistik regresyon ve MH yöntemleri gözlenen puana dayalı yöntemler olarak sınıflandırılırken; SIBTEST, MTK-OO ve alan indeksleri gibi yöntemler ise örtük puana dayalı olarak sınıflandırılır (Kelecioğlu, Karabay ve Karabay, 2014). Görüldüğü gibi, günümüzde çok fazla DMF yönteminin mevcut olması nedeniyle araştırmacıların hangi şartlar altında hangi yöntemi tercih etmesi gerektiği önemli bir problem haline gelmiştir. Bu araştırmada, PISA 2018 öğretmen anketindeki öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu ifade eden "TC198Q01HA", "TC198Q02HA", "TC198Q04HA", "TC198Q06HA" ve "TC198Q10HA" kodlu maddeler aracılığıyla MTK-OO, poly-SIBTEST ve ordinal lojistik regresyon (OLR) yöntemlerinin benzerlik ve farklılıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmanın verileri PISA 2015 uygulamasının öğretmen anketinde yer alan gerçek verilerden oluştuğundan ve maddelerin kültür değişkeni açısından DMF gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlandığından, bu çalışma, tarama modelinde bir araştırmadır.

DMF analizi için geliştirilen tüm yöntemler, ilgili madde ile ölçülmek istenen özellik bakımından aynı seviyede olan tüm katılımcıların maddeyi doğru yanıtlama olasılığının da aynı olacağı varsayımını temel alır (Kelecioğlu, Karabay ve Karabay, 2014). Bu durum Mellenberg'in (1989) makalesinde yer alan Şekil 1.1. (b), bu çalışmanın değişkenlerine uygulanarak şekil 1'de gösterildiği gibi modellenmiştir.



Şekil 1. Araştırma hipotezinin modellenmesi

Şekil 1'de görüldüğü üzere, tüm DMF analizlerinde olduğu gibi bu araştırma kapsamında kullanılan DMF yöntemlerinin de test etmeye çalıştığı hipotez; madde ve grup değişkenlerinin örtük değişkene bağlı olduğu, ancak alt grupların, yani grup değişkeninin örtük değişkenin maddeler ile olan ilişkisi üzerinde bir etkisinin olmadığıdır.

Bu araştırma kapsamında; MTK-OO, SIBTEST ve OLR yöntemlerinin benzerlik ve farklılıklarını en iyi şekilde ortaya çıkarmak amacıyla DMF analizleri farklı kültür (Hong Kong-Şili ve Hong Kong- Panama) ve benzer kültür (Şili-Panama) karşılaştırma grupları arasında yapılacaktır. Araştırmanın örneklemine ait betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Örneklemini Oluşturan Alt Grupların Dağılımı

Ülke	Frekans	Yüzde
Şili	3035	%34.1
Hong Kong	3192	%35.8
Panama	2680	%30.1

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Alanyazında, farklı DMF yöntemlerinin farklı koşullar çerçevesinde benzerlik ve farklılıkları açısından karşılaştırıldığı pek çok çalışma mevcuttur. Örneğin, Atalay ve diğerlerinin (2012) gerçekleştirdiği simülasyon çalışmasında, madde tepki kuramına dayalı olabilirlik oran yönteminin, lojistik regresyon, Mantel Haenszel ve SIBTEST yöntemlerine göre, daha çok maddeyi DMF'li gösterme eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Aynı araştırmadaki bir diğer önemli bulgu ise MH, SIBTEST ve MTK-OO yöntemlerinin tek biçimli; LR, SIBTEST ve MTK-OO yöntemlerinin tek biçimli olmayan DMF gösteren maddelerin belirlenmesinde tutarlı olduğudur (Atalay ve diğ., 2012). Sırgancı ve Çakan'ın (2020) çoklu puanlanan maddelerin DMF analizi için kullanılan poly-SIBTEST ve ordinal lojistik regresyon yöntemlerini karşılaştırdıkları başka bir çalışmada, poly-SIBTEST yönteminin maddeleri DMF'li kabul etme konusunda daha duyarlı ölçümler sağladığı görülmüştür. Ayrıca, karşılaştırma grupları arasındaki dil ve kültür farklılıkları arttıkça hem poly-SIBTEST hem de ordinal lojistik regresyon yöntemlerinin daha çok maddeyi DMF'li olarak işaretlediği belirlenmiştir (Sırgancı ve Çakan, 2020). Akın-Arıkan ve diğerleri (2016), farklı büyüklükteki örneklemler üzerinden MH, SIBTEST, MIMIC ve lojistik regresyon yöntemlerini karşılaştırdıkları çalışmada, farklı yöntemlerin büyük örneklemlerde daha tutarlı sonuçlar verdiğini tespit etmişlerdir.

Alanyazındaki farklı çalışmaların bulguları da dikkate alındığında, bu araştırmada kullanılan DMF yöntemlerine ilişkin sonuçların benzerlik göstermesi beklenmektedir. Örneğin; bu araştırmada, DMF analizleri benzer ve farklı alt kültür grupları arasında yapılacağından, Sırgancı ve Çakan'ın (2020) araştırmasında olduğu gibi alt gruplar arasındaki farklılık arttıkça DMF'li madde sayısının artış göstermesi beklenebilir. Öte yandan, MTK-OO yönteminin, Atalay ve diğerlerinin (2012) simülasyon çalışmasında olduğu gibi SIBTEST ve lojistik regresyon yöntemlerine göre fazla maddeyi DMF'li olarak değerlendirmesi beklenebilir. Ancak bu çalışma, MTK-OO, poly-SIBTEST ve OLR yöntemlerinin PISA 2018 uygulamasının Hong Kong, Şili ve Panama örneklemlerindeki öğretmen anketlerinde yer alan maddelerin DMF analizi üzerinden karşılaştırması yönüyle, pek çok açıdan diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir. Bu nedenle, bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların diğer benzer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermesi kadar farklılık göstermesi de oldukça beklenen bir durumdur.

Anahtar Kelimeler: Değişen madde fonksiyonu, çoklu puanlanan maddeler, yanlılık, madde tepki kuramı, olabilirlik oran, ordinal lojistik regresyon, poly-SIBTEST.

Kaynakça

Akın-Arıkan, Ç., Uğurlu, S., & Atar, B. (2016). MIMIC, SIBTEST, lojistik regresyon ve mantel-haenszel yöntemleriyle gerçekleştirilen DMF ve yanlılık çalışması. *Hacettepe University Journal of Education*, 31(1), 34-52.

Atalay, K., Gök, B., Kelecioğlu, H., & Arsan, N. (2012). Değişen madde fonksiyonunun belirlemesinde kullanılan farklı yöntemlerin karşılaştırılması: bir simülasyon çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2012), 270-281.

Camilli, G., & Shepard, L. A. (1994). *MMSS: Methods for identifying biased test items*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Holland, P.W. & Thayer, D.T. (1988). Differential item performance and the Mantel- Haenszel procedure. In H. Wainer and H.I. Braun (Eds.), *Test Validity* (pp. 129-145). Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kelecioğlu, H., Karabay, B., & Karabay, E. (2014). Seviye Belirleme Sınavı'nın madde yanlılığı açısından incelenmesi. *İlkogretim Online*, 13(3), 934-953.

Mellenbergh, G. J. (1989). Item bias and item response theory. *International journal of educational research*, 13(2), 127-143.

Penfield, R.D., & Camilli, G. (2006). 5 Differential item functioning and item bias. *Handbook of statistics*, 26, 125-167.

Sırgancı, G. & Çakan, M. (2020). Sıralı lojistik regresyon ve poly-sıbtest yöntemleri ile değişen madde fonksiyonunun belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 705-717.

Response Times Differences across Item Types in eTIMSS 2019: Turkish 4th Graders

Ozge Ersan

MEB

Problem Durumu

Constructed-response (CR) items are more promising for measuring higher-order thinking when compared to selected-response (SR) items (Haladyna & Rodriguez, 2013). However, previous researchers showed that students' response time was longer for CR items when compared to SR items in K-12, and this discrepancy was larger for lower grades (Wan & Henly, 2012). Additionally, previous research findings showed that cognitive complexity level of items was another factor for varying response times (Ersan & Berry, 2020; Yalçın, 2022). Understanding how young children interact with items based on item format and cognitive level can contribute to item pool and test development processes considering the burden of testing time particularly for younger students.

In this study, the research question was "How do Turkish 4th grade students' typical response times differ for SR and CR items including cognitive complexity levels in eTIMSS 2019 item pool?"

Yöntem

Data in this study came from eTIMSS 2019 4th Grade Mathematics item pool with a sample of 4334 Turkish 4th graders. In TIMSS 2019 4th grade level, there were a total of 171 computerized items; however, 145 of them were used in the study due to the way of response time data were collected (Mullis et al., 2020). TIMSS recorded screen time instead of item response time where more than one item appeared on the screen for the remaining items (SR: 77; CR: 68).

In this correlational research, how SR and CR items were different in terms of typical item response time across item cognitive complexity level for grade 4 students were examined by two-way ANOVA with interaction effects.

When response times data were examined, potential of aberrant response behaviours were observed [e.g., rapid guessing was suspected when response time was less than three or five seconds (Wise & Kong, 2005) or long response times were observed (more than 30 minutes)]. Therefore, to avoid outlier effects, medians of response time distributions of each item were chosen and decided as typical response time.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Results showed that typical response times for SR items on average were 37.1, 50.2, and 48.4 seconds for knowing, applying, and reasoning levels respectively. Typical response times for CR items on average were 50.4, 77, and 93.5 seconds for knowing, applying, and reasoning levels respectively.

Preliminary two-way ANOVA results revealed that item type, cognitive complexity level, and their interaction effects were statistically significant at alpha = 0.05. Additionally, generalized eta squares (ges) effect sizes of 0.01, 0.06, and 0.14 reflect small, medium, and large effect sizes, respectively (Cohen, 1988, pp. 280–288). The study results showed that item type had a large effect (ges = 0.31), cognitive complexity had large effect (ges = 0.18), and their interaction effect had medium effect (ges = 0.08).

Based on research findings of the study, it was concluded that response times for both item types increased when more complex cognitive domain was measured and this change was statistically steeper for CR items than SR items. Additionally, CR items required longer response times than SR items across all the levels of cognitive complexity.

Anahtar Kelimeler: TIMSS, Item Type, Response Times

Kaynakça

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Ersan, O., Berry, Y. (2020, April). *Measurement Efficiency for Technology Enhanced and Multiple Choice Items in a CAT.* Paper presented at the National Council on Measurement in Education, San Francisco, CA.

Haladyna, T. M. & Rodriguez, M. C. (2013). *Developing and validating test items*. Routledge.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science.* Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/

Wise, S. L., & Kong, X. (2005). Response time effort: A new measure of examinee motivation in computer-based tests. Applied Measurement in Education, 18, 163-183. DOI: 10.1207/s15324818ame1802_2

Wan,L. & Henly, G. A. (2012) Measurement Properties of Two Innovative Item Formats in a Computer-Based Test, Applied Measurement in Education, 25:1, 58-78, DOI: 10.1080/08957347.2012.635507

Yalçın, S. (2022). Examining students' item response times in eTIMSS according to their proficiency levels, self-confidence and item characteristics. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 13*(1), 23-39. DOI: 10.21031/epod.999545

6. Sınıf Elektriğin İletimi Ünitesi Bilgi İşlemsel Düşünmeye Dayalı Kavram Testi Geliştirme Çalışması

Melek Başgül — MEB
Bayram Coştu — Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler günümüzde her alanda etkisini göstermiş, özellikle eğitim alanında dijital dönüşümü beraberinde getirmiştir. Yaşanan bu teknolojik gelişmeler bilgi işlemsel süreçlerin giderek daha fazla kullanılabilir hale geleceğinin göstergesi olup eğitimde teknoloji desteği bir ihtiyaç haline gelmiştir. Problemleri teknoloji desteğiyle çözebilmek olarak ifade edilen Bilgi İşlemsel Düşünme (BİD), yakın zamana kadar, yalnızca bilgisayar bilimleriyle uğraşanlar için önemli olduğu düşünülürken günümüzde tüm disiplinleri ilgilendiren bir beceri olarak kabul görmektedir. Bilgi İşlemsel Düşünme (Computational Thinking), ilk defa Seymour Papert (1980) tarafından kullanılmış, Jeannette Wing (2006) tarafından popülerliği giderek artan bir düşünme becerisi haline gelmiştir. Popülerliğinin artmasıyla birlikte konu ile ilgilenen araştırmacıların sayısı artmış, araştırmacıların bakış açısına göre tanımı da farklılaşmıştır. Bu farklılaşma sonucu bilgi işlemsel düşünme tanımının neleri içerdiği konusunda fikir birliği alan yazında bulunmamaktadır (Barr ve Stephenson, 2011; NRC, 2010). Bu yüzden ISTE ve CSTA 2011 yılında bilgi işlemsel düşünmeye dair ortak bir tanım ve kapsam belirlemiş ve "Problemleri bilgisayar ve diğer araçları kullanarak çözmeye yardımcı olacak şekilde formülleştirme, verileri düzenleme ve analiz etme, modeller ve simülasyonlar gibi soyutlama yolları ile verileri temsil etme, algoritmik düşünme ile verileri otomatikleştirme (bir dizi sıralı adım), algoritmanın ve kaynakların en verimli kombinasyonunu elde edecek şekilde çözümleri belirleme, analiz etme ve uygulama, problem çözme sürecini geliştirmek için çok çeşitli problemlere aktarabilme" olarak ifade edilmiştir (ISTE & CSTA, 2011).

Alan yazında BİD'nin birçok alt boyutu önerilmiştir. Bu alt boyutlardan soyutlama, problemin çözümü için ilgili olmayan bilgiyi kapsam dışında bırakma; algoritma oluşturma, var olan probleme çözüm önerisi getirebilmek adına gerekli adımları sıralama ve ardından tasarlama; otomasyon, tekrarlayan işlemleri yapabilmek için bilgisayar veya bilgisayar benzeri işlevi olan makine kullanımı; veri toplama- düzenleme, verileri mantıklı biçimde ifade edebilmek için ayrıntılı olarak inceleme; ayrıştırma, verileri ufak parçalara bölme; paralel işleme (eşzamanlı çalışma), birden fazla işin aynı amaç doğrultusunda aynı zamanda tamamlanması; örüntü tanılama, bir veri topluluğunun benzerlikleri ve farklılıklarını ortaya koyarak bir kuralı tanımlama; örüntü genelleme, daha önce çözümlenen örüntülerin modelini, kuralını, ilke veya kuramını oluşturma; modelleme, gerçek yaşam deneyimlerinin onları yansıtacak benzerinin geliştirilmesi olarak ifade edilmektedir (Kalelioğlu ve Gülbahar, 2015). Bu çalışmada soyutlama, ayrıştırma, örüntü tanılama, algoritma oluşturma, algoritma değerlendirme (hata ayıklama), veri toplama-düzenleme, otomasyon, genelleme ve modelleme alt boyutları dikkate alınmıştır.

Değişen dünya şartlarında hızla gelişen teknoloji ile birlikte eğitim öğretim faaliyetlerinde de bu teknolojileri kullanmak öğrenme kalitesini arttırmak için çok daha etkili olmaktadır. Dijital dünyanın içerisinde doğan bireylerin ilgisini kazanabilmek, onları daha etkin olarak öğrenme öğretme ortamlarına katabilmek ve sorumluluk alanlarını genişletebilmek için teknolojinin etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle bilgi işlemsel düşünmenin günümüzde her öğrencinin edinmesi gereken beceriler arasında kabul edilmesi ile ilgili görüşlerin artması eğitim öğretim süreçlerinde bu becerilerin nasıl öğretilebileceğinin yanı sıra nasıl değerlendirileceği ile ilgili soruları da beraberinde getirmiştir. Alan yazında bilgi işlemsel düşünmenin farklı becerileri de kapsamasından dolayı nasıl ölçülmesi gerektiği ile ilgili bir uzlaşma bulunmadığı görülmektedir (Román-González, 2017). Demir ve Serefoğlu (2017) Türkçe alan yazında geliştirilen ölçme araçlarının sınırlılığını vurgulamışlardır. Bilgi işlemsel düşünme ile ilgili geliştirilen ölçme araçları incelendiğinde öz yeterlilik algısının belirlenmesine (Kert, Kalelioğlu ve Gülbahar, 2019), beceri ölçmeye (Korkmaz, Çakır ve Özden, 2017; Özmen, 2016) ve çoktan seçmeli başarı testlerine (College Board, 2016) odaklanan ölçme araçları geliştirildiği görülmektedir. Ancak kavramsal öğrenmeyi bilgi işlemsel bağlamda ölçen bir ölçeğin olmadığı gözlemlenmiştir. Bu yüzden araştırma kapsamında bilgi işlemsel düşünme ile ilgili becerileri içeren iki aşamalı kavram testi geliştirilmesi amaçlanmış ve öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerisinin değerlendirilmesi sürecinde kodlama, algoritma oluşturma öğelerini içeren bilgi işlemsel düşünme kavram testi kullanılmıştır.

Günümüzde her ayrıntı teknoloji ile birlikte ilerlediğinden eğitimde teknolojinin kullanılması ön plana çıkmış ve yeni neslin sadece teknolojiyi kullanan bireyler olmaktan çıkıp, teknolojiyle üreten bireyler haline gelmesi onlara verilecek olan eğitimle gerçekleştirilebileceğini düşündürtmektedir. Fen Bilimleri alanında öğrencilere kazandırılması hedeflenen kavramların arasında yer alan ve günlük yaşamda sık olarak kullanılan kavramlardan biri olan elektrik kavramı bu açıdan çok değerli bir öğrenme alanı olarak görülmektedir. Çünkü bireylerin teknoloji kapsamında ürün tasarlayabilmeleri için elektrik konularını çok iyi bir şekilde özümsemeleri gerekmektedir. Bunun yanı sıra yine teknolojik ürün tasarlayabilmeleri için bilgi işlemsel düşünme kapsamında algoritma oluşturma, yazılım, kodlama gibi becerilerin kazanılması da gerekmektedir (CSTA ve ISTE, 2011). Gerek elektrik konusunun önemi gerekse bilgi işlemsel düşünme ile ilgili becerilerin kazanılma durumunun incelenmesi anlamında geliştirilen bu testin oldukça değerli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca kavram testinin iki aşamalı şekilde olması çoktan seçmeli testlerde verilen cevapların nedenleriyle ilgili bilgi sahibi olunamaması dezavantajını azaltmakta ve öğrencilerin sahip oldukları kavramalar ve bu kavramaların nedenlerinin ortaya çıkarılması açısından kolaylık sağlamaktadır (Kenan ve Özmen, 2014).

BİD, eğitimin önemli bir parçası olarak giderek daha fazla değer kazanmasına rağmen uygulamada nasıl kullanılacağına ilişkin sorular hala bulunmaktadır. Eğitimcilerin BİD'yi ders planlamalarına ve öğretimlerine dâhil etmeleri için deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda BİD'nin alt bileşenlerini içeren kavram testinin değerlendirme amaçlı fen dersinde kullanılabilirliğinin incelenmesi çalışmayı değerli kılmaktadır. Ölçme ve değerlendirmeye inovatif bir bakış açısı kazandırmak amacıyla çalışmada öğrencilerin elektrik konusunu zihinlerinde canlandırmaları için BİD'nin değerlendirme amaçlı kullanıldığı test geliştirme sürecinden elde edilen sonuçlar literatüre sunulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın amacı, altıncı sınıf elektriğin iletimi ünitesinde öğrencilerin bilgi işlemsel düşünmeye dayalı kavramsal anlamalarını belirleyecek iki aşamalı bir kavram testi geliştirmek ve bu teste dair geçerlik ve güvenirlik incelemelerini gerçekleştirmektedir.

Yöntem

Alanyazında altıncı sınıf Fen Bilimleri dersi "Elektriğin İletimi" ünitesine yönelik öğrencilerin kavramsal anlamalarını, bilgi işlemsel düşünme bağlamında ölçen test geliştirme çalışmasının yer almadığı görülmüştür. Bundan dolayı çalışmanın özgün olacağı düşünülerek öğrencilerin bilgi işlemsel düşünmeye dayalı kavramsal anlamalarını belirleyecek iki aşamalı bir kavram testi geliştirmek amaçlanmış ve bu teste dair geçerlik ve güvenirlik incelemeleri belirli basamaklar takip edilerek yapılmıştır. Bu bağlamda test geliştirme çalışmasına uygun olarak araştırmada, nicel kökenli araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni, geniş gruplardan tespit edilmesi istenen özelliklerin belirlenmesi için kolaylıkla veri toplanabilmesi esasına dayanan desendir. Geniş bir örneklemden veri toplandığı için araştırma sonuçlarının genellenebilmesini sağlar (Fraenkel & Wallen, 2000).



Şekil-1. İki Aşamalı Kavram Testinin Geliştirilme Modeli (Araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir)

Kavram testinin hazırlanması sürecine testin amacı belirlenerek başlanmıştır (Şekil1). Ardından alan yazın bağlamında iki aşamalı kavram testinin türü belirlenerek iki aşamanın da çoktan seçmeli olmasına karar verilmiştir. Ayrıca test geliştirilirken Treagust (1988)'un alan yazına kazandırdığı ve temelde üç aşamadan oluşan, ilk basamağında içeriğin tanımlanmasının, ikinci basamağında kavram yanılgılarının belirlenmesinin, üçüncü basamağında ise testin geliştirilmesinin yer aldığı yapı dikkate alınmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda bu yapı üzerinde birtakım değişiklikler yapılmış ve kavram yanılgılarının belirlendiği aşama sürece dâhil edilmemiştir. Çünkü bu araştırmada çoktan seçmeli testten farklı olarak öğrencilerin verdikleri cevabın nedenini açıklayıp açıklayamadıkları, tek aşamalı çoktan seçmeli bir teste oranla şans faktörü daha az olan bir test aracılığıyla öğrencilerin kavram öğrenmelerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Ardından sırasıyla geliştirilecek testin konu başlıkları belirlenmiş, konu başlıklarıyla ilgili önerme cümleleri yazılmış, kavram haritası geliştirilmiş ve bu kavram haritasıyla önerme cümleleri ilişkilendirilerek belirtke tablosu hazırlanmıştır. Bu belirtke tablosuyla her bir konuda yer alan kazanımların bilişsel alan analizi yapılmış, kazanım sayısı ve önerilen ders saati dikkate alınarak kaç soru yazılacağına karar verilmiş ve bu sayede kapsam geçerliği sağlanmıştır. Çeşitli kaynaklar incelenerek ünitede yer alan tüm kazanımları ve BİD alt boyutlarını içeren on adet iki aşamalı test maddesi yazılmıştır. Geliştirilen testin birinci aşamasında öğrencilerin konu bilgisi ölçülürken verdikleri cevabın nedenini bilme durumları ikinci aşamasında ölçülmektedir.

Testin kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması için maddelerin öğrencilerin düzeyine uygun olup olmadığı ve konu bütünlüğünü kapsayıp kapsamadığını belirlemek amacıyla iki Fen Öğretmeninin; testin yazım, noktalama ve Türkçe'ye uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla bir Türkçe Öğretmeninin; maddelerin BİD'nin alt boyutlarına uygunluğunun incelenmesi amacıyla bir Bilişim Öğretmeninin; maddelerin yapısının iki aşamalı kavram testine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla bir Ölçme-Değerlendirme uzmanının görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamış, bazı madde köklerinde, çeldiricilerde ve şekillerde revize işlemlerine gidilmiştir. Ayrıca sınav süresinin ve öğrencilerin testte yer alan maddeleri anlamada zorluk çekip çekmediklerini belirlemek için yedinci sınıfta öğrenime devam eden 24 öğrenci ile ön pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bazı test maddelerinde küçük çaplı düzenlemeler yapılarak sorular daha anlaşılır hale getirilmiş ve sınav süresinin bir ders saati olması kararlaştırılmıştır. Ayrıca kavram testine ilişkin gerek geçerlik, güvenirlik ve madde analizi işlemlerinde gerekse araştırmanın bulgularını elde etmeye yönelik gerçekleştirilen analizlerde; "Doğru Cevap-Doğru Gerekçe (10-puan), Boş Cevap-Doğru Gerekçe (6-puan), Yanlış Cevap-Doğru Gerekçe (5-puan), Doğru Cevap-Boş Gerekçe (4-puan), Doğru Cevap-Yanlış Gerekçe (3-puan), Yanlış Cevap-Yanlış Gerekçe (0-puan), Boş Cevap-Boş Gerekçe (0-puan)" şeklinde puanlama sistemi dikkate alınmıştır.

Geliştirilen test, geçerlik ve güvenirlik çalışması amacıyla 2022-2023 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Kocaeli 'nin Başiskele ilçesinde bulunan üç farklı okulda öğrenim gören 106 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Katılımcıların seçimi, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiş, örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde madde analizi işlemleri ve alan yazında örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az iki kat, hatta tercihen on kat olması gerektiği dikkate alınmıştır (Kline, 1994). Bu bağlamda örneklem sayısının yeterli olduğu söylenebilir. Kavram testi uygulanmadan önce, söz konusu sınıfta elektriğin iletimi konusunun işlenmiş olmasına dikkat edilmiştir. Geliştirilen test altıncı sınıf testi olmasına rağmen örneklemin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, altıncı-sınıf öğrencilerinin Elektriğin İletimi ünitesinin son ünite olması sebebiyle işlememiş olmasıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Testin geçerlik ve güvenirlik analizi için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Her bir soru için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve Tabachnick ve Fidell (2013)'in belirttiği -1,5 ile +1,5 değerleri arasında dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Örneklem sayısı 50'den fazla olduğu için normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve test puanlarının normal dağılımdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p=.02$; $df=98$; $p>.01$). Ardından iki aşamalı kavram testinin gerekliliği olarak her bir aşamaya kaç öğrencinin doğru cevap verdiği incelenmiştir. Öğrenciler en fazla iki aşamaya birlikte doğru cevabı 1.soruya vermişken, en az doğru cevabı

4.soruya vermiştir. Yine öğrencilerin birinci bölüme en fazla doğru cevabı 3.soruya verirken, en az doğru cevabı 4.soruya; ikinci bölüme en fazla doğru cevabı 1.soruya verirken, en az doğru cevabı 4.soruya vermiştir.

Tablo 2.7. Madde güçlük indeksi ve ayırt edicilik gücü (Tekin, 2016)



Araştırma kapsamında elde edilen veriler, Test Analyze Programme (TAP) yardımıyla analiz edilerek madde ayırt edicilik indeksi ve madde güçlük indeksi hesaplanmıştır. Her bir maddenin madde güçlük ve ayırt edicilik değeri birinci ve ikinci aşama birlikte değerlendirilerek hesaplanmıştır. Madde güçlük ve ayırt edicilik değerlerin belirlenmesinde Tekin (2016)'nın belirlediği değerler referans alınmıştır.



Madde güçlük değerlerinin ilk aşamada .29 ile .57 arasında değiştiği ortalama güçlüğün .40 olduğu; ikinci aşamada .25 ile .57 arasında değiştiği ortalama güçlüğün .39 olduğu; iki aşamanın birlikte .23 ile .50 arasında değiştiği ortalama güçlüğün ise .33 olduğu belirlenmiştir. Testin ortalama güçlük indeksine bakıldığında (p= .329) testin orta güçlükte (Tekin, 2010) olduğu söylenebilir. Kavram testinde yer alan 4, 7, 8 ve 10 numaralı maddelerin diğerlerine göre zor; 2, 3, 5, 6, ve 9 numaralı maddelerin orta güçlükte; 1 numaralı maddenin diğerlerine göre kolay olduğu görülmüştür. Ayırt edicilik ortalamalarının ilk aşamada .37 ile .68 arasında değiştiği ortalama ayırt ediciliğin .51 olduğu; ikinci bölümde .37 ile .69 arasında değiştiği ortalama ayırt ediciliğin .52 olduğu; iki aşamanın birlikte .36 ile .67 arasında değiştiği ortalama ayırt ediciliğin .52 olduğu görülmüştür. Ayrıca 1, 2, 3, 5, 8, 9 ve 10 numaralı maddelerin ayrıt edicilik indekslerinin çok iyi olduğu, 4, 6 ve 7 numaralı maddenin ayırt edicilik indeksinin iyi olduğu belirlenmiştir. Yapılan madde güçlük ve ayırt edicilik değerlerine göre testten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Her bir kazanımla ilgili birden çok madde yazıldığı için testin geliştirilmesinde uygun olmayan maddelerin çıkarılması kapsam geçerliği açısından problem oluşturmayacaktır. Kavram testinin son halinin ortalama güçlük değeri "p" .33, ortalama ayırt edicilik indeksi "r" ise .51 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere bakıldığında testin orta güçlükte olduğu ve ayırt edicilik düzeyinin oldukça iyi bulunduğu söylenebilir.

Testinin geçerlik çalışmaları tamamlandıktan sonra güvenirlik analizi için KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanmış (.843) ve bulunan değer .70'in üzerinde (Tezbaşaran, 1996) olduğu için testinin güvenilir bir test olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kuder-Richardson-20 katsayısı ne kadar yüksek ise ölçek de o ölçüde birbiri ile tutarlı ve aynı özelliği yordayan maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca testteki her bir maddenin puanı ile toplam puan arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere korelasyona dayalı madde analizi yapılmış, tüm maddelerin toplam madde korelasyon değerinin .20'nin üzerinde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Maddelerin benzer özellikleri örneklediği görülmüştür.

Test geliştirme bulgularına göre test, öğrencilerin elektriğin iletimi konusuna yönelik kavramsal öğrenmelerini ölçebilen, soyut olgulara yönelik üst düzey düşünmeye sevk eden, bilgi işlemsel düşünme becerilerini ön plana çıkaran, farklı tip ve şekillerle hazırlanmış yeni nesil sorulardan oluşmaktadır. Testin fen öğretim programında yer alan altıncı sınıf elektriğin iletimi ünitesindeki kazanımlara yönelik olarak öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygun olduğu, bilgi işlemsel düşünmenin değerlendirme amaçlı nasıl kullanılabileceğiyle ilgili öğretmenlere ipuçları sunabilme potansiyeli taşıdığı, üst düzey düşünme becerileri içeren sorularıyla özel yetenekli öğrencilere hitap ettiği düşünülmektedir. Bu açıdan alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca geliştirilen ölçek yeni olduğundan farklı konu-örneklemlerde kullanılarak değerlendirilmesi önerilmektedir. Aşağıda hazırlanan her bir sorunun hangi BİD alt bileşenini içerdiği ve örnek iki soru verilmiştir.







Anahtar Kelimeler: Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisi, Elektriğin İletimi, Kavramsal Anlama, Öğretim Teknolojileri

Kaynakça

Barr, V. and Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to k-12: What is involved and what is the role of the computer science education community? ACM Inroads, 2(1), 111-122.

College Board. (2016). AP computer science principles course and exam description (Including the curriculum framework). NY, New York, USA. [Çevrim-içi: https://secure-media.collegeboard.org/digitalServices/pdf/ap/ap-computer-science-principles-course-and-examdescription.pdf, Erişim tarihi: 04.01.2017.]

CSTA & ISTE (2011). Computational thinking in K–12 education leadership toolkit. Retrieved August 12, 2018 from http://csta.acm.org/Curriculum/sub/CurrFiles/471.11CTLeadershiptToolkit-SP-vF.pdf.

Demir, O. & Seferoğlu, S. (2017). Yeni kavramlar, farklı kullanımlar: Bilgi-işlemsel düşünöeyle ilgili bir değerlendirme. İçinde H. F. Odabaşı, Akkoyunlu, B. ve İşman, A. (Ed.). Eğitim Teknolojileri Okumaları, 2017,(41. Bölüm, ss ,801-830). TOJET ve Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.

Fraenkel, R. J., & Wallen, E. N. (2000). How to design and evaluate research in education (4th ed.). San Francisco: McGraw-Hill.

ISTE & CSTA (2011). Operational definition for computational thinking. Retrieved from http://www.iste.org/docs/pdfs/Operational-Definition-of-Computational-Thinking.pdf.

Kalelioğlu, F. ve Gülbahar, Y. (2015). Bilgi işlemsel düşünme nedir ve nasıl öğretilir? Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Trabzon, Türkiye.

Kenan, 0. Ve Özmen, H. (2014). Maddenin Tanecikli Yapısına Yönelik İki Aşamalı Çoktan Seçmeli Bir Testin Geliştirilmesi ve Uygulanması, 3 (3), 371-378

Kert, S. B., Kalelioğlu, F., & Gülbahar, Y. (2019). A Holistic Approach for Computer Science Education in Secondary Schools. Informatics in Education, 18(1), 131-150.

Kline, P. (1994). An Easy Guide To Factor Analysis. New York: Routledge.

Korkmaz, Ö., Çakir, R., & Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the Computational Thinking Scales (CTS). Computers in Human Behavior, 72, 558-569.

National Research Council [NRC]. (2010). Report of a workshop on the scope and nature of computational thinking. Washington, DC: The National Academies Press. DOI: 10.17226/12840.

Özmen, B. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik bilgi işlemsel düşünme becerileri testinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. 4. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, Elazığ, Türkiye.

Papert, S. (1980). Mindstorms: Children, computers and powerful ideas. New York: Basic Books.

Román-González, M., Pérez-González, J. C., & Jiménez-Fernández, C. (2017). Which cognitive abilities underlie computational thinking? Criterion validity of the Computational Thinking Test. Computers in Human Behavior, 72, 678-691.

Tabachnick B. G., Fidell L. S., Using Multivariate Statistics, 6. Edition, AllynandBacon, Boston, 2013.

Tekin, H. (2010). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (20. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

Tekin H., Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, 26. Baskı, Yargı Yayın Evi, Ankara 2016.

Tezbaşaran, A. (1997). Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Treagust, D. F. (1988). Development and use of diagnostic tests to evaluate students' misconceptions in science. International Journal of Science Education, 10(2), 159-169.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33-35.

R Yazılım Dili Paketleriyle Üretilen Simülatif Verilerin Madde Tepki Kuramı Varsayımları Açısından İncelenmesi

Eray Selçuk Ergül Demir

MEB Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Test geliştirme süreçleri, hatayı en aza indirgemeyi amaçlayan çeşitli kuramlar çerçevesinde yürütülmektedir. Test geliştirme süreçleri ve bunların psikometrik nitelikleriyle ilgili sorunların ele alınmasını konu edinen psikometri biliminin tarihsel sürecinde yaygın iki ölçme kuramı kullanılmaktadır. Bunlar, ilk geliştirilen Klasik Test Kuramı (KTK) ve giderek kullanımı yaygınlaşan Örtük Özellikler Kuramı olarak da adlandırılan Madde Tepki Kuramı (MTK)'dır (Crocker & Algina, 1986).

1930'lu yıllardan başlayan, bilgisayar teknolojilerinin gelişimiyle hız kazanan ve günümüzde hala ölçme ve değerlendirme uzmanları için yeni çözüm önerileri sunan Madde Tepki Kuramı (MTK), ölçme problemlerine getirdiği pratik çözüm önerileri bakımından günümüzde araştırmacılar tarafından daha çok tercih edilmektedir (Embretson & Reise, 2000). MTK'ya göre yetenek ya da gizil özellik, test maddeleri üzerinde gösterilen performanstır. MTK, kuramsal bir teori olarak görülmemelidir. MTK, incelenen madde ve test performansının testteki maddeler tarafından ölçülen yeteneklerle nasıl ilişkili olduğu hakkında genel bir istatistiksel teoridir (Hambleton & Jones, 1993).

Madde tepki modellerinin sahip oldukları avantajlar, yalnızca model ve test verileri arasındaki uyum tatmin edici olduğunda elde edilebilir. MTK, birçok problem durumuna çözüm bulmada avantajlı görünse de (Embretson & Reise, 2000), temelinde karşılanmasını gerektiren birtakım varsayımları bulunmaktadır. Bunlar; tek boyutluluk, yerel bağımsızlık ve model-veri uyumudur (Baker, 2001; Baker & Kim, 2004; De Ayala, 2009; Hambleton & Swaminathan, 1985; Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991).

MTK varsayımlarının hepsinin aynı anda sağlandığı gerçek veri setleri bulmak oldukça zordur. Bu tür durumlarda kuramsal çalışmalar için araştırmacılar simülasyon yoluyla elde edilmiş veri setleri kullanmakta ve bu veri setlerini istedikleri ölçüde yineleyebilmektedirler. Simülatif yolla elde edilen çalışmalarda veri üretme yöntemi olarak birçok farklı teknik kullanılmaktadır. Bunlardan Monte Carlo simülasyon tekniği araştırmacılar tarafından daha sık tercih edilmektedir. Monte Carlo (MC) simülasyonu, MTK parametre kestiriminde yeni yöntemlerin değerlendirilmesi, farklı madde analiz programlarının kıyaslanması, çok boyutlu verilerde parametre kestirimi gibi birçok uygulamada kullanılmaktadır. Buna göre, Monte Carlo simülasyon tekniği ile gerçekleştirilen MTK uygulamaları aşağıda verilenlerden en az birini içermelidir (Harwell, Stone, Hsu & Kirisci, 1996):

1. Parametre iyileştirme veya parametre kestirim yöntemlerinin değerlendirilmesi,
2. MTK temelli istatistiklerin özelliklerinin değerlendirilmesi,
3. Farklı MTK uygulamalarını birleştirerek yöntemsel karşılaştırma yapılması.

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

Veri üretme simülasyonlarının gerçekleştirildiği bir başka programlama dili R'dır. R programlama dili, istatistiksel hesaplama, veri analizi ve grafik gösterimi gibi çeşitli uygulamalar için kullanılan bir araçtır (Ihaka & Gentleman, 1996). Ross Ihaka ve Robert Gentleman tarafından Yeni Zelanda'daki Auckland Üniversitesi'nde geliştirilen R, modüler bir yapıya sahiptir ve kullanıcılar tarafından oluşturulan birçok paketle genişletilebilmektedir (Wickham, 2015).

MTK hesaplamaları için birçok paket programa göre R programlama dili kolay ve kapsamlı çözüm önerileri sunmaktadır. Bu paketler genel olarak farklı MTK modellerine ait parametre kestirimleri yapabilmekte, veri setleri üretebilmekte ve madde ve test karakteristik eğrileri çizebilmektedir. Bu paketlerle ilgili ayrıntılı bilgilere https://cran.r-project.org/web/views/Psychometrics.html sayfasından ulaşılabilmektedir. Ayrıca, bu paketlerin veri üretme fonksiyonları farklı algoritmalar kullanmaktadır. Örneğin, bazı paketler Monte Carlo simülasyonu kullanırken, diğerleri rasgele örnekleme yöntemlerini veya karmaşık yapıların tanımlanmasını kullanır. Ayrıca, bazı paketler veri üretirken parametre tahmininde kullanılan varsayımları veya yaklaşımları da değiştirmektedir. Örneğin aşağıda bazı paketlerin veri üretmede kullandığı algoritmalar şu şekildedir (Lidauer & Meindl, 2020):

- "ltm" paketi veri üretmek için rasgele örnekleme yöntemlerini kullanamaktadır. Bu yöntem, veri setindeki parametrelerin tahmin edilmesine dayanır ve örnekleme işlemi, öğrencilerin yanıtlarının simüle edilmesi ile gerçekleştirilir.

- "mirt" paketi, Monte Carlo simülasyonu kullanarak veri üretmektedir. Bu yöntem, modelin parametrelerinin tahmininde kullanılan birçok örnekleme işlemini gerçekleştirir ve her örnekleme işlemi, veri setindeki her bir öğrencinin yanıtını simüle eder.
- "irtoys" paketi, çeşitli IRT modellerini kullanarak veri üretmektedir. Paketteki fonksiyonlar, farklı parametre tahmin yöntemlerini ve öğrenci yetenek dağılımlarını kullanarak veri setlerini simüle edebilir.
- "psych" paketi, rasgele örnekleme yöntemleri ve Monte Carlo simülasyonlarını kullanarak veri üretmektedir. Paketteki fonksiyonlar, çoklu boyutlu yapıların tanımlanması için farklı yaklaşımları kullanabilir.
- "catIRT" paketi, rasgele örnekleme yöntemlerini kullanarak veri üretmektedir. Paketteki fonksiyonlar, cat-IRT modellerinin parametrelerini tahmin etmek için kullanılan birçok yöntem içerir.

Genel olarak, bu paketler farklı modeller ve veri setleri için uygun veri üretme yöntemleri sunmaktadırlar. Paket seçimi, araştırmacının spesifik ihtiyaçlarına ve kullanılan modelin özelliklerine bağlıdır. Buna göre bu araştırmanın amacı R programında üretilen simülasyon verilerinin madde tepki kuramı varsayımları açısından incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma problemlerine yanıtlar aranmaktadır:

1. ltm, mirt, irtoys, psych ve catIRT paketleriyle, örneklem büyüklüğü (N=500, 1000 ve 2000), madde sayısı (K=10, 20 ve 40) ve farklı lojistik modeller (P=2 PL ve 3 PL) kullanıldığında, üretilen verilerin tek boyutluluk durumları arasında bir farklılık var mıdır?
2. ltm, mirt, irtoys, psych ve catIRT paketleriyle, örneklem büyüklüğü (N=500, 1000 ve 2000), madde sayısı (K=10, 20 ve 40) ve farklı lojistik modeller (P=2 PL ve 3 PL) kullanıldığında, üretilen verilerin yerel bağımsızlık durumları arasında bir farklılık var mıdır?
3. ltm, mirt, irtoys, psych ve catIRT paketleriyle, örneklem büyüklüğü (N=500, 1000 ve 2000), madde sayısı (K=10, 20 ve 40) ve farklı lojistik modeller (P=2 PL ve 3 PL) kullanıldığında, üretilen verilerin model-veri uyumları arasında bir farklılık var mıdır?

R programlama dili paketleri, diğer paket programların aksine araştırmacılara MTK uygulamaları açısından kolaylıklar sağlamaktadır. Bu uygulamalar, paket geliştiricileri tarafından oluşturulan fonksiyonlar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Benzer bir çalışma, Doğan, Kılıç & Uysal (2018) tarafından yapılmıştır. Anca bu çalışmada MTK simülasyonları sadece yapı geçerliği ve güvenirliği açısından incelenmiştir. Yani araştırmacılar, simülasyonları sadece tek boyutluluk varsayımı açısından incelemişlerdir. Bu çalışmada ise buna ek olarak yerel bağımsızlık ve model-veri uyumu varsayımları da test edilmiştir. Ayrıca MTK simülasyonlarıyla uğraşan araştırmacılara R paketleri konusunda bilgi vermesi bu çalışmayı önemli kılan başka bir nedendir.

Yöntem

Bu araştırmada, simülasyon koşullarına uygun farklı örneklem büyüklüğüne, madde ve model parametre sayısına bağlı olarak farklı R paketleriyle veri setleri üretilmiştir. Araştırma, kuramsal alana katkı sağlaması açısından belirli koşulların parametre kestirimleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla simülatif veriler üzerinde yürütülmüştür. Simülasyon yaklaşımı, içinde ilgili bilgilerin ve verilerin üretilebileceği yapay bir ortamın oluşturulmasını içerir. Bu, kontrollü koşullar altında bir sistemin (veya alt sisteminin) dinamik davranışını gözlemlemenizi sağlar (Fraenkel & Wallen, 2009; Kothari, 2004). Alanyazında, simülasyon çalışmalarının birer ampirik deney olduğu (Morris, White & Crowther, 2017) ve belirlenmiş araştırma tasarımı ve veri analizi ilkelerine bağlı olarak istatistiksel örnekleme deneyleri olarak ele alınması gerektiği savunulmaktadır (Hoaglin & Andrews, 1975). Buna göre bu araştırmada, simülatif üretilmiş veriler aracılığıyla çeşitli koşullar değişimlenerek farklı MTK R paketlerinin veri üretme durumlarının karşılaştırılması açısından istatistiksel anlamda deneysel bir yöntem izlenmektedir. Bu nedenle bu araştırmada yöntem olarak simülasyon tabanlı deneysel desen kullanılmıştır.

Bu araştırmada, simülasyon koşullarına bağlı olarak verilerin üretilmesinde R yazılım dili kullanılmıştır. R içerisinde ise ltm (Rizopoulos, 2022), mirt (Chalmers, 2022), irtoys (Partchev, 2022), psych (Revelle, 2022) ve catIRT (Nydick, 2022) paketleri çalıştırılmıştır. Her bir paketin içerisindeki veri üretme fonksiyonu kullanılarak (ltm::rvmlogis, mirt::simdata, irtoys::sim, psych::sim.irt, catIRT::simIrt) ve simülasyon koşullarına uygun olarak ikili (1-0) puan matrisleri oluşturulmuştur. Veriler üretilirken başlangıç madde parametreleri bu çalışmalara göre; yetenek parametresi standart normal dağılım [$\Theta \sim N(0, 1)$], madde ayırt edicilik parametresi log-normal dağılım [$a \sim lnN(0.3, 0.2)$]; madde güçlük parametresi standart normal dağılım [$b \sim N(0, 1)$], madde şans parametresi (düşük asimptot) beta dağılım [$c \sim \beta(20, 90)$] kullanılmıştır (Baker, 2001; Feinberg & Rubright, 2016).

Bu araştırmada problemlerin çözümü için oluşturulan simülasyon modelinde dört farklı değişkenden oluşan koşullar değişimlenmiştir. Buna göre beş farklı R paketi (ltm, mirt, irtoys, psych ve catIRT), üç farklı örneklem büyüklüğü (500, 1000 ve 2000), üç farklı madde sayısı (10, 20 ve 40) ve iki farklı model (2PL ve 3 PL) olmak üzere 90 adet simülasyon koşulu 100 tekrarla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizinde ilk olarak tek boyutluluğun test edilmesi için veriler üzerinden tetrakorik korelasyon matrisleri oluşturulmuş ve bu matrisler üzerinden açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre açıklanan varyans oranları ve Kısmî Korelasyonların Ortalaması (minimum average partial correlation [MAP]) hesaplanmıştır. Tek boyutluluğa kanıt sağlaması açısından birinci faktörün açıkladığı varyans oranının 0.30'un altına düşmemesi beklenir. Reckase (1979) açıklanan varyans oranının 0.20 olmasını tek boyutluluk için alt sınır olarak kabul etmiş ancak bu durumda madde parametrelerinin stabil olmayacağını belirtmiştir.

Yerel bağımsızlık varsayımının test edilmesi için Yen (1984)'in Q3 istatistiği kullanılmıştır. Q3 istatistiğinde madde parametrelerinin kestirimlerine dayalı olarak her birey için her bir maddeye verdiği tepkinin artıkları ve daha sonra maddelerden elde edilen artıklar arasındaki doğrusal korelasyon hesaplanır. Yen (1984), test geliştiricilerin 0.20 ve daha yüksek korelasyon değerlerine sahip madde çiftlerine problemli olarak yaklaşmalarını tavsiye etmektedir (DeMars, 2010).

Model-veri uyumu varsayımının test edilmesi için M2 değerleri incelenmiştir. M2 sınırlı bilgi uyum iyiliği değerleri, p değeriyle birlikte yorumlanmalıdır. Tek ve çift yönlü marjinal tablolarına göre hesaplanan M2 istatistiği, model-veri uyumunun ne kadar yüksek olduğunu göstermektedir. Bu istatistikte, momentleri eşleştirerek asimptotik p değerleri elde edilir ve parametre tahminlerinin asimptotik kovaryans

matrisinin hesaplanmasını gerektirir. Diğer uyum iyiliği indekslerinde olduğu gibi M2 evrende mükemmel model-veri uyumu olduğu varsayımına dayanmaktadır (Maydeu-Olivares & Joe, 2006). Uyum göstergesi olarak M2 istatistiğinin manidar olmaması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Birinci Araştırma Problemi İçin Sonuçlar

Araştırmanın birinci probleminde ltm, mirt, irtoys, psych ve catIrt paketleriyle farklı koşullarda üretilen veriler üzerinden tek boyutluluk için açıklanan varyans oranları ltm paketi için 0.263 ile 0.397; mirt paketi için 0.263 ile 0.396; irtoys paketi için 0.250 ile 0.387; psych paketi için 0.249 ile 0.387; catIrt paketi için 0.253 ile 0.388 arasında değişmektedir. Reckase (1979)'e göre alt sınır olarak kabul edilen 0.20 değerine göre bütün paketlerde üretilen veri setleri tek boyutluluk varsayımını sağlamaktadır. Ayrıca MAP analizine göre irtoys paketinin bir koşulu hariç (%99) diğer tüm paketlerde ve koşullarda tek boyutluluğun %100 oranında sağlandığı görülmektedir.

Açıklanan varyans oranları için karma model ANOVA sonuçlarına göre bağımsız değişkenlerden paket türü *(F(4, 75) = 0.12; p>0.05, η2 = .06),* örneklem büyüklüğü *(F(2, 75) = 0.00; p>0.05, η2 = .001)* ve madde sayısı *((2, 75) = 0.00; p>0.05, η2 = .001)* manidar bir farklılık oluşturmamıştır. Ancak lojistik model *(F(1, 80) = 58985.69; p<0.01, η2 = .878)* manidar etkiye ve yüksek düzeyde etki büyüklüğüne sahiptir. Koşulların ikili etkileşimleri incelendiğinde R paket türü ile lojistik model ortak etkileşimi manidar bulunmuştur *(F(4, 80) = 6.27; p<0.01, η2 = 0.03).* Ortak etkileşimin etki büyüklüğü ise düşük düzeydedir. Buna göre R paketleriyle birlikte lojistik model tek boyutluluk için açıklanan varyans oranlarında manidar farklılıklar oluşturmaktadır.

Paket türleri arasında gerçekleştirilen çoklu karşılaştırmalara göre 2 PL modelde ltm ile irtoys *(t= 7.091; p<0.001)*, ltm ile psych *(t=6.159; p<0.001)*, ltm ile catIrt *(t=5.178; p<0.001)* arasında; mirt ile irtoys *(t= 7.830; p<0.001)*, mirt ile psych *(t=6.898; p<0.001)* ve mirt ile catIrt *(t=5.917; p<0.001)* arasında manidar farklılıklar bulunmuştur. Ancak ltm ile mirt *(t=-0.739; p>0.05)*, irtoys ile psych *(t=-0.932; p>0.05)*, irtoys ile catIrt (*t=-1.913; p>0.05)* ve psych ile catIrt *(t=-0.981; p>0.05)* arasında manidar bir farklılık yoktur. Aynı şekilde 3 PL modelde modelde ltm ile irtoys *(t= 11.762; p<0.001)*, ltm ile psych *(t=11.415; p<0.001)*, ltm ile catIrt *(t=10.665; p<0.001)* arasında; mirt ile irtoys *(t= 11.132; p<0.001)*, mirt ile psych *(t=10.785; p<0.001)* ve mirt ile catIrt *(t=10.036; p<0.001)* arasında manidar farklılıklar bulunurken ltm ile mirt *(t=-0.630; p>0.05)*, irtoys ile psych *(t=-0.347; p>0.05)*, irtoys ile catIrt (*t=-1.096; p>0.05)* ve psych ile catIrt *(t=-0.750; p>0.05)* arasında manidar bir farklılık yoktur.

İkinci Araştırma Problemi İçin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci probleminde ltm, mirt, irtoys, psych ve cat IRT paketleriyle farklı koşullarda üretilen veriler üzerinden Yen (1984)'in Q3 testi sonucunda elde edilen Tip I hata oranlarının tüm koşullarda; ltm paketinde %94,4; mirt, irtoys, psych ve catIrt paketlerinde %100 olduğu görülmektedir. Elde edilen Tip I hata oranları arasında farklar oluşmadığı göz önüne alınarak faktöriyel ANOVA yapmaya gerek duyulmamıştır.

Üçüncü Araştırma Problemi İçin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü probleminde ltm, mirt, irtoys, psych ve cat IRT paketleriyle farklı koşullarda üretilen veriler üzerinden M2 testi sonucunda elde edilen Tip I hata oranları ltm paketinde 0.01 ile 0.10; mirt paketinde 0.01 ile 0.09; irtoys paketinde 0.00 ile 0.09; psych paketinde 0.00 ile 0.10; catIrt paketinde 0.01 ile 0.09 arasında değişmektedir.

M2 testi Tip I hata oranları için faktöriyel ANOVA sonuçlarına göre bağımsız değişkenlerden paket türü *(F(4, 75) = 0.098 p>0.05, η2 = 0.005),* örneklem büyüklüğü *(F(2, 75) = 0.694; p>0.05, η2 = 0.018)* ve madde sayısı *(F(2, 75) = 0.249; p>0.05, η2 = .007)* manidar bir farklılık oluşturmamıştır. Ancak lojistik model *(F(1, 80) = 5.202; p<0.05, η2 = 0.061)* manidar farklılığa ve orta düzeyde etki büyüklüğüne sahiptir. Koşulların ikili etkileşimlerinin hiçbirinde manidar farklılaşma elde edilmemiştir.

Model-veri uyumunu incelemek gerçekleştirilen M2 testi sonuçları Tip I hata oranları için lojistik modele göre ikili karşılaştırma sonucunda 3 PL, 2 PL'ye göre daha yüksek değerler vermiştir *(t=-2.344; p<0.05).* Buna göre model-veri uyumunun 2PL modelde daha iyi sağlandığı görülmekle birlikte, 3PL modelde düşük asimptot parametresinin model-veri uyumunu bozduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Madde tepki kuramı, tekboyutluluk, yerel bağımsızlık, model-veri uyumu, R programı, ltm, mirt, irtoys, psych, catIrt

Kaynakça

Baker, F. B. (2001). *The basics of item response theory* (2nd ed.). College Park, (MD): ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.

Baker, F. B., & Kim, S. (2004). *Item response theory: Parameter estimation techniques* (2nd ed.). New York: Marcel Dekker.

Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to clasical and modern test theory.* Belmont: Wadsworth Group.

Chalmers, R. P. (2012). mirt:A multidimensional item response theory package for the R environment. *Journal of Statistical Software*, *48*(6), 1–29. doi: https://doi.org/10.18637/jss.v048.i06

De Ayala, R. J. (2009). *The theory and practice of item response theory.* New York, (NY): The Guilford Press.

DeMars, C. (2010). *Item response theory: understanding statistics measurement.* New York: Oxford University Press.

Doğan, N., Kılıç, A. F. & Uysal, İ. (2018, September). Madde Tepki Kuramı Simülasyonlarının Yapı Geçerliği ve Güvenirlik Açısından İncelenmesi. *Paper presented at the conference on 6th Internatıonal Congress On Measurement And Evaluatıon In Educatıon And Psychology,* Prizren, KOSOVO.

Embreston, S. E., & Reise, S.P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Lawrence: Erlbaum Ass., Inc.

Feinberg, R.A., & Rubright, J.D. (2016), Conducting simulation studies in psychometrics. *Educational Measurement: Issues and Practice, 35*: 36-49. doi: https://doi.org/10.1111/emip.12111

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

Hambleton, R. K., & Swaminathan H. (1985). *Item response theory: Principals and applications.* Norwell, (MA): Kluwer Academic Publishers.

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

Hambleton, R. K., & Jones R.W. (1993). An NCME instructional module on comparison of classical test theory and item response theory and their applications to test development. *Educational Measurement: Issues and Practice, 12*(3), 38-47. doi: https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1993.tb00543.x

Han, K. T. (2007). WinGen2: Windows software that generates IRT parameters and item responses [computer program]. Amherst, (MA): University of Massachusetts, Center for Educational Assessment. Retrieved from https://www.umass.edu/remp/software/simcata/wingen/homeF.html

Harwell, M., Stone, C. A., Hsu, T.-C., & Kirisci, L. (1996). Monte carlo studies in item response theory. *Applied Psychological Measurement, 20*(2), 101-125. doi: https://doi.org/10.1177/014662169602000201

Hoaglin, D. C., & Andrews, D. F. (1975). The reporting of computation-based results in statistics. *The American Statistician, 29*, 122-126. doi: https://doi.org/10.2307/2683438

Ihaka, R., & Gentleman, R. (1996). R: A language for data analysis and graphics. *Journal of Computational and Graphical Statistics, 5*(3), 299-314. doi: https://doi.org/10.2307/1390807

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

Lidauer, B., & Meindl, B. (2020). A comparison of R packages for item response theory. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 45*(3), 265-292. doi: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-56294-0_36

Maydeu-Ovivares, A., & Joe, H. (2006). Limited information goodness-of-fit testing in multidimensional contingency tables. *Psychometrica, 71*, 713-732. doi: https://doi.org/10.1007/s11336-005-1295-9

Morris, T. P., White, I. R., & Crowther, M. J. (2017). Using simulation studies to evaluate statistical methods. *Tutorial in Biostatistics, 38*(11), 2074-2102. doi: https://doi.org/10.1002/sim.8086

Nydick, S. (2022). catIrt:Simulate IRT-based computerized adaptive tests. doi: https://cran.r-project.org/web/packages/catIrt/catIrt.pdf Erişim Tarihi: Ekim 2022.

Partchev, I. (2022). irtoys:A collection of functions related to item response theory (IRT). doi: https://cran.r-project.org/web/packages/irtoys/irtoys.pdf Erişim Tarihi: Ekim 2022.

Reckase, M. D. (1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: Results and implications. *Journal of Educational Statistics, 4*(3), 207–230. doi: https://doi.org/10.3102/10769986004003207

Revelle, W. (2022). psych:Procedures for psychological, psychometric, and personality research. doi: https://cran.r-project.org/web/packages/psych/index.html Erişim Tarihi: Ekim 2022.

Rizopoulos, D. (2022). ltm:Latent trait models under IRT. doi: https://cran.r-project.org/web/packages/ltm/ltm.pdf Erişim Tarihi: Ekim 2022.

Wickham, H. (2015). *R packages: Organize, test, document, and share your code.* O'Reilly Media, Inc. Retrieved on 14/04/2023 from http://r-pkgs.had.co.nz/

Yen, W. M. (1984). Effects of local item dependence on the fit and equating performance of the three parameter logistic model. *Applied Psychological Measurement, 8*, 125-145. doi: https://doi.org/10.1177/014662168400800201

Örtük Büyüme Modelleri İçin Kayıp Veri Atama Yöntemlerinin Karşılaştırılması

Muhammet Curabay

Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim öğrencilerdeki bilişsel, duyuşsal, devinişsel gelişmeleri temel almaktadır. Eğitim ile birlikte genellikle "süreç", "değişim" ve/veya "gelişim" kavramları yer almaktadır. Eğitimde ölçmeyi temel alan kavrama ilişkin gelişimi ele alabilmek için aynı özelliğe ilişkin farklı zamanlardan elde edilecek olan tekrar eden ölçmelere ihtiyaç vardır. Bu şekilde yapılan ölçmelerden elde edilen veriler "boylamsal veriler" (longitudinal data) olarak adlandırılır. Eğitim alanında "enlemsel veriler" (latitudinal data) de yaygın olarak kullanılmaktadır. Enlemsel veriler bir kesitte elde edilen ölçmeleri temel alır ve geleneksel istatistiksel modellerle veriler çözümlenmektedir. Enlemsel veriler düzey belirleme gibi durumsal analizler için uygun iken boylamsal veriler öğrencilerdeki gelişimin modellenmesinde rol oynar. Boylamsal veri analizleri; değişim analizleri (analysis of change), büyüme analizleri (analysis of growth) veya yörünge analizleri (analysis of trajectory) olarak adlandırılmaktadır. Günümüzde gelişime veya değişimi elde etmek için kullanılan örtük büyüme modelleri (latent growth model) yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Aşkar, Yurdugül, 2009). Boylamsal verilerin enlemsel verilere göre bazı avantajları olmasına rağmen, boylamsal çalışmalarda kayıp veri sorunu ciddi bir problem olarak görülmektedir. Kayıp veriler, uzunlamasına verilerin analizinde, çalışma içindeki birimlerden bir veya daha fazla ölçümün eksik olduğu, amaçlanan ölçümlerin alınmadığı, kaybolduğu veya başka bir şekilde kullanılamadığı zaman ortaya çıkmaktadır (Diggle, Ziang ve Zeger, 1994). Bu araştırmanın amacı zaman içindeki değişimi incelemesinde kullanılan Örtük Büyüme Modellerindeki kayıp değerlerle ile başa çıkabilmek için kullanılan kayıp veri atama yöntemlerinin örtük büyüme modelleri için incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma bir simülasyon çalışmasıdır. Bu araştırmada Monte Carlo yöntemi ile zamana bağlı olarak doğrusal değişim gösteren, 4 zaman noktasına sahip ve 500 kişiden oluşan veri seti oluşturulmuştur. Elde edilen bu veri setinin ikinci, üçüncü ve dördüncü zaman noktalarında tamamıyla rastlantısal olarak kayıp (TROK) mekanizmasında bazı veriler silinerek kayıp veri içeren veri setleri oluşturulmuştur. Kayıp veri içeren boylamsal veri seti için alanyazında boylamsal araştırmalar için uygun olduğu belirtilen kayıp veri atama yöntemleri (Tam Koşullu Belirtim (Fully Conditional Specification) (van Buuren, 2007) , Model Tabanlı Çoklu Atama (Model-Based Multiple Imputation) (Enders vd., 2020). , Propensity Skor Yöntemi, Tahmini Ortalama Eşleştirme (Predictive Mean Matching) (Morris, vd., 2014). En Çok Olabilirlik (Maximum Likelihood) (Muthen ve Muthen, 2010)) yöntemleri ile veri ataması yapılmıştır.

Veri Analizi

Kayıp veri içeren boylamsal veri setine çeşitli yöntemler ile veri ataması gerçekleştirildikten sonra atama yapılmış veri setlerindeki değişim örtük büyüme modeli incelenmiş ve bu veri setlerinden elde edilen model uyum indeks değerleri (RMSEA, CFI, TLI ve SRMR) ile dört zaman noktasındaki ortalamalar tam veriden değerler karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonrasında boylamsal veriye en değerlerin elde edildiği yöntem ortaya çıkarılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tamamıyla rastlantısal olan kayıp (TROK) mekanizmasında kayıp veri içeren boylamsal veri setine FCS, MBMI, PS, PMM ve ML yöntemleri ile veri ataması yapılmıştır. Kayıp veri atamaları sonucu elde edilen model uyum indeks değerleri (RMSEA, CFI, TLI ve SRMR) değerleri ile dört zaman noktasındaki ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda tam veriden elde edilen model uyum indeks değerleri (RMSEA= 0,035, CFI= 0,999, TLI= 0,999, 0,013) ve dört zaman noktasındaki ortalamaları (T1= 1,197, T2= 3,154, T3= 5,134, T4= 7,224) bakımından en yakın sonuçlar veren yöntemin model uyum indeks değerleri (RMSEA= 0,035, CFI= 0,999, TLI= 0,999, 0,013) ve zaman noktasındaki ortalamaları (T1= 1,197, T2= 3,154, T3= 5,134, T4= 7,224) olarak bulunan En çok olabilirlik (ML) yöntemi olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Örtük Büyüme Modelleri, Boylamsal Araştırmalar, Kayıp Veri, Çoklu Atama

Kaynakça

Aşkar, P. ve Yurdugül, H. (2009). Örtük Büyüme Modellerinin Eğitim Araştırmalarında Kullanımı. *Ilkogretim Online, 8*(2).

Diggle, P., Liang, K. Y., ve Zeger, S. L. (1994). Longitudinal data analysis. *New York: Oxford University Press*, *5*, 13.

Enders, C. K., Du, H., ve Keller, B. T. (2020). A model-based imputation procedure for multilevel regression models with random coefficients, interaction effects, and nonlinear terms. *Psychological methods*, *25*(1), 88.

Morris, T. P., I. R. White, ve P. Royston. 2014. Tuning multiple imputation by predictive mean matching and local residual draws. *BMC Medical Research Methodology 14:* 75. https://doi.org/10.1186/1471-2288-14-75.

Muthén, L. K., ve Muthén, B. O. (2010). Version 6 Mplus user's guide. *Los Angeles, CA: Muthén & Muthén*.

Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinin Cinsiyet ve Sınıf Seviyesine Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi

Şulegül Türkyılmaz — Ted Ankara Koleji

Emre Kucam — MEB

Problem Durumu

Ölçme araçları, her zaman kullanılacakları örneklemin evrene genellenebilme kaygısını taşımaktadır. Bu nedenle bir ölçme aracı geliştirmede veya ölçme aracını bir kültürden başka bir kültüre uyarlamada aynı ölçme aracı farklı bir örneklemde kullanıldığında geçerlik sorunlarıyla karşılaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle bir örneklemde/kültürde ölçülmek istenen özelliği tam ve doğru olarak ölçen bir ölçme aracını başka bir örneklem/kültürde uygulama söz konusu olduğunda ölçülmek istenen özellik tam ve doğru ölçülmeyebilir. Maksimum performans testlerinde bu duruma, ölçülmek istenen özelliğin yapısı göz önüne alındığında pek rastlanmayacağı söylenebilir ancak tipik performans testlerinde bu duruma çokça rastlanacağı aşikârdır (Sırgancı, 2022). Özellikle depresyon, korku, endişe, kaygı v.b., hormonlarla da desteklenen özelliklere yönelik yapılacak ölçmenin, ölçülmek istenen yapının özelliğini tam ve doğru ölçememe durumu bu tür tipik performans testlerinde rastlanan önemli bir geçerlik sorunudur. Bu sorunu doğuran insan özellikleri ilkel çağlardan bu yana süregelmekte ve evrilmektedir. Nitekim eğitimli insan sayısı ve eğitim düzeyi arttıkça insanların bilgi ve becerileri arttığı için daha iyi yönetebilecekleri durumlarla karşılaşabilecekleri, dolayısıyla daha az kaygı, korku ve endişe duyabilecekleri söylenebilir. Ancak günümüzdeki iş/akademik yaşamda hibrit insanlarla çalışma beklentisi bu kaygı, korku ve endişeyi arttıran bir faktör olarak ele alınabilir. Hibrit insan anlayışı insanların teknolojik gelişmelerle birlikte daha fazla yetenek ve güç kazanabileceklerini varsaymaktadır (Tarhan,2020). Bu durum dünya/toplumlar için olumlu iken bireysel olarak insanlar için olumsuz bir gelişme olarak ifade edilebilir. Bu olumsuzluğun nedeni olarak ise bahsedilen özelliklere sahip olmadığını düşünen; öğrencilerin, akademisyenlerin, öğretmenlerin ya da diğer üstlerin olası olumsuz bir şekilde değerlendirme yapmasına yönelik korku gösterilebilir. Bu korku, özellikle öğrenciler için sınavlar, projeler veya sunumlar gibi performansa dayalı değerlendirmeler sırasında daha belirgin olabilir. Oluşan bu korku kişinin öğrenme, sorgulama ve yaratıcılık gibi önemli becerilerini engelleyebilir, ayrıca kişinin sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşmasını engelleyebilir. Ayrıca bu korkunun, sosyal fobinin özünü oluşturduğu ifade edilmektedir.

(Turner, Beidel ve Townsley, 1992; Clark ve Wells, 1995; Rapee ve Heimberg, 1997). Olumsuz değerlendirilme korkusuna yönelik tanımlar incelendiğinde ise başkalarının değerlendirmelerinden endişe duymak, olumsuz değerlendirmeler karşısında sıkıntıya düşmek ve başkaları tarafından olumsuz olarak (kötü ve düşmanca) değerlendirileceği beklentisi içinde olmak ortak özellikler olarak ifade edilebilir (Watson ve Friend, 1969; Rapee ve Heimberg, 1997). Bu kapsamda bahsedilen özelliklerin araştırılmasında kullanılacak ölçme araçlarıyla ölçülen yapının farklı alt gruplarda ölçme değişmezliğinin sağlanması büyük önem arz etmektedir. Bunun nedeni ise ölçme değişmezliğinin; söz konusu yapının farklı gruplar arasında aynı olduğunu, elde edilen sonuçlara dayalı olarak alt grupların karşılaştırılmasını ve araştırma sonuçlarının daha doğru yorumlanmasını mümkün kılmasıdır.

Bu araştırmada, Alkan'ın (2015) geliştirdiği Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden elde edilen sonuçlara dayanarak cinsiyete ve sınıf seviyesine göre doğru karşılaştırmalar yapabilmek ve ölçeğe ilişkin yapı geçerliği kanıtı elde edebilmek için ölçme değişmezliği incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın ana problemi "Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği"nden elde edilen puanlar öğrencilerin cinsiyetine ve sınıf düzeyine göre ölçme değişmezliği aşamalarını sağlanmakta mıdır?" şeklinde oluşturulmuştur. Ana probleme dayalı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeğinden elde edilen veri seti cinsiyete göre ölçme değişmezliğini sağlamakta mıdır?
2. Akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeğinden elde edilen veri seti sınıf seviyesine göre ölçme değişmezliğini sağlamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmada Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından ölçme değişmezliğini sağlama durumu belirlenmiş ve ölçeğin faktör yapısına yönelik sunulan modelin farklı gruplar arasında değişim gösterip

göstermediği incelenmiştir. Araştırmada var olan durumun ortaya konulması amaçlandığından betimsel bir araştırmadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilindeki devlet ortaokullarının 5, 6, 7, 8. ve anadolu liselerinin 9, 10, 11 ve 12. Sınıflarında öğrenim gören 451 öğretmen oluşturmaktadır.

Alkan'ın (2015) geliştirdiği Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği toplam beşli likert olarak uygulanan 22 maddeden ve 2 alt boyuttan (olumsuz değerlendirilme korkusunun davranışsal etkileri, olumsuz değerlendirilme korkusunun bilişsel etkileri) oluşmaktadır. Parametrik istatistiklerde verilerin analizine başlamadan önce veri setinin varsayımları karşılaması gerekmektedir. Elde edilen veri setinde de kayıp değerler, uç değerler, normallik ve çoklu bağlantı varsayımları incelenmiştir. Varsayımlar test edildikten sonra verilerin analizine geçilmiştir.

Verilerin analizinde ilk aşamada model veri uyum düzeyini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Daha sonra modelin sınıf düzeyi ve cinsiyet grupları arasında ölçme değişmezliği sağlayıp sağlamadığı çok gruplu doğrulayıcı faktör analizi (ÇGDFA) yöntemiyle incelenmiştir. ÇGDFA'da yapısal, metrik, ölçek ve katı değişmezlikleri sırasıyla test edilmiştir. Değişmezliklere ait modeller ki-kare testi sonucuna göre karşılaştırılmıştır. Varsayımların test edilmesi ve verilerin dağılımını belirlemek için SPSS 24.0 programı kullanılmıştır. DFA ve ÇGDFA analizleri R Studio 4.2.2. paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenler bakımından ölçme değişmezliğini sağlama durumu belirlenmiştir. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'ne yönelik oluşturulan ölçme modeli, DFA ile iki faktör ve 22 maddeden oluşan bir model şeklinde doğrulanmıştır. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik ÇGDFA yapılmış, modelin cinsiyet alt grupları arasında ölçme değişmezliği aşamalarını sırasıyla sağlama durumu test edilmiştir. Model veri uyumu indeksleri incelendiğinde cinsiyet gruplarına göre ölçeğin iki faktörlü yapısal eşitliği sağlamadığı görülmüştür. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik ÇGDFA yapılmış, modelin sınıf seviyesi alt grupları arasında ölçme değişmezliği aşamalarını sırasıyla sağlama durumu test edilmiştir. Model veri uyumu indeksleri incelendiğinde sınıf seviyesi alt gruplarına göre ölçeğin iki faktörlü yapısal eşitliği sağlamadığı görülmüştür. ΔCFI ve ΔRMSEA değerleri incelenerek belirlenen ölçme değişmezliği sonuçlarına (ΔCFI<0,01; ΔRMSEA ≤0,015) göre Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ölçme modelinin sınıf düzeyine göre alt gruplarda yapısal, metrik, ölçek ve katı değişmezlik aşamalarının hiçbirini sağlamadığı, yani Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden elde edilen puanlara yönelik gruplar arası karşılaştırmaların anlamlı olmayacağı ve bu nedenle gruplar arası karşılaştırma yapılırken dikkatli olunması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: ölçme değişmezliği, ölçek, akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu.

Kaynakça

Alkan, V., Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2020), Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Avrupa Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *7*(5), 312-318.

Clark, D.M., & Wells, A. (1995). A Cognitive Model of Social Phobia. In: R.G. Heimberg, M.R. Liebowitz, D.A. Hope, & F.R. Schneier (Eds.), Social Phobia: Diagnosis, Assessment, and Treatment (Pp. 69-93). Guilford Press: New York.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How To Design And Evaluate Research in Education* (6th Ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Rapee, R.M. (1995). *Descriptive Psychopathology of Social Phobia*. In R.G. Heimberg, M.R. Liebowitz, D.A. Hope, & F.R. Schneier (Eds.), Social Phobia: Diagnosis, Assessment, and Treatment (Pp. 41-66). Guilford Press, New York.

Sırgancı,G., Erkuş,A., Özbaşı, D., Kılıç, A.F., Demir, E., Çetin, S., Özkan, Ö.Y. ve Güvendir, A.M., (2022). *Tüm Yönleriyle Ölçek Geliştirme Süreci*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tarhan, U. (2020, 28 Ekim). Hibritleş ve Hibrit İnsan Ol. Posta Gazetesi.https://www.ufuktarhan.com/makale/hibridles-ve-hibrid-insan-ol-posta-gazetesi-ufuk-tarhan. adresinden edinilmiştir.

Turner, S. M., Beidel, D. C., & Townsley, R. M. (1992). Social Phobia: A Comparison of Specific and Generalized Subtypes and Avoidant Personality Disorder. *Journal Of Abnormal Psychology, 101*(2), 326–331. https://Doi.Org/10.1037/0021-843X.101.2.326

Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement Of Social-Evaluative Anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-457.

Öğretmen Adaylarına Yönelik Senaryo-Temelli Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ahmet Haphap
Gazi Üniversitesi

Nilüfer Kahraman
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

İletişim, her toplumun bilim, teknoloji, felsefe, sanat ve beşeri bilimler gibi çeşitli alanlarda gelişmesini sağlamıştır. Özellikle bulunduğumuz zaman diliminde bilgi alışverişinin çok hızlı olması, bireylerin her an çeşitli iletişim araçlarıyla etkileşim içerisinde olması bu gelişmelerin etki alanını ve hızını daha da arttırmış ve bireylerde ihtiyaç duyulan niteliklerin değişmesine yol açmıştır. Cansoy (2018), bu değişimlerin eğitim sistemlerini de etkilemekte olduğunu, bireylere kazandırılması gereken bilgi, beceri ve yeterliklerde zorunlu bazı değişimler yapma durumu ortaya çıkardığını ifade etmektedir.

Eğitimin yüklendiği rollerden biri, öğrencileri toplumda kendilerine bir yer edinebilmeleri için ihtiyaç duydukları ve duyacakları yeterliliklerle donatmaktır. Bu bağlamda okullar, çocuklara içinde yaşadıkları toplumun bir parçası olduklarını ve bu toplumun gelişimine katkıda bulunacak yaratıcı kaynaklara sahip olduklarını hissettirmede önemli bir yere sahiptir. Eğitim sistemi içerisinde büyük rolü olan öğretmenler, sınıfta öğrencilerle doğrudan etkileşime geçen ve iletişim kuran, onları geleceğe hazırlayan kişilerdir. Dolayısıyla, öğretmenlerin sahip olduğu önemli özelliklerinden birinin, şüphesiz, kişiler arası iletişim becerilerini yetkin şekilde kullanabilmesi olduğu söylenebilir. Sözlü, sözsüz, görsel ve yazılı yollarla bilgiyi dinleme, anlama, iletme ve bağlamsallaştırma becerisi olan kişiler arası iletişim (World Economic Forum [WEF], 2015), uzmanlarca hazırlanan 21. yüzyıl becerileri listelerinde ilk sıralarda yer alan becerilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (The Partnership for 21st Century Skills, p21, 2006; The North Central Regional Educational Laboratory [NCREL] and The Metiri Group, 2003; The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2005).

Öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerine yapılan çeşitli araştırmalar sonucu, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin; katılım, öğrenme, kazanım, refah, motivasyon, umut, akademik başarı, olumlu benlik algısı, eğitsel ve sosyal uyum, okula karşı olumlu tutum, problem davranışların azalması gibi öğrenciyle ilgili arzu edilen sonuçların ortaya çıkmasında güçlü bir destekleyici olduğuna ulaşılmıştır (Hamre ve Pianta, 2001; Curby, Rimm-Kaufman ve Pointz, 2009; Griggs, Gagnon, Huelsman, Kidder-Ashley, ve Ballard, 2009; Wentzel, 2009; İpek ve Terzi, 2010; Kolburan-Geçer, 2002; Decker, Dona ve Christenson, 2007; Silver, Measelle, Armstrong ve Essex, 2005; Skalická, Belsky, Stenseng ve Wichstrøm, 2015). Ancak öğretmenler, sadece öğrencilerle iletişim kurmamaktadır. Öğrencilerin yanında velilerin, meslektaşlarının ve okul yöneticilerinin de bulunduğu büyük bir etkileşim ağı içerisindedir. Bu etkileşim sadece öğretim sırasında değil okul içerisinde ve dışında, farklı zamanlarda ve durumlarda gerçekleşmektedir. Bu yüzden kişiler arası iletişim konusunda yeterli olmayan, bu konuda eğitim almamış ya da göreve yeni başlamış öğretmenlerin kişiler arası iletişim konusunda çeşitli sorunlar yaşayacağı düşünülmektedir. Yaşıtlarından farklı gelişimsel özelliklere sahip öğrencilerle iletişim kurma, onların gelişimini destekleme, okul-aile arasında sağlıklı bir iletişim oluşmasını sağlama gibi mesleki görevlerin gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin sadece alanında yetkin değil aynı zamanda kişiler arası iletişim becerilerini kullanabilme konusunda da yetkin olmaları beklenmektedir.

Literatür incelendiğinde, kişiler arası iletişim becerileri ölçekleri kâğıt-kalem testleri ve sıralama ölçeğinde katılma düzeyi işaretlemeler isteyen öz-bildirim (self-report) maddelerini içeren klasik ölçme uygulamaları, kişiler arası iletişim gibi üst düzey becerileri ölçmede sınırlı kaldığı görülmektedir. Günümüzde, iletişim becerisi gibi üst-düzey becerilerin ölçülmesinde, daha çok durumsal yargı testleri ve performans testleri gibi testler kullanılmaktadır (Kylonen, 2012), ancak bu ölçekler de öz-bildirim ölçeklerinden daha kullanışlı olmalarına rağmen, bireyin gerçek durumunu ortaya çıkaracak gerçekçi uyaranlar sağlama konusunda sınırlıdır. Bu yüzden mevcut çalışmalardan farklı, yenilikçi bir ölçek geliştirme çalışmasının yapılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, TÜBİTAK tarafından desteklenen 120K142 numaralı proje kapsamında, araştırma-geliştirme çalışmaları halen devam etmekte olan Senaryo-Temelli Kişiler Arası İletişim Ölçeği için tasarlanan deneysel *interaktif madde formatı* içeren iki ayrı senaryo ile pilot uygulamalarda toplanan veriler üzerinden yapılan analizleri özetlemek ve güvenirlik ve geçerlik kanıtları açısından tartışarak değerlendirmektir.

Yöntem

Çalışmada, öğretmen-öğrenci etkileşimini içeren iki ayrı senaryo kullanılmıştır. Senaryoların kuramsal alt yapısı, Dyche (2007) tarafından kişiler arası iletişim becerileri kuramı ve boyutları olan "anlama" (understanding), "empati" (empathy) ve "esneklik" (relational versatility) becerileri dikkate alınarak oluşturulmuş, tıp eğitiminde hekim adaylarının kişiler arası iletişim becerilerini ölçme amaçlı Iramaneerat, Myford, Yudkowsky ve Lowenstein (2009) tarafından geliştirilmiş olan bir diğer kuramsal model ile tanımlanan alt beceriler (iletişim şekli, saygılı davranış, dinleme, dürüst iletişim, çocukla ilgilenme, seçenekler/planlar, soru sormaya yönlendirme, net açıklamalar yapma, fiziksel ortam, bireye uygun terim/kelime dağarcığı kullanma, hassas konu/durumlar ve etkililik) kullanılarak desteklenmiştir. Okul ve sınıf ortamlarında

geçmekte olan bu iki senaryoda, kapsayıcı eğitim ilkelerinden katılım ve destek (Mont ve Sprunt, 2019) boyutları ile ilişkili olabilecek problem durumları ele alınmaya çalışılmıştır.

Senaryolar, kullanılan kuramsal yapı çerçevesinde, her bir kişiler arası iletişim becerisi düzeyi için (anlama, empati ve esneklik) ayrı olacak şekilde, üç çoktan seçmeli maddeyi içerecek şekilde tasarlanmıştır. Yalnızca Madde 3 (esneklik maddesi) intertaktif yapıdadır ve katılımcının (öğretmen adayının) Madde 2'ye (empati maddesi) verdiği yanıta (A, B, C, D veya E) göre gelişen senaryoyu takiben, yani senaryonun verilen bir önceki cevaba göre değişerek devam edecek, interaktif bir format ile uygulanmıştır. Bir başka deyişle, her bir senaryo "uyaran – tepki" sırasıyla ilerlemekte ve katılımcı ilk maddede, senaryo karakterinin duygu durumunu içeren seçeneklerden oluşan Madde 1'i; ardından senaryo karakterinin sözlü ve/veya sözsüz davranışlarına (uyaran) karşı farklı düzeylerde empatik tepkiyi içeren derecelendirilmiş seçeneklerden oluşan Madde 2'yi (tepki); son olarak ise ikinci maddede işaretlediği seçeneğe (empati düzeyine) göre "değişen" senaryo karakterinin sözlü ve/veya sözsüz tepkisini içeren derecelendirilmiş seçeneklerden oluşan Madde 3'ü (takip tepki) yanıtlamıştır. Senaryo, Madde 3'ün cevaplanması ile son bulmaktadır.

Senaryoların pilot uygulamaları (n<60) daha büyük bir örneklemin sağlanabilmesi açısından (n>100) halen devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İnteraktif maddeleri (Madde 3'ü) henüz içermeyen ilk pilot uygulama verileri (Senaryo 1, n<60), öğretmen adaylarının çoğunun duyguları anlama konusunda oldukça yetkin olduklarını, ancak empatik tepki vermede oldukça yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Örneğin, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının çoğunun, seçenekler verildiğinde, "Arkadaşlarının sana böyle davranması seni çok üzmüş". "Donmuş kalmışsın, kendini nasıl ifade edeceğini bilememişsin", "Kendine kızmışsın, ne yapacağını bilememişsin" gibi empatik tepki seviyesi daha yüksek seçenekleri işareteyebildiği, ancak öncesinde, kendisinden yanıtını yazarak ifade etmesi istendiğinde, genelde senaryodaki karakterle ilgili bir duygu veya davranış öğesi içermeyen "Seni anlıyorum", "Benimle konuştuğun için teşekkür ederim", "Merak etme sana yardım edeceğim" gibi jenerik ifadeler kullanmaya eğilimli oldukları bulunmuştur. Öğretmen adayının verdiği ilk tepkisi (yanıtı) ile senaryo karakterini nasıl etkilediğini görmesinin, ikinci tepkisini ne derece etkileyeceği, bu etkinin farklı empati düzeylerindeki katılımcılar için farklı olup olmayacağı sorularına, çalışmanın halen devam etmekte olan pilot çalışmasının verileri ile cevaplar aranacaktır.

Çalışmanın ilk sonuçları, interaktif madde akışının, kişiler arası iletişim becerileri gibi üst düzey becerilerin ölçülmesine önemli katkılar sağlayabileceğini ve senaryo-temelli ölçek formatının interaktif madde çalışmaları için oldukça uygun bir format olabileceğini destekler niteliktedir. İnteraktif maddelerin geri bildirim değeri yüksek değerlendirmelere imkan sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kişiler arası iletişim, senaryo, ölçek, interaktif madde, öğretmen, geçerlik.

Kaynakça

Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması (21st century skills according to international frameworks and building them in the education system). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7*(4), 3112-3134.

Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher–child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 912.

Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student–teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology, 45*(1), 83-109.

Dyche, L. (2007). Interpersonal skill in medicine: the essential partner of verbal communication. *Journal of general internal medicine*, *22*(7), 1035–1039. https://doi.org/10.1007/s11606-007-0153-0

Griggs, M. S., Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Kidder-Ashley, P., & Ballard, M. (2009). Student-teacher relationships matter: Moderating influences between temperament and preschool social competence. *Psychology in the Schools, 46*(6), 553-567.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development, 72*(2), 625-638.

Iramaneerat, C., Myford, C. M., Yudkowsky, R., & Lowenstein, T. (2009). Evaluating the effectiveness of rating instruments for a communication skills assessment of medical residents. Advances in Health Sciences Education, 14, 575-594. https://doi.org/10.1007/s10459-008-9142-2

İpek, C., & Terzi, A. R. (2010). İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: Van ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(3), 433-456.

Kolburan-Geçer, A. (2002). *Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi.* Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kylonen, P. C. (2012). *Measurement of 21st century skills within the common core state standards*. Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments.

Mont, D., & Sprunt, B. (2019). *Adapting education management information systems to support inclusive education*. M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas, & A. J. Artiles (Eds.), (pp. 249-262). The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education.

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*(1), 39-60.

Skalická, V., Belsky, J., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Preschool- Age Problem Behavior and Teacher– Child Conflict in School: Direct and Moderation Effects by Preschool Organization. *Child Development, 86*(3), 955-964.

The North Central Regional Educational Laboratory, & Metiri Group. (2003). *enGauge 21st century skills : Literacy in the digital age.* http:// www.ncrel.org/engauge.org/engauge sayfasından erişilmiştir.

The Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary.* https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf sayfasından erişilmiştir.

The Partnership for 21st Century Skills. (2006). *A Framework for 21st Century Learning.* https://www.p21.org/our-work/p21-framework sayfasından erişilmiştir.

Wentzel, K. (2009). Students' relationships with teachers as motivation contexts. In K. Wentzel A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 301–322). Malwah, NJ: Erlbaum.

World Economic Forum. (2015). *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology.* https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf sayfasından erişilmiştir.

Çok Değişkenli İstatistik Analiz Yöntemlerinin Faktör Belirleme Özelliği Açısından İncelenmesi

Ayşe Bilicioğlu Güneş, Ted Üniversitesi
Hatice Gürdil, MEB
Ceren Tunaboylu Demir, MEB

Problem Durumu

Ölçmede boyut, bireylerin sıralanabildiği ölçek olarak tanımlanmaktadır. Boyut kavramı, nesne kümelerinin karakteristik özelliklerini, analitik amaçlar sebebiyle daha karşılaştırılabilir hale getirmek için sadeleştirmek olarak ifade edilmektedir. İlgilenilen özellik, hem tek boyutlu hem de çok boyutlu olarak karşımıza çıkabilmektedir. Tüm maddelerin tek bir gizil özelliği ölçmesi anlamına gelen tek boyutluluk varsayımında; psikolojik değişkenler, tek boyutta ifade edilmektedir. Diğer bir ifadeyle maddelere cevap verirken, bireyler arası farklılık gösteren birden fazla bilişsel süreç bulunmamaktadır. Tek boyutluluk varsayımı ihlal edildiğinde, test alanlar tek bir özellik üzerinde sıralanamamaktadır. Çünkü çok boyutlu örtük uzay ile cevaplayıcının tek bir yeteneği birebir eşleştirilememektedir (Reckase, 2009). Bu nedenle ele alınan yapıların tek boyutlu olduğu varsayılarak hareket edilmesinden ziyade diğer boyutlarının da dikkate alınarak değerlendirilmesi oldukça mühimdir. Çok boyutluluk, tek bir maddenin birden çok bilişsel yeteneği ölçmesidir. Psikolojide ve eğitimde, araştırmaya konu olan problemler düşünüldüğünde, söz konusu değişkenlerin sıklıkla tek boyutlu bir yapıya sahip olmadıklarını görmekteyiz. Literatürde çok boyutlu yapılara ilişkin kullanılan yöntemler genel olarak çok değişkenli istatistikler olarak adlandırılmaktadır. Erkuş (2012), ölçülecek psikolojik yapının birden fazla boyuttan oluşması halinde Çok Boyutlu Ölçeklemeye (ÇBÖ) başvurulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu şekilde, bireylerin maddelere verdikleri yanıtların olasılıkları ile çok boyutlu uzaydaki yerleri arasındaki ilişki ifade edilebilmektedir. İncelenen bir değişkenin ya da yapının birden çok yönü ile ele alınması ile etkisi bulunan faktörler ortaya çıkarılabilmektedir.

ÇBÖ, nesneler arası ilişkilerin bilinmediği, ancak bir grafik aracılığı ile aralarındaki uzaklığın hesaplanabildiği durumlarda, uzaklıklardan yararlanılarak nesneler arasındaki ilişkilerin ortaya konulmasında kullanılan bir yöntemdir (Torgerson, 1958; Manly ve Navarro Alberto, 2017). Bu yöntemde, boyut indirgeyerek nesneler arası ilişkiler belirlenebilmektedir. Boyut indirgeme işleminde bir veri setinin yapısını bir, iki ya da daha çok sayıdaki boyuta indirgemek mümkündür. Bu bağlamda, uzaklık değerleri kullanılarak değişkenlerin çok boyutlu uzayda gösterimi elde edilip veri yapısı anlamlandırılmaya çalışılır (Davison ve Sireci, 2000).

Çok değişkenli istatistiklerden biri olan ÇBÖ'nün Temel Bileşenler, Kümeleme ve Faktör Analizi gibi diğer çok değişkenli istatistiklerle birtakım benzerlikleri ve farklılıkları bulunmaktadır. Ancak tüm bu istatistiklerde karşımıza en temel varsayım olarak çok değişkenli normal dağılım gereği çıkmaktadır. ÇBÖ'de çok değişkenli normal dağılıma ilişkin bir varsayım bulunmaması yöntemi diğer çok değişkenli istatistiklerden ayıran en önemli özelliğidir.

Çok değişkenli istatistiklerden ÇBÖ, Faktör analizi ve Kümeleme Analizi gibi yöntemler ilişkileri dikkate alan yöntemlerdir. Bu yöntemler, genel olarak yordama amaçlı kullanılmamakta ve p değeri bulunmamaktadır. Tüm modeller, analize giren verilerin birbiriyle ilişkili olmasını gerektirmektedir. Faktör analizi için bunun anlamı korelasyondur. ÇBÖ ve Kümeleme Analizi Faktör Analizi ile kıyaslandığında daha esnek yöntemler olarak karşımıza çıkar. Birbirleriyle kıyaslandığında, çeşitli üstünlük ve eksiklikleri bulunan bu yöntemler ile elde edilen sonuçların tutarlılığının tespit edilmesi, araştırmacıların varsayımlara uygun istatistiksel yöntemi seçebilmesi yönüyle önem arz etmektedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, yöntemler arası karşılaştırmalarda genellikle iki yöntemin kullanıldığı ve ÇBÖ ilişkin karşılaştırmaların görece sınırlı kaldığına ulaşılmıştır. Bu bağlamda, yapıların belirlenmesinde sıklıkla başvurulan temel bileşenler analizi, kümeleme analizi ve faktör analizinin ÇBÖ ile birlikte ele alınıyor olması yönüyle çalışmanın konusu önemli görülmektedir. Araştırmada, ÇBÖ, Temel Bileşenler Analizi, Kümeleme Analizi ve Faktör Analizi ile yapılan analizlerin benzer sonuçlar verip vermeyeceği, farklılıkların neler olduğunun tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada çok boyutlu veri yapısının özellikleri çok değişkenli istatistik teknikleri ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda örneklem sayısı (300), madde sayısı (30), yetenek dağılımı (normal), madde güçlüğü tek biçimli (uniform) dağılımda (min:0.00, max:1.00); madde ayırt ediciliği (min:1.00, max:2.00); boyutlar arası korelasyon (0.30), model (2PLM), tepki kategori sayısı (2) sabit tutularak 2 ve 3 boyutlu veri setleri üretilecektir. Simulasyon yöntemiyle veri üretiminde 25 tekrardan sonra hataların azalmakta olduğu ve etkinin 1.0 düzeyine yaklaştığı bilinmektedir (Harwell, Stone, Hsu ve Krisci, 1996). Bu araştırmada, her bir koşula ilişkin 25 tekrar yapılacaktır. Çalışmanın yürütülmesinde kullanılacak verinin üretimi için R dilinin 4.2.3 sürümünden faydalanacaktır.

Veri setlerinin karşılaştırılmasında ÇBÖ, Temel Bileşenler Analizi, Kümeleme Analizi ve Faktör Analizinin yapılmasında SPSS programı ve R programı kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma kapsamında, çok değişkenli istatistik yöntemlerinden Çok Boyutlu Ölçekleme, Temel Bileşenler Analizi, Kümeleme Analizi ve Faktör Analizi ile elde edilen sonuçların benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konulacaktır. Bu amaçla araştırmada, ilgili yöntemlerin üstünlükleri ve sınırlılıklarına ilişkin karşılaştırmalı bir inceleme imkânı sunulacaktır. Araştırma sonucunda araştırmacıların yöntem seçiminde, ilgili yöntemlerin temel varsayımlarını göz önünde bulundurarak, araştırması için en uygun yöntemi tercih etme olanağı sağlanacağı değerlendirilmektedir. İlgili yöntemlerin genel olarak özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, Çok Boyutlu Ölçekleme yönteminin anlaşılır görsel çıktılar sağlıyor olması ve çok değişkenli normal dağılım varsayımının bulunmaması yönüyle Temel Bileşenler analizi, Kümeleme Analizi ve Faktör Analizi yöntemleriyle karşılaştırıldığında, tutarlı sonuçlar vermesi halinde araştırmacılara kullanışlılık sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çok boyutluluk, Çok Boyut Ölçekleme, Kümeleme Analizi, Temel Bileşenler Analizi, Faktör Analizi

Kaynakça

Davidson, M. L. ve Sireci, S.G. (2000) Multidimensional scaling. H. E. Tinsley ve S.D. Brown (Ed.) içinde. *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling*. California: Academic press.

Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar: ölçme ve psikometrinin tarihsel kökenleri, güvenirlik, geçerlik, madde analizi, tutumlar; bileşenleri ve ölçülmesi.* Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Harwell, M., Stone, C. A., Hsu, T. C., & Kirisci, L. (1996). Monte Carlo studies in item response theory. *Applied psychological measurement*, *20*(2), 101-125. doi: 10.1177/014662169602000201

Manly, B. F. J. ve Navarro Alberto, J. A. (2017). *Multivariate statistical methods*. London: CRC Press.

Reckase, M. D. (2009). *Multidimensional item response theory (Statistics for social and behavioral sciences)*. New York: Springer.

Torgerson, W. S. (1958). *Theory and methods of scaling.* New York: John Wiley & Sons, Inc.

Çevrimiçi Çok Dilli Güç Analizi Programları ile Nicel Araştırmalarda Örneklem Büyüklüğü Belirleme

Metin Bulus

Adıyaman Üniversitesi

Problem Durumu

Nicel araştırmaların planlanmasında örneklem büyüklüğünün gerekçelendirilmemesi yöntem bilimciler tarafından sıklıkla dile getirilen bir problemdir (örn., Bulus & Sahin, 2019; Bulus & Koyuncu, 2021; Lakens, 2022; Şevgin & Çetin, 2017). Güç analizini gerçekleştirmek için birçok program ve web uygulaması mevcut olsa da bunların nasıl kullanılması gerektiği konusunda öğretici uygulamaların eksikliği görülmektedir. Bunun da ötesinde, güç analizi programlarındaki tek dil kullanım seçeneği güç analizinin yaygınlaşmasına engel teşkil eden önlemi bariyer olarak görülmektedir (Bulus & Polat, 2023). Bu çalışmada kullanıcı dostu çok dilli bir web uygulaması tanıtılacak ve nicel araştırmalar için örneklem büyüklüğünün gerekçelendirilmesi ele alınacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, araştırmacıları bilgilendirmeyi amaçlayan ve araştırmacıların ihtiyaç duyduğu metodolojik araçları sağlamaya yönelik bir derleme niteliğinde hazırlanmıştır. Güç analizi için kullanılacak çok dilli (şimdilik, İngilizce ve Türkçe) web uygulaması, arka planda pwrss R paketini kullanmaktadır (https://pwrss.shinyapps.io/lang-tr/ ve https://pwrss.shinyapps.io/lang-en/). Son zamanlarda popüler olmaya başlayan pwrss R paketi, nicel araştırmalarda yaygınlıkla kullanılan hipotez testleri için istatistiksel güç ve örneklem büyüklüğü hesaplamalarına olanak sağlamaktadır (Bulus, 2023; Bulus & Polat, 2023).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, güç analizi yapmanın önemi vurgulanacak ve araştırmacılara örneklem büyüklüğünün nasıl gerekçelendirileceği konusunda bilgi verilecektir (örn., Bulus & Dong, 2021; Lakens, 2022). Araştırmacılar, kullanıcı dostu çok dilli bir web uygulaması aracılığıyla güç analizi yapabilecek, örneklem büyüklüğünün gerekçelendirilme konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olacaklardır. Bu sayede, güvenilir çıkarımlar yapabilmek için yeterli sayıda katılımcı seçecek ve sonuçları daha güvenilir bir şekilde yorumlayabileceklerdir. Aşağıda şekilde bir örnek gösterilmektedir.

Kürker (2021) temel psikolojik ihtiyaçlar (X) ve akademik erteleme (Y) arasındaki ilişkide sosyal medya bağımlılığının (M) aracı rolünü incelemiştir. Hem standardize hem de standardize olmayan yol katsayılarını raporlayan Kürker (2021), standardize yol katsayıları olarak etki değerlerini X ve M arasında -0.35 (a yolu), M ve Y arasında 0.24 (b yolu) ve X ve Y arasında (cp yolu) ise -0.38 olarak raporlamıştır. Y değişkeni üzerindeki R-kare değeri ise 0.27 olarak raporlamıştır. Bu bilgilerden yola çıkarak örneklem büyüklüğünü belirlemek isteyen bir araştırmacı hesaplamaları web uygulaması üzerinden Şekil 1'deki gibi yapabilir.



Şekil 1. Standardize yol katsayıları ile örneklem büyüklüğünün belirlenmesi.

Standardize olmayan regresyon katsayıları kullanılmak istendiğinde ek olarak aracılık modelinde yer alan her bir değişken için standart sapmalar da bilinmelidir. Nicel araştırmalarda bu istatistikler hemen hemen her çalışmada tanımlayıcı istatistikler tablosunda verilir. Kürker (2021) standardize olmayan regresyon katsayıları olarak etki değerlerini X ve M arasında -0.13 (a yolu), M ve Y arasında 0.49 (b yolu) ve X ve Y arasında (cp yolu) ise -0.28 bir etki raporlamıştır. X değişkeninin standart sapması 17.15, M değişkeninin standart sapması 6.26 ve Y değişkeninin standart sapması ise 12.83'tür. Modelin R-kare değeri ise aynı kalır. Önemli not: Standardize ve standardize olmayan regresyon katsayıları X, M ve Y değişkenlerinin toplam puanları kullanılarak kestirildiği için, standart sapmalar toplam puanlar üzerinden hesaplanmıştır. Örneklem büyüklüğü web uygulaması üzerinden Şekil 2'deki gibi yapabilir.



Şekil 2. Standardize olmayan yol katsayıları ile örneklem büyüklüğünün belirlenmesi.

Anahtar Kelimeler: Örneklem büyüklüğü, Güç analizi, Nicel araştırmalar, pwrss R paketi

Kaynakça

Bulus, M. (2023). pwrss: Statistical Power and Sample Size Calculation Tools. R package version 0.3.1. https://CRAN.R-project.org/package=pwrss

Bulus, M., & Dong, N. (2021b). Bound constrained optimization of sample sizes subject to monetary restrictions in planning of multilevel randomized trials and regression discontinuity studies. *The Journal of Treatmental Education*, *89*(2), 379–401. https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1636197

Bulus, M., & Koyuncu, I. (2021). Statistical power and precision of treatmental studies originated in the Republic of Turkey from 2010 to 2020: Current practices and some recommendations. *Journal of Participatory Education Research*, *8*(4), 24-43. https://doi.org/10.17275/per.21.77.8.4

Bulus, M., & Polat, C. (in press). pwrss R paketi ile istatistiksel guc analizi [Statistical power analysis with pwrss R package]. *Ahi Evran Universitesi Kirsehir Egitim Fakultesi Dergisi*. https://osf.io/ua5fc/download/

Bulus, M., & Sahin, S. G. (2019). Estimation and standardization of variance parameters for planning cluster-randomized trials: A short guide for researchers. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, *10*(2), 179-201. https://doi.org/10.21031/epod.530642

Kürker, F. (2021). *Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ile akademik erteleme arasındaki ilişkide sosyal medya bağımlılığının aracı rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Lakens, D. (2022). Sample size justification. *Collabra: Psychology*, *8*(1), 33267. https://doi.org/10.1525/collabra.33267

Şevgin, H. & Çetin, B. (2017). Eğitim araştırmalarında güç analizi ve bir uygulama. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 1462-1480. https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/28496/360587

Eğitim Bilimleri Dergilerinde Yayımlanan Nitel Araştırmaların Kullanılan Geçerlik Ve Güvenirlik Yöntemleri Açısından İncelenmesi

Fatma Coşkun — Ankara Üniversitesi
Hatice Gürdil — MEB
Yeşim Beril Soğuksu — MEB

Problem Durumu

Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalar, belirli bir amaç doğrultusunda hazırlanmakta olup, buradan elde edilen sonuçlara göre çeşitli kararlar alınabilmektedir. Bu kararlar bazen bir eğitim programının uygulamaya konulması, kaldırılması veya revize edilmesi, bazen de herhangi bir kuruma yerleştirilme, sınıf geçme-kalma gibi kritik kararlar olabilmektedir. Bu nedenle öncelikle elde edilen sonuçların geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konulmalıdır.

Geçerlik, Amerikan Eğitim Araştırmaları Cemiyeti (AERA), Amerikan Psikoloji Cemiyeti (APA) ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Amerikan Ulusal Konseyinin (NCME) ortak çalışması ile oluşturulan ölçme araçları 1999 standartlarına göre, incelenen değişkenin amaca uygun ölçülebilme derecesidir. Bir diğer deyişle, ölçme aracının ölçülmek istenen olgu ya da değişkeni başka hiçbir şeyle karıştırmadan ölçebilmesidir (Gliner, Morgan ve Leech, 2015). Güvenirlik ise farklı zamanda aynı test durumlarında veya farklı test durumlarında, paralel test maddelerinde bireylerin puanlarının tutarlığıdır (Anastasi, 1976). Benzer koşullarda test edilen aynı bireylerin aynı sonuçlara sahip olması beklenir. Arzu edilen bu tutarlılık test puanlarının güvenirliği olarak adlandırılır (Crocker & Algina, 1986).

Çalışmanın nicel veya nitel olması, araştırmanın amacı ve problem durumuna bağlı olarak değişmekle birlikte, her iki araştırma paradigmasında da geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının ortaya konulması oldukça önemlidir. Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırılan olgunun, olduğu biçimiyle ve yansız olarak gözlenmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kapsamda çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi gibi yöntemler kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ary, Jacobs, Sorensen ve Razavieh (2010), geçerliğin bulguların doğruluğu ve kesinliği ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Nitel araştırmada güvenirlik çalışmalarında ise davranışların tutarlılığından ziyade, yapılan gözlemlerin doğruluğuna bakılmaktadır. Bu nedenle güvenirlik, çalışılan ortamda meydana gelen her şeyi veri olarak kaydetmektir. Creswell (2012), başkalarının da süreci takip etmesini ve detaylı durum çalışması protokülü ile veri tabanı oluşturulmasını tavsiye etmektedir. Bu noktadan hareketle, nitel araştırma paradigamaları daha esnek yapıda olup, nicel araştırmalarda ise geçerlik ve güvenirlik çerçevesi daha belirgin sınırlarla çizilmiştir. Sonuç olarak, her iki araştırma paradigmasının doğası gereği, uygulamalarda farklılıklar mevcuttur. Nicel araştırmalarda, genel olarak yapılan çalışmalarda geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının sunulmasına dikkat edildiği görülmektedir. Nitel araştırmalarda ise bu konunun bazen dikkate alınmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın amacı, eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanan nitel araştırma makalelerini, kullanılan geçerlik ve güvenirlik yöntemleri açısından inceleyerek, eksik noktaları tespit etmektir. Araştırmanın, sonraki araştırmacılara bu kapsamda yol göstereceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, 2019-2023 yıllları arasında Eğitim Bilimleri Dergilerinde yayımlanan nitel araştırma yöntemine dayalı makalelerin, kullanılan geçerlik ve güvenirlik yöntemleri açısından incelenmesi amaçlandığından, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde tasarlanacaktır. Durum çalışması, araştırmacının belli bir süre içerisinde bir ya da birkaç sınırlı durum (vaka)' u gözlem, görüşme, görsel ve işitsel materyaller, doküman analizi gibi veri toplama tekniklerini kullanarak detaylı bir şekilde incelemesidir (Creswell, 2007). Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde doküman analizi tekniğinden yararlanılacaktır.

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırma örnekleminin önceden belirlenmiş bir takım ölçütler çerçevesinde oluşturulmasına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma kapsamında incelenecek dokümanların elde edilmesi için Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) veri tabanından yararlanılacaktır. ULAKBİM tarafından oluşturulan TR Dizin üzerinden belli kriterlere göre taranan tüm bilimsel dergilere açık erişim sağlanabilmektedir (ULAKBİM, 2023 ve TR Dizin, 2023). Örneklemi belirleyebilmek amacıyla ilk olarak ULAKBİM Sosyal Bilimler veri tabanı taranacak, ulaşılan dergiler tek tek incelenerek atıf ortalaması 1'in üstü, kendine atıf oranı %10'dan düşük, aldığı atıf sayısı 1000'in üstü olan dergiler belirlenecektir.

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilecek Makale İnceleme Formu ile elde edilecektir. Araştırma örneklemini oluşturan dergiler tek tek incelenerek nitel araştırma yöntemine dayalı makaleler belirlendikten sonra her makaleye bir sayı numarası verilerek makalelere ait bilgiler inceleme formuna işlenecektir.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz ve özetleyici içerik analizinden yararlanılacaktır. Betimsel analizde veri toplama araçları ile elde edilen veriler önceden oluşturulmuş ya da araştırma sırasında ortaya çıkarılan temalara göre yorumlanır ve özetlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizinde ise amaç çeşitli veri toplama araçları ile elde edilen verilerin sistematik olarak incelenmesidir. Söz konusu veriler metinlerden oluşabileceği gibi müzik ya da resim gibi materyallerden de oluşabilir (Mayring, 2004).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada öncelikle 2019-2023 yılları arasında, Eğitim Bilimleri alanında yayımlanan dergilerde, araştırmada belirtilen ölçütleri sağlayan makalelerin yüzde kaçının nitel araştırma olarak tasarlandığı, daha çok hangi araştırma desenlerinin, örnekleme yöntemlerinin, veri toplama araçlarının ve veri analizi yöntemlerinin kullanıldığı betimlenecektir. Daha sonra araştırma kapsamında incelenen dergilerde, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak yapılan makalelerle ilgili aşağıdaki sorulara cevap bulunması beklenmektedir:

- İncelenen makalelerde geçerlik ve güvenirlik incelemeleri yapılmış mıdır?

- Eğer yapılmış ise, hangi geçerlik ve güvenirlik yöntemlerinden yararlanılmıştır?
- Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında çeşitleme (üçleme) yapılmış mıdır?
- Kullanılan geçerlik ve güvenirlik yöntemleri, araştırmanın amacına uygun mudur?

Araştırmada, yukarıda bahsedilen sorular dâhilinde elde edilen sonuçların, nitel araştırma çalışmaları yürütmek isteyen araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Nitel araştırma, geçerlik, güvenirlik, doküman analizi.

Kaynakça

Anastasi, A. (1976). *Psychological Testing.* Macmillan Publishing.

Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C., Razavieh, A. (2010). .*Introduction to Research in Education.* Wadsworth Cengage Learning.

Creswell, J. W. (2007). Five qualitative approaches to inquiry. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches, 2, 53-80.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.* Pearson Education.

Crocker, L., Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory.* Holt, Rinehart and Winston.

Gliner, J. A., Morgan, G. A., Leech, N. L. (2015). *Uygulamada Araştırma Yöntemleri. Desen ve Analizi Bütünleştiren Yaklaşım.* Nobel Akademik Yayıncılık.

Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. A companion to qualitative research, 1, 159-176.

TR Dizin (2023). 03 Mayıs 2023 tarihinde https://trdizin.gov.tr adresinden erişildi.

ULAKBİM (2023). TÜBİTAK Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi. 02 Mayıs 2023 tarihinde https://ulakbim.tubitak.gov.tr adresinden erişildi.

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

Okuma Becerisi ile Sosyoekonomik ve Kültürel Değişkenler Arasındaki ilişkilerin İncelenmesi: Meta-analiz Çalışması

Vildan Özdemir

Aksaray Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyin belli bir alandaki bilgi edinimi olarak tanımlanan okuryazarlık becerisi, öğrenciler için sadece eğitim yaşamlarında değil aynı zamanda günlük hayatta da kullandıkları önemli becerilerden birisidir. Bireylerin edindikleri farklı bilgileri kazanımlara dönüştürebilmeleri, topluma tam olarak katılmaları ile sağlanabilir (Gülleroğlu, Demir & Demirtaşlı, 2014). Başka bir değişle edinilen bilgilerin farklı durumlarda ve alanlarda kullanılabilmesi açısından okuryazarlık önemlidir (Coombe, Vafadar, & Mohebbi, 2020). Bu bağlamda öğrencilerin başarısı edinilen bilgi ve becerilerin günlük hayatta kullanma düzeyleri ile ilişkilidir (Haladyna, 1997).

Okuma okuryazarlığı ise bireyin bilgi ve potansiyelini geliştirmek, topluma katılımını sağlamak için metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, metnin üzerine düşünebilmesi ve ilişki kurabilmesi olarak tanımlanmıştır (OECD, 2019b). Ya da okuryazarlık bağlamında ele aldığımızda okuma okuryazarlığı, bireylerin yazılı veya basılı bilgileri okuması ve bu bilgileri farklı durumlara uygulayabilmesi olarak ifade edilebilir. Okuma okuryazarlığının önemi sadece sözel alanda yer alan Türkçe, Edebiyat gibi derslerle sınırlandırılmamalıdır. Okuma yeterliği her ders için ön koşul davranışlardan biridir, bu taktirde Matematik, Fen Bilimleri gibi sayısal alandaki derslerde de kuşkusuz ki oldukça önemlidir. Okuma okuryazarlığının bu derslerle ilişkisini gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (Caponera, Sestito & Russo, 2016; Capraro, & Capraro, 2006). Bu bağlamda okuma okuryazarlığını etkileyen değişkenlerin sistematik ve genelleyici bir bakış açısıyla incelenmesinin okuma becerisinin yanı sıra öğrencilerin diğer alanlardaki gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okuma okuryazarlığı ile ilişkili olan değişkenlerle ilgili alan yazında pek çok çalışma bulunmaktadır (Örn. Ertem 2020; Koyucu & Fırat, 2020; Arı & Keskin, 2021; Luyten, 2022). Bu çalışmaların büyük bir kısmında OECD tarafından yapılan PISA (Program for International Student) platformunun verileri kullanılmıştır (Örn. Şengül, 2011; Gülleroğlu, Demir & Demirtaşlı, 2014). PISA platformunda öğrencilerin temel okuryazarlık becerilerinin yanı sıra uygulanan anketlerle bazı sosyoekonomik ve kültürel değişkenler açısından da öğrenci ve öğretmenler hakkında bilgiler toplanmaktadır. Bu bağlamda araştırmacılar bu değişkenler ile temel beceriler arasındaki ilişkileri inceleyebilmektedir. Bununla birlikte alan yazında araştırmacıların kendi veri setleri ile okuma okuryazarlığını etkileyen değişkenleri araştırdığı çalışmalarda mevcuttur. Türkiye'deki öğrencilerin okuma okuryazarlığı becerisini etkileyen değişkenlerle alakalı pek çok çalışma olmasına rağmen, bulguları sistematikleştiren bir meta-analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışmada 2000-2023 yılları arasında yapılan ve okuma okuryazarlığını etkileyen sosyoekonomik ve kültürel değişkenleri inceleyen çalışmaların bulgularının meta-analiz ile sentezlenmesi amaçlanmıştır. Okuma becerisini etkileyen farklı değişkenlerin sistematik bir şekilde ele alınarak sentezlenmesi ve yorumlanması genel bir kanıya varmak açısından alan yazına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada öğrencilerin okuma okuryazarlığı becerisini etkileyen sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin incelendiği çalışmaların bulgularını bir araya getirmek amacıyla nicel araştırma türlerinden meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. İlgili araştırmaların meta-analize dahil edilme süreci sistematik derleme ve meta-analiz çalışmaları için rehber niteliğinde olan Liberati vd. (2009) tarafından geliştirilen PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analysis) akış şemasına uygun olarak yürütülmüştür. İlgili çalışmaların meta-analize dahil edilme sürecini gösteren bu akış şeması Page vd. (2020) tarafından güncellenmiştir ve dört aşamadan şu üç aşamaya düşmüştür: tanımlama (identification), tarama (screening) ve dâhil edilme (included). Bu aşamaların ilkinde meta-analize dahil edilen çalışmaların taranacağı veri tabanları belirlenmiştir. Bu veri tabanları Aksaray Üniversitesi Merkez Kütüphanesi ile ulaşılabilen veri tabanları, Google Akademik ve YÖK Ulusal Tez Merkezi olarak belirlenmiştir. Taramanın gerçekleşeceği anahtar kelimeler ise "okuma okuryazarlığı", "okuma becerisi", "reading literacy", "reading skill" olarak belirlenmiştir. İlgili değişkenleri içeren çalışmalar için yıl aralığı 2000-2023 olarak sınırlandırılmıştır. Bu aşamada taranan çalışmalar isimleri ve özetleri doğrultusunda incelenerek anahtar kelimelerle ilişkisiz olanlar elenecektir. İkinci aşama olan tarama aşamasında geriye kalan çalışmalar tam metin olarak meta-analize dahil edilme kriterleri dikkate alınarak incelenecektir. Böylece gerekli elemeler yapıldıktan sonra son aşama olan dahil edilme aşamasında meta-analizde yer alacak nihai çalışma sayısına ulaşılacaktır.

Bu aşamadan sonra meta-analize dahil edilme ölçütlerini karşılayan çalışmalar, araştırmacı tarafından geliştirilen kodlama şemasına kodlanacaktır. Kodlama şemasında çalışmanın adı, yayın yılı, yazar adı ve soyadı, çalışmanın türü, veri kaynağı, kullanılan değişkenler, örneklem yaş grubu ile etki büyüklüğü ya da etki büyüklüğünü hesaplamaya yardımcı olacak istatistikler raporlanacaktır.

Verilerin analizinde meta-analizin hangi model altında yapılacağına karar vermede Q istatistiğinden yararlanılacaktır. Q istatistiği etki büyüklüklerinin homojen olduğunu ifade eden yokluk hipotezini test etmektedir. Heterojenlik miktarı için ise I^2 indeksinden yararlanılacaktır. Bu indeksin değer aralıkları şu şekilde yorumlanmaktadır: %25 ve altı düşük; %25 ve %50 arası orta; %50 ve üzeri yüksek derecede heterojenlik varlığı (HuedoMedina vd., 2006). Ayrıca meta-analiz çalışmasına geçerlik kanıtı sağlayabilmek adına çalışmaların dahil edilme sürecinin detaylıca sunulacağı PRISMA akış şemasına yer verilecek, kodlama şeması ve kodlama işlemi detaylı bir şekilde ele alınacaktır. Bununla birlikte yayın yanlılığı incelenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada belirtilen ölçütlere uygun tarama süreci devam etmektedir. Bu sebeple bulgular, sonuçlar ve öneriler daha sonra verilecektir.

Meta-analize dahil edilecek çalışmalar belirlendikten sonra Q istatistiğinin yanında etki büyüklüklerinin ayrı ya da aynı evrenden olma varsayımı da düşünülerek model seçimi yapılacaktır. Bu model altında gerekli istatistiklerle etki büyüklükleri hesaplanacaktır. Etki büyüklükleri hesaplanmadan önce çalışmalarda yer alan değişkenler incelenecektir. Sayıca fazla olan bazı ortak değişkenlere göre alt grup analizleri ya da moderatör analizleri yürütülecektir.

Araştırmada okuma becerisini etkileyen farklı sosyoekonomik veya kültürel değişkenlerin sistematik bir şekilde ele alınarak sentezlenmesinin ve yorumlanmasının genel bir kanıya varmak açısından alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: meta-analiz, okuma okuryazarlığı, sosyoekonomik değişkenler, kültürel değişkenler

Kaynakça

Arı, G., & Keskin, H. K. (2021). Examining Turkish Students' Views on the Reading Literacy Tasks of PISA 2018 in Terms of Different Variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, *13*(1).

Capraro, M. R. ve Capraro M. M. (2006). Are You Really Going to Read Us A Story? Learning Geometry Through Children's Mathematics Literature. Reading Psychology, 27, 21–36.

Caponera, E., Sestito, P., & Russo, P. M. (2016). The influence of reading literacy on mathematics and science achievement. The Journal of Educational Research, 109(2), 197-204.

Coombe, C., Vafadar, H., & Mohebbi, H. (2020). Language assessment literacy: What do we need to learn, unlearn, and relearn?. Language Testing in Asia, 10, 1-16.

Ertem, H. Y. (2020). Examination of Turkey's PISA 2018 reading literacy scores within student-level and school-level variables. *Participatory Educational Research*, *8*(1), 248-264.

Gülleroğlu, H. D., Demir, S. B., & Demirtaşlı, N. (2014). Türk öğrencilerinin PISA 2003-2006-2009 dönemlerindeki okuma becerilerini yordayan sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin araştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *47*(2), 201-222.

Haladyna, T. M. (1997). *Writing Test Itemsto Evaluate Higher Order Thinking.* USA: Allynand Bacon.

Koyuncu, İ., & Fırat, T. (2020). Investigating reading literacy in PISA 2018 assessment. *International Electronic Journal of Elementary Education, 13*(2), 263-275.

Huedo-Medina, T. B., Sanchez-Meca, J., Marín-Martínez, F., & Botella, J. (2006). Assessing heterogeneity in meta-analysis: Q statistic or I² index? *Psychological Methods, 11*(2), 193. https://doi.org/10.1037/1082-989X.11.2.193

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. Journal of Clinical Epidemiology, 62(10), 1-34. doi: 10.1016/j.jclinepi.2009.06.006

Luyten, H. (2022). The global rise of online chatting and its adverse effect on reading literacy. *Studies in educational evaluation*, *72*, 101101.

Organisation for Economic Cooperation and Development (2019b). PISA 2018 results: Where all students can succeed – Volume II. Paris: OECD Publishing.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic reviews, 10*(1), 1-11.

Şengül, A. (2011). *Türk öğrencilerinın PISA 2009 okuma becerilerini açıklayan değişkenlerin CHAID analizi ile belirlenmesi* (Master's thesis, Institute of Education Sciences).

Madde Yazımında Yeni Bir Yol: Yapay Zekâ Teknolojisinin Kullanımıyla Otomatik Madde Üretimi

Fulya Barış Pekmezci
Yozgat Bozok Üniversitesi

Asiye Şengül Avşar
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Problem Durumu

Yapay zekâ sağlık hizmetlerinden eğitime kadar birçok alanda kullanılmaktadır. *Sağlık hizmetleri alanında;* kişiselleştirilmiş tıp, tıbbi görüntü analizi, ilaç keşfi, hastalık teşhisi, *finans alanında;* dolandırıcılığın tespiti, kredi riski değerlendirmesi, algoritmik ticaret, portföy yönetim, *ulaşım alanında;*otonom araçlar ve trafik yönetimi, *üretim alanında*; kalite kontrol ve tedarik zincirleri, *müşteri hizmetlerinde*; sohbet robotları, sanal asistanlar ve duygu analizi, *siber güvenlik alanında*; tehdit algılama, kötü amaçlı yazılım analizi, ağ güvenliği, *tarımda;* mahsul izleme, verim tahmini ve hassas tarım gibi örnekler yapay zekânın kullanım alanlarındandır. Yapay zekâ teknolojileri üzerinde yenilemeler ve iyileştirmeler yapıldıkça sektörler ve alanların daha da çeşitlendiği gelecekte mümkün olabilir.

Eğitim alanı için yapay zekâ uygulamaları incelendiğinde; kişiselleştirilmiş öğrenme, akıllı ders sistemleri, uyarlanabilir testler, otomatik not verme/puanlama, öğrenme analitiği, eğitim sohbet robotları ve otomatik madde üretimi gibi amaçlarla kullanıldığı görülebilir. Eğitim alanında yapay zekâ; kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlama, idari görevleri otomatikleştirme, öğretme ve öğrenmenin etkililiğini arttırma potansiyeline sahiptir.

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanında kullanılan önemli bir uygulama alanı Otomatik Madde Üretimi (OMÜ-Automatic Item Generation)'dir. OMÜ, yapay zekâ modellerinin kullanılması aracılığıyla madde üretme yöntemidir. Uzmanların her maddeyi bireysel olarak geliştirdiği mevcut madde üretme yaklaşımı ile karşılaştırıldığında OMÜ üretken ve ekonomik bir tekniktir. Bu teknikte yapay zekânın çok kullanılan bir alt disiplini olan Doğal Dil İşleme (DDİ- Natural Language Processing) kullanılmaktadır. DDİ yöntemleri insan dilini bilgisayara anlatmayı ve insan bilgisayar etkileşimini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan bir alandır. Özellikle son yıllarda yaşanan hesaplama alanındaki teknolojik gelişmeler ve büyük veri saklama/işleme kapasitesinin artmasıyla birlikte; "kişisel asistan (Ör: Siri), özet çıkarma, metin üretme, tercüme ve soru üretme/cevaplama gibi insansı etkileşimler yapılmasının önü açılmıştır. Son dönemlerde dikkat çeken tercüme alanında kolaylık sağlayan Google Translate, DeepL Translator veya ChatGPT gibi uygulamalar akademik yaşamda yerini almaktadır.

Konuyla İlgili Mevcut Çalışmaların Değerlendirilmesi

Yapay zekâ teknolojisi ile madde üretimi son zamanlarda eğitim ve psikoloji alanında dikkat çekmektedir. Yurtdışı alanyazın incelendiğinde konu ile ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Arendasy ve Sommer (2012) tarafından yapılan araştırmada yüksek riskli eğitim ve mesleki değerlendirmelerde bilgisayarla uyarlanabilir testler gibi yeni test yöntem teknolojilerinin kullanımının büyük madde havuzları gerektirdiği ifade edilmiştir. Klasik yöntemlerle madde geliştirmenin, yazılan maddelerin kalibrasyon süreçleri sonrasında havuzda kalan madde sayısının azalmasıyla birlikte ciddi maliyet gerektirdiği belirtilmiştir. Yapılan araştırmada otomatik madde üretimi için iki yaklaşım karşılaştırılmıştır. İlgili yöntemlerin madde geliştirmede başarılı oldukları, madde kaybı olmaksızın istenilen düzeyde psikometrik özelliklere sahip madde geliştirebildikleri belirlenmiştir. Falcão, Costa ve Pêgo (2022) yaptıkları araştırmada tıp alanındaki ölçmelerde otomatik madde üretimine dayalı yapılan çalışmaların bir değerlendirmesini sunmuşlardır. Elektronik veri tabanlarında 2000-2021 yılları arasında yayınlanmış hakemli, İngilizce makaleler "Otomatik Madde Üretimi", "AIG", "medikal değerlendirme" ve "medikal eğitim" terimleri kullanılarak literatürü incelemişlerdir. Araştırmada 119 makale incelenmiş ve dâhil etme kriterlerine göre 10 tam metin yayınlanan makale incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda otomatik madde üretiminin kullanışlı, geçerli ve güvenilir sonuçlar veren, yüksek kaliteli maddeler üretebilen bir yöntem olduğu gösterilmiştir. Gierl vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada otomatik madde üretimi kullanılarak cerrahi alanında kullanılmak üzere test geliştirilmiştir. İlgili yöntemlerle çoktan seçmeli maddeler oluşturulmuştur. Yapılan araştırma sonucunda otomatik üretilen maddelerin işlevsel olduğu, bu teknolojinin madde geliştirme süreçlerinde kullanılması önerilmiştir. Holling, Bertling ve Zeuch (2009) yaptıkları araştırmalarında otomatik madde üretme yöntemini kullanarak önceden belirlenebilen güçlüklerde matematik için olasılık problemleri geliştirmişlerdir. Geliştirilen maddeler, 146 Alman öğrenci ile denenmiştir. Geliştirilen maddelerin Rasch modeli ile uyumlu olduğu belirlenmiştir. Hollis vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada otomatik madde üretimi ile nitelikli çeldiriciler geliştirilmesi amaçlanmıştır. İlgili araştırmada otomatik madde üretiminin soru kökü geliştirmede başarılı olduğu belirtilmiştir. Araştırmada tıp eğitiminde geniş madde havuzuna duyulan ihtiyaç belirtilmiştir. Geleneksel yöntemlerin geniş madde havuzu oluşturmada sınırlı olduğu ifade edilmiştir. Yapılan araştırmada 455 Kanadalı ve diğer uluslardan tıp öğrencisine 13 tanesi otomatik madde üretimiyle geliştirilen maddelerin yer aldığı test uygulanmıştır. Otomatik üretilen maddelerin hem çeldiricileri analiz edilmiş hem de madde güçlükleri ve madde ayırt edicilikleri incelenmiştir. Doğru seçenekler için madde analizi sonuçları, oluşturulan maddelerin aday performanslarını bir dizi yetenek seviyesinde ölçtüğünü ve her madde için ayırt ediciliği yüksek ölçme yaptığını göstermiştir. Çeldiricilere ilişkin sonuçlar incelendiğinde üretilen maddelerin düşük performanslı adayları yüksek performanslı adaylardan ayırdığını ortaya koymuştur. Otomatik madde üretimi ile yüksek kaliteli maddeler ve seçenekler üretilebileceği belirlenmiştir. Kosh vd., (2018) yaptıkları araştırmalarında otomatik madde üretim prosedürün sağladığı ekonomik avantaj üzerinde durmuşlardır. Bu bağlamda manuel/ geleneksel yöntemlerle madde geliştirme ile otomatik madde geliştirme süreçleri maliyet-fayda analizi ile karşılaştırılmıştır. Bunun için K-12 matematik dersinde kullanılmak üzere madde geliştirmeleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda otomatik madde geliştirmenin geleneksel

yöntemlere göre avantajlı olduğu belirtilmiştir. Shin (2021) tarafından yapılan çalışmada bir şablona dayalı ve bir şablona sayalı olmayan yöntemler kullanılarak okuduğunu anlama testi, otomatik madde üretimi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmada Harry Pottter serisi makinaya öğretilerek Latent Dirichlet Allocation yöntemiyle okuduğunu anlama testi geliştirilmiştir.

Yurtdışı alan yazında belirlenen bu araştırmaların yanı sıra Türkiye'de Barış Pekmezci tarafından 2022 yılında "*ÖSYM tarafından hazırlanan testlerde kullanılmak üzere otomatik madde üretimi (OMÜ) yazılımının geliştirilmesi*" projesi yürütülmüştür. Geliştirilen OMÜ yazılımı DDİ tekniklerini kullanarak öncelikle kaynak metin içerisinde soru olabilecek ifadeleri tespit etmektedir. Devamında özgün ve dil bakımından doğru soru metnini oluşturarak sonrasında maddenin seçeneklerini üretmektedir. Tüm bu aşamalarda Türkçe birçok alt model geliştirilip bir arada kullanılmıştır. Elde edilen madde üretme modeli, uzman bilgisine ihtiyaç duymadan otomatik olarak maddeleri üretilmektedir. Bununla birlikte madde kalitesinin kontrolünde ise uzman görüşü gerekmektedir.

Yöntem

Bu araştırma yapay zekâ teknolojisi kullanılarak gerçekleştirilen madde üretimi çalışmalarının doküman analizi yöntemi ile incelenmesini amaçladığı için nitel araştırma modelindedir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2018). Doküman analizi, basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecidir (Bowen, 2009).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Literatür sonuçları incelendiğinde hem yurtdışında hem de yurtiçinde; başta tıp olmak üzere matematikten okuduğunu anlama becerisine kadar farklı alanlarda otomatik madde üretim yönteminin etkili ve başarılı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bireyler hakkında önemli kararlar verirken geçerli ve güvenilir sonuçlar veren testleri kullanmak önemlidir. Yapılan araştırmalarda otomatik madde üretimi ile geliştirilen maddelerin bireyleri ayırt edecek nitelikte diğer bir ifadeyle geçerli ölçme yaptıkları, çoktan seçmeli maddeler için geliştirilen çeldiricilerin de nitelikli oldukları belirlenmiştir. Sonuç olarak yapay zekâ teknolojisi ile otomatik üretilen maddelerin yüksek kalitede ve işlevsel olduğu, fayda-maliyet analizi sonucunda ise geleneksel yönteme göre veriminin daha yüksek olduğu görülmüş, bu teknolojinin kullanılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: yapay zeka, madde üretimi, doğal dil işleme

Kaynakça

Arendasy, M. E., & Sommer, M. (2012). Using automatic item generation to meet the increasing item demands of high-stakes educational and occupational assessment. *Learning and Individual Differences,* 22(1), 112-117. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.005

Barış Pekmezci, F. Şengül Avşar, A. Uçar, M., Uçan & A. Kodal Sevindir, H. (2022) *ÖSYM Tarafından Hazırlanan Testlerde Kullanılmak Üzere Otomatik Madde Üretimi (OMÜ) Yazılımının Geliştirilmesi. Araştırma Projesi*

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

Falcão, F., Costa, P. & Pêgo, J.M. Feasibility assurance: a review of automatic item generation in medical assessment. *Adv in Health Sci Educ 27*, 405–425 (2022). https://doi.org/10.1007/s10459-022-10092-z

Gierl, M. J., Lai, H., & Turner, S. R. (2012). Using automatic item generation to create multiple-choice test items. *Medical education*, 46(8), 757-765. https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2012.04289.x

Holling, H., Bertling, J. P., & Zeuch, N. (2009). Automatic item generation of probability word problems. *Studies in Educational Evaluation, 35*(2-3), 71-76. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2009.10.004

Hollis Lai, Mark J. Gierl, Claire Touchie, Debra Pugh, André-Philippe Boulais & André De Champlain (2016) Using Automatic Item Generation to Improve the Quality of MCQ Distractors, *Teaching and Learning in Medicine*, *28* (2), 166-173, https://doi.org/10.1080/10401334.2016.1146608

Kosh, A. E., Simpson, M. A., Bickel, L., Kellogg, M., & Sanford-Moore, E. (2019). A cost–benefit analysis of automatic item generation. *Educational Measurement: Issues and Practice, 38*(1), 48-53. https://doi.org/10.1111/emip.12237

Shin, E. (2021). Automated Item Generation by Combining the Non-template and Template-based Approaches to Generate Reading Inference Test Items. https://era.library.ualberta.ca/items/690b2288-07f9-4d66-adcf-59d6c4af1b7b

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Diskriminant Analizi İle Öğrencilerin Eğitimde Proje Yürütme Yeterlik Algılarını Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi

Neşe Öztürk Gübeş

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde eğitim ile bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan bireyleri yetiştirmek (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) kısacası 21. yüzyıl becerileri ile donanmış bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Literatürde 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğu konusunda farklı görüşler olmakla birlikte genel olarak problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılığa vurgu yapıldığı görülmektedir (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). Eğitimde, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştıkları problemler karşısında düşünmesini, gözlem yapmasını, araştırmasını, merak etmesini ve bu problemler için çözüm yollarını aramasını içeren süreçler bütününe proje denilmektedir. Bir projenin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, paylaşılması gibi süreçlerde görev almanın 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Çalık, 2021). Projede öğrencilerin seçtikleri problem hakkında uygulayacağı yönteme karar vermesi, çözümünü uygulaması, sonuçlar çıkarması ve bulgularını sunması beklenmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin proje yürütme sürecinde bilimsel yöntemi işe koşması ve bilimsel araştırmayı çok iyi bilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin bilimsel araştırma yapabilmeleri için sadece araştırma yapma sürecini bilmeleri yetmemekte aynı zamanda araştırma yapmaya ilgi duymaları, olumlu tutum geliştirmeleri ve kaygı duymamaları da gerekmektedir (Aslan ve Karagül, 2016). Bilimsel bir araştırmaya yönelik kaygının "mecbur kalmadıkça araştırma yapmamak, araştırma yapılması gerektiğinde bireyin içinin sıkıldığını hissetmesi, araştırma yapmak düşüncesinin bireyi rahatsız etmesi, araştırma yaparken bireyin kendini genellikle huzursuz hissetmesi, araştırma yapmak konusunda bireyin kendisine güven hissetmemesi gibi davranışlar ile ortaya çıktığı söylenebilir." (Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005, s. 53). Yüksek düzeyde araştırma kaygısının bireylerin öz yeterlik duygusunu azalttığı ve olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olduğu belirtilmektedir (Lei, 2008).

Öğretmen ve öğretmen adaylarının proje hazırlama süreçlerine yönelik yapılan çalışmalar proje hazırlama konusunda birtakım eksikliklerinin olduğunu (Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2010; Özpınar ve Aydoğan-Yenmez, 2017) ve kendilerini tam olarak yeterli görmediklerini (Nacaroğlu ve Mutlu, 2018; Timur ve İmer – Çetin, 2017) göstermiştir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının bilimsel bir projeyi yürütme yeterlik algısını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Bilimsel bir projeyi yürütme yeterliği açısından ile Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği ve 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algısı Ölçeği puanlarının öğrencileri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ayırmakta mıdır?
2. Araştırma Yönelik Kaygı Ölçeği ve 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algısı Ölçeği puanlarının öğrencileri bir projeyi yürütme yeterliği açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ayırmadaki etki düzeyleri nedir?

Yöntem

Araştırmanın Türü

Bu araştırma var olan bir durumu değişkenler üzerinde hiçbir etkide bulunmadan var olduğu şekliyle ortaya çıkarmayı amaçladığı için betimsel araştırma niteliği taşımaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 109 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %69.7'si (N=76) kadın, % 30.3'ü (N= 33) erkek öğrencidir. Öğrencilerin %55'i (N=60) 2. Sınıf, %33'ü (N= 36) 3. Sınıf ve %11.9'u (N=13) dördüncü sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamı aracı olarak Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar (2016) tarafından geliştirilen "21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algısı Ölçeği" ile Büyüköztürk (1997) tarafından geliştirilen "Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algısı Ölçeği 42 maddeden oluşmakta olup "Öğrenme ve Yenilenme Becerileri", "Yaşam ve Kariyer Becerileri" ve "Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri" olmak üzere üç faktörlü yapıya sahiptir. Likert tipi beşli dereceleme ile geliştirilen ölçek maddelerine öğrencilerden "her zaman", "sık sık", "bazen", "nadiren", "hiçbir zaman" ifadelerinden birini seçerek cevap vermeleri istenmektedir. Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği ise tek faktörlü bir yapıya sahip olup toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde geliştirilen ölçekte yer alan maddelere öğrencilerden "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum", "hiç katılmıyorum" ifadelerinden birini seçerek cevap vermeleri

istenmektedir. Araştırmada öğrencilerin demografik bilgileri kapsamında cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrencilerin bilimsel bir projeyi yürütme konusunda kendilerini ne kadar yeterli algıladıkları "yeterli", "kısmen yeterli" ve "yetersiz" ifadelerinden birini seçmeleri istenerek belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel bir projeyi yürütme yeterlik algısı açısından, Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği ve 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algısı Ölçeği puanlarının ayırmadaki performansını incelemek amacıyla doğrusal diskriminant analizi yapılmıştır. Diskriminant analizinin amacı bir grup yordayıcı değişkenden grup üyeliğini tahmin etmektir. Analizin amacı gruplar arasında en iyi ayrımı yapmayı sağlayan yordayıcı değişkenlerin doğrusal bir kombinasyonundan oluşan diskriminant fonksiyonlarını bulmaktır. Diskriminant analizinde bağımlı değişken kategorik yani süreksiz, bağımsız değişkenler süreklidir (Tabacknick & Fidell, 2007). Bu araştırma kapsamında öğrencinin bilimsel bir projeyi yürütmede yeterlik algısı (yetersiz-kısmen yeterli-yeterli) bağımlı değişken; Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği puanları ile 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algısı Ölçeği alt boyutları olan "Öğrenme ve Yenilenme Becerileri", "Yaşam ve Kariyer Becerileri", "Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri" puanları bağımsız değişkenleri oluşturmaktadır.

Diskriminant analizi çok değişkenli bir istatistiksel tekniktir ve çok değişkenli analizlerin varsayımlarının sağlanması gerekir. Dolayısıyla veri analizinin ilk aşamasında veri setinde uç değer olup olmadığı, değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediği, varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği ve çoklu doğrusal bağlantı olup olmadığı incelenmiştir. Veri analizinin ikinci aşamasında, doğrusal diskriminant analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Diskriminant analizine geçilmeden önce analiz yapabilmek için gerekli varsayımlar incelenmiştir. Tek değişkenli normallik varsayımının test edilmesi için ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayısı değerleri incelenmiş ve bu değerlerin +/-1 aralığı içinde kaldığı görülmüştür. Ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki korelasyonlar incelenmiş ve çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmüştür. Tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler incelenmiş ve veri setinde herhangi bir uç değer tespit edilmemiştir. Varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği Box's M testi ile incelenmiş ve bu testin sonucu (Box's M=38.41 p=0.017) istatistiksel olarak anlamlıbulunmuştur. Bu varsayımın sağlanabilmesi için log determinant değerlerinin eşit olması gerekir. Grubun kategori sayısı üç ya da daha fazla ise çok küçük log determinant değerlerine sahip grupların silinmesi önerilmektedir. Log determinant değeri en küçük olan proje yürütmede kendini "yeterli" algılama kategorisi altında olan 21 öğrenci analizden çıkartıldıktan sonra yeniden diskriminant analizi yapılmış ve Box's M testinin reddedilmediği görülmüştür (Box's M = 17.63, F=1.63, p=0.086). Bu bulguya dayalı olarak varyans kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının sağlandığı söylenebilir. Dolayısıyla araştırma proje yürütmede kendisini yetersiz (N=26) ve kısmen yeterli (N=83) algılayan toplam 109 öğrenci ile yürütülmüştür. Yapılan diskriminant analizi sonucunda bağımlı değişkenin kategori sayısı iki olduğu için bir tane diskriminant fonksiyonu elde edilmiştir ve bu fonksiyonun istatistiksel olarak anlamlı olduğu bireyleri proje yürütme yeterlik algısına göre "yetersiz" ve "kısmen yeterli" olarak ayırabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen ayırma fonksiyonunun toplam doğru sınıflandırma yüzdesinin % 79.8 olduğu görülmüştür. Diskriminant fonksiyonuna ilişkin elde edilen standartlaştırılmış katsayılar incelendiğinde öğrencileri proje yürütme yeterliğine göre ayırmada en etkili değişkenin "Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği"nden elde edilen puanlar (1.024) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Proje yürütme yeterliği, araştırma kaygısı, 21. yüzyıl becerileri

Kaynakça

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 160-175.

Aslan, C. & Karagül, S. (2016). Türkçe eğitimi programında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 201-217.

Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi, 3*(4), 453-464.

Çalık, M. (2021). Proje ve özellikleri. Z. Tatlı (Ed.). *Proje geliştirme ve yönetimi: Uygulamalı-örneklerle-zenginleştirilmiş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çokluk-Bökeoğlu, O. ve Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 41*, 47-67.

Lei, S. A. (2008). Factors changing attitudes of graduate school students toward an ıntroductory research methodology course. *Education,* 128(4), 667-685.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*.

Nacaroğlu, O. ve Mutlu, F. (2018). Bilim ve sanat merkezinde görev yapan öğretmenlerin proje tabanlı öğretim yapabilmelerine ilişkin öz yeterlilikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 310-326.

Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2010). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin proje ve proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bilgilerine ve proje yapma yeterliklerine etkisi: Öpyep Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 137-158.

Özpınar, İ. ve Aydoğan-Yenmez, A. (2017). Öğretmen adaylarının proje hazırlama süreçlerinin incelenmesi. *Turkish Studies, 12*(6), 613-634.

Tabachnik, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics.* USA: Pearson Education.

Algorithmic Media Content Awareness: A Scale Adaptation and Validation into Turkish

Nehir Yasan Ak

Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Algorithmic awareness is a term that refers to the understanding of how algorithms, the set of rules and procedures that underpin much of our digital technology, function and influence our interactions with digital media. In our modern, digital-centric society, algorithms are utilized extensively in various domains, from online search engines and social media platforms to digital marketing and predictive analytics. They play a significant role in tailoring our online experiences, particularly by shaping the content that we consume and influencing the data that we encounter.

Given the increasing use of algorithms in the online environment and their integral role, it is crucial to be able to determine the level of people's awareness regarding this development. In this study, we aimed to adapt and validate the Algorithmic Media Content Awareness Scale (AMCA-scale) developed by (Zarouali et al., 2021) in Turkish. The Turkish adaptation of the AMCA scale is anticipated to have a substantial impact on the field of algorithmic perceptions and attitudes, and by delineating the factors of algorithmic awareness, it aims to guide future research in this area. The present research addressed the following research question:

- How valid and reliable is the Turkish version of the AMCA scale?

Yöntem

Sample

In this study, a convenience sampling method was applied to select the participants from undergraduate students at a state university. Data collection took place in the Spring semester of the 2022-2023 academic year. A total of 249 students participated in our study, comprising 162 female and 87 male students.

Data Collection Procedure

Before gathering data, the Applied Ethics Research Center granted ethical approval for the associated university. Participants were administered an online questionnaire, ensuring maximum flexibility and accessibility. The questionnaire comprised two sections including demographic parts and the AMCA scale. Before the survey, the study's objective and their rights as part of the research were explained to the participants, and they provided their informed consent online. All responses were anonymous, with no personally identifying information collected, to ensure participant confidentiality and privacy.

Measures

Algorithmic Media Content Awareness Scale

The AMCA-scale was developed by Zarouali et al. (2021) for the purpose of measuring people's awareness of the utilization and outcomes of algorithms in relation to media content on various online platforms. Moreover, Zarouali et al. (2021) indicated that the AMCA-scale can be employed to measure the "algorithmic literacy" of a specific population. The scale consists of 13 items with four dimensions:

- Content filtering: The recognition of algorithms is utilized to customize media content uniquely for each user in accordance with their online data (4 items, e.g., "Algorithms are used to show someone else sees different [media content] than I get to see on [platform name]").
- Automated decision-making: The awareness that algorithms are used to autonomously determine the type of media content people see (3 items, e.g., "Algorithms do not require human judgments in deciding which [media content] to show me on [platform name]").
- Human-algorithm interplay: The understanding that one's personal behavior plays a role in determining the content that algorithms choose to display (3 items, e.g., "The [media content] that algorithms recommend to me on [platform name] depend on my online behavioral data").
- Ethical considerations: The recognition of the ethical considerations associated with content recommended by algorithms (3 items, e.g., "The [media content] that algorithms recommend to me on [platform name] can be subjected to human biases such as prejudices and stereotypes").

The term "social media" was used as the platform name for each item of the scale. The scale is a 5-point Likert scale ranging from 1- "not at all aware" to 5- "completely aware". Cronbach's alpha values of four dimensions range from .89 and .92. According to confirmatory factor analysis results, the data fit the model well and the scale is a valid and reliable measurement tool. In this study, the Turkish adaptation of the scale will be performed.

Translation Procedure

Adhering to the three fundamental steps outlined by Merenda (2006), the translation of the instrument was carried out. The process began with the examination of the scale items from both etic and emic viewpoints before the initiation of translation. Following that, the original questionnaire was independently translated into the Turkish language by two translators. This was succeeded by a back translation conducted

by two additional translators, who were proficient in both languages with their language being the target one. A comparison was drawn between the back-translated and original scales, upon which the translators agreed on the definitive Turkish version. Three professionals - one linguist and two psychometricians - independently evaluated the translated items to establish content validity. The experts' suggestions were incorporated during the revision of the items. The updated items, that received widespread approval from the experts, were deemed to acquire suitable content validity. The last items were preserved for conducting the exploratory factor analysis (EFA).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The present study aimed to adapt and validate the Algorithmic Media Content Awareness Scale (AMCA-scale) developed by (Zarouali et al., 2021), for Turkish use. EFA was conducted to determine the factor structure by using SPSS 22. According to EFA results, the AMCA scale proposed a four-factor model as established in the original scale. The Cronbach alpha coefficients for the factors, calculated as .83, .72, .78, and .73, respectively, were above the acceptable threshold of .70 (Field, 2009), indicating adequate reliability. To validate the factorial structure of the AMCA scale in the Turkish context, a confirmatory factor analysis (CFA) was performed through AMOS 20. The goodness-of-fit of the model was evaluated based on selected fit indices: Chi-square, CFI, GFI, NNFI, NFI, RMSEA, RMR, and SRMR (Jöreskog & Sörbom, 1993, Kline, 2011). Despite the CFA results demonstrating a significant chi-square, $\chi 2$ (59, n = 249) = 115.8, p = .00, signifying an unacceptable model, it is important to note, as cited Tabachnick & Fidel (2013), that chi-square is sensitive to sample size. Thus, other fit indices were analyzed. $\chi 2/df$ value was 1.96 which is an indicator of a good fitting model given that falls under 3.0 or 5.0 (Hu & Bentler, 1999). Other findings included: CFI = .96, GFI = .93, NNFI = .92, RMR = .04, RMSEA = .06, and SRMR = .05. Accordingly, CFA value above .95, RMR and SRMR values equal or less than .05 suggested a good fitting model (Tabachnick & Fidell, 2013; Browne & Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999). Furthermore, GFI and NNFI values less than .95 indicated a moderate fitting model (Tabachnick & Fidell, 2013). In conclusion, the study's results affirm that the scores derived from the developed Algorithmic Media Content Awareness Scale (AMCA-scale) are valid and reliable measures of undergraduate students' algorithmic literacy levels.

Anahtar Kelimeler: algorithmic awareness, algorithmic literacy, scale adaptation, validation, Turkish

Kaynakça

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.

Hu, L. H., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6* (1), 1-15. DOI: 10.1080/10705519909540118

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

Merenda, P. F. (2006). An overview of adapting educational and psychological assessment instruments: Past and present. *Psychological Reports, 99*, 307–314. https://doi.org/10.2466/pr0.99.2.307-314

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Zarouali, B., Boerman, S. C., & de Vreese, C. H. (2021). Is this recommended by an algorithm? The development and validation of the algorithmic media content awareness scale (AMCA-scale*). Telematics and Informatics*, *62*, 101607. https://doi.org/10.1016/j.tele.2021.101607

Görme Yetersizliği Olan Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir Meta Sentez Çalışması

Damla Işıtan Kılıç
Gazi Üniversitesi

Necdet Karasu
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Dünya çapında en az 2,2 milyar insanın yakın veya uzak görme yetersizliğine sahip olduğu belirtilmektedir (World Health Organisation, 2022). Görme yetersizliği sonucunda motor, bilişsel ve psikososyal alanlarda gelişimsel sorunlar yaşamaları bireylerin sosyal etkileşimleri ve kişisel yaşam kalitelerinin sınırlanmasına yol açabilmektedir (Rainey, Elsman, van Nispen, van Leeuwen & van Rens, 2016). Görmede yaşanan sorunlar gelişim boyutunda bireylerin olumsuz şekilde etkilenmelerine neden olurken sosyal anlamda yaşadıkları sınırlılıklar da mevcut yetersizliğin oluşturduğu olumsuzlukları daha da arttırmaktadır (National Academies of Sciences, Engineering & Medicine, 2016).

Aileler için sağlıklı bir bebek sahibi olmak önemlidir ve doğumdan sonra çeşitli nedenlerle gelişimsel sorunlar ya da gerilik yaşayan çocuk, ailelerin çocuk sahibi olmaya dönük tutum ve duygu durumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Özşenol vd., 2003; Sivrikaya & Tekinarslan, 2013). Bu durum görme yetersizliği tanısı alan çocukların aileleri için de tespit edilmiştir (Sola-Carmona, Lopez-Liria, Padilla-Góngora, Daza & Sánchez-Alcoba, 2013). Bireyin görme yetersizliği, dâhil olunan sosyal çevre ve ilişkiler üzerinde derin bir etkiye sahip olabilmektedir (Nixon, 1994). Alanyazın, çevrenin öne çıkan unsuru olan aile fertlerinin yaşadıkları stres ve görme yetersizliği olan çocuğa dönük kaygılarına dair bazı örnekler sergilemektedir. Nergiz ve Uluç (2017) anne ve babaların başa çıkma yöntemleri ve algıları arasında farklılıklar yaşandığını tespit etmişlerdir. Bambara ve diğerleri (2009) farklı bir konuda, görme yetersizliği olan çocukların ailelerinin süreci kolaylaştırabilmek için gerekli olan destekleri sağlama konusunda yaşanan ekonomik durumların oluşturduğu strese işaret etmişlerdir. Bu nedenle hem görme yetersizliği olan bireylerin hem de aile üyelerinin en iyi şekilde refahını ve başarılı uyumunu teşvik etmek için aile üyelerinin deneyimlerinin daha iyi anlaşılması gerekmektedir (Bambara vd., 2009; Lupón, Armayones & Cardona, 2018). Özetle, görme yetersizliği olan çocukların ailelerinin yaşam kalitesini etkileyen unsurların ve bu unsurların üstesinden gelmek için gerekli olan durumların belirlenebilmesi için daha fazla çaba harcamak gerekmektedir (Lupón vd., 2018).

Çocuğu görme yetersizliğinden etkilenmiş ailelere sunulan destekleyici hizmetlerin artırılmasına yönelik çeşitli planlamaların yapılabilmesi ve gereksinimlerinin karşılanabilmesi için öncelikle bu ailelerin deneyimlerinin, görüşlerinin neler olduğun anlaşılması ve dâhil edildikleri çalışmaların belirlenmesi gerekmektedir. Lupón vd.'nin de (2018) belirttiği gibi alanyazında görme yetersizliği olan çocuklara sahip ailelerle nitel veri toplam tekniklerine dayanarak yapılmış çalışmaların sayısı artmaktadır ve bu da bütüncül bir bakış ihtiyacını yaratmaktadır. Bu çalışmaları bir araya getirmek için gerçekleştirilen bu meta-sentez çalışmasında, alanyazında görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuğu olan ailelerin deneyimleri, görüşleri ve katılımları ile ilgili nitel çalışmaları belirlemek, belirlenen çalışmaları ölçütler doğrultusunda incelemek ve incelemeler sonucunda çalışmalardan elde edilen durumu sentezlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuğu olan ailelerin deneyimlerini ve görüşlerini içeren nitel çalışmaların birlikte değerlendirilmesi amacıyla bu çalışmada meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez yönteminin seçilmiş olmasının nedeni bu yöntemin uygulanmasıyla çalışmalarda ele alınan olguların ayrıntılı olarak açıklanabilir, odaklanılan kurama yönelik farklı bir bakış açısı oluşturulabilir ya da yeni bir kuramın geliştirilmesine zemin hazırlamaya uygun olmasıdır. İncelenmek istenen alan ile ilgili çalışmaların bulgularının analiz edilerek tema ve alt temaların belirlenmesi, yorumlanması ve incelenmesi yöntemi oluşturmaktadır (Polat & Ay, 2016). Bu çalışma ile görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuğu olan ailelerin deneyimleri ve görüşleri ayrıntılı olarak incelenerek görme yetersizliği olan çocuğa sahip olma olgusunun farklı araştırma alanlarına nasıl yansıdığı açıklanabilecektir. İncelenen bu olgunun farklı açılardan değerlendirmeye alınıp aydınlatılması benzer alanlarda çalışan araştırmacılara rehber olaraktır. Çalışmada ailelerin neler düşündüğünü ve deneyimlediğini ortaya çıkararak ailelerin öncelikli gereksinimlerinin belirlenmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Bu kapsamda bu çalışmada 3-18 yaş aralığında görme yetersizliğine sahip çocukları olan ebeveynleri konu alan çalışmaları belirleyerek ölçütler doğrultusunda incelemek ve inceleme sonucunda çalışmalardan elde edilen durumları sentezlemek amaçlanmıştır.

Bu meta sentez çalışmasında araştırmaları sentezleme yolunda aşağıdaki basamaklar izlenmiştir (Lachal, Revah-Levy, Orri, & Moro, 2017). Basamakların içeriğinin oluşturulmasında nitel veri analizi programı olan NVivo 12 Plus programından yararlanılmıştır.

- Araştırma sorusunun belirlenmesi
- Dahil etme ölçütlerinin belirlenmesi ve makalelerin seçilmesi
- Makalelerin kalitesinin değerlendirilmesi

- Makale verilerinin özetlenmesi
- Makale bulgularının analizi
- Sentezin yorumlanması

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu meta sentez çalışmasında geçerlik ve güvenirlik için yöntem bölümünde makale verilerinin toplanması ve analiz edilmesinde izlenen işlemler ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Güvenirliğin sağlanması için temalar iki alan uzmanı tarafından oluşturulmuştur. Ayrıca bu çalışmaya benzer çalışmayı yapacak araştırmacılar için yöntem ve değerlendirmelerle ilgili ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada incelenen 18 makalenin kalite değerlendirmesi, amacı, araştırmanın deseni, veri toplama yöntemi, veri analizi, katılımcı sayısı, katılımcılar, bulgular, öneriler, araştırmacıların çalışma alanları ortaya konularak ele alınmıştır. Alanyazın incelendiği zaman görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklara ve ailelerine dair derinlemesine bilgi sağlayan nitel araştırma yöntemi içeren çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Ulaşılan nitel araştırmalarda genel olarak ebeveynlerin çocuklarının görme tanıları ve özelliklerine dair bilgilendirilme, mevcut kaynaklar ve hizmetlerden haberdar olma, fiziksel aktivite etkinliklerine katılım sağlama, yaşam kalitesini arttırmada izlenecek pratikleri geliştirme ve uzmanlarla iş birliğinin arttırılması yönünde bulguların ortaya çıktığı görülmektedir (Ayvazoglu, Oh & Kozub, 2006; Correa-Torres & Zebehazy, 2014; Perkins, Columna, Lieberman & Bailey, 2013; Pintanel, Gomes & Xavier, 2013; Smyth, Spicer & Morgese, 2014; Yazıcı, Okçu & Sözbilir, 2015; Yoltay Bilici, Demir, Kesen, Bal, S. N & Bal, A. U., 2022). Çalışmalarda öne çıkan alanlarda desteğin ve aile katılımının önemi dikkate değer bulunmaktadır (Ulster & Antle, 2005; Yazıcı, Okçu & Sözbilir, 2015).

Ulaşılan çalışmaların değerlendirilmesi sonucunda eğitim hizmetine ve yetişkinliğe geçişe odaklanan araştırmalara yer verilmemiş olması dikkate değer olarak görülmektedir. Ailelerin görüşlerinin alındığı çalışmalarda görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarının aldıkları eğitim hizmetlerine ve hizmetlerin kalitesine ilişkin veri toplanması görme alanındaki araştırma yelpazesinin genişletilmesi açısından önerilmektedir. Yalnızca görüş alınan çalışmaların değil aileleri de etkinliklere ve deneyimlere katan çalışmaların planlanması tüm aile üyelerini bir araya getiren ve paydaşlık yaratan bir ortam sağlayacaktır. Eğitim hizmetlerini içeren çalışmalarla bağlantılı olarak eğitim sonrası yetişkinliğe geçiş sürecindeki görme yetersizliği olan gençlerle ve aileleriyle yapılacak mesleki eğitim ve gelişim hakkında görüş, tutum ve katılım içeren çalışmaların da alanyazına katkısının olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle yetişkinliğe geçişle eğitim sonrası istihdamın ele alındığı araştırma konularının aileler ve çocuklarını içeren nitel çalışmalarla desteklenmesi ilgili alanyazında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: görme yetersizliği, görme yetersizliği olan çocuklar, ebeveynler, meta sentez

Kaynakça

Ayvazoglu, N. R., Oh, H. K., & Kozub, F. M. (2006). Explaining physical activity in children with visual impairments: A family systems approach. *Exceptional Children*, *72*(2), 235-248.

Bambara, J. K., Wadley, V., Owsley, C., Martin, R. C., Porter, C., & Dreer, L. E. (2009). Family functioning and low vision: a systematic review. *Journal of visual impairment & blindness*, *103*(3), 137-149.

Correa-Torres, S. M., & Durando, J. (2011). Perceived training needs of teachers of students with visual impairments who work with students from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *105*(9), 521-532.

Lachal, J., Revah-Levy, A., Orri, M., & Moro, M. R. (2017). Metasynthesis: an original method to synthesize qualitative literature in psychiatry. *Frontiers in psychiatry*, *8*, 269.

Lupón, M., Armayones, M., & Cardona, G. (2018). Quality of life among parents of children with visual impairment: A literature review. *Research in developmental disabilities*, *83*, 120-131.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Making eye health a population health imperative: Vision for tomorrow*. National Academies Press.

Nergiz, H., & Uluç, S. (2017). Çocuğunda görme yetersizliği olan anne ve babaların çeşitli psikolojik değişkenler açısından karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *19*(1), 79-103.

Nixon, H. L. (1994). Looking sociologically at family coping with visual impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *88*(4), 329-337.

Özşenol, F., Işıkhan, V., Ünay, B., Aydın, H. İ., Akın, R., & Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, *45*(2), 156-164.

Perkins, K., Columna, L., Lieberman, L., & Bailey, J. (2013). Parents' perceptions of physical activity for their children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *107*(2), 131-142.

Pintanel, A. C., Gomes, G. C., & Xavier, D. M. (2013). Mothers of visually impaired children: difficult and easy aspects faced in care. *Revista gaucha de enfermagem*, *34*, 86-92.

Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4 (2), 52-64.

Rainey, L., Elsman, E. B. M., van Nispen, R. M. A., van Leeuwen, L. M., & van Rens, G. H. M. B. (2016). Comprehending the impact of low vision on the lives of children and adolescents: A qualitative approach. *Quality of Life Research, 25*(10), 2633–2643.

Sivrikaya, T., & Tekinarslan, İ. Ç. (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerde stres, sosyal destek ve aile yükü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *14*(02), 17-31.

Smyth, C. A., Spicer, C. L., & Morgese, Z. L. (2014). Family voices at mealtime: Experiences with young children with visual impairment. *Topics in Early Childhood Special Education*, *34*(3), 175-185.

Sola-Carmona, J. J., Lopez-Liria, R., Padilla-Góngora, D., Daza, M. T., & Sánchez-Alcoba, M. A. (2013). Anxiety, psychological well-being and self-esteem in Spanish families with blind children. A change in psychological adjustment?. *Research in developmental disabilities*, *34*(6), 1886-1890.

Ulster, A. A., & Antle, B. J. (2005). In the darkness there can be light: A family's adaptation to a child's blindness. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *99*(4), 209-218.

World Health Organisation (2022). Visual impairment and blindness. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment

Yazıcı, F., Okçu, B., & Sözbilir, M. (2015). Ailelerin Görme Yetersizliği Olan Çocuklarına Yönelik Gelecek Kaygıları. *Ege Eğitim Dergisi*, *16*(1), 142-164.

Yoltay Bilici, T., Demir, S., Kesen, M., Bal, S. N. & Bal, A. U. (2022). Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin eğitiminde uzaktan eğitimin kullanılmasının yarar ve sınırlılıklarının incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 108-119.

İşitme Kayıplı Çocuklarda Gelişen Okuryazarlık Becerileri

Gamze Ak
Anadolu Üniversitesi

Simge Cepdibi Sıbıç
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Eren Sarıkaya
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Tüm kültürlerden çocuklar için gelişen okuryazarlık süreci anlam oluşturma sürecidir (Beaty & Pratt, 2015). Gelişen okuryazarlık, genellikle okuryazarlık edinimi yolunda okuma gelişiminin ilk aşaması olarak tanımlanmaktadır. Uzun yıllar boyunca geçerliliğini koruyan "okumaya hazırlık görüşü" günümüzde yerini, çocukların okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili bilgi sahibi olduğunu ve okuryazarlık davranışları gösterdiğini savunan gelişen okuryazarlık görüşüne bırakmıştır. Birçok araştırma, gelişen okuryazarlık becerileri ile daha sonraki okuma sonuçları arasındaki önemli bağlantıları kanıtlamakta ve okuma ve okuryazar olma sürecinin, çocukların doğumdan itibaren dil ve yazıyla ilgili deneyimleriyle iç içe olduğunu açıkça göstermektedir. Gelişen okuryazarlık, bir çocuğun erken çocukluk dönemi boyunca, doğumdan itibaren ve geleneksel okuma ve yazma öğretiminin başlangıcından önce okuma ve yazma ile ilgili olarak geliştirdiği tüm bilgi, beceri ve tutumları kapsamaktadır (Bayraktar & Temel, 2017; Trawick-Smith, 2014).

İşitme kaybı işitilebilirliği azaltmakta ve bundan dolayı dil becerilerinin gelişiminde gecikmeye neden olmaktadır (Souza vd., 2015). Bu nedenle, işitme kayıplı çocukların dil becerilerinin ve gelişen okuryazarlık becerilerinin gelişiminde erken cihazlandırma ve eğitim ortamları önemli bir yere sahiptir. Son yıllarda yaygınlaşan koklear implant uygulamaları işitme kayıplı çocukların işitsel bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır. Ancak cihazlandırma zamanı, kaybın derecesi, ailenin eğitim durumu gibi özellikler işitme kayıplı çocukların sözlü dil ve buna bağlı olarak gelişen okuryazarlık becerilerinin gelişiminde gecikmelere sebep olmaktadır. Bununla birlikte işitme kayıplı çocuklarla işiten çocukların gelişen okuryazarlık becerilerinin gelişim sürecinin farklı olmadığı araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Mayer, 2007). Ancak bu benzerlik işitme kayıplı çocuklarla işiten çocukların benzer performans gösterecekleri anlamına gelmemektedir. Bu nedenle gelişen okuryazarlık becerilerinin neler olduğunun açıklanması, işiten çocuklarla ve işitme kayıplı çocuklarla yapılan araştırmaların incelenmesi daha sonraki gelişen okuryazarlıkla ilgili yapılacak olan çalışmalara ışık tutabilir.

Yöntem

Gelişen okuryazarlık becerileri ve işitme kayıplı çocuklarda bu becerilere ilişkin yapılan çalışmaları incelemek amacıyla bu çalışmada literatür taraması kullanılmıştır. Bu amaçla; ulusal ve uluslararası alan yazın taranmış, işitme kayıplı çocuklarla gerçekleştirilen araştırmalara ulaşılmış ve araştırma sonuçları Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli Raporunda (National Early Literacy Panel [NELP]) (2008) sözü edilen beceriler doğrultusunda incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ulusal ve uluslararası alan yazında işiten çocukların gelişen okuryazarlık becerileri üzerine pek çok araştırma bulunmasına rağmen Williams (2004) işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlık becerileri ve deneyimleri ile ilgili araştırmaların azlığının alan yazındaki önemli bir açığa işaret ettiğini belirtmiştir. Gelişen okuryazarlık becerileri açısından işiten ve işitme kayıplı çocukların performansına yönelik çelişkili sonuçlar alan yazında yer almakla birlikte, bu gruplar arasında çok az fark olduğunu gösteren çalışmalar yoğunluktadır. İşitme kayıplı çocukların yaşına uygun okuma yazma becerileri geliştirip geliştirmediğini öğrenmek amacıyla gerçekleştirilen erken müdahaleler üzerine araştırmalar belli noktalarda yetersizdir. Bu sebeple, işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlık becerileri ve ilerideki okuma yazma performanslarına ilişkin boylamsal araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İşitme kayıplı çocuklar, Erken okuryazarlık, Gelişen okuryazarlık becerileri, Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli

Kaynakça

Beaty, J. J. & Pratt, L. (2015*). Early literacy in preschool and kindergarten. A multicultural perspective* (4nd press). Pearson.

Bayraktar, V. & Temel, F. (2017). *Yazı farkındalığı becerileri. Dil ve Erken Okuryazarlık* içinde (s.63-88). Ankara: Hedef CS.

Trawick-Smith, J. (2022). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. (B. Akman Çev.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal basım tarihi 2014).

Souza, P. E., Wright, R. A., Blackburn, M. C., Tatman, R., & Gallun, F. J. (2015). Individual sensitivity to spectral and temporal cues in listeners with hearing impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58, 520–534. doi: 10.1044/2015_JSLHR-H-14-0138

Mayer, C. (2007). What really matters in the early literacy development of deaf children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *12*(4), 411-431. https://doi.org/10.1093/deafed/enm020

Williams, C. L. (2004). Emergent literacy of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 352–365. DOI: 10.1093/deafed/enh045

Öğrenme Güçlüğü Olan öğrenciler için Uzamsal İlişkiler Başarı Testi'nin Geliştirilmesi

Çağla Özgür Yılmaz, Aksaray Üniversitesi
Feride Gümüş Özyıldırım, Aksaray Üniversitesi
Hilmi Karaca, Aksaray Üniversitesi

Problem Durumu

Akademik becerilerde yaşanan güçlükler olarak ortaya çıkan öğrenme güçlüğü son yıllarda dünyada ve ülkemizde yaygın olarak tanılanan yetersizlik gruplarının da başında gelmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar dil, okuma, okuduğunu anlama, matematik gibi temel alanlarda önemli sınırlılıklar yaşamaktadır (Bender, 2016; Bruning, Schraw ve Norby, 2011; Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015). Çocukların bu alanlarda yaşadıkları güçlüklerin kaynağında dikkat, algı, bellek gibi bilişsel süreçlerin bir ya da birkaçında farklı düzeylerde yaşadıkları yetersizlikler yer almaktadır (APA, 2013; Bender, 2016). Bununla birlikte matematik öğrenme güçlüğü olan çocukların sınırlılık yaşadığı alanların da başında gelmektedir (Büber vd., 2020; Görker vd., 2017; Lerner, 2000). Ayrıca öğrenme güçlüğü olan çocuklar yaşadıkları sınırlılıklar sebebiyle okul, sınıf gibi öğrenme ortamlarda özellikle geometri gibi farklı bilişsel süreçlerin eş zamanlı kullanımını gerektiren görevlere ilişkin gerçekleştirilen etkinliklerden de yeterince yararlanamamaktadır (Zang, Wang, Ding ve Liu, 2013). Bununla birlikte öğrenme güçlüğü olan çocukların geometri alanına ilişkin olarak tahmin yürütme, örüntü oluşturma ve örüntüde boş bırakılan yeri tamamlama, sayı doğrusu üzerine sayıları yerleştirme, yer-yön bulma, basit geometrik şekilleri çizme ve tanıma ve uzamsal ilişkileri kavrama gibi bu alana ilişkin en temel becerilerin ediniminde ve gelişiminde sınıf düzeyinin altında performans sergiledikleri ifade edilmektedir (Deniz, Hamarta ve Akdeniz, 2014; Doğru vd., 2020; Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015; Toros ve Torun, 2021). Geometri becerilerinin alt öğrenme alanlarından birisi olan uzamsal ilişkiler matematik becerilerini içeren birçok beceri ile de yakından ilişkilidir. Ayrıca uzamsal ilişkiler alt öğrenme alanı ikinci sınıftan itibaren de Milli Eğitim Bakanlığı (2018) matematik kazanımları ve MEB öğrenme güçlüğü destek eğitim programının kazanımları arasında yer almaktadır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların yaşadıkları sınırlılıklar göz önünde bulundurulduğunda bu beceriye yönelik müdahale programlarının geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bu açıdan öncelikle öğrenme güçlüğü olan çocukların geometri becerilerini değerlendirecek geçerli ve güvenilir araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazında bu alanda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu (Forrest, 2014; Liu, Bryant, Kiru ve Nozari, 2021; Zang vd., 2013), ülkemizde ise öğrenme güçlüğü olan çocukların bu alt öğrenme alanını değerlendirmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir aracın olmadığı göze çarpmaktadır. Bu çerçevede uzamsal alt öğrenme alanını değerlendirmeye yönelik bir aracın geliştirilmesi ileriki çalışmalara da katkı sağlaması bakımından oldukça önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma kapsamında bir başarı testi geliştirileceği için, projenin yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli olarak belirlenmiştir. Frankel ve Wallen (2006)'a göre tarama modelinde, çalışmaya konu olan grubun karakteristik özellikleri incelinir. Bu çalışma kapsamında da geliştirilecek olan başarı testi, hedef grupta yer alan öğrencilere uygulanacak ve öğrencilerin verdiği yanıtlar doğrultusunda madde ve test istatistikleri yapılarak grubunun karakteristik özellikleri ortaya konulacaktır.

Katılımcılar:

Gerçekleştirilecek çalışma bir test geliştirme çalışması olduğundan test geliştirme çalışması için gerekli olan ve belirli ihtiyaçları karşılayan, olasılıklı olmayan, amaca yönelik, uygun örneklem tekniği (Cohen, Manion ve Morrison, 2000, s. 104) ile Aksaray ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi ve özel okullarda 4. sınıfta öğrenim gören yaklaşık 150 öğrenci çalışmaya dahil edilecektir.

Veri Toplama Araçları:

Çalışma kapsamında uzamsal ilişkiler başarı testi geliştirilmesi hedeflendiğinden veri toplama aracı da bu alana yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu bağlamda öncelikle MEB (2018) matematik öğretim programında yer alan 2., 3. ve 4. sınıf, geometri öğrenme alanı, uzamsal ilişkiler alt öğrenme alanında yer alan kazanımları kapsayacak şekilde araştırmacılar tarafından bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzamsal ilişkiler öğrenme alanına ait 2. sınıfta iki kazanım, 3. sınıfta iki kaanım ve 4. sınıfta iki kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlar şu şekildedir:

M.2.2.2.1. Yer, yön ve hareket belirtmek için matematiksel dil kullanır.

a) Bir doğru boyunca konum, yön ve hareketi tanımlamak için matematiksel dil kullanılır.

b) Uygun bilgi ve iletişim teknolojileri ile yapılacak etkileşimli çalışmalara yer verilebilir.

M.2.2.2.2. Çevresindeki simetrik şekilleri fark eder.

a) Simetrinin matematiksel tanımına girilmez.

b) Kare, üçgen, dikdörtgen ve daire bir kez uygun şekilde katlanarak iki eş parçaya ayrılır ve iki eş parçaya ayrılamayan şekillerin de olduğu fark ettirilir.

M.3.2.2.1. Şekillerin birden fazla simetri doğrusu olduğunu şekli katlayarak belirler.

a) Kare, dikdörtgen ve daire ile sınırlı kalınır.

b) Dikdörtgende köşegenin simetri doğrusu olmadığı fark ettirilir.

M.3.2.2.2. Bir parçası verilen simetrik şekli dikey ya da yatay simetri doğrusuna göre tamamlar.

a) Simetrik şeklin eş parçalarının incelenmesi, ilişkilendirilmesi ve eş parçaların özelliklerinin fark edilmesi sağlanır.

M.4.2.2.1. Ayna simetrisini, geometrik şekiller ve modeller üzerinde açıklayarak simetri doğrusunu çizer.

a) Kelebeğin kanatları, çiçek, yaprak, kumaş, kilim desenleri, harfler vb. modeller üzerinde uygun yerlere ayna yerleştirilip eş parçalar gözlemlenerek bu nesnelerin simetrik oldukları fark ettirilir. Bu tür simetriye "ayna simetrisi" veya "aynaya göre simetri" veya "doğruya göre simetri" denildiği vurgulanır.

M.4.2.2.2. Verilen şeklin doğruya göre simetriğini çizer.

Bu bağlamda geliştirilecek olan başarı testinde toplamda 6 kazanıma yönelik açık uçlu maddeler yer almaktadır. Testte toplam 22 madde yer almaktadır. Söz konusu maddelerden dört tanesi (1.-4. maddeler) yukarıda sunulan kazanımlardan M.2.2.2.1'e yönelik, üç tanesi (5.-7. maddeler) M.2.2.2.2'ye yönelik, üç tanesi (8.-10. maddeler) M.3.2.2.1'ye yönelik, dört tanesi (11.-14. maddeler) M.3.2.222ye yönelik, 4 tanesi (15.-18. maddeler) M.4.2.2.1'ye yönelik ve yine dört tanesi (19.-22. maddeler) M.4.2.2.2'ye yöneliktir. Oluşturulan madde havuzu öncelikle dört alan uzmanına uzman görüşü için sunulmuştur. Bu uzmanlardan biri matematik eğitimi alanında akademisyen, diğeri matematik öğretmeni, bir diğeri özel eğitim alanında akademisyen ve sonuncusu da özel eğitim öğretmenidir. Uzman görüşleri doğrultusunda gereken düzenlemeler yapılmış, testte yer alacak maddelerin son hali verilmiştir.

Verilerinin Değerlendirilmesi:

Çalışma kapsamında elde edilen veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan puanlama anahtarı ile değerlendirilecektir. Her bir madde için puanlama anahtarında yer alan doğru cevabı veren öğrenciler ilgili madde kapsamında 1 puan, veemeyen öğrenciler ise 0 puan alacaklardır. Bu kapsamda bir öğrencinin testten alabileceği en yüksek puan 22, en düşük puan ise 0'dır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda yapılacak puanlamanın ardından öncelikle madde istatistikleri gerçekleştirilecektir. Bu kapsamda madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik güçleri incelenecektir. Ebel ve Frisbie (1986), bir maddenin ayırt edicilik indeksi .39 veya daha yüksek ise maddenin ayırt ediciliğinin iyi düzeyde olduğunu; .30 ile .39 arasında ise o maddenin kullanılabilir olduğunu .30'un altında ise ayırt ediciliğinn düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle analizler sonucunda madde ayırt edicilik indeksi .30 altında olan maddelerin testten çıkarılması ön görülmektedir. Bununla birlikte madde güçlük indeksi, bir grupta ilgili maddeye doğru cevap verenlerin yüzdesini ifade ettiğinden bu değer bire yakın ise madde kolay, sıfıra yakınsa madde zor olarak değerlendirilmektedir. İdeal ola orta güçlük değerinde bir test elde etmek olduğundan, madde güçlük değeri analizler sırasında dikkate alınacaktır. Süreç sonunda güvenirlik değeri için KR-20 güvenirlik katsayısı incelenecektir. Bu değer .70'den büyük olması beklenen iç tutarlılığı ölçen bir testin güvenirliğini ölçmek için kullanılan yöntemlerden biridir (İnal, Koğar ve Özdemir, 2015). Tüm bu işlemler sonunda geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bir başarı testi elde edilecektir.

Anahtar Kelimeler: öğrenme güçlüğü, matematik, uzamsal ilişkiler, başarı testi

Kaynakça

American Psychiatric Association (2013). *DSM 5: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed). Arlington, VA: American Psychiatric Association

Bender W. N. (2016) *Learning Disabilities* (Sarı, H. Çev.). Ankara: Nobel Akademik yayıncılık Eğitim Danışmanlık

Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2011). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. Trans Eds Ersözlü Z.N. ve Ülker R.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Büber, A. Başay Ö., & Şenol H. (2020). The prevalance and comorbidity retas of spesific learning disorder among primary school children in Turkey. *Nord J Psychiatry*, *74*, 453-460.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education,* (5th Edition).

London: Routledge.

Deniz, M. E., Hamarta, E. ve Akdeniz, S. (2014). Öğrenme güçlüklerinin belirtileri (ss. 49-66). (Editör: S. Sunay Yıldırım Doğru). Öğrenme güçlükleri (2. baskı). Ankara: Eğiten Kitap.

Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1986). *Essentials of educational measurement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Forrest, B. J. (2004). The utility of math difficulties, internalized psychopathology, and visual-spatial deficits to identify children with the nonverbal learning disability syndrome: evidence for a visualspatial disability. Child neuropsychology, 10(2), 129-146.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.

Görker, I., Bozatlı, L., Korkmazlar Ü., Yücel Karadağ, M., Ceylan C., … Turan N. (2017). The probable prevalance and sociodemographic characteristics of specific learning desorder in primary school children in Edirne. *Nora Psikiyatr Ars*, *54*, 343-349.

İnal, H., Koğar, E. Y., & Özdemir, B. (2015). Evaluation of Required Features In Measuring Instruments Chapter By Tyler's Objective Model Of Evaluation. *Journal of Bayburt Education Faculty, 10*(2), 400-416.

MEB.(2018). *Matematik dersi öğretim programı (1-8 sınıflar).* http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329 adresinden erişilmiştir.

Melekoğlu, M. ve Çakıroğlu, O. (2015). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston, MA, Houghton-Mifflin.

Liu, M., Bryant, D. P., Kiru, E., & Nozari, M. (2021). Geometry interventions for students with learning disabilities: A research synthesis. Learning Disability Quarterly, 44(1), 23-3

Toros, F. ve Torun, Ş. (2021). *Her Yönüyle Herkes İçin Özgül Öğrenme Bozukluğu* (1. Baskı). Ankara: Akademisyen Kitabevi A.Ş.

İstihdamda Alternatif Bir Model: Manisa Organize Sanayi Bölgesi Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler Korumalı İş Yeri

Ahmet Bilal Özbek Alev Girli

Dokuz Eylül Üniversitesi MEB

Problem Durumu

Ülkemizde özel eğitim hizmetleri 2000'li yılların başlangıcından itibaren önemli bir ivme kazanmıştır ve son 22 yılda özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaları, toplumda bağımsız bireyler olarak katılım sağlamaları ile iş becerilerinin kazandırılması ve istihdam alanlarında önemli gelişmeler yaşanmıştır. Normal gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi özel gereksinimi olan bireylerin de bir işte çalışması ekonomik olarak gelir elde etme, sosyal ve psikolojik olarak kimlik kazanma, özgüven duyma ve kendini kanıtlama açılarından büyük önem taşımaktadır (Cavkaytar, 2000).

Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylere iş ve çalışma becerilerinin öğretilmesi de özel eğitim hizmetleri kapsamında yer alır. Bu amaçla, Zihinsel yetersizliği olan bireylere iş ve meslek eğitimi, işe yöneltme, yerleştirme ve izleme konularında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen hizmetler, 5378 sayılı Özürlüler Kanunu ve 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve gereksinimlere göre zaman zaman revize edilen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği esasları uyarınca düzenlenmekte ve uygulanmaktadır. Bu kapsamda Türkiye'de zihinsel yetersizliği olan bireylere sunulan mesleki eğitim hizmetleri MEB tarafından açılan iş okulları ve iş eğitim merkezlerinde sürdürülmektedir.

Güncel istihdam oranlarına bakıldığında ülkemiz genelinde nüfusun işe katılım oranı %52.6 olarak belirlenmiştir. Engelli bireylerin istihdam edilme düzeyinin ise %22.1 olduğu görülmektedir. İşçi kadroları ve memur kadroları olmak üzere engelli bireylerin istihdam edildikleri iki önemli alan bulunmaktadır.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlının 2022 yılı Şubat ayında yayınlamış olduğu Engelli ve Yaşlı İstatistik Bültenine göre ülkemizde engelli sağlık kurulu raporu olan toplam 385.313 zihinsel yetersizliği olan vatandaşımız bulunmaktadır. Süreğen hastalığı olan bireylerden sonra engelli nüfusun en büyük grubunu oluşturan zihinsel yetersizliği olan bireylerin sayıca diğer yetersizlik gruplarından daha geniş oldukları görülmektedir.

Özel gereksinimi olan bireylerin bağımsız olarak hayatlarını sürdürmeleri için en iyi yapabilecekleri bir işi öğrenmeleri gerekmektedir (Akçamete, 1989). Ancak özel gereksinimli bireylerin, iş öğrenmeleri için öncesinde gerekli temel ve mesleki eğitimi almaları istihdam için çok önemli bir yere sahiptir. Temel ve mesleki eğitime ya da mesleki beceriye sahip olmayan özel gereksinimi olan bireyler beceri gerektirmeyen ya da vasıfsız işlerde istihdam edilme gibi bir durumla karşı karşıya kalmaktadırlar (Akçamete, 1989; Çarkçı, 2011).

Aynı şekilde, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için de ilköğretim çağı sonrasında bağımsız yaşam becerilerine hizmet edecek ve istihdam edilmelerini sağlayacak eğitimlerin verilmesi önemlidir. Araştırmalar işverenlerin, işyerlerinde çalışan ve çalışacak olan zihinsel güçlüğü olan bireylerin sorumluluk, teknoloji, uyum, ekip çalışması, iletişim becerisi ve akademik becerilere sahip olmalarını beklediklerini göstermektedir (Baran ve Cavkaytar, 2007; Hasırcıoğlu, 2006). Ayrıca, işverenler özel gereksinimi olan bireylerin iş deneyimlerinin olmamasını da istihdam edilmeleri önünde bir engel olarak görmektedir (Domzal, Houtenville ve Sharma, 2008). Türkiye'de yapılmış olan çalışmalarda da, işverenler yukarıda belirtilen niteliklere sahip olma açısından çalıştırmak için en çok, ortopedik, konuşma ve işitme güçlüğü olanları tercih etmekte, en az zihinsel engellileri tercih etmektedir (Akardere, 2005; Hasırcıoğlu, 2006).

Özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitimi ve istihdamı konusunda ülkemizde olumlu gelişmeler olmakla birlikte arzu edilen düzeye ulaşılması için yapılması gereken düzenlemeler ve girişimler bulunmaktadır. Bu kapsamda Manisa OSB ZEKİ projesi ülkemizde zihinsel yetersizliği olan bireylerin istihdamına ilişkin örnek bir model teşkil etmektedir. ZEKİ modelinin ayrıntılı bir şekilde tanıtılması, paydaşların görüşlerinin ve deneyimlerinin raporlanmasının ülkemiz genelinde benzer adımların atılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu raporun hedefleri sırasıyla aşağıda verilmiştir:

1. Manisa OSB Zeki'ye ilişkin zihinsel yetersizliği olan çalışanların görüş ve deneyimlerinin aktarılması
2. Manisa OSB Zeki'ye ilişkin zihinsel yetersizliği olan çalışanların ailelerinin görüş, deneyim ve yaşam doyumlarının incelenmesi

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu raporun hazırlanmasında bilimsel araştırma yöntemlerinden karma desen araştırma modeli temel alınmıştır. Karma desen araştırmalarda veri toplama sürecinde nitel ve nicel yöntemler tek bir araştırma sorusunun yanıtlanmasında birlikte kullanılırlar (Creswell ve Tashakkori,

2007). Araştırmanın bilimsel araştırma ve yayın etik kurallarına uygunluğuna ilişkin Dokuz Eylül Üniversitesi etik kurulundan veri toplama süreci öncesinde etik kurul onayı alınmıştır.

Katılımcılar

ZY Çalışanlar: ZEKİ bünyesinde var olan atölyelerde işçi olarak çalışan zihinsel yetersizliği olan çalışanlar ile birebir görüşmeler yapılarak çalışma deneyimleri sorulmuştur. Çalışma grubu içerisinde 18 erkek 10 kadın olmak üzere 28 işçi yer almıştır. Çalışanların yaş ortalaması 28.5 olarak hesaplanmıştır. Görüşmelerin yapıldığı tarihte ZEKİ bünyesinde aktif olan 7 firma olan TELESET, BOSCH, KLİMASAN, VESTEL BEYAZ EŞYA, STANDART PROFİL, VESTEL ELEKTRONİK ve EMAS MAKİNA atölyelerinin her birinden 4'er çalışan ile görüşmeler yapılmıştır

ZY Çalışan Aileleri: Çalışma kapsamında ZEKİ Yaşam Merkezi bünyesinde yer alan atölyelerde çalışan gençlerin aileleri ile görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamında 11 anne, 10 baba ve 5 kardeş olmak üzere (2 aile anne baba birlikte görüşmeye katılmıştır) toplam 24 çalışanın ailesi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Anne-babaların yaş ranjı, 30-72 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 52, 12'dir. Ailelerin çocuk sayıları, 3 aile 1 çocuklu, 10 aile2 çocuklu, 6 aile 3 çocuklu, 5 aile 3 çocuk ve üzerine sahip.Annelerin 3'ü çalışmakta, 4 'ü emeklidir, diğerleri çalışmamaktadır. Annelerin 18'i ilkokul, 1'i orta okul, 2' si lise ve 3 tanesi üniversite mezunudur. Babaların 9'u çalışmakta, 4 emeklidir, 11 baba ise vefat etmiş veya aile ile yaşamamaktadır. Babaların eğitim durumu ise, İlkokul 10, ortaokul 4, lise 6, üniversite 4 kişi olarak belirlenmiştir.

Verİ Toplama Araçları

Görüşmeler

Bu çalışma kapsamında ZEKİ bünyesinde çalışan zihinsel yetersizliği olan bireyler ve aileleri, atölyelerden sorumlu usta öğreticiler, firma insan kaynakları yöneticileri, özel eğitim uygulama okulu öğretmenleri ve sosyal hizmetler bölümü öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların ZEKİ çalışma deneyimleri, önerileri, istekleri, düşünceleri, engelli bireylerin istihdamına ilişkin düşünce ve bilgi düzeyleri gibi farklı bağlamlarda yanıtlar verebilecekleri soruların yer aldığı her bir katılımcı grubuna özel görüşme formları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formlarına ilişkin çalışma öncesinde özel eğitim ve rehberlik ve psikolojik danışma anabilim dalı öğretim elemanlarından uzman görüşleri alınmıştır.

Yaşam Doyum Ölçeği

Zihinsel yetersizliği olan çalışanların ailelerinden yapılan görüşmelerin sonunda Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyum Ölçeği'nin Türkçe uyarlanmış olan formunu (Dağlı ve Baysal, 2016) doldurmaları istenmiştir. 5 maddeden oluşan bu ölçeğin maddelerini ailelerin çocuklarının çalışmaya başlamadan önceki hayatlarını ve çocukları çalışmaya başladıktan sonraki, şimdiki hayatlarını düşünerek iki kez puanlamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle çalışma grubunda yer alan tüm alt gruplar kendi içlerinde değerlendirilerek rapor hedefleri etrafında bir kavramsal bir çerçeve oluşturularak katılımcıların yanıtları incelenerek temalar belirlenmiştir ve bu doğrultuda veriler organize edilerek sunulmuştur. Katılımcıların yanıtlarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular

ZEKİ bünyesinde yer alan farklı firmalara ait atölyelerde çalışan zihinsel yetersizliği olan çalışanlar ile yapılan görüşmelerde katılımcıların verdikleri yanıtlar betimsel analiz ile incelenmiştir. Çalışanların verdikleri yanıtlar incelenerek üç farklı tema belirlenmiştir. Bu temalar sırasıyla ZEKİ ve Çalışma Deneyimi, Sosyal Hayat ve Bağımsız Yaşam, Ekonomik Özgürlük ve Para Kullanımı'dır. Zihinsel yetersizliği olan çalışanlar ZEKİ bünyesinde atölyelerinde yaptıkları işleri net bir şekilde açıklayabilmektedirler ve ZEKİ'de çalışmakta oldukları için mutlu olduklarını, işlerini sevdiklerini ve çalışma koşullarından memnun oldukları ifade etmektedirler.

Zihinsel yetersizliği olan çalışanların aileleri ile yapılan görüşmelerde elde edilen veriler betimsel analiz ile incelenmiştir. Ailelerin görüşmelerde sorulmuş olan sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde, ZEKİ Öncesi Yaşantıları, ZEKİ'nin Hayatlarına Etkisi ZEKİ Hakkında Görüşler olmak üzere üç farklı tema belirlenmiştir. Aileler çocuklarının çalışıyor olmasının onların günlük yaşantılarında önemli değişimler oluşturduğunu, ZEKİ'yi bir şans olarak gördüklerini, çocuklarının istihdam edilmesinin mutluluk verici olduğunu ve bu fırsata sahip oldukları için kendilerini şanslı hissettiklerini ifade ederek ZEKİ'de çalışma deneyiminin çocukları üzerinde gelişimsel ve sosyal olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Ailelerin yaşam doyumu ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri yanıtlar çocuklarının ZEKİ projesi kapsamında istihdam edilmesinin yaşam doyumları üzerinde olumlu değişim gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: zihinsel yetersizlik, engelli istihdamı, korumalı iş yeri, mesleki eğitim

Kaynakça

Akardere, S. S. (2005). İşverenlerin engelli çalışanlara yönelik tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Akçamete, G. (1989). Özürlü çocukların ve gençlerin işe hazırlanması. Çağdaş Eğitim, 14(143), 25-31.

Baran, N. ve Cavkaytar, A. (2007). İşverenlerin zihin engelli bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş ve önerileri. Elementary Education Online (İlköğretim Online), 6(2), 213-225.

Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Differing perspectives on mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, *1*(4), 303-308.

Cavkaytar, A. (2000). Zihinsel yetersizliği olanların eğitim amaçları. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1).

Çarkçı, Ş. (2011). Engellilerin mesleki eğitimi ve istihdamı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(59), 1250-1262.

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, *49*(1), 71-75.

Domzal, C., Houtenville, A., & Sharma, R. (2008). Survey of employer perspectives on the employment of people with disabilities: Technical report (Prepared under contract to the Office of Disability and Employment Policy, U.S. Department of Labor). McLean, VA: Cherry Engineering Support Services.

Hasırcıoğlu, A. (2006). İşverenlerin özürlü istihdamına yaklaşımı (Sakarya Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

İlkokul Dönemi Aday Bildirim Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ahmet Bidiren
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Nilgün Kirişçi
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Özge Bıkmaz Bilgen
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Yıldız Yıldırım
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Sevinç Zeynep Kavruk
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Bahtiyar Dildeğmez
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Problem Durumu

Üstün yeteneğin tanılanması geçmişten günümüze üstün yetenek alanı için ana tartışma konularından biri olmuştur. Alan uzmanları için çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiş çözüm önerileri sunulmuş ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bunlar içinde en önemlilerinde biri de üstün yeteneğin hangi amaçla tanılandığıdır (Heller & Schofield, 2008).

Farklı ülkelerde ya da aynı ülkenin farklı bölgelerinde muhtemel birçok üstün yeteneği tanılama stratejisi ya da prosedürü söz konusudur. Bu çeşitliliğe rağmen genel olarak bu süreç birbirini izleyen aşamalardan oluşmaktadır. Aşamaların sırası ve sayısı eğitim programının amacına göre de farklılaşabilir. Tanılama süreci tüm öğrencilerin öğretmenleri, aileleri, akranları ya da diğer uzmanlar tarafından aday gösterilmeleri ile başlamaktadır. Bu süreçte çeşitli davranış ölçekleri, öğretmen ya da akran aday bildirim formları, grup başarı testleri gibi araçlar kullanılabilir. Tanılama sürecinin en önemli aşaması aday gösterme aşaması olabilir. Aday gösterme aşamasının doğru ve güvenilir bir şekilde gerçekleştirilememesi gerçekten üstün yetenekli olma ihtimali olan öğrencilerin gözden kaçmasına neden olabilir. Bu aşamada öğrencilerin spesifik yönlerinin değerlendirilmesini sağlayan öğretmen görüşleri üstün yeteneğin tanılanmasında önemli veriler sunmaktadır (Jarosewich, Pfeiffer, & Morris, 2002).

Türkçe öğretmen aday bildirim formu uyarlama ve geliştirme çalışmaları oldukça sınırlı sayıdadır. The Gifted Rating Scale-Preschool/Kindergarten Scale'in (GRS-P) Türkçe uyarlaması yapılmıştır (Karadağ, Karabey & Pfeiffer, 2016). Bu çalışmanın ardından okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuklar için aday bildirim ölçeği geliştirilmiştir (Bildiren & Bıkmaz Bilgen, 2019). Her iki çalışmada da okul öncesi öğrencilerini aday göstermeye yönelik ölçekler üzerinde çalışılmıştır. Ulusal alan yazında ilkokul öğrencilerini tanılamaya yönelik öğretmen aday gösterme ölçeği ise yer almamaktadır. Bu doğrultuda araştırmada "İlkokul Dönemi Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği"nin geliştirilmesi ve geçerliğinin ve güvenirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. "Ölçeğin geliştirilmesinde Renzulli (1978)'in üstün yetenekliliği tanımlamada ortaya koyduğu üçlü çember modelinden yararlanılmıştır. Bu model üç boyuttan oluşmaktadır ve boyutların kesişimi üstün yeteneği ifade etmektedir. Boyutlar genel zihinsel yetenek, yaratıcılık ve işe adanmışlık olarak adlandırılmaktadır.

Yöntem

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle 4 alan uzmanı ve 2 ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından 98 maddeden oluşan bir madde havuzu geliştirilmiştir. Geliştirilen madde havuzu 10 alan uzmanı ve 9 ölçme uzmanının görüşüne sunularak madde havuzunda düzeltmeler yapılmış ve bazı maddeler çıkartılarak 89 maddeye düşürülmüştür. Havuzdaki maddeler "hiçbir zaman", "nadiren", "ara sıra", "sıklıkla" ve "her zaman" olmak üzere 5'li likert tipinde hazırlanarak ilk uygulama yapılmıştır. İlk uygulama Aydın il merkezi ve ilçelerindeki 510 öğrencinin sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. İlk uygulamadan elde edilen veriler SPSS 23 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde eğik döndürme yöntemlerinden promax döndürme yöntemi kullanılarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Döndürme yöntemi olarak promax'ın tercih edilmesinin nedeni alt faktörlerin birbirleriyle ilişkili olmasıdır. AFA'dan önce örnekleminin faktörleşmeye uygunluğu incelenmiştir. Kaise-Meyer-Olkin değeri 0,988; Barlett küresellik testi ise manidar (p=0,000) bulunmuştur. Örneklemin faktörleşmeye uygun olduğu görüldükten sonra AFA kapsamında faktör çıkarma yöntemlerinden temel eksenler analizine dayalı olarak yapılmıştır. İlk uygulamada AFA'nın yanı sıra korelasyon matrisi de incelenmiştir. Korelasyon matrisinin incelenmesi sonucunda maddeler arası korelasyonu yüksek olan maddeler çıkarılmıştır ve madde havuzunda 50 madde kalmıştır. Kalan maddeler ile tekrar Aydın il merkezi ve ilçelerinde bir uygulama daha yapılmıştır ve uygulamaya 225 ilkokul öğrencisinin sınıf öğretmeni katılmıştır. Uygulamadan elde edilen verilerin analizinde ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve korelasyon matrisi incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi LISREL 8.8 paket programıyla gerçekleştirilmiştir ve robust maximum likelihood kestirim yöntemi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ve korelasyon matrisi sonuçları doğrultusunda korelasyonu yüksek madde çiftleri atılmış ve ölçek formunda 27 madde kalmıştır. Bu maddelerden 9 madde genel zihinsel yetenek, 9 madde işe adanmışlık ve 9 madde de yaratıcılık boyutunda yer almaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinin sonucunda elde edilen model veri uyumu indekslerinden RMSEA, SRMR, X2/sd, NFI, NNFI ve CFI incelenmiştir. Son olarak 27 maddelik ölçek formundan elde edilen puanlara ilişkin geçerlik kanıtı sunmak amacıyla bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) destek eğitimi alan ve üstün yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin puanları ile yalnızca örgün öğrenime devam eden öğrencilerin puanlarının arasında manidar bir farklılık olup olmadığı

incelenmiştir. Bu doğrultuda BİLSEM'de destek eğitim alan 31 öğrencinin puanları ile örgün öğrenim gören 37 öğrencinin puanları normallik sağlanmadığı için Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır.

Araştırma kapsamında geçerlik kanıtlarının yanı sıra güvenirliğe de kanıtlar toplanmıştır. Güvenirlik kanıtı olarak alt boyutlar için Cronbach alfa (α), McDonald omega (ω), birleşik güvenirlik (CR) ve AVE (average variance extracted) değerleri incelenmiştir. Ölçeğin geneli için ise tabakalı alfa, McDonald omega, Birleşik güvenirlik ve AVE değerleri incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk uygulama kapsamında yapılan AFA sonucunda korelasyon matrisi incelendiğinde bazı madde çiftleri arasında çok yüksek korelasyonlar gözlemlenmiştir. Bu madde çiftlerinden birer madde uzman görüşüne dayalı olarak çıkartılmıştır. Kalan 50 maddeye ilişkin AFA sonuçları incelendiğinde ise faktör yüklerinin Genel Zihinsel Yetenek boyutu için 0,479-0,850 aralığında, yaratıcılık boyutu için 0,389-0,872 aralığında ve işe adanmışlık boyutu için ise 0,438-0,898 aralığında bulunmuştur. Ölçek tarafından açıklanan toplam varyans oranının ise %78,910 olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra döndürme sonucu boyutların açıkladığı varyans oranları da incelenmiştir. Sonuç olarak genel zihinsel yetenek, işe adanmışlık ve yaratıcılık için sırasıyla %32,926, %32,547 ve %32,902 bulunmuştur.

İkinci uygulama kapsamında DFA sonuçları ve korelasyon matrisi incelenerek yine yüksek korelasyona sahip madde çiftlerinden birer madde uzman görüşüne dayalı olarak çıkartılmıştır. Kalan 27 maddeye ilişkin DFA sonuçları incelendiğinde ise faktör yüklerinin genel zihinsel yetenek boyutunda 0,74-0,91 aralığında, yaratıcılık boyutunda 0,71-0,91 aralığında, işe adanmışlık boyutunda ise 0,83-0,91 aralığında olduğu görülmüştür. Ayrıca t değerleri incelendiğinde tüm maddeler için manidardır. Uyum indeksleri incelendiğinde ise RMSEA=0,052; SRMR=0,028; X2/sd=1,61; NFI=0,99; NNFI=0,99 ve CFI=1,00 bulunmuştur. Genel itibariyle uyum indekslerinin mükemmel model-veri uyumuna işaret ettiği söylenebilir. Son olarak BİLSEM'de destek eğitim alan öğrenci puanları ile örgün öğrenim gören öğrenci puanları arasındaki fark incelendiğinde ise manidar bir farklılık (U=413, Z=-1,977, p=0,048) gözlemlenmiş ve etki büyüklüğü d= 0,65 bulunmuştur. Güvenirlik katsayıları incelendiğinde ise genel ölçek için tabakalı α=0,986, ω=0,986, CR=0,988 ve AVE=0,747 bulunmuştur. Genel zihinsel yetenek boyutu için α=0,964 ω=0,965, CR=0,964 ve AVE=0,748; yaratıcılık boyutu için α=0,960, ω=0,962, CR=0,961 ve AVE=0,734; işe adanmışlık boyutu için α=0,967 ω=0,967 CR=0,966 ve AVE=0,759 bulunmuştur. Bu doğrultuda ölçümlerin güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul Dönemi, Üstün Yetenekli Tanılama, Ölçek Geliştirme, Geçerlik, Güvenirlik

Kaynakça

Heller, K. A., & Schofield, N. J. (2008). Identification and nurturing the gifted from an international perspective. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 93–114). Springer.

Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment, 20*, 322–336.

Karadag, F., Karabey, B., & Pfeiffer, S. (2016). Identifying gifted preschoolers in Turkey: The reliability and validity of the Turkish-translated version of the GRS-Preschool/Kindergarten Form. Journal of Education and Training Studies, 4(10), 8-16.

Bildiren, A., & Bıkmaz Bilgen, Ö. (2019). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuklar için aday bildirim ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20*(2), 269-285.

Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuklara Dikte (Söyleneni Yazma) Becerisinin Öğretiminde Etkileşim Ünitesi'nin Etkililiği

Hamza Bulut
Marmara Üniversitesi

Özcan Karaaslan
Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Zihinsel yetersizlik, 18 yaşından önce ortaya çıkan hem günlük sosyal, pratik ve kavramsal becerileri içeren uyumsal davranışlarda hem de zihinsel becerilerde önemli derecede sınırlılık olarak tarif edilir (American Association of Intellectual and Developmental Disabilities [AAID], 2012, aktaran: Eripek, 2012). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği (ZY) olan bireyler ise, zekâ bölümü puanı 50–55 ile yaklaşık 70 arasında olan bireylerdir. Hafif düzeyde ZY'li çocukların genellikle ilkokula başlayıp da başarısızlıkla karşılaşıncaya kadar fark edilemedikleri bilinmektedir (MEB, 2015, s. 8). Hafif düzeyde ZY'li olan öğrencilerin akademik hayatı okuma güçlükleri, yazma güçlükleri, yaygın davranış problemleri ve eğitime dirençleri yüzünden problemlerle karşılaştıkları ileri sürülmektedir (Otaiba ve Rivera, 2006, aktaran: Babayiğit, Güçlü, & Gülay, 2018).

Özellikle yazma becerilerinin sadece hafif düzeydeki ZY'li öğrenciler için değil ilkokula devam eden diğer normal gelişim çocuklar içinde oldukça önemli bir beceri olduğu görülmektedir. İlkokul birinci sınıfta kazandırılması gereken yazma becerisinin gelişmesi için kullanılan dikte çalışmaları, doğru ve yaratıcı bir yazılı anlatım becerisinin temelini oluşturması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir. Demirel ve Şahinel (2006) ise yazma becerisinin yazı yazmakla öğrenildiğini ve yazma eğitiminin temel ilkesinin "yazdırmak" olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Arıcı, 2008). Özellikle dikte (söyleneni yazma) çalışmaları, öğrencinin yazma becerisinin yanı sıra dinleme becerisini de geliştirecek çalışmalardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Taşkaya, 2020, aktaran: Ayten & Ekmekçi, 2021). Dikte, bir başkasına o anda söyleyerek yazdırma olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2013). Uzun yıllar boyunca değerlendirme aracı olarak kullanılan dikte yeniden değer kazanmaya başlamıştır. Düzenli olarak gerçekleştirilen dikte etkinlikleri öğrencilerde kelime, kalıp ve cümleleri daha yakından tanımalarına olanak sağlamakta ve bu bireyin dili öğrenmesinde etkili olmaktadır (Bozkurt, Bülbül, & Demir, 2014).

Alanyazında ZY'li öğrencilere yazma çalışması ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında; yazma hatalarının incelenmesi (Babayiğit, Güçlü, & Gülay, 2018), özel eğitim öğretmenlerinin ZY'li çocuklara okuma-yazmada kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi (Şengül, 2008), ZY'li öğrencilere okuma-yazma öğretilirken karşılaşılan güçlükler ve geliştirilen stratejiler (Deliveli, 2020), anasınıfına devam eden hafif düzeyde ZY'li çocukların ve aynı sınıfa devam eden yazı farkındalığı düşük olan çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerinde paylaşımlı kitap okumanın etkililiği (Aslan, 2018), ZY'li öğrencilere silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma-yazma öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği (Eyidoğan, 2015) ve ZY'li öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi ile cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (Aker, 2009) üzerine çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmalar ışığında, yazma becerilerinde oldukça büyük öneme sahip olan dikte (söyleneni yazma) becerisinin kazandırılmasına yönelik araştırmaya gereksinim olduğu görülmektedir.

Son yıllarda etkileşim ünitesinin farklı kavram veya becerilerinin kazandırılmasında yaygın şekilde kullanıldığı ve etkili olduğu ileri sürülmektedir. ZY'li öğrencilere öğretimde kullanılan tekrar yapma, ezberleme, sunu yöntemine dayalı tekniklere alternatif olması amacıyla özellikle matematik kazanımların arttırılmasında etkileşim ünitesinin kullanıldığı görülmektedir (Yıkmış, 2016). Dolayısıyla alanyazında etkileşim ünitesi kullanılarak dikte becerisinin kazandırılmasına yönelik araştırmaların olmadığı ve dikte çalışması ile yürütülen çalışmalara gereksinim olduğu görülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, hafif düzey zihin yetersizliği (ZY) olan öğrencilere dikte (kendisine söylenen sözcükleri yazma) becerisinin öğretiminde etkileşim ünitesinin etkililiğini belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden olan katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada hafif düzey ZY'li üç öğrenci yer almıştır. Hafif düzey ZY'li bu üç öğrenci, bazı önkoşul özellikler dikkate alınarak belirlenmiştir. Bunlar; (1) hafif düzey ZY'li olduğuna ilişkin tanıyı almış olmaları, (2) sözel yönergeleri takip etme becerisine sahip olma, (3) görsel, işitsel veya dokunsal uyaranlara dikkatini yöneltebilme, (4) 1. harf grubuyla (e, l, a, k, i, n) oluşturulan hece, kelime ve cümleleri okuyabilme, (5) yazmayla ilgili motor becerilere sahip olma ve (6) dikte becerileri ile daha yapılmış veya şuan yürütülmekte olan herhangi bir uygulamaya katılmamış olmaları yer almaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın başlama düzeyi ile ilgili verilerine bakıldığında, üç öğrencinin de başlama düzeyinde dikte (kendisine söyleneni yazma) becerisini neredeyse hiç yerine getirmedikleri belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, her üç öğrenci de dikte becerisinde oldukça düşük performans sergiledikleri

ortaya çıkmıştır. Uygulamada 16 basamakta oluşan etkileşim ünitesinin 8 basamağı kullanılmıştır. Başlama düzeyinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulamada öğretmen etkileşim ünitesinin 4 aşamasını (yap, göster, söyle, yaz) sırayla sunarak gerçekleştirmiştir. Elde edilen sonuçlarda, hafif düzey ZY'li 3 öğrencinin dikte becerisini yani kendisine söylenen sözcükleri bağımsız şekilde yazdıkları görülmüştür. Uygulama sona erdikten sonra da öğrencilerin edindikleri kendilerine söyleneni yazma becerisini (dikte) sürdürmeye devam ettikleri ve aynı zamanda öğrendikleri kendilerine söyleneni yazma becerilerini farklı kişilere genelledikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hafif Düzey Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler, Dikte (Söyleneni Yazma) Becerisi, Etkileşim Ünitesi

Kaynakça

Aker, Z. (2009). Zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi ile cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(2), 209-220.

Aslan, D. (2018). Anasınıfına devam eden hafif düzeyde ZY'li çocukların ve aynı sınıfa devam eden yazı farkındalığı düşük olan çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerinde paylaşımlı kitap okumanın etkililiği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ayten, B. K., & Ekmekci, S. (2021). Covid-19 pandemi döneminde ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yazma hatalarının belirlenmesi. *Turkish Studies- Language* , *16*(3), 1787-1810.

Babayiğit, Ö., Güçlü, F., & Gülay, O. (2018). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım hatalarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(3), 83-104.

Bozkurt, B., Bülbül, F., & Demir, H. (2014). Dikte ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, *9*(6), 159-173.

Deliveli, K. (2020). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretilirken Karşılaşılan Güçlükler ve Geliştirilen Stratejiler. *Electronic Turkish Studies*, *15*(2), 865-889.

Eripek, S. (2012). Zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri. Eğiten Kitap.

Eyidoğan, F. (2015). Zihin Özürlü öğrencilere silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma-yazma öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hengirmen, M. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri: ve TÖMER yöntemi*. Engin Yayınevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Zihin engelliler. Çocuk Gelişimi. Ankara.

Şengül, H. (2008). Özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türk Dil Kurumu (2013). Dikte. Kasım 18, 2022 tarihinde www.tdk.gov.tr adresinden erişilmiştir.

Dil Gelişimini Desteklemenin Alternatif Bir Yolu: Down Sendromlu Çocuklar İçin İşaret Dilinin Sınıf Ortamında Kullanımı

Hatice Gökdağ

Istanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Down sendromlu çocuklar da dil ediniminde sendroma bağlı özellikler nedeniyle gecikme ve zorluk yaşamaktadırlar. Bu çocuklar, sözel iletişim kurma yetenekleri önemli ölçüde kısıtlanmış veya neredeyse imkansız olsa dahi anlamak ve anlaşılmak için gelişimlerine eşlik eden, dili destekleyici özel yöntemlere ihtiyaçlar duymaktadırlar. Bu bakımdan konuşma diliyle yeterince iletişim kuramayan down sendromlu çocuklara anlamalarına ve iletişim kurmalarına yardımcı olacak erken gelişim desteğinin yanı sıra, alternatif ve destekleyici iletişim formlarının sunulması iletişim gereksinimlerini karşılayabilmeleri bakımından önem arzetmektedir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden vaka incelemesi yöntemi ile desenlenmiştir. Almanya'nın Köln şehrinde özel eğitim okuluna devam eden down sendromlu bir öğrencinin farklı iletişimsel fonksiyonlar bağlamında işaret dilini alternatif bir iletişim aracı olarak kullanma durumu incelenmiştir. Öğrencinin iletişimsel davranışları sınıf içinde ve teneffüs ortamında gözlenmiş, ayrıca sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşme ile araştırma verileri toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Temel sözcükler bağlamında belirlenen, günlük yaşamda en sık kullanılan odak kelimeleri ifade etme becerisi öğrenciye kazandırılması amaçlanmaktadır. Öğrenci sosyal işlevi olan (lütfen, teşekkür ederim, özür dilerim, merhaba, nasılsın) ifadeleri sınıf ortamında öğretmeni ve diğer akranları ile iletişmde sıklıkla kullanmaktadır. Diğer taraftan bir eylemi başlatma- bitirme, talep etme, istemediği bir durumla karşılaştığında reddetme durumunu ifade etmek için işaret dilini kullanmaktadır. Sosyal işlev, eylem başlatma-bitirme, talep etme, reddetme ifadelerinin sınıf ortamında daha sık kullanıldığı, öğretmen kontrolü dışında teneffüs ortamında eylem başlatma bitirme, reddetme ifadelerini içeren işaretleri kullandığı gözlenmiştir. Sosyal işlev belirten ifadelerin işaret dili aracılığıyla kullanılması, sözel iletişimde sınırlılık yaşayan down sendromlu öğrencinin sosyal kabulü açısından önemli bir kazanım olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Alternatif ve destekleyici iletişim, down sendromu, dil gelişimi, işaret dili

Kaynakça

Boenisch, J.& Sachse, S. (2007). Diagnostik und Beratung in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe.

Boenisch, J. (2014). Kernvokabular im Kindes-und Jugendalter. In: Uk & Forschung, Heft 3, 4-23.

Kurucz, A. (2007). Gebärdenunterstützte Kommunikation im Unterricht mit geistigbehinderten Kindern. In:Mit Sprache. Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik 4, 81-89.

Nadel, L. (Hrsg): Down Syndrome: A Review of Current Knowledge. London, 143-149.

Pilz, F. (2014). Gebärden als Spracheinstieg für Kinder mit Trisomie 21, Munich, GRIN Verlag, https://www.grin.com/document/11199.

Rondal, J. (1999). Language in Down Syndrom: Current Perspektive. In: Rondal J., Perera, J., Sarimski, K. (2018). Entwicklung von Kindern mit Down- Syndrom im frühen Kindesalter. Ergebnisse der Heidelberger Down- Syndrom - Studie. Heidelberg.

Sarimski, K. (2016). Soziale Teilhabe von Kindern mit komplexer Behinderung in Kita. München.

Wagner, S., Sarimski, K. (2013). Entwicklung des Wortschatzes für Gebärden und Worte bei Kindern mit Down- Syndrom im Verlauf. In: uk & Forschung, Heft2, 19-22.

Wilken, E. (2013a). Gebärden- unterstützte Kommunikation (GUK) in der Frühförderung. In: LmDS, Nr. 72, 26-30

Alternatif Bir İletişim Aracı Olarak İşaret Dilinin Farklı Engel Gruplarında Kullanımı: Almanya Örneği

Hatice Gökdağ

Istanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

İşaret dilinin odağında işitme engelli bireyler olsa da, zihinsel engeli, down sendromu gibi farklı engel grubundaki bireylerin iletişime erişimini kolaylaştırmak için 50 yılı aşkın bir süredir kullanılmaktadır. Böylelikle mesajın içeriğinin anlaşılmasını kolaylaştırma ve konuşma diline yeterli erişimi olmayan engelli bireylere iletişim kurma fırsatı vermektir. Farklı engel gruplarındaki bireyler için geliştirilen işaret dili, hedef grubundaki bireylerin özelliklerine göre değişkenlik göstermektedir. Bu araştırmada, alternatif ve destekleyici bir iletişim aracı olarak farklı hedef grupları için Almanya' da kullanılmakta olan işaret dili konseptlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma kapsamında, Almanyada alternatif ve destekleyici bir iletişim aracı olarak kullanılmakta olan işaret dili konseptlerinin ayrıntılı olarak incelenmesi ve yapısal özelliklerinin, hedef gruplarının belirlenmesi amacıyla kaynak tarama yöntemi kullanılmıştır.

Bu kapsamda dil ve iletişim yetersizliği, engel gruplarında dil gelişimi, alternatif ve destekleyici iletişim ve özel eğitim kaynakları taranmış, bunun yanısıra alanla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili araştırmalar incelenmiş ve belirlenen kavramlarla ilişkileri açısından analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Almanya'da, çocuklarla iletişim kurarken konuşma dilini desteklemek için farklı engel gruplarına yönelik kullanılabilecek bir dizi işaret dili konzeptleri bulunmaktadır. Kullanılan konzeptler arasındaki en büyük fark, kullanılan işaretlerin sayısıdır. Kapsamlı bir işaret dili yapısı ile SdmHa, 1.000 işaretten oluşan temel bir söz dağarcığı ve 9.000 terimlik bir iletişim sözlüğü içerir. MAKATON, 350 işaretlik temel bir kelime dağarcığı ve yaklaşık 7.000 terimlik gelişmiş bir kelime dağarcığından oluşmaktadır. GuK1 ve GuK 2 koleksiyonunun her biri 100 işaret içerir. Diğer bir yönü ise MAKATON ve GuK'ta jest kullanımının yanı sıra resimsel sembollere de yer verilmektedir. Ayrıca MAKATON ve babySignal de yer alan işaretlerin motor beceri bağlamında basitleştirilmeden kullanıldığı dikkati çekmektedir. SdmHa, GuK ve Zwergensprache'de yer alan kavramlarda ise motorik olarak basitleştirilmiş işaretler kullanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: iletişim ve dil, alternatif ve destekleyici iletişim, işaret dili, zihin engeli.

Kaynakça

Adam, H. (2008): Gebärdensammlungen zur Unterstützten Kommunikation. In: Loeper Literaturverlag und Isaac. Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (2012): Handbuch der Unterstützten Kommunikation (Band 1 / 9. Auflage). Karslruhe: Loeper Literaturverlag, S. 02.008.001-02.012.001.

Appelbaum, B. (2011): Zeig´s mir mit Gebärden. Gebärden in der Kommunikationsförderung / Sprachtherapie. In: Bollmeyer, H.; Engel, K.; Hallbauer, A.; Hüning-Meier, M. (Hrsg.): UK inklusive. Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag, S. 237-251.

Braun, U.; Kirsten, U. (2008): Körpereigene Kommunikationsformen. In: Loeper Literaturver- lag und Isaac. Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (2012): Handbuch der Unterstützten Kommunikation (Band 1 / 9. Auflage). Karslruhe: Loeper Literaturverlag,S. 02.003.001-02.007.001.

Brüser, E. (2011): Sinn und Unsinn früher Förderung – Im Blick der Öffentlichkeit. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung (4. Auflage). Bern: Huber Verlag, S. 1176-1192.

Finger, G. (2012): Sprichst du mit mir? Basiswissen zum kindlichen Spracherwerb. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht Verlag.

Gericke, W. (2012): babySignal. Mit den Händen sprechen. Spielerisch kommunizieren mit den Kleinsten. München: Kösel Verlag, 4. Auflage.

Grohnfeld, M. (Hrsg.) (2007): Lexikon der Sprachtherapie. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Hedderich, I. (2006): Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung. Grundlagen – Diag- nostik – Beispiele. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Çalışma Belleği Stratejilerinin 5. Sınıfa Devam Eden Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Sözcük Öğretiminde Etkilliği

Çağla Özgür Yılmaz
Aksaray Üniversitesi

Cevriye Ergül
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar dil, okuma, okuduğunu anlama, matematik gibi temel alanlarda önemli sınırlılıklar yaşamaktadır. Erken ve doğru müdahale yöntemleri ile desteklenmediğinde bu durum hayat boyu süren başarısızlığı ve motivasyon düşüklüğünü beraberinde getirmektedir. Bu sebeple öğrenme güçlüğü olan çocukların bu alanlarda yaşadıkları problemlerine yönelik müdahalelerin uygulanması gerekmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların yaşadıkları en önemli problemlerden birisi dil alanında yaşadıkları problemlerdir (Bender, 2016; Bruning, Schraw ve Norby, 2011; Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015). Dil, bireylerin sağlıklı bir iletişim süreci içinde olmaları, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri, okuduklarını ve duyduklarını doğru anlayabilmeleri, konuştuklarının ve yazdıklarının açık ve anlaşılabilir olmasını sağlayan önemli bir beceridir (Büyükikiz ve Hasırcı, 2014). Dil gelişiminde yaşanan gecikmeler ise çocukların kendilerine sorulan soruları anlamamaları, cümle oluşturmada zorlanmaları ve sınırlı sayıda cümle kurmaları, ders esnasında duydukları yeni sözcükleri, kavram ve terimleri öğrenememelerine neden olmaktadır (Bender, 2016; Bishop, Byers Brown ve Robson,1990). Bu bağlamda dil edinimi ve gelişimi ilerideki okuma, okuduğunu anlama gibi temel akademik alanları etkilediği gibi daha karmaşık akademik yada akademik olmayan birçok alanın gelişimini de büyük oranda etkilemektedir (Bishop vd., 1990; Bruning vd., 2011; Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004; Wise, Sevcik, Morris, Lovett, Wolf, 2007).

Başarı için bu denli önemli olan dil edinimi ve gelişimi dilin farklı boyutlarındaki bileşenlerin gelişimine bağlıdır (Lewis, 1982). Bu bileşenlerden biri de sözcük bilgisidir (Dilidüzgün, 2014). Sözcük bilgisi çocukların dil, akademik, sosyal ve kültürel gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır. Sözcük dağarcığı ise sahip olunan sözcük varlığı olarak tanımlansa da bundan daha karmaşık bir süreci içermektedir (Alizadeh, 2016). Bu süreç, yalnızca duyulduğunda veya görüldüğünde tanınan sözcükleri değil, aynı zamanda konuşurken ya da okuma, yazma, matematik gibi akademik alanlarda kullanılan sözcükleri de içeren çok büyük bir sözcük deposunu içine almaktadır (Alizadeh, 2016; Kamil ve Hiebert). Bu sözcük deposunun zenginleştirilmesi oldukça önemlidir. Özellikle yeni karşılaşılan sözcük, kavram ve terimlerin öğrenilmesi okuma, yazma, matematik gibi temel akademik beceriler ile sosyal bilimler, fen bilimleri gibi ileri düzey derslerde çok büyük öneme sahiptir. Dolayısıyla yetersiz sözcük bilgisi dil, okuma, okuduğunu anlama, yazma, matematik gibi alanlarda güçlük yaşanmasına sebep olmaktadır (Dilidüzgün, 2014; Karacan, 2000).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yeni sözcükleri öğrenirken yaşadıkları güçlükler öğretim yöntemi, ortam, öğretmen özellikleri gibi birçok farklı değişkenden kaynaklanabilmektedir. Bununla birlikte bu çocukların yeni sözcükleri öğrenirken yaşadıkları güçlüklerin büyük oranda çeşitli bilişsel süreçlerde yaşadıkları yetersizlikler ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Apa, 2013). Öğrenme güçlüğü olan çocukların yaşadıkları bu yetersizliklerden başında ise çalışma belleğindeki sınırlılıklar gelmektedir (Bender, 2016; Bruning vd., 2011; Dehn, 2008; Gathercole ve Pickering, 2004; Swanson 2009). Aslında oldukça karmaşık bir sürece sahip olan sözcüklerin öğrenilmesi için kısa süreli bellekte tekrarlar yoluyla tutulması, çalışma belleğine aktarılması, çalışma belleğinde işlemlenmesi ve uzun süreli belleğe aktarılması, uzun süreli bellekte doğru olarak kodlanması gerekmektedir (Baddaley, 2007; Gathercole, Pickering, Knight ve Stegmann, 2004). Böylece doğru olarak kodlanan sözcükler uzun süreli bellekten kolaylıkla geri getirilmekte ve hatırlanmaktadır. Ancak öğrenme güçlüğü olan çocuklar yeni sözcükleri ve sözcüklere ilişkin anlamlarını kısa süreli bellekte tutabilse bile çalışma belleğinde yaşadıkları sınırlılıklar sebebiyle onları işlemede, uzun süreli belleğe aktarmada ve doğru olarak kodlamada birtakım güçlükler yaşamaktadırlar (Gathercole ve Alloway, 2007). Bunun sonucu olarak da özellikle birden çok anlamı olan sözcükleri, soyut sözcükleri, mecazi anlamı olan sözükleri, akademik alanlarda daha çok yer alan ileri düzey sözcükleri akılda tutmada, anlamlandırmada ve hatırlamada sıklıkla güçlük yaşadıkları görülmektedir (Rudel, Dencla ve Broman,1981).

Öğreme güçlüğü olan çocuklar çalışma belleği stratejilerini öğrenmede ve kullanmada da sınırlılıklar yaşamaktadır (Swanson, 2010). Bilgiyi organize etme, gruplama, yeniden düzenleme, var olan bilgi şemalarıyla ilişkilendirme ve anlamlandırmayı içeren çalışma belleği stratejileri bilgilerin uzun süreli bellekte kodlanmasını ve hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır (Baddaley, 2007). Öğrenme güçlüğü olan çocukların ise bu stratejilerin birçoğunu öğrenemediği, yanlış ya da yetersiz öğrendiği ve nerede, nasıl kullanacaklarını bilmedikleri görülmektedir (Bender, 2016; Özmen, 2017; Swanson, 2010). Ayrıca yapılan çalışmalar bu çocukların bilgiyi öğrenmek için genellikle tekrar ya da ezber gibi yöntemleri uyguladıklarını göstermektedir. Bu da bilgiyi kısa süreliğine akıllarında tutmalarına ve bilginin uzun süreli belleğe aktarılmadan kısa sürede yok olmasına sebep olmaktadır. Sonuç olarak çalışma belleği stratejilerini öğrenmede sınırlılıklar yaşayan öğrenme güçlüğü olan çocuklar, çalışma belleği stratejilerini etkin olarak kullanan akranlarına göre bilgiyi daha yavaş işlerken, bilgiyi organize etmede, düzenlemede ve var olan bilgileriyle ilişkilendirmede güçlük yaşamaktadır (Bender, 2016). Bu da bu çocukların yeni sözcükleri ve anlamlarını yeterli düzeyde öğrenememelerine ve dolayısıyla dil ve dil ile yakından ilişkili olan okuma, yazma gibi becerilerde akranlarına göre daha düşük performans sergilemelerine sebep olmaktadır.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar yaşadıkları bu sınırlılıklar sebebiyle okul, sınıf gibi öğrenme ortamlarda da sözcük öğretimine ilişkin gerçekleştirilen etkinliklerden de yeterince yararlanamamaktadır. Sözcük öğretimine ilişkin gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklerde çoğunlukla strateji öğretimine yer verilmediği, sözcük öğretiminin sözcüğün anlamını tahmin etme, eş/zıt anlamlı sözcüklerle ilişkilendirme, okuma ve yazma çalışmalarıyla yürütüldüğü görülmektedir (Dilidüzgün, 2014; İbe-Akcan, 2014). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar bu etkinlikler sırasında çalışma belleği stratejilerini doğru ve yeterli düzeyde kullanamadıkları için yeni sözcükleri de uzun süreli belleğe güçlük yaşamaktadır.

Yapılan çalışmalar öğrenme güçlüğü olan çocuklarla gerçekleştirilen sözcük öğretimine ilişkin müdahalelerde çalışma belleği stratejilerini doğrudan öğretmenin çocukların sözcük öğrenme düzeylerini yüksek oranda arttırdığını ortaya koymaktadır (Mastropieri, Scruggs ve Fulk, 1990; Nebati, 2009; Nilforoushan, 2012; Siegel, 2017). Öğrenme güçlüğü olan çocuklarla yapılan bu çalışmalarda ise hikaye oluşturma, ayrıntı ve zenginleştirme, zihinde canlandırma ve anahtar sözcük stratejilerinin yeni sözcükleri öğretmede etkili stratejiler olduğu ifade edilmektedir.

Ancak yapılan bu çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Mastropieri vd., 1990; Mcnamara ve Scott, 2001; Nebati, 2009; Nilforoushan, 2012; Siegel, 2017). Ayrıca öğrenme güçlüğü olan çocuklarla yapılan bu çalışmalarda anahtar sözcük yönteminin sözcük öğretimindeki etkililiğini inceleyen çalışmaların diğer çalışmalara oranla daha fazla olduğu, diğer stratejilerin sözcük öğretimindeki etkililiğini inceleyen çalışmaların ise daha sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Ülkemizde öğrenme güçlüğü olan çocuklarla yapılan çalışmalar incelendiğinde ise gerçekleştirilen sözcük öğretim çalışmalarında çalışma belleği stratejilerine doğrudan yer verilmediği görülmektedir. Bu sebeple farklı yaş ve gruplardaki öğrenme güçlüğü olan çocuklara çalışma belleği stratejilerinin öğretimini içeren ve sözcük öğetimindeki etkilerini ortaya koyan daha fazla müdahaleye ihtiyaç duyulmaktadır.

Problem durumu çerçevesinde bu çalışmanın amacı beşinci sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olan çocuklarda çalışma belleği stratejilerinin sözcüklerin öğretimindeki etkililiğinin incelenmesidir.

Yöntem

Denekler

Bu araştırmanın çalışma grubunu Aksaray ilinde Merkez İlçede Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'e bağlı bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden beşinci sınıf düzeyindeki dört öğrenme güçlüğü tanılı öğrenci oluşturmuştur. Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin belirlenmesinde a) anadilinin Türkçe olması, b) öğrenme güçlüğü tanısı almış olması, c) başka bir yetersizliğinin bulunmaması, d) beşinci sınıfa devam ediyor olması, e) Çalışma Belleği Ölçeği uygulanması sonucunda çalışma belleği performansının "çok düşük" ve "düşük" olarak belirlenmesi, f) sözcükleri ve anlamlarını hatırlamada herhangi bir strateji kullanmadığının veya yetersiz ve uygun olmayan strateji kullandığının belirlenmesi, g) sözcük bilgisi ediniminde kullandığı bellek stratejilerinin yetersiz olması kriterleri aranmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada deneklerin belirlenmesi aşamasında demografik bilgilerinin kaydedildiği öğrenci ve aile bilgi formu/izin formu, Çalışma Belleği Ölçeği, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu, sözcük listesi ve öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Yoklama oturumlarında toplu yoklama veri formları ve günlük yoklama veri formları, izleme formları, genelleme formları, öğretim oturumlarında öğretim setleri-sözcük kartları, anahtar sözcük yöntemi için resimli kartlar, hatırlatıcı (destekleyici) ve şematik düzenleyici kullanılmıştır. Ayrıca geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında uygulama güvenirliği veri toplama formları ile gözlemciler arası veri formu, sosyal geçerlik formları ve öğretim setlerine ilişkin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla uzman görüşü formu kullanılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tek denekli karşılaştırmalı araştırma desenlerinden paralel uygulamalar modeli kullanılmıştır. Tekin-İftar (2012)'e göre iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin her bir bağımsız değişkene üçer tane geriye dönüşü olmayan bağımlı değişken atanarak bu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkililiklerinin karşılaştırıldığı araştırma modelidir. Modelde bağımsız değişkenlerin yavaş dönüşümü uygulanmaktadır.

Bağımlı Değişken

Çalışmanın bağımlı değişkeni yeni sözcüklerin öğrenilme düzeyidir. Sözcüklerin öğrenilme düzeyi iki boyut kapsamında ele alınmıştır. Bunlardan birincisi sözcüklerin hatırlanma düzeyi, ikincisi sözcüklerin anlamlarının hatırlanma düzeyidir.

Öğretim Setlerinin Oluşturulması Süreci

Hedef sözcükler havuzunun oluşturulması aşamasında öncelikle 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler eğitimi ve fen bilgisi eğitimi ders kitaplarında yer alan, daha önceki sınıf seviyelerindeki ders kitaplarında yer almamış 150 ileri düzey sözcük belirlenmiştir. Belirlenen sözcükler ile Aksaray İli'ndeki bir ortaokulda 50 çocuk ile ön eleme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda yeni bir liste oluşturulmuştur. Bu listede yer alan sözcükler içerisinden benzer zorluk düzeyinde olan 37 sözcük belirlenmiştir. Bu sözcükler için uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların verdiği dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak 24 sözcükten oluşan bir hedef sözcük listesi elde edilmiştir.

Bağımsız Değişkenler

Bu çalışmanın bağımsız değişkenleri hikaye oluşturma, ayrıntı ve zenginleştirme, zihinde canlandırma ve hatırlatıcı çalışma belleği stratejilerinin öğretimidir. Çalışmada bu stratejilerin yeni sözcüklerin öğrenilmesindeki etkililiklerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Deney Süreci

Bu bölüm deney sürecinde gerçekleştirilen uygulamaları içermektedir. Deney sürecinin tüm aşamaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Tüm oturumlar bire-bir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilmiştir. Deney süreci yoklama (toplu yoklama ve günlük yoklama), öğretim, izleme ve genelleme ve sosyal geçerlik oturumlarından oluşmaktadır. Deney sürecinin başında başlangıç düzeyi verisinin toplanması ile

başlamaktadır. Her öğretim oturumu sonunda, diğer öğretim setlerine başlamadan önce toplu yoklama verisi toplanmıştır. Günlük yoklama oturumları ise her öğretim setinin sonunda, bir sonraki öğretim oturumuna geçmeden toplanmıştır. İzleme verileri öğretimi yapılan streteji ve sözcüklerin etkisinin devamlılığını belirlemek amacı ile ikinci ve üçüncü öğretim uygulamalarının tamamlanmasının ardından toplanmıştır. Genelleme verileri öğretilen her bir stratejinin farklı sözcüklere genellenebilirliğini değerlendirmek amacı her öğretim uygulamalarının tamamlanmasınına ardından toplanmıştır. Çalışmanın sonunda denek, aile ve öğretmenlerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Ayrıca uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verileri elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın sonucunda uygulama (günlük yoklama), toplu yoklama ve İzleme oturumlarından elde edilen bulgular görsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Her denek için sözcük hatırlama sözcüklerin anlamlarının hatırlanmasına ilişkin iki ayrı grafik oluşturulmuştur. Her bir evre için ortalama ve ranj değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler dikkate alınarak, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenmiştir. Genelleme verilerinin analizine ilişkin başlama düzeyine göre bağımsız değişkenin uygulanması sonunda verilerin düzeyindeki değişiklik incelenirken, sosyal geçerlik verilerinin betimsel analizi gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Her bir denek ile gerçekleştirilen strateji öğretiminin etkililik verileri ile sosyal geçerlik verileri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar strateji öğretiminin sözcük öğretimi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Deneklerin sözcük hatırlamaya ilişkin grafikleri incelendiğinde, denekler hikaye oluşturma stratejisinine ilişkin tüm öğretim setlerini %100 oranında hatırlamıştır. Ayrıntı ve zenginleştime stratejisi ile zihinde canlandırma stratejilerine ilişkin öğretim setlerinde son toplu yoklama ve ikinci izleme oturumlarda gözlenen kısmi düşüşler dışında, diğer tüm oturumlarda denekler sözcükleri %100 oranında hatırlamıştır. Anahtar sözcük yöntemine ilişkin öğretim setlerini denekler %100 oranında hatırlamıştır. Yalnızca Hakan son toplu yoklama oturumunda bir sözcüğü unutmuş, ikinci izleme oturumunda tüm sözcükleri %100 hatırlamıştır. Deneklerin sözcüklerin anlamlarını hatırlamaya ilişkin grafikleri incelendiğinde, deneklerin tümü öğretilen sözcüklerin anlamlarını doğru ya da kısmen doğru olarak hatırlamıştır. Elde edilen etki izleme oturumlarında devam etmiştir. Genelleme oturumlarında ise denekler büyük oranda stratejileri genelleyebilmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: öğrenme güçlüğü, çalışma belleği, sözcük öğretimi, strateji

Kaynakça

Alizadeh, I. (2016). Vocabulary teaching techniques: A review of common practices. *International Journal of Research in English Education, 1* (1), 24-30.

American Psychiatric Association (2013). *DSM 5: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed). Arlington, VA: American Psychiatric Association

Baddeley, A. (2007). *Working memory, thought, and action* (Vol. 45). OUP Oxford.

Bender W. N. (2016) *Learning Disabilities* (Sarı, H. Çev.). Ankara: Nobel Akademik yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

Bishop, D.V.M., Byers Brown, B. & Robson, J. (1990). *The relationship between phoneme discrimination, speech production, and language comprehension in cerebral palsied individuals.* Journal of Speech and Hearing Research *33,* 210–219.

Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2011). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. Trans Eds Ersözlü Z.N. ve Ülker R.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Büber, A. Başay Ö., & Şenol H. (2020). The prevalance and comorbidity retas of spesific learning disorder among primary school children in Turkey. *Nord J Psychiatry*, *74*, 453-460.

Büyükikiz, K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme/An Evaluation of Vocabulary Teaching On Turkish Teaching as a Foreign Language. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(21), 145-155.

Dehn, M. (2008). *Working memory and academic learning: Assessment and intervention*. New Jersey. John Wiley and Sons, İnc., Hoboken.

Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretme yöntemlerinin yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(17), 233-258.

Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2007). Understanding working memory: A classroom guide. *Lontoo: Harcourt Assessment*.

Gathercole, S. E., Pickering, S., Knight, C., & Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology, 18*,1-16.

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal, 32* (2), 157–163.

İbe-Akcan, P. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük etkinlikleri: İlköğretim 1.-5. sınıf düzeyinde alıştırmalara ilişkin bir çözümleme. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, *11*(2), 43-67.

Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, *3*(4), 263-268.

Lewis, E. D. (1982). The metaphorical expression of gender and dual classification in Tana Ai ritual language. *Canberra Anthropology*, *5*(1), 47-59.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Mushinski Fulk, B. J. (1990). Teaching abstract vocabulary with the keyword method: Effects on recall and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, *23*(2), 92-96.

Nemati, A. (2009). Memory vocabulary learning strategies and long-term retention. *International journal of vocational and technical education*, *1*(2), 014-024.

Nilforoushan, S. (2012). The Effect of Teaching Vocabulary through Semantic Mapping on EFL Learners' Awareness of the Affective Dimensions of Deep Vocabulary Knowledge. *English Language Teaching*, *5*(10), 164-172.

Melekoğlu, M. ve Çakıroğlu, O. (2015). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Özmen, E. R. (2017). *Öğrenme Güçlüğü Hakkında Temel Bilgiler ve Uygulamalar*. Ankara: Eğiten.

Rudel, R., Dencla, M., & Broman, M. (1981). The effecl of varying stimulus contexı on word fınding ability: Dyslexia further differentiated from other leaming disabilitiles. *Rrain and Language*, *13,* 130-144.

Siegel, L. (2017). The effectiveness of the mnemonic keyword strategy on math vocabulary learning for students with learning disabilities. Rowan University

Swanson, H. L. (2010). Does the dynamic testing of working memory predict growth in nonword fluency and vocabulary in children with reading disabilities. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, *9*(2), 139-165.

Wise, J., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word ıdentification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50,* 1093–1109.

Sosyal Bilgiler Ders Kitabının İçeriğinde İşitme Kayıplı Öğrencilerin Karşılaşabileceği Güçlükler ve Çözüm Önerileri

Elif Akay

Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretim programındaki ders kitaplarından biri olan Sosyal Bilgiler ders kitabı bilgiyi okuma, analiz etme, yorumlama ve yargıya varma becerilerinin bir arada kullanılmasını gerektiren soyut ve toplumsal bir içeriğe sahiptir (Scruggs, Mastropieri & Okolo, 2008). İşitme kaybı, dil becerilerinde gecikmeye neden olarak soyut düşünmeyi, alternatif bakış açılarını anlamayı ve nedensel ilişkiler kurmayı sınırlandırmaktadır (Lieu, Kenna, Anne & Davidson, 2020; Shepherd & Acosta-Tello, 2015). Bunun sonucunda kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki işitme kayıplı öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersindeki bilgiyi güncel olaylarla ilişkilendirmekte, yorumlamakta ve soruları anlayıp cevaplamakta güçlük çekmektedir (Gallavan & Kottler, 2012; Woolsey, Herring & Satterfield, 2009). Bu çalışmanın amacı, kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının içeriğine yönelik karşılaşabilecekleri güçlüklerin belirlenmesi ve bu güçlüklere yönelik çözüm önerilerinin sunulmasıdır. Bu amaç doğrultuda ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının içeriğinde; (a) işitme kayıplı öğrencilerin karşılaşabileceği güçlükler nelerdir? (b) Bu güçlüklere ne tür çözüm önerileri getirilebilir? sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olayları içeren yazılı materyallerin analizine dayalı bir tekniktir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada, ilkokul 4. sınıfta kullanılan ders kitabının basılı formatı elde edilmiş, kitabın orijinalliği Millî Eğitim Bakanlığı resmî sitesindeki pdf formatıyla karşılaştırılarak teyit edilmiştir. Bu çalışmada, ders kitabının içeriği konular ve örnekleri çerçevesinde incelenerek içerik analizi yapılmış, işitme kayıplı öğrencilerin yaşayabilecekleri güçlükler temalandırılmıştır. Verilerin analizi sürecinde işitme engellilerin eğitimi alanında çalışan iki uzmanı ile çalışılmış ve temalara ilişkin görüş birliğine varılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının içeriğinde karşılaşabilecekleri güçlüklere yönelik; uzak örneklerin anlaşılmasında yaşanan güçlükler, açıklamaları anlamada yaşanan güçlükler, konuların ilişkilendirilmesinde yaşanan güçlükler, konuların öncelik sırasında yaşanan güçlükler, uygulamalı etkinliklerde ve kaynak çeşitliliğinde yaşanan güçlükler başlıkları belirlenmiştir. Dil becerilerinde gecikme yaşayan işitme kayıplı öğrencilerin bu güçlüklerle baş edebilmeleri amacıyla örneklerin öğrencilerin deneyimleri dikkate alınarak verilmesi ve konuya ilişkin açıklamaların işitme kayıplı öğrencilerin dil ve bilgi düzeyleri göz önünde bulundurularak yapılması önerilebilir. Aynı zamanda konuların birbiriyle ilişkilendirilmesi, bir konuya temel oluşturacak konunun daha önce sunulması, işitme kayıplı öğrencilerin aktif katılımının sağlayacak uygulamalı etkinliklerin hazırlanması ve öğrencilere konuları anlamaları ve pekiştirebilmeleri için çeşitli kaynakların sunulması kaynaştırma ortamında yer alan işitme kayıplı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinin içeriğine ulaşmalarına fayda sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: İşitme kaybı, Sosyal Bilgiler ders kitabı, kitap içeriği, kaynaştırma

Kaynakça

Akbaba, B. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarını değerlendirme formunun geliştirilmesi. Bülent Akbaba (Ed.) *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Sosyal Bilgiler* içinde (s. 457-470). Ankara: Pegem.

Buchanan, L. B. (2015). Fostering historical thinking toward civil rights movement counter-narratives: Documentary film in elementary social studies. *The Social Studies*, *106*, 47–56.

Demir, Y., & Atasoy, E. (2018). 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının (2017) değerlendirilmesi. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31* (2),753-780.

Deniz, R. (2019). *5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Tokat ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Doğru, S., Cepdibi, S. & Yıldırım-Doğru, S. (2020). İşitme engelliler ilkokullarında kullanılan Türkçe kitaplarındaki etkinliklerin görsel okuryazarlık becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8* (4), 1421-1435. DOI: 10.16916/aded.786995

Gallavan, N. P., & Kottler, E. (2012). Advancing social studies learning for the 21st century with divergent thinking. The Social Studies, 103(4), 165−170.

Guo, D. & Wright, K. L., McTigue, E. M.(2018). A content analysıs of visuals in elementary school textbooks. *The Elementary School Journal, 119*(2), 224-269.

Gülersoy, A. E. (2013). ideal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 2*(1), 8-26.

Gültekin, M., Gürdoğan-Bayır, Ö. & Göz, N. L. (2013). 2004 sosyal bilgiler öğretim programında yeni anlayışlar: 1998 öğretim programından farklılıkları açısından bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(46),24-49.

İşbilir, F. O. (2019). *5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler eğitimi* (2. baskı). Ankara: Maya.

Karasu, H.P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Lieu, J. E. C., Kenna, M., Anne, S. & Davidson, L. (2020). Hearing loss in children: A review. *Jama, 324*(21), 2195-2205.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage.

Özcan, M. (2010). *İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan ders kitaplarının grafik tasarım açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & Okolo, C. M. (2008). Science and social studies for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children, 41*(2), 1-24.

Shepherd, C. & Acosta-Tello, E. (2015). Differentiating instruction: As easy as one, two, three. *Journal of College Teaching & Learning – Second Quarter, 12*(2), 95-100.

Tomal, N. & Yılar, M.B. (2019). An evaluation of social studies textbooks in Turkey: A content analysis for curriculum and content design. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO), 9*(2), 447-457.

Woolsey, M. L., Herring, T. J., Satterfield, S. T. (2009). Social studies instruction in signing programs for deaf and hard of hearing students: an ecobehavioral assessment. *American Annals of the Deaf, 154*(4), 400-412.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Los Angeles: Sage.

Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Becerisinin İşitme Kayıplı Öğrenciler Açısından Önemi

Elif Akay

Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Sosyal Bilgiler dersi, gerçek yaşamda karşılaşılan problemleri çözebilmek için gerekli olan eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine fırsat sağlamaktadır (Hawkman, Castro, Bennett & Barrow, 2015; Abdu-Raheem, 2012). Sosyal Bilgiler dersinde olayları ilişkilendirmede, çıkarımda bulunmada ve bilgiyi paylaşmada önemli bir yeri olan problem çözme becerisi, sunulan bilgi ile bilişsel stratejileri belirleyerek kullanmayı gerektiren bir beceridir. Sosyal Bilgiler dersinin farklı disiplinlerden bilgiler içermesi, problemlerin çok boyutlu olmasına neden olmaktadır. Bu durum, öğrencinin çok yönlü düşünmesini gerektirmektedir. Öğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimleri, problem çözme becerisinin gelişiminde önemli bir yer tutar (Senemoğlu, 2013). İşitme kayıplı öğrenciler, işiten yaşıtlarına benzer bilişsel gelişim göstermekle birlikte dil becerilerindeki gecikme nedeniyle sözcük dağarcığının ve alternatif bakış açılarının gelişiminde güçlükler yaşamaktadır (Boons et al., 2013; Friedmann & Szterman, 2010). Bu güçlükler, problem çözme becerilerinin gelişimini sınırlandırmakta, akademik ve sosyal becerilerin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Luckner & McNeil, 1994). Bu gereksinimden yola çıkılarak bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersinde işitme kayıplı öğrenciler için problem çözme becerilerinin önemini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu çalışma, literatür taramasından oluşmaktadır. Literatür taramasının amacı, araştırılan konunun geldiği noktayı belirlemek, konu ile ilgili literatürdeki ihtiyacı ortaya koymak ve araştırma konusunun literatürdeki yerini belirlemektir (Demirci, 2014). Bu çalışmada, alanyazında bulunan uluslararası ve ulusal kaynaklara ulaşılarak Sosyal Bilgiler dersinde problem çözme becerisinin işitme kayıplı öğrenciler için önemi ve bu becerinin gelişimindeki sınırlılığın yaratacağı olası sorunlar belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sosyal Bilgiler dersinde problem çözme becerisi kazanan işiten öğrencilerin nedensel ilişkiler kurabildikleri, gerçek hayat ile sunulan bilgi arasında ilişki kurabildikleri, bilgiyi hatırlayabildikleri, bundan dolayı okul başarılarının arttığı ve derslere ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri çeşitli araştırmalarla belirlenmiştir (Çiftçi vd., 2004; Deveci, 2002; Gülfidangil, 2007; Luckner & McNeil, 1994). Bununla birlikte öğrencilerin problem çözmeye yönelik öğrenme alışkanlıkları olmadığında bu stratejinin gelişmediği belirtilmektedir (Baysal, 2003). Bu nedenle erken yaşlardan itibaren problem çözme becerisinin gelişimine yönelik uygulamaların düzenlenmesi önemlidir. İlkokul yıllarında Hayat Bilgisi dersinden başlayarak sunulan bilgiye yönelik problem çözme etkinliklerinin hazırlanması, öğretimsel stratejilerin uygulanması, Sosyal Bilgiler derslerine temel oluşturacak ve problem çözme becerisine yönelik stratejilerin kullanımını kolaylaştıracaktır (Güllühan, 2021). Bu nedenle dil becerileri ve buna bağlı olarak akademik becerilerin gelişiminde gecikme yaşayan işitme kayıplı öğrenciler için problem çözme becerisinin gelişimine yönelik düzenlenen etkinliklerin akademik becerilerin gelişiminde önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İşitme kaybı, Sosyal Bilgiler dersi, problem çözme becerisi

Kaynakça

Abdu-Raheem, B. O. (2012). Effects of problem-solving method on secondary school students" achievement and retention ın social studies, in Ekiti State, Nigeria. *Journal of International Education Research 8*(1), 19-25.

Baysal, N. Z. (2003). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde öğretmen tutumlarının problem çözmeye dayalı öğrenmeye etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.

Boons T., Leo De Raeve, L., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J. & Wieringen, A. (2013) Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *Research in Developmental Disabilities 34,* 2008-2022.

Çiftçi, S., Meydan, A. Işıl Sönmez-Ektem, I. (2004). Sosyal bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenmeyi kullanmanın öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisi.

Deveci, H. (2002). *Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi.

Demirci, A. (2014). Literatür taraması. İçinde ed. Y. Arı & İ. Kaya (Editörler), *Coğrafya Araştırma Yöntemleri* (ss. 73-108). Coğrafyacılar Derneği Yayını.

Friedmann, N. & Szterman, R. (2010). The comprehension and production of wh-questions in deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education 16*(2). 212-235.

Gülfidangil, U. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde sorun çözme becerilerinin gelişimi.* Yayımlamamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi.

Güllühan, N. Ü. (2021). Hayat bilgisi dersinde sosyal problem çözme uygulamaları: ilkokul öğrencileri günlük hayat problemlerini çözmekte zorlanıyor mu? *Eğitim ve Bilim, 46*(207) ,63-84.

Hawkman, A. M. Castro, A. J. Bennett & Barrow, L. (2015) Where is the content?: Elementary social studies in preservice field experiences. *The Journal of Social Studies Research 39*,197–206.

Luckner, J. L. & McNeil, J. H. (1994). Performance of a Group of Deaf and Hard-of-Hearing Students and a Comparison Group of Hearing Students on a Series of Problem-Solving Tasks. *American Annals of the Deaf, 139*(3), 371-377.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*, 23. Baskı, Yargı Yayınevi.

Öğretmenlerin Özel Eğitim Sınıflarında Yardımcı Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

Oğuz Özdamar
Anadolu Üniversitesi

Serhat Odluyurt
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Özel eğitimde teknoloji kullanımının nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı ve eğitime teknoloji entegrasyonu konusunda donanımlı olması beklenmektedir. Yeni nesil öğretmenlerin artık öğretimin pek çok boyutunda teknolojiye hakim olmaları öğretim sunma, materyal hazırlama, öğrencilerin yaşamsal ihtiyaçlarını giderme ve ailelere danışmanlık yapma gibi pek çok alanda etkisini göstermektedir. Bu etkinin yasal gerekçesi niteliğinde de Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmen Yeterlikleri Kitabı'nda yer alan "Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama" alt yeterlik alanındaki performans göstergelerinden birinin bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma olduğu belirtilmektedir (MEB, 2008). Ayrıcalıklı Çocuklar Konseyi'nin (Council for Exceptional Children, CEC) öğretmen yetiştirme standartlarında ise öğretmenlerin içerik geliştirme ve öğretim sunma sürecinde öğretimsel ve yardımcı teknolojileri kullanmaları gerektiği ifade edilmektedir (CEC, 2012). Hem ulusal hem de uluslararası alanyazında belirtilen öğretmen yeterliklerinde görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim sürecini iyileştirme ve kendini geliştirme açısından teknoloji kullanımlarının önemli olduğu ve yardımcı teknoloji kullanımının bir mesleki yeterlik olduğu ortaya konmaktadır. Bu doğrultuda araştırmalar, teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen ve personel eğitimine vurgu yapmaktadır (Dexter ve Riedel, 2003; Kelly, 2009; Van Laarhoven ve Conderman, 2011).

Öte yandan alanyazın, özel eğitimde teknoloji entegrasyonunda öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduklarını ve destek sunulması gerektiğini belirtirken (Fichten vd., 2001; Van Laarhoven ve Conderman, 2011; Acungil, 2014; Naraian ve Surabian, 2014; Sola-Özgüç, 2015), bu desteğin sunulmasından önce öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının ve neye ihtiyaçları olduğunun belirlenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır (Dexter ve Riedel, 2003; Kahraman vd., 2005; Usluel vd., 2007; Van Laarhoven ve Conderman, 2011; Naraian ve Surabian, 2014; Staples ve Edmister, 2014). Sınıf ortamındaki öğretme öğrenme süreçlerini etkilemesi yönüyle mevcut araştırmanın uygulamalı sahadaki gereksinimleri karşılamada yardımcı olacağı düşünülmektedir. Türkiye'de okullarda gerçekleştirilen teknoloji kullanımının ne durumda olduğu, nasıl gerçekleştiği, nelere ihtiyaç olduğu, sorunların ve çözüm önerilerinin neler olduğu konusunda alanyazında bilgi gereksinimi bulunmaktadır. Türkiye'de teknolojiye ilişkin özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin doğrudan belirlendiği çok az sayıda araştırmaya rastlandığı için kuramsal çerçevede de özel eğitim sınıf öğretmenlerinin yardımcı teknoloji ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi alanyazına katkı sağlayacağından bu tür araştırmalara gereksinim olduğu söylenebilir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Eskişehir ve Ankara ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul ve ortaokullardaki özel eğitim sınıflarında, özel eğitim iş ve uygulama merkezlerinde ve özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerinin yardımcı teknoloji ile ilgili görüşlerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesi için yapılan bu çalışma tarama modeli niteliğinde betimsel bir çalışma olarak yürütülmüştür.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'deki ilkokul, ortaokul ve özel eğitim uygulama merkezleri, özel eğitim iş uygulama merkezleri ve mesleki eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Eskişehir (26) ve Ankara (16)'daki ilkokul, ortaokul ve özel eğitim uygulama merkezleri, özel eğitim iş uygulama merkezleri ve mesleki eğitim merkezlerinde görev yapan ve genel eğitim sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 414 öğretmen katılmıştır.

Veri toplama aracı ve geliştirilmesi

Araştırma sürecinde, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Eskişehir ve Ankara illerindeki Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı ilkokul ve ortaokullardaki özel eğitim sınıflarında, özel eğitim iş ve uygulama okullarında ve özel eğitim mesleki eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin yardımcı teknoloji kullanımı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel (2013) anket geliştirme sürecini izleyerek "Yardımcı Teknoloji Kullanım Anketi" geliştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Anketlerde toplanan veriler ilk olarak; yaş, cinsiyet, özel eğitim öğretmenlik süresi, eğitim durumu, mezun olunan program, hizmet verilen eğitim ortamı, hizmet verilen eğitim kademesi, öğretmenlerin yardımcı teknoloji kullanımıyla ilgili görüşlerinin belirlenmesine yönelik sorulara verdikleri cevaplara ve öğretmenlerin kullandıkları yardımcı teknolojilere ait frekans (f) ve yüzdeleri (%) alınarak tablolar haline getirilerek

betimsel analiz yapılmıştır. Ardından bu değişkenlere göre yardımcı teknolojilerden faydalanma durumu arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ise SPSS aracılığıyla Ki-Kare testi (Chi- Square) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.5 alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları yardımcı teknolojilere bakıldığında, katılımcıların %42.8'i akıllı tahta, %31.2'si tablet bilgisayar, %65.7'si akıllı telefon, %47.6'sı dizüstü bilgisayar, %10.1'i ses kayıt cihazı, %21.0'i diğer cihazları kullanmaktadır. Öğretmenlerin en çok kullandıkları ilk üç cihazın sırasıyla; akıllı telefon, dizüstü bilgisayar ve akıllı tahta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yardımcı teknoloji kullanım sırasında hangi sorunları yaşadığına bakıldığında, katılımcıların %49.5'inin ulaşma konusunda sıkıntı yaşıyorum, %32.4'ünün teknik destek alamıyorum seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yardımcı teknoloji kullanım sırasında yaşadıkları ilk üç sıkıntının sırasıyla; ulaşma konusunda sıkıntı yaşamak, teknik destek alamamak, yeterli bilgi sahibi olmamak olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında yardımcı teknolojiler ile ilgili eğitim alma durumu değişkeni; yardımcı teknolojilerin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı konusundaki görüşlere ve yardımcı teknolojilere erişebilirlik konu başlıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin internet ve bilgisayar teknolojileriyle ilgili olma durumu değişkeni; yardımcı teknolojilerin neler olduğu konusunda bilgi sahibi olma, yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin bilgi sahibi olma, öğrenciye uygun yerdımcı teknolojileri seçebilme, yardımcı teknolojilere erişebilirlik konu başlıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Çalışma sonuçlarına göre öğretmenler teknoloji kullanımında yaşadıkları en büyük sorunları sırasıyla; "yardımcı teknolojiye ulaşma", "teknik destek" ve "yardımcı teknolojilerle ilgili yeterli bilgi sahibi olmamak" olarak belirtmişlerdi. Araştırmanın bu bulguları alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Alkahtani, 2013; Kutlu, Schreglmann ve Cinisli, 2018; Smith ve Kelley, 2007).

Araştırma bulguları lisans öğreniminde teknoloji içerikli ders alan öğrencilerin yeterliliklerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer araştırmalarda da özel eğitim alanına öğretmen yetiştiren programlarda, öğretim içeriğinin teknoloji destekli olarak sunulmasının öğretmen adaylarının sınıflarında yardımcı teknoloji kullanma eğilimlerini arttırdığı sonucu ortaya çıkmıştır (Alkahtani, 2013; Chmiliar, 2007; Cole ve diğ., 2002; Russel ve diğ., 2003). Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında yardımcı teknolojiler ile ilgili eğitim almalarının önemli olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yardımcı teknolojiler, Özel gereksinimli bireyler, Öğretmen görüşleri

Kaynakça

Acungil, A. T. (2014). Zihin yetersizliği olan öğrencilere görsel-işitsel teknolojilerle sunulan tablet bilgisayar öğretim programının etkililiği. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Alkahtani, K. D. (2013). Teachers' knowledge and use of assistive technology for students with special educational needs. Journal of Studies in Education, 3(2), 65-86.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Chmiliar, L. (2007). Perspectives on assistive technology: What teachers, health professionals, and speech and language pathologists have to say. Developmental Disabilities Bulletin, 35, 1-17.

Council for Exceptional Children (CEC). (2012). Advanced preparation standards with elaborations. https://www.cec.sped.org/media/Files/Standards/Professionals%20Preparation% 20Standards/Advanced%20Preparation%20Standards%20with%20Elaborations. pdf (Erişim Tarihi: 25.07.2016)a

Dexter, S., & Riedel, E. (2003). Why improving preservice teacher educational technology preparation must go beyond the college's walls.Journal of teacher education, 54(4), 334-346.

Fichten, C. S., Asuncion, J. V., Barile, M., Fossey, M. E., & Robillard, C. (2001). Computer Technologies for Postsecondary Students with Disabilities I: Comparison of Student and Service Provider Perspectives. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *15*(1), 28-58.

Kahraman, Ö., Köse, S., & Kara, İ. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan branş öğretmenlerin bilgisayar okuryazarlığı, bilgisayara karşı ve bilgisayar destekli öğretime karşı tutum araştırması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı (828-832.),* Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Kelly, S. M. (2009). Use of assistive technology by students with visual impairments: Findings from a national survey. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *103*(8), 470.

Kutlu, M., Schreglmann, S., & Cinisli, N. A. (2018). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Özel Eğitimde Yardımcı Teknolojilerin Kullanımına İlişkin Görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 1540-1569.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. https://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/Ogretmen_Yeterli kleri_Kitabı_genel_yeterlikler_parça_2.pdf (Erişim Tarihi: 26.07.2016)

Naraian, S., & Surabian, M. (2014). New Literacy Studies An Alternative Frame for Preparing Teachers to Use Assistive Technology. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, DOI: 0888406414538843.

Smith, D. W., Kelley, P., Maushak, N. J., Griffin-Shirley, N., & Lan, W. Y. (2009). Assistive technology competencies for teachers of students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *103*(8), 457-469.

Sola-Özgüç, C. (2015). *Zihin yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin bulunduğu bir sınıfta öğretim etkinliklerinin teknoloji desteği ile geliştirilmesi: Bir eylem araştırması.* Yayınlanmış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Staples, A., & Edmister, E. (2014). The Reintegration of Technology as a Function of Curriculum Reform Cases of Two Teachers. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *39*(2), 136-153.

Usluel, Y. K., Mumcu, F. K., & Demirarslan, Y. (2007). Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri: Öğretmenlerin entagrasyon süreci ve engelleriyle ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(32).

Van LaarhoVen, T., & Conderman, G. (2011). Integrating assistive technology into special education teacher preparation programs. Journal of Technology and Teacher Education, 19(4), 473-497.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Davranışlarına İlişkin Bir Çözümleme

Sinem Canpolat

MEB

Problem Durumu

Örgütlerde çalışanlar zaman zaman olumsuz durumlarla karşılaşabilmektedir. Çalışanların yaşadıkları olumsuz durumlarla baş edebilmek için geliştirdikleri tepkilerden biri sessizliktir. Sessizlik; sesin olmaması, sükût olarak tanımlanır (TDK, 2005). Sessizlik, fikir ve düşüncelerin kasıtlı olarak tutulması ve söylenmemesi durumudur (Scott, 1993). Sessizlik içinde pek çok duyguyu, düşünceyi ve eylemi barındıran karmaşık bir kavramdır (Çakıcı, 2007). Sessizlik davranışının iş yaşamında görülen boyutu örgütsel sessizliktir. Örgütsel sessizlik, iş görenlerin iyileşme ve gelişme adına işi veya işyeriyle ilgili teknik ve/veya davranışsal konularla ilgili görüş ve düşüncelerini bilinçli olarak esirgemesi ve sessizleşmesi şeklinde tanımlanabilir (Çakıcı, 2007). Sessizliğin beş tane ikili fonksiyonu olduğu belirtilmektedir (Pinder ve Harlos, 2001):

- Sessizlik, insanları hem bir araya getirir hem de birbirinden uzaklaştırır,
- Sessizlik, insan ilişkilerine hem zarar verebilir hem de düzeltebilir,
- Sessizlik hem bilgi sağlamakta hem de gizlemektedir,
- Sessizlik derin düşünmenin veya düşünce yokluğunun işareti olmaktadır,
- Sessizlik hem onay/kabulün hem de muhalefetin bir göstergesi olabilir.

Örgütlerde iş görenlerin görüşlerini açıkça ifade etmemeleri ve suskun kalmayı tercih etmeleri olarak görülen örgütsel sessizlik davranışının nedenleri bireysel, sosyal ve örgütsel faktörlerden kaynaklanabilir. Morrison ve Milliken (2000) yöneticilerin olumsuz geri bildirim korkusu ve yöneticilerin iş görenler ve yönetimin doğası hakkında sahip oldukları kapalı inançların örgütsel sessizliği beslediğini belirtmiştir. Konuşmanın riskli görülmesi, yöneticilerin otoriter davranışları, yöneticilerin performansının düşük olması ve izolasyon korkusu örgütsel sessizliğin nedenlerindendir (Çakıcı, 2008). Örgütsel sessizliğin sosyal nedenleri olarak kültürel faktörlerin yanı sıra bireylerin konuşunca bir şeyin değişmeyeceğine olan inançları ve şikâyetçi olarak görülme korkusundan kaynaklandığı söylenebilir.

Örgütsel sessizlik hem örgüt hem bireyler açısından olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Sessizliğin örgütsel sonuçları; çalışanların fikri katkılarının kullanılamaması, olumsuz geribildirimden kaçınılması, bilgilerin filtrelenmesi ve sorunlar karşısında tepkisiz kalınması şeklinde ortaya çıkmaktadır (Morrison ve Milliken 2000). Sessizliğin iş görenler üzerindeki olumsuz sonuçları ise bireyin işyeriyle ilgili sorun ve endişelerini açıkça konuşmakta güçsüz olduğunu hissetmesi, örgüte bağlılık, aidiyet, güven, takdir ve destek duygusunda azalma, iş doyumu sağlayamama, işten ayrılma isteği şeklinde ortaya çıkmaktadır (Çakıcı,2008).

Bireyler arası iletişimin yoğun olarak yaşandığı örgütlerin başında okullar gelmektedir. Eğitim sisteminin temel bileşenlerinden öğretmenlerin göstereceği olumsuz örgütsel davranışlar okulun diğer bileşenlerini ve dolayısıyla tüm toplumu etkileyebilecek sonuçlar doğurabilmektedir. Öğretmenler arasında sessizlik davranışının yaygınlaşmasının bir yandan destekleyici ve işbirlikçi mesleki ilişkilerin gelişmesini engellerken, diğer yandan öğretmenlerde moral ve motivasyon eksikliği, bağlılığın azalması ve yabancılaşma gibi olumsuz tutumlara yol açabileceği söylenebilir (Ayduğ, Himmetoğlu, Turhan, 2017).

Öğretmenlerin yaşadığı örgütsel sessizliğe özel eğitim öğretmenleri açısından bakıldığında, yaşadıkları sessizliğin nedenlerinde farklılıklar olması beklenebilir. Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim gerektiren bireylerin eğitiminden sorumlu olmaları, sundukları eğitim hizmetinin özel düzenlemeler gerektirmesi çalışma koşullarında farklılıklara neden olabilmektedir. Çalışma koşullarındaki farklılıkların örgütsel sessizlik davranışının nedenlerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu çalışma ile özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sessizlik davranışlarına ilişkin bir çözümleme yapmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sessizlik davranışlarını incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırmada, fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Diyarbakır il merkezinde bulunan genel eğitim okullarında görevli 4 özel eğitim öğretmeni çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma koşullarındaki farklılıklar dikkate alınarak özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Veri toplama işlemi yapılırken görüşülen öğretmenlerin çalıştıkları kurum kademesi (ilkokul-ortaokul), çalıştıkları engel türü (orta, ağır zihin engeli ve otizm sınıfları) açısından veri çeşitlemesi yapılmıştır. Çalışma grubunu 2'si kadın, 2'si erkek toplam 4 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 2'si ortaokulda, 2'si ilkokulda çalışmaktadır. Öğretmenlerin 3'ü orta/ağır zihin engelliler sınıfında çalışırken, 1'i otizm sınıfında çalışmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin mesleki kıdemleri en az 3, en fazla 8 yıldır.

Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların izni alınarak ses kaydı alınmıştır. Görüşmelerin her biri bir saati aşmayacak şekilde planlanmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmacının kim olduğu, neyi, neden araştırmak istediği, bunu nasıl yapmayı planladığı, elde edilen bilgi ile ne yapılacağını açıklayan araştırma özeti sözlü olarak sunulmuştur.

Araştırmada, verileri açıklayabilecek kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Veri analizi yapılırken öncelikle araştırmanın kavramsal çerçevesi dikkate alınarak temalar belirlenmiştir. Ardından, daha önce

oluşturulmuş çerçeveye dayalı olarak veriler okunmuş ve düzenlenmiştir. Bu süreçte verilerin anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesine dikkat edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşamalarındaki yönetimsel nedenlere bakıldığında, en yaygın nedenin yönetime güven eksikliği ve yöneticinin olumsuz tepkisi olduğu anlaşılmaktadır. Örgütsel nedenler teması incelendiğinde örgütsel iklimin olumsuzluğunun öğretmenleri etkilediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bulundukları okullara bütünleşmede sorun yaşamaları bunda etkili olabilir. Özel eğitim öğretmeni sayısının diğer branşlara kıyasla az olması, öğretmenlerin okulun geneli ile kaynaşmasını ve ortak amaçlar çerçevesinde hareket etmesini engelleyen bir ortam yaratabilmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun mobbing yaşama kaygısı ile sessiz kaldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin çocuk istismarı gibi hassas konuları konuşmaktan çekindikleri ve yöneticileri tarafından sessiz kalmaları konusunda uyarıldıkları anlaşılmaktadır.

İşle ilgili nedenler incelendiğinde, özel eğitimin genel eğitim okulları içinde sahiplenilmediği ve kabul görmediği dolayısıyla öğretmenlerin sessizlik yaşamalarında oldukça etkili olduğu söylenebilir. Özel eğitim sınıflarının işleyişinde ve öğretmenlerinin iş tanımlarındaki farklılıklar nedeniyle özel eğitim kurumları bünyesinde olması gerektiği algısı öğretmenlerin okulla bütünleşmelerini engelleyerek iletişim problemlerine yol açabilmektedir.

İlişkisel nedenler teması incelendiğinde öğretmenlerin tamamının okuldaki mesafeli ve soğuk ilişkilerden bahsettiği görülmektedir. Öğretmenlerde sözlerinin önemsenmediği ve dinlenmediği görüşü hakimdir. Öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenler tarafından sorunlu olarak algılanma kaygısı yaşadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla iş ortamında tecrit korkusu yaşadıkları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel sessizlik, özel eğitim, öğretmen.

Kaynakça

Ayduğ, D., Himmetoğlu, B., Turhan E. (2017). Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliğe İlişkin Görüşlerinin Nitel Bir Araştırma İle İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (3), 1120-1143.

Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde Sessizlik: Sessizliğin Teorik Temelleri ve Dinamikleri, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 16, Sayı 1, 145-162.

Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde Sessiz Kalınan Konular, Sessizliğin Nedenleri ve Algılanan Sonuçları Üzerine Bir Araştırma. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(1), 117– 134.

Morrison, E. F. & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: a barrier to change and development in a pluralistic academy of management. The Academy Of Management Review, 25 (4) : 706- 725.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Pinder C.C.ve Harlos K.P. (2001). "Employee Silence: Quiescence and Acquiescence As Responses to Perceived Injustice", Research in Personnel and Human Resources Management, 20: 331-369.

Scott, R. L. (1993). Dialectical tensions of speaking and silence, Quarterly Journal of Speech, 79 (1), 1-18.

TDK (2005). Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük. Ankara.

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarına Temel Bilimsel Süreç Becerilerinin Kazandırılması: Bilimi Yaşıyoruz, Bilimsel Düşünmeyi Öğreniyoruz Projesi Eğitim Programı

Necla Işıkdoğan Uğurlu
Ecevit Üniversitesi

Sevilay Atmaca
Ted Üniversitesi

Problem Durumu

Erken çocukluktan itibaren duyuları yardımıyla hayatı öğrenmek amacıyla çevrelerini tanıyan çocukların örgün eğitim basamaklarına geçtiklerinde kazandıkları bilgileri araştırarak sorguladıkları ve yeni bilgiler ekleyerek bilişsel gelişimlerine devam ettikleri görülmektedir. Tipik gelişim gösteren çocukların olgunlaşmayla beraber yaşadıkları çevre ve dünyaya ilişkin bilgilerinin de geliştiği görülmektedir. Özel gereksinimli çocuklarda ise bu süreç aynı şekilde işlemekle beraber sahip oldukları sınırlılıklardan dolayı daha yavaş ve güç olabilmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler gözlem, deneyim ve bilgi alışverişinde birtakım güçlükler yaşamaktadır. Örneğin; görme, işitme gibi duyularından kaynaklı yetersizlik durumunda bu öğrenciler çevrelerini algılamakta ve öğrenme etkinliklerinde güçlükler yaşamaktadır. Farklı özellikler bakımından güçlükleri bulunan bu çocuklara hazırlanacak olan bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) ve bu programlara uygun olanaklar ile akranlarıyla aynı şartlarda eğitim fırsatı sunulması ve bu bağlamda yaşanan zorlukların üstesinden gelinmesi MEB (2014) tarafından amaçlandığı görülmektedir.

Özel gereksinimli çocuklarda fen bilimleri konusunda yapılan öğretim etkinliklerinin ve çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin; fen bilimlerinin çocukların gelişimleri açısından önemini bilmekle beraber bunu nasıl uygulayacakları konusunda yeterli bilgilerinin olmadığını ve sınırlı düzeyde fen bilimleriyle ilgili etkinliklere yer verebildiklerini belirttikleri görülmektedir (Dimec & Vlahinja, 2013; Sola-Özgüç ve Cavkaytar, 2016). Ayrıca özel gereksinimli çocuklarla fen bilimleri ile ilgili derslerin öğretmen merkezli ve ders kitaplarına dayalı bir şekilde fen kavramlarının öğretimi ve metin temelli öğretimlerle (fen okuryazarlığı) gerçekleştiği görülmektedir (Mastropierri & Scruggs, 1994). Aslında fen bilimleriyle ilgili ders kitaplarında öğrenciye bilginin doğrudan sunulmadığı, öğrencinin kendi çabaları sonucu bilgiye ulaşabileceği şekilde yapılandırmacı bir yaklaşımla hazırlandığı görülmektedir (Kurt, 2016). Bu nedenle ders kitaplarında konu ile ilgili tüm bilgiler detaylı olarak bulunmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin ders kitapları dışındaki kaynaklardan da yararlanmalarını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin iyi bir öğretim programı geliştirmesi için konuyla ilgili bilgilerinin ve özel gereksinimli çocukla ilgili hangi konularda uyarlamalar yapacağı hakkında bilgisinin bulunması gerekmektedir (Borich, 2014). Bu durum özel gereksinimli öğrencilerin hayatın her alanında karşılarına çıkacak fen bilimleri konularını daha kolay öğrenmelerini sağlayacaktır. Bireysel özellikleri farklı olan çocukların gereksinimleri konusunda öğretmenlerin bilgi sahibi olması ve gereksinimlerine yönelik fen bilimleri konularıyla ilgili BEP hazırlamaları sayesinde bu öğrencilerin akademik, sosyal ve günlük yaşam becerilerindeki başarıları artmaktadır.

Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerde kendilerini tanıma, çevre bilinci ve canlıları benimseme konularında bilgi edinme sayesinde, yaşamın tüm evrelerinde bağımsız yaşam becerilerini kazanmada Fen Bilimlerinin destek olduğu görülmektedir. Günlük yaşamda bireylerin karşılaştığı problemleri çözmesinde Temel Bilimsel Süreç Becerileri (BSB) olarak tanımlanan; gözlem yapma, sınıflama, ölçme, verileri kaydetme, sayı ve uzay ilişkileri kurma, tahminde bulunma, çıkarım yapma, bilimsel iletişim kurma becerileri oldukça önemli ve çoğunlukla hayat kurtaran beceriler olduğu bilinmektedir. Ayrıca BSB; öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrencilerin aktif olmasını sağlayan, kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren, öğrenmenin kalıcılığını ve genellenmesini artıran beceriler olarak da tanımlanmaktadır (Carin, Bass, & Contant, 2005; Tan & Temiz, 2003). Bu yüzden bireysel gereksinimlere uygun olarak bu öğrencilerde bilimsel süreç becerilerini kazandırmak günlük yaşamlarına adaptasyon açısından önemli görülmektedir.

Özel gereksinimli çocukların salgın hastalıklar, iklim değişikliği gibi küresel boyuttaki ve deprem, sel, toprak kayması gibi yerel sosyobilimsel olguları ve tehlikeyi algılama, süreci sağlıklı bir şekilde yürütme ve sonuçlarıyla baş etme konusunda yapılan çalışmalar az sayıdadır, ampirik verilere dayalıdır. Ayrıca son günlerde yaşanan deprem felaketinde özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin bu felaketten korunma, etkileriyle baş edebilme ve normalleşme süreçlerine sağlıklı bir şekilde devam edebilmeleri için uygun eğitim hizmetlerinin planlanması gerekliliği bir kez daha ortaya çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin **özel gereksinimli çocuklara yönelik toplumsal farkındalık bilinci oluşturmada bilimsel süreç becerilerini iyi kavraması,** bunları hayatın içinden küresel ve yerel özellikteki pek çok sosyobilimsel durumla bütünleştirmesi ve dolayısıyla kapsayıcı toplum uygulamalarını planlayabilmesi gereklidir.

Buradan hareketle, Özel Eğitim Öğretmen adaylarına Fen Bilimleri, BSB alanında bilgi, beceri ve duyarlılıklarını artırarak kapsayıcı eğitim uygulamaları bakımından yol göstermesi amacıyla '**Bilimi Yaşıyoruz, Bilimsel Düşünmeyi Öğreniyoruz'** isimli bir proje tasarlanmıştır. Projenin içerik programlaması, program geliştirme yaklaşımlarından biri olan çekirdek programlama yaklaşımına uygun olarak tasarlanmıştır.

Çekirdek programlama tasarımı, öğrenci sisteme girmeden önce tamamlanır. Toplumun sorunlarını ön planda tutar, öğrencinin o sorunu görmesini ve bu konulara eğilmesini amaç edinir. Bu tasarım derslerin birleştirilmesiyle gelişir (Demirel, 2002, Ornstein and Hunkins 1998). Bu programın bileşiminde, özel eğitim sürecindeki güncel sorunlar, Sosyobilimsel konular ve BSB konuları harmanlanmıştır. Özel Eğitim öğretmen

adaylarına verilecek öğrenme yaşantıları düzeneğinin temel amacı bu süreçte öğrendikleriyle kapsayıcı eğitimden yararlanmaları ve meslek yaşamlarında bunu sorun çözmede verimli şekilde kullanmaları olarak belirlenmiştir. Ayrıca aday öğretmenlerin BSB kazanımı ve sosyobilimsel konuların öğretimine olumlu yaklaşımları sayesinde bağımsız yaşam becerileri, akranlarıyla iletişim, dil becerilerinin kazanımında etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada çekirdek programlama yaklaşımına göre '**Bilimi Yaşıyoruz, Bilimsel Düşünmeyi Öğreniyoruz'** isimli projenin tasarım aşamaları aktarılacaktır.

Yöntem

Çalışmanın tamamında kullanılan çekirdek programlama yaklaşımının ve projenin etkililiği farklı program değerlendirme yaklaşımları ile ölçülmektedir. Ancak, bu çalışmada sadece Posner'ın (1995) Program Değerlendirme Yaklaşımlarından biri olan, deneysel yaklaşıma yer verilmiştir. Deneysel yaklaşımın temel amacı, öğrencilerin deneysel yöntemle kazandığı eğitimsel yaşantılar/tecrübeler içinde gelişimine devam etmesidir. Değerlendirmede amaç; öğrenciler üzerindeki deneysel programların kısa ve uzun vadeli etkileri nasıldır? sorusunu cevaplamaktır (Demirtaş, 2017). Bu soruya cevap aramak üzere çalışmanın yöntemi betimsel araştırma olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin projenin eğitim programının etkililiği ve sürdürülebilirliği hakkındaki düşüncelerini tespit etmek amacıyla bir değerlendirme etkinliği planlanmıştır. Bu etkinlikte proje sonunda öğrencilere birer kartpostal dağıtılarak eğitim programından öğrendikleri ve eğitim yaşantılarında bir ay sonra değiştirmeyi planladıkları üç şeyi yazmaları istenmiştir. Öğrenci cevaplarından sonra kartpostallar toplanmış ve bir ay sonra adreslerine gönderilerek, belirttikleri değişimlerin ne kadarını gerçekleştirebildiklerini sorgulamaları istenmiştir. Gerçekleşen hedeflerin hangileri olduğu gerçekleşemeyen hedeflerin nedenlerini sorgulamaları ve belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerden toplanan dokümanlar, doküman analizi yoluyla betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz için Nvivo bilgisayar destekli nitel analiz programından yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Nvivo programında oluşturulan ilişkisel analiz modeli ile sunulmuştur.

Çalışmanın verileri, projeye katılan Özel Eğitim Bölümlerinin 3. veya 4. sınıfına devam eden 30 öğrenciden toplanmıştır. Katılımcıların 18'i kadın, 12'si erkektir ve Türkiye'deki kamu ve özel üniversitelerin eğitim fakültelerinden gönüllü olarak çalışmaya katılmışlardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin kartpostallar yoluyla ifade ettikleri geri bildirimler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Öncelikle tema ve kodlar çıkartılmıştır. Çalışmanın sonuçlarının tamamına sunumda yer verilmesi planlanmıştır ancak bazı sonuçlar şu şekilde paylaşılabilir: Katılımcıların kendileri için koydukları hedeflerin

- kişisel hedefler (kitap okuma, şiir ezberleme…),
- mesleki gelişime yönelik hedefler (uygun hedef yazma, özel eğitime yönelik daha fazla ders alma…) ve
- projenin hedeflerini gerçekleştirme ve sürdürmeye yönelik hedefler (BSB süreçlerine uygun öğretim planı hazırlama, meslektaşlarıyla/akranlarıyla projeden öğrendiklerini paylaşma, projedeki etkinlikleri stajda uygulamalarında kullanma…)

gibi kategorilere ayrıldığı görülmektedir.

Katılımcılardan elde edilen sonuçlar Nvivo ile ilişkisel model oluşturularak ortaya konulmuştur ve doğrudan alıntılara da yer verilerek bulgular, sonuç ve yorumlar raporlaştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim Öğretmen Adayları, Kapsayıcı Eğitim, Bilimsel Süreç Becerileri, Çekirdek programlama tasarımı

Kaynakça

Borich, G. D. (2014). Effective Teaching Methods: Research-Based Practice (8th baskı). NEW YORK: Pearson Education Inc.

Carin, A. A., Bass, J. E., & Contant, T. L. (2005). Mehtods for teaching science as inquiry (9th Ed.). Columbus, Ohio: Pearson/Merill/Prentice Hall.

Demirel, Ö., (2002). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme, Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış. Sakarya University Journal of Education, 7(4-özel sayı), 756-768.

Dimec D., S. & Vlahinja, K. (2013).Assesment of science in special education schools: Teachers' peceptions and practice. *The New Educational Review*.34 (4), 307-318.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). Curriculum: Foundations, principles and issues. (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Kurt, M. (2016). Yapılandırmacılık kuramı. Içinde G. Ekici (Ed.), öğrenme-Öğretme Kuramları ve Uygulamadaki Yansımaları (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

MEB. (2014). MEB, 2014. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. 20 Mayıs 2018, Retrieved from http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%96zel%20E%C4%9Fitimde%20Fen%20ve%20Do%C4%9Fa%20Etkinlikleri.pdf.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1994). Text versus hands-on science curriculum: Implications for students with disabilities. *Remedial and Special Education, 15*(2), 72–85. https://doi.org/10.1177/074193259401500203

Sola Özgüç, C., & Cavkaytar, A. (2016). Developing technology supported instructional activities in a class of middle school students with intellectual disability. Education & Science/ Egitim,, 41(188).

Tan, M., & Temiz, B. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(13), 89–102.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerle Yürütülen Çalışmalarda Katılımlı Bir Nitel Araştırma Yöntemi: Fotoses (Photovoice)

Hatice Şengül Erdem — İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Yeşim Güleç Aslan — İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Funda Ün Yumrutepe — Istanbul Medeniyet Üniversitesi

Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) kendini sosyal iletişim ve etkileşim alanlarındaki sınırlılıklarla gösteren norögelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). İletişim, sözel ve sözel olmayan dil becerilerini kullanma, sosyal etkileşimde yaşanan zorluklar ve sınırlıklardan dolayı OSB'li bireyler kendileri ile ilgili çalışmalara katılım sağlayamamakta veya katılım çok sınırlı kalmaktadır (Do vd., 2021; Ha &Whittaker, 2016).

OSB'li bireylerin deneyimleri veya bakış açılarının araştırıldığı çalışmalarda birincil bakış açısının yakalanamaması ve kendileri dışındaki bireylerin (örn: ebeveyn, öğretmen, akran) gözünden yaşantılarının veya deneyimlerinin araştırılması daha problem-bulma odaklı ve olumsuz sonuçlar ortaya konmasına yol açabilmektedir (Lam vd., 2020). Ayrıca nitel çalışmaların bireysel görüşmeler veya odak grup görüşmeleri gibi sözel iletişime dayalı olarak yürütülmesi de bu yöntemlerin OSB'li bireyler için erişilebilirliğini sınırlamaktadır (Brooker vd., 2015). Yaşanan bu sınırlılıklardan dolayı OSB'li bireylerin aktif katılım sağlayabilecekleri, bu sınırlılıklarının etkisinin azaltılabileceği araştırma yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Fotoses (Photovoice) (Wang & Burris, 1997) bireylerin deneyimlerini aktarmada birincil bakış açısına olanak sunan yöntemlerden biridir. Fotoses, bireylerin fotoğraflar çekerek kendi topluluklarını veya toplumlarını tanımlayabilecekleri, temsil edebilecekleri veya genişletebilecekleri bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Wang & Burris, 1997). Fotoses'in bireylerin üyesi oldukları toplulukların sosyal hareketlerini incelemenin yanında sadece bireylerin kendilerini ifade etme ve deneyimlerini aktarma amacı ile de kullanılabilecek bir yöntem olabileceği de belirtilmektedir (Teti vd., 2016). Fotoses, aynı zamanda katılımcıların ihtiyaç analizi sürecine katılımını sağlayan bir yöntemdir. Bu ise katılımcıların kendi deneyimlerini veya topluluklarını en iyi yansıtan fotoğrafları seçmeleri, seçtikleri fotoğrafların anlamlarını ve hikayelerini paylaşmaları, kodlama yolu ile analiz sürecine katılarak olgulara, temalara ve ortaya çıkan teorilere katkı sağlayarak mümkün olmaktadır (Wang & Burris, 1997).

Fotoses'in kuramsal temelleri Freire'nin bireylerin içinde bulunduğu toplulukları anlamaları ve günlük yaşamlarını etkileyen sosyal ve politik etkileri kritik edebilmeleri için önemli araçlardan birinin görsel imgeler olduğu yönündeki görüşüne dayanmaktadır. Freire gerçekliği yansıtmak için çizimleri ve fotoğrafları kullanmıştır. Fotoses, bunu bir adım öteye taşıyarak bireylerin kendileri tarafından çekilmiş fotoğraflar yoluyla içinde bulundukları toplumları anlamayı sağlamaktadır. Feminist hareket ve çalışmalar Freire'nin yöntemine ve bakışına bir eleştiri getirerek toplumu ve kültürü anlamak için kullanılan çizim veya görselleri erkeklerin topluma katkısını anlamaya yönelik olduğunu ve kadınların gözardı edilip "görünmez" (invisible) kılındığını öne sürmüştür. Aynı söylem kamera kullanabilen herkesin kendi dünyasını yansıtabileceğini belirtmiş ve Fotoses'in sadece kadınlar tarafından değil, okuma yazma bilmeyen, sağlık koşulları açısından ötekileştirilmiş kişiler, çocuklar ve işçiler tarafından da kullanılarak kendi dünyalarına derinlemesine bir bakış yakalanabileceği ifade edilmiştir (Wang & Burris, 1997).

Fotoses eğitim, engellilik çalışmaları, halk sağlığı gibi alanlardaki çalışmalarda başarılı bir şekilde kullanılmıştır (Sutton-Brown, 2014). Carnahan (2006) Fotoses'i, fotoğraflar aracılığı ile görselliği yakalayan ve kişiselleştirmeye olanak sunan bir eğitsel eylem araştırması aracı olarak tanımlamaktadır. Bir eğitimsel eylem araştırması aracı olarak Fotoses, katılımcıların fotoğraf çektikleri ve bu fotoğrafları kendi deneyimlerini göstermek için kullandıkları bir yöntemdir. Katılımcılar belirlenen konu veya olgu ile ilgili nesne, obje veya etkinlikleri kendi kişisel ilgileri doğrultusunda fotoğraflayarak süreç başlar. Katılımcılar daha sonra çektikleri fotoğrafların içinden seçerek planlanmış görüşmelere katılım gösterir ve seçtiği fotoğraflar üzerinden düşüncelerini yansıtır. Planlanan grup görüşmelerindeki etkileşim, belirlenen fotoğrafların belirlenen tema ile ilişkisini, fotoğraflarda tasvir edilen olgu veya sorunları ve bu fotoğrafların katılımcıların yaşamları ile ilgisini ele alır (Carnahan, 2006).

Fotoses'in, OSB'li bireylerin araştırmalara katılımını kolaylaştıran bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Courcy & Koniou, 2022; Do vd., 2021). Fotoses ile yürütülen çalışmalarda OSB'li çocuklar ve ergenlerle iyi olma hali (well-being), kişisel ilgiler, ilkokuldan ortaokula geçiş, kaynaştırma/bütünleştirme, fiziksel aktivite gibi alanlarda çalışırken, yetişkinler ile yetişkinliğe geçiş, iyi olma hali, güçlü yanları ortaya çıkarma gibi konular üzerinden çalışmalar yürütülmüştür (örn. Ha &Whittaker, 2016; Krutt vd., 2018; Lam vd., 2020).

Bu derleme çalışmasında OSB'li bireylerle sınırlı sayıda çalışma yürütülen fakat OSB'li bireylerin kendileri ile ilgili çalışmalara katılımını arttıran ve deneyimlerini birincil kişiden aktarılmasına destek sunan katılımlı bir nitel araştırma yöntemi olarak Fotoses hakkında kuramsal bilgi sunulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma Fotoses ile ilgili alanyazın bilgilerini sunmayı hedeflediği için bir alanyazın derleme taramasıdır. Alanyazın derleme çalışması araştırmacının ilgilendiği bir konuda seçilen çalışmaların çeşitli kriterler bağlamında değerlendirilip incelenmesi sürecidir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu çalışmada, katılımlı bir nitel araştırma yöntemi olan Fotoses ile ilgili kuralsal temeller, yöntemin OSB'li bireyler ile yürütülen çalışmalarda kullanımı ve sonuçları ile yöntemin OSB çalışmalarında kullanılmasının güçlü ve zayıf yönlerine yer verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımlı bir araştırma yöntemi olarak Fotoses çalışmalarının yürütülmesinde belirlenmiş basamaklar mevcuttur. Bu basamaklar yöntemi geliştiren Wang ve Burris (1997) tarafından (1) araştırmanın sonuçlarının paylaşılacağı kitleyi belirlemek, (2) araştırmanın katılımcılarını belirlemek ve seçmek, (3) grup tanışma oturumu düzenleyerek katılımcılara araştırmanın amaçlarını ve protokolünü açıklamak, (4) katılımcılardan onam almak,(5) fotoğrafların içerikleri ile ilgili bilgi sunmak, (6) katılımcılara fotoğraf makinesi sağlamak ve fotoğraf çekimi ile ilgili eğitim vermek, (7) katılımcılara fotoğraf çekimi için belirli bir süre tanımak, (8) katılımcılarla birlikte çekilen fotoğrafları tartışmak (9) fotoğrafları ve araştırma sonuçlarını hedeflenen kitle ile paylaşmak şeklinde sıralanmaktadır.

Fotoğrafların gözden geçirilmesi ve analiz süreci için Wang ve diğerleri (2004) katılımcılarla fotoğraflar üzerinde konuşmak ve tartışmak için özel bir teknik önermektedirler. Bu teknikte her bir fotoğrafla ilgili katılımcılara yapılandırılmış şu sorular sorulur: (1) Burada ne görüyorsun? (2) Burada gerçekten neler oluyor? (3) Burada olan şey bizim yaşamımızla nasıl ilişkili? (3) Bu durum neden var? (4) Bu konu hakkında ne yapabiliriz?

Fotoses ile yürütülen çalışmalarda OSB'li bireylerin güçlü yönlerinin ortaya çıkarılmasında etkili olduğunu söylemek mümkümdür. Bu çalışmalardan birinde (Lam vd., 2020) OSB'li 14 genç yetişkinle (19-25 yaş) Fotoses yöntemi ile iyi oluş düzeyleri ile ilgili bir çalışma yürütülmüştür. OSB'li bireylerin çektikleri 90 fotoğraf, fotoğraflar hakkında grup tartışması ve katılımcılarla yürütülen bireysel görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Veri analizi sonucunda OSB'li bireylerin iyi oluşları ile ilgili deneyimlerini çektikleri fotoğraflar yolu ile yansıtabildikleri, birincil-kişi bakış açısı ile kişiliğin olumlu yanlarının anlaşılabileceği belirtilmiştir.

Bir başka çalışmada Teti ve diğerleri (2016) yaş ortalaması 20 olan 11 OSB'li genç yetişkinin büyüme ve yetişkin olma ile ilgili deneyimlerini Fotoses yöntemi ile incelemişledir. OSB'li bireylerin özellikle yetişkinliğe geçiş döneminde güçlü yanlarını ve psikolojik sağlamlıklarını ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmada Fotoses'in OSB li bireylerin yetişkinliğe geçiş döneminde çektikleri fotoğraflar ile güçlü yanlarını tanımaları ve tanımlamalarına katkı sunduğu ortaya konmuştur. Çalışmada Fotoses'in bireylere kendi fotoğraflarını çekme ve çektikleri fotoğraflar üzerinde konuşma alanlarında otonomi sağlamasının olumlu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olabileceği belirtilmektedir. (Teti vd., 2016).

Do ve diğerleri (2021) tarafından OSB'li bireylerle Fotoses yöntemi ile yürütülen çalışmaların metasentez çalışması yapılmış ve Fotoses kullanılarak OSB'li bireylerin deneyim ve bakış açılarının nasıl çalışılabileceğini ortaya koyan bu çalışmada araştırmacılar Fotoses'in OSB'li bireylerin katılımını kolaylaştıran bir yöntem olduğunu belirtmektedirler. Aynı çalışmada araştırmacılar Fotoses'in OSB'li bireylerin araştırmalara erişimi ve anlamlı katılımlarını artırmak için yöntemin yaratıcı ve esnek şekillerde kullanımını önermektedir. Bu önerilerden ilki Fotoses'in nasıl yürütüleceği ile ilgili bilgilerin sunulduğu eğitimler sırasında sözlü anlatıma görsel ipuçlarının eklenmesi yönündedir. OSB'li bireylerin çalışmalarda süreç ilerledikçe yapması gerekenleri unutma veya anlayamama durumlarının ortaya çıkması olasılığına karşı görsel ipuçlarına yer verilmelidir. İkinci olarak katılımcı OSB'li bireylerle fotoğraflar hakkında görüşme yapılırken önerilen soru protokolünün esnetilebileceği ve sözel ipuçlarının görüşmelerde kullanılabileceği yönündedir. Önerilen soruların biraz daha somutlaştırılarak sorulması OSB'li bireylerin kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlayacaktır. Üçüncü öneri olarak Fotoses'in sözel iletişim becerisi olmayan OSB'li bireylerle yürütülecek çalışmalarda da bir yöntem olarak kullanılabilmesi için katılımcılara alternatif iletişim yöntemlerinin sunulması yönündedir. Örneğin, bir fotoğraf hakkında konuşmak yerine fotoğraf hakkında yazı yazma veya piktogram kullanarak sözel iletişim becerisi olmayan OSB'li bireylerin de çalışmalara katılımı sağlanabilir.

Yapılacak bu uyarlamalar, Fotoses'in OSB'li bireylere yönelik kapsayıcı araştırmalar ve uygulamalar için önemli bir yöntem olarak kullanılmasına katkı sağlayacaktır (Courcy & Koniou, 2022; Lam vd., 2020).

Bu çalışmanın gerek uluslararası alanyazında sınırlı araştırmaların yürütülmesi, gerekse de henüz bir çalışmanın yürütülmemiş olduğu Türkiye'de Fotoses yöntemi ve OSB'li bireylerle kullanımı bağlamında katkı sağlayaması beklenmektedir. OSB'li bireyleri ve onların yaşamındaki kişileri (aileler, öğretmenler, vb.) sürece katarak ve birincil ağızdan bilgilerin alınarak gerçekleştirilen bu tür araştırmaların uygulama ve ileri araştırmalara önemli katkılar getirebileceği ön görülmektedir. Bu tür araştırmaların bulguları, gerçek ihtiyaçları ve sorunları ortaya koyma ve bu sorunların çözümüne dönük etkili müdahaleler sunma bağlamında yol gösterici olabilir.

Anahtar Kelimeler: Fotoses(photovoice), otizm spektrum bozukluğu, nitel araştırma yöntemi

Kaynakça

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.bs.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Brooker, K., van Dooren, K., Tseng, C. H., McPherson, L., Lennox, N., & Ware, R. (2015). Out of sight, out of mind? The inclusion and identification of people with intellectual disability in public health research. *Perspectives in Public Health, 135*(4), 204–211. https://doi.org/10.1177/1757913914552583

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Pegem Akademi

Camille A. Sutton-Brown (2014) Photovoice: A methodological guide. *Photography and Culture, 7*(2), 169-185. https://doi.org/10.2752/175145214X13999922103165

Carnahan, C. R. (2006). Photovoice: Engaging children with autism and their teachers. *TEACHING Exceptional Children, 39*(2), 44–50. https://doi.org/10.1177/004005990603900208

Courcy, I. & Koniou, I. (2022): A scoping review of the use of photo-elicitation and photovoice with autistic and neurodiverse people. Moving towards more inclusive research? *Disability & Society.* https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2137391

Do, P. L., Frawley P., Goldingay, S. & O'Shea, A. (2021). The Use of photovoice in research with people on the autism spectrum: A meta-synthesis of the literature. *Research in Autism Spectrum Disorders, 87*, https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101828.

Ha, V. S., & Whittaker, A. (2016). 'Closer to my world': Children with autism spectrum disorder tell their stories through photovoice. *Global Public Health, 11*(5-6), 546–563. https://doi.org/10.1080/17441692.2016.1165721

Lam, G. Y. H., Holden, E., Fitzpatrick, M., Raffaele Mendez, L., & Berkman, K. (2020). "Different but connected": Participatory action research using Photovoice to explore well-being in autistic young adults. *Autism, 24*(5), 1246–1259. https://doi.org/10.1177/1362361319898961

Langley-Brady, D. (2019). Photovoice: Using photography to understand lived experiences. *AHNA Beginnings, 39*(5), 18-22.

Krutt, H., Dyer, L., Arora, A., Rollman, J., & Jozkowski, A. C. (2018). PhotoVoice is a feasible method of program evaluation at a center serving adults with autism. *Evaluation and Program Planning, 68*, 74–80. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.02.003

Sutton-Brown, C.A. (2014). Photovoice: A methodological guide. *Photography and Culture, 7*(2), 169 - 185. https://doi.org/10.2752/175145214X13999922103165

Teti, M., Cheak-Zamora, N., Lolli, B., & Maurer-Batjer, A. (2016). Reframing autism: Young adults with autism share their strengths through photo-stories. *Journal of Pediatric Nursing, 31*(6), 619–629. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2016.07.002

Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior, 24*(3), 369–387. https://doi.org/10.1177/109019819702400309

Wang, C. C., Morrel-Samuels, S., Hutchison, P. M., Bell, L., & Pestronk, R. M. (2004). Flint photovoice: Community building among youths, adults, and policymakers. *American Journal of Public Health, 94,* 911-913. https://doi.org/10.2105/ajph.94.6.911

Özel Yetenekli Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Uzaktan Eğitim Programı Geliştirilmesi

Şule Demirel Dingeç	Ömer Faruk Tamul	Saadet Bayar	Saadet Kılıçarslan
Anadolu Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Bir çocuğun sosyal duygusal, zihinsel ve fiziksel yönden gelişimi ilk olarak aile ortamında başlamaktadır. Aile içerisinde çocuğun ebeveynleri ona okula, sosyalleşmeye veya farklı öğrenme deneyimlerine dair pek çok fırsat sunarlar. Bunların yanı sıra, çocuklarına model olurlar. Tüm bunları gerçekleştirirken birden fazla rolü de üstlenmiş olurlar. Özel yetenekli çocukların aileleri, üstlendikleri rolleri gerçekleştirmek ve kendilerine özgü özel durumlarla baş etmek için bilgi, eğitim, paylaşım gibi desteklere ihtiyaç duyarlar (Demirel Dingeç vd., 2022). Dünyada ve Türkiye'de özel yeteneklilerin ailelerine ilişkin çalışmalara bakıldığında; bu konu çok önemli kabul edilmekle birlikte yapılan çalışmaların sınırlılığı (Devries & Webb, 2007; Saranlı, 2007) dikkat çekmektedir. Bu çalışmada Türkiye'deki özel yetenekli öğrencilerin ailelerinin ihtiyaçlarını belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara yönelik bir uzaktan eğitim programı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Böylece özgün ve aynı anda çok daha fazla kişiye ulaşabilecek bir program oluşturulabilecektir.

Yöntem

Bu çalışmada Türkiye'deki özel yetenekli öğrencilerin ailelerinin ihtiyaçlarına yönelik bir uzaktan eğitim programı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı çok aşamalı karma yöntem araştırma deseni tercih edilmiştir (Clark & Creswell, 2015). Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin ailelerinin ihtiyaçları temel alınarak aile eğitim programının geliştirilmesi ve programın değerlendirilmesi birkaç aşamada gerçekleştirilmesi söz konusudur. Araştırmanın ilk aşamasında Türkiye'deki özel yetenekli öğrencilerin ailelerinden açık uçlu bir formla ihtiyaçları toplanmış ve bu veriler nitel veri çözüm yöntemlerinden içerik analiziyle çözümlenmiştir. Çözümleme sonucunda elde edilen temalar doğrultusunda uzaktan aile eğitim programı hazırlanmıştır. Aile ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlanan bu detaylı aile eğitim programı 9 kişilik bir aile grubuna interaktif şekilde uygulanmıştır. Bu grubun eğitime ilişkin görüşleri, görüşmeler araçlığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonraki aşamasında programın daha kısa bir versiyonu açık ders platformu için hazırlanmış ve yaklaşık 100 katılımcıyla hali hazırda devam etmektedir. Bu dersin sonunda araştırmacıların geliştirdiği program değerlendirme formu katılımcıların tarafından doldurulacaktır ve elde edilen veriler nicel yöntemlerle çözümlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın tamamlanan aşamalarında aile ihtiyaçları belirlenmiş bu ihtiyaçlar analiz edilerek geliştirilecek programın temaları elde edilmiştir. İhtiyaçlara yönelik geliştirilen programın içeriğini özel yeteneklilerin özellikleri, özel yetenekli öğrencilerin yasal hakları, özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitsel düzenlemeler, özel yetenekli öğrencilerde kariyer planlama, özel yetenekli bireylerle iletişim, özel yetenekli bireyler ve disiplin, özel yetenekli bireyler ve sosyal-duygusal destekler ile özel yetenekli bireyler ve teknoloji kullanımı konuları oluşturmuştur. Konuların bazıları alan yazınla tutarlı şeklinde beklendik olmakla birlikte teknoloji kullanımı konusunda ihtiyaçlar gibi bazı temalar özel yetenekli çocuk ailelerinin yeni ihtiyaçları olarak dikkat çekmiştir. Elde edilen temalar doğrultusunda program geliştirilmiş ve küçük grupla uzaktan interaktif uygulaması tamamlanmıştır. Programın daha büyük grupla açık ders platformundaki uygulaması ise devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: özel yeteneklilerin aileleri, aile eğitim programı, uzaktan eğitim

Kaynakça

Afat, N. (2013). Üstün zekâlı çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilen aile eğitim programının etkililiğinin sınanması (No.350097). [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi

Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2015). Understanding research: A consumer's guide.

DeVries, A. R., & Webb, J. T. (2007). *Gifted parent groups: The SENG model.* Great Potential Press.

Nastasi, B. K., J. Hitchcock, S. Sarkar, G. Burkholder, K. Varjas, and A. Jayasena. 2007. "Mixed Methods in Intervention Research: Theory to Adaptation." Journal of Mixed Methods Research, 1(2), 164-182.

Saranlı, A. G. (2011). Üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik geliştirilen aile rehberliği programlarının etkililiğinin incelenmesi (No.297205). [*Doktora tezi*, Hacettepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Doğal Sayılarla Dört İşlem Becerisine Dayalı Kurdukları Problemlerin Türlerinin ve Yapılarının İncelenmesi

Rıza Özdemir
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Murat Genç
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Problem Durumu

Problem çözme, öğrencilere matematiksel anlayışlarını derinleştirme, bilgilerini ve bununla neler yapabileceklerini gösterme fırsatı verdiğinden hem öğrenciler hem de öğretmenler için matematik eğitiminin önemli bir bileşeni haline gelmiştir (Cai ve diğerleri, 2015). Problem kurma etkinlikleri bilişsel olarak zorlayıcı görevler olarak görüldüğünden öğrencilerin matematiksel gelişimi için entelektüel bağlamlar sağlayabildiği gibi (Cai ve Hwang, 2020), yaratıcı ve esnek düşünmeyi teşvik etmek ve değerlendirmek için de kullanılmaktadır (Sriraman, 2009). Dolayısıyla, problem kurma, öğretimin kalitesini arttırmak açısından başlı başına bir amaç olarak değerli görülmekle birlikte, matematiğe karşı ilgi ve motivasyonu arttırma, öğrenme özerkliğini sağlama, matematiksel düşünme süreçlerini ve problem çözme becerilerini geliştirme gibi bir dizi öğretim hedeflerine ulaşmak için de önemli bir araç olarak ele alınmaktadır (Silber ve Cai, 2021; Silver ve Cai, 1996; Yao ve diğerleri, 2021).

Ayrıca Dickerson (2000), problem kurma etkinliklerinin geleneksel problem çözme öğretimi altında iyi performans gösteremeyen öğrencilerin matematik öğrenmelerine yardımcı olmada etkili bir yol olabileceğini belirtmiştir. Yang ve Xin'e (2022) göre, problem kurma etkinliklerinde cevaplarının doğruluğu konusunda öğrencilerin endişelenmeleri gerekmediğinden bu tür etkinliklerde matematik sınıfının onlar için daha az tehdit edici bir ortam oluşturduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler matematikle ilgili kaygı ve hata yapma korkusu yaşama eğiliminde olduklarından, problem kurma etkinliklerine katılmalarının potansiyel faydaları vardır. Bu tür öğrenciler, problem kurma etkinliklerine katılarak halihazırda bildikleri üzerine düşünme, matematiksel fikirler arasında bağlantı kurma, önceki bilgi ve deneyimlerine dayanarak yeni bilgiler inşa etme ve mevcut öğretim yapısından öğrenme fırsatlarına sahip olabilirler.

Bununla birlikte, problem kurma etkinlikleri matematik sınıflarında yaygın bir uygulama değildir. Bunun yerine, problem çözme etkinlikleri daha hakimdir. Bunun nedeninin ise öğretmenlerin problem kurma etkinliklerini kullanma konusunda kendilerine olan güvenlerinin tam olmaması olarak ifade edilmiştir (Leung ve Silver, 1997). Bir öğretmenin sadece matematiksel problemleri çözebilmesi değil, aynı zamanda öğretimde kullanacağı problemleri seçebilmesi, değiştirebilmesi ve kurabilmesi gerektiği düşünülür (Tichá ve Hošpesová, 2013). Öğretmenler kullandıkları problemleri değerlendirmek için analiz ve müdahale becerileri geliştirmelidir. Öğretmen eğitiminde bu beceriler, matematiksel problem çözme ve problem kurma pratiği üzerine düşünmeyi ve problemleri belirli kriterlere göre değerlendirmeyi içeren görevlerle geliştirilebilir (Mallart ve diğerleri, 2018). Diğer taraftan, öğretmen adayları matematiksel problemler kurmaya ilk başladıklarında, sıklıkla olgusal, basit nitelikte ve matematiksel fikirleri yanlış temsil eden türde ve yapıda problemler kurabilmektedirler (Austin ve diğerleri, 2011). Bu nedenle, öğretmen adaylarını problem kurmaya dahil etmenin iki sebebi vardır. İlk olarak, öğrencilerin problem kurmalarına yardımcı olmak için öncelikle öğretmen adaylarının problem kurma fırsatına sahip olmaları gerekir (Silber ve Cai, 2017). İkinci olarak, öğretmen adaylarını daha iyi problemler kurmaları için eğitmek her zaman mümkündür (Crespo ve Sinclair, 2008).

Bu bağlamda, özel eğitim öğretmen adaylarının matematik problemlerini nasıl kurduklarını bilmemiz onların problem kurma konusunda daha iyi eğitilmesini sağlayabilir. Özel eğitim öğretmen adaylarının ne tür matematiksel problemler kurduklarını incelemek, problem kurma etkinliklerinin öğretmen eğitimi programlarına dahil edilmesine ve öğretmen adaylarının sınıfa girdiklerinde problem kurma becerilerini kullanmaya hazır hale gelmelerine yardımcı olabilir. Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı, özel eğitim öğretmen adaylarının doğal sayılarla dört işlem gerektiren yarı yapılandırılmış problem kurma etkinliğinde özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik kurdukları matematiksel problemlerin türlerini ve yapılarını inceleyerek problem kurma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktır.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemi genellikle araştırılan bir konunun kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak, sorunun karmaşık doğasını tanımlamak, analiz etmek ve değerlendirmek ve katılımcıların bakış açılarını ve deneyimlerini kendi sözcükleriyle ifade etmelerine olanak tanımak için tercih edilmektedir (Creswell ve Poth, 2018). Bu nedenle, yapılan bu araştırmada, özel eğitim öğretmen adaylarının doğal sayılarla dört işlem becerisine dayalı kurdukları problemlerin türlerini ve yapılarını analiz etmek ve raporlamak için nitel araştırma desenlerinden keşfetmeye dayalı durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır (Yin, 2014). Çalışma, bir devlet üniversitesinde özel eğitim öğretmenliği programının üçüncü sınıfında öğrenim gören ve Özel Eğitimde Matematik Öğretimi dersine kayıtlı 97 lisans öğrencisi arasından gönüllülük esasına göre seçilen 39 kız ve 31 erkek olmak üzere toplam 70 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları, nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın verileri, Stoyanova ve Ellerton'un (1996) sınıflandırmasında yer alan yarı yapılandırılmış problem kurma durumuna göre araştırmacılar tarafından hazırlanan açıklı uçlu bir sorunun yer aldığı anket üzerinden elde edilmiştir. Bu ankette öğretmen adaylarından içerisinde doğal sayılarla dört işlemden en az

birini gerektiren özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik bir problem kurmaları istenmiştir. Bu araştırmada toplanan verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle, öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar Silver ve Cai (1996) tarafından geliştirilen analiz çerçevesine göre yanıtın matematiksel bir soru olup olmadığına ve sorunun çözülebilir olup olmadığına göre değerlendirilmiştir. Bu çerçeveye göre, bir yanıt aritmetik ve matematiksel akıl yürütme kullanılarak çözülebiliyorsa matematiksel soru olarak kodlanmıştır. Soru olmayan yanıtlar matematiksel ifade olarak kodlanmış, matematiksel akıl yürütme ile çözülemeyen yanıtlar ise matematiksel olmayan yanıt olarak kodlanmıştır. Ardından matematiksel soru olarak değerlendirilen yanıtlar çözülebilir veya çözülemez olarak kodlanmıştır. Sorunun çözümü için yeterli bilgi yoksa veya verilen bilgilerle çelişiyorsa çözülemez olarak değerlendirilmiştir. Ardından çözülebilir matematiksel sorular Carpenter ve diğerlerinin (1999) problem sınıflandırması dikkate alınarak problem türü ve yapısına göre analiz edilmiştir. Tüm bu aşamalar boyunca, araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak verilerin içeriği sürekli olarak gözden geçirilmiş ve yapılan analizlerin mümkün olduğunca tutarlı ve anlamlı olmasına özen gösterilmiştir. Bunu için, öğretmen adaylarının yanıtlarını araştırmacılar ayrı ayrı kodladıktan sonra alandan başka bir uzmana da sunularak kodlar ve kategoriler üzerinde görüş birliği sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik kurdukları matematiksel problemlerin türlerini ve yapılarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için öğretmenlere yarı yapılandırılmış problem kurma durumu sunulmuş ve doğal sayıları kullanarak, toplama, çıkarma, çarpma veya bölme gibi temel matematiksel işlemler gerektiren problemler kurmaları istenmiştir. Kurulan problemler matematiksel soru, matematiksel ifade ve matematiksel olmayan yanıt açısından incelendiğinde, sadece 1 problemin matematiksel ifade, diğer 69 problemin ise matematiksel soru olduğu bulunmuştur. Matematiksel soru olarak uygun görülen 69 problem arasından 5 tanesinin çözülebilir problem olmadığı 64 tanesinin ise çözülebilir olduğu görülmüştür. Çözülebilir olan 64 problemde gereksinim duyulan dört işlem sayısı toplamda 111 olarak belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, 33 problemde temel dört işlemlerden sadece birini, 20 problemde temel dört işlemlerden ikisini, 6 problemde temel dört işlemlerden üçünü ve 5 problemde temel dört işlemlerden tümünü gerektiren problemler kurulduğu tespit edilmiştir. Bu 111 temel matematiksel işlemlerden 40 tanesinin toplama, 45 tanesinin çıkarma, 14 tanesinin çarpma ve 12 tanesinin bölme olduğu belirlenmiştir. Toplama içeren problemlerin 39 tanesinin *'Birleştirme Problemi'* ve *'Sonuç Miktarının Bilinmediği Durumlar'* yapısında, 1 tanesinin ise *'Birleştirme Problemi'* ve *'Değişim Miktarının Bilinmediği Durum'* yapısında olduğu bulunmuştur. Çıkarma içeren 45 problemin hepsinin *'Ayırma Problemi'* ve *'Sonuç Miktarının Bilinmediği Durumlar'* yapısına sahip olduğu görülmüştür. Çarpma içeren problemlerin 12 tanesinin *'Eş-Grup Problemi'* ve *'Bütünün Bilinmediği Durumlar (Çarpma)'* yapısında, 2 tanesinin *'Eş-Grup Problemi' ve 'Çarpımın Bilinmediği Durumlar (Karşılaştırma)'* yapısında olduğu belirlenmiştir. Bölme içeren 12 problemin hepsinin *'Eş-Grup Problemi'* ve *'Grup Büyüklüğünün Bilinmediği Durumlar (Parçalamalı Bölme)'* yapısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının kurmuş oldukları problemlerde çoğunlukla toplama veya çıkarmaya ağırlık verdikleri, buna karşılık olarak çarpma ve bölmeye daha az ilgi gösterdikleri görülmüştür. Daha spesifik olarak, kurulan problemlerin çoğunun birleştirme veya ayırma problem türünde ve sonuç miktarının bilinmediği durumlar yapısında kurulduğu anlaşılmıştır. Önceki araştırmalarda sonuç miktarının bilinmediği yapıları içeren problemlerin diğer problem yapılarına göre daha kolay olduğu, başlangıç miktarının bilinmediği yapıları içeren problemlerin en zor problemler olduğu belirtilmiştir (Cankoy, 2003). Carpenter ve Moser (1984), birleştirme veya ayırma problemlerini çözen öğrencinin en düşük matematiksel düzeye sahip olduğunu vurgulamıştır. Diğer taraftan, Sitrava ve Işık (2018), yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının en kolay ve düşük seviyeli problemleri kurma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmışlar ve düşük düzeyde problem kurma ve sunmanın nedenlerinden birinin, öğrencilerin çoğunun yüksek seviyeli problemleri çözmekte zorlanabileceklerine dair öğretmenlerin öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin inançları olabileceğini vurgulamışlardır. Ancak öğrencilerin farklı çözüm stratejileri geliştirerek bu problemleri çözebildiklerini rapor eden çalışmalarda mevcuttur (Carpenter ve diğerleri, 1990). Dolayısıyla, dört işlem gerektiren problemlerde tüm problem türlerini ve yapılarını içeren problem kurma durumlarının sınıfta kullanımının özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin temel işlemlerde matematiği nasıl yaptıklarını anlamlandırmada yeni ve farklı yollar açabileceğinden özel eğitim öğretmen adaylarının bu bağlamda öğretmenlik öncesinde gerekli eğitimleri alması önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Problem kurma, doğal sayılarla dört işlem, problem türleri ve yapısı, özel eğitim öğretmen adayları, matematik öğretimi

Kaynakça

Austin, P., Carbone, R. E., & Webb, P. (2011). Prospective primary school Teachers' attempts to pose acceptable word problems on the addition of fractions: Some insights from South Africa and the United States of America. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, *15*(2), 168-178.

Cai, J., & Hwang, S. (2020). Learning to teach through mathematical problem posing: Theoretical considerations, methodology, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, *102*, 1-8.

Cai, J., Hwang, S., Jiang, C., & Silver, S. (2015). Problem posing research in mathematics: Some answered and unanswered questions. In F. M. Singer, N. Ellerton, & J. Cai (Eds.), *Mathematical problem posing: From research to effective practice* (pp. 3-34). Springer.

Cankoy, O. (2003). Perceptions of pre-service elementary teachers in Turkish Republic of Northern Cyprus about difficulty level of mathematical problems. *Hacettepe University Journal of Education*, *25*, 26-30.

Carpenter, T. P., & Moser, J. M. (1984). The acquisition of addition and subtraction concepts in grades one through three. *Journal for Research in Mathematics Education*, *15*(3), 179-202.

Carpenter, T. P., Carey, D. A., & Kouba, V. (1990). A problem solving approach to the operations. In J. Payne (Ed.), *Mathematics for the young child* (pp. 111-132). National Council of Teachers of Mathematics.

Carpenter, T. P., Fennema, E., Franke, M. L., Levi, L., & Empson, S. B. (1999). *Children's mathematics: Cognitively guided instruction.* Heinemann.

Crespo, S., & Sinclair, N. (2008). What makes a problem mathematically interesting? Inviting prospective teachers to pose better problems. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *11*, 395-415.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Dickerson, V. M. (2000). *The impact of problem-posing instruction on the mathematical problem-solving achievement of seventh graders* [Unpublished doctoral dissertation]. Emory University.

Leung, S. S., & Silver, E. A. (1997). The role of task format, mathematics knowledge, and creative thinking on the arithmetic problem posing of prospective elementary school teachers. *Mathematics Education Research Journal*, *9*(1), 5-24.

Mallart, A., Font, V., & Diez, J. (2018). Case study on mathematics pre-service teachers' difficulties in problem posing. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *14*(4), 1465-1481.

Silber, S., & Cai, J. (2017). Pre-service teachers' free and structured mathematical problem posing. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *48*(2), 163-184.

Silber, S., & Cai, J. (2021). Exploring underprepared undergraduate students' mathematical problem posing. *ZDM–Mathematics Education*, *53*(4), 877-889.

Silver, E. A., & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school students. *Journal for Research in Mathematics Education*, *27*(5), 521-539.

Sitrava, R. T., & Işık, A. (2018). Semi-structured problem posing abilities of prospective primary school teachers: A case of Turkey. *European Journal of Education Studies*, *4*(12), 130-152.

Sriraman, B. (2009). The characteristics of mathematical creativity. *ZDM Mathematics Education 41*, 13-27.

Stoyanova, E., & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing in school mathematics. In P. C. Clarkson (Ed.), *Technology in mathematics education* (pp. 518-525). Mathematics Education Research Group of Australasia.

Tichá, M., & Hošpesová, A. (2013). Developing teachers' subject didactic competence through problem posing. *Educational Studies in Mathematics*, *83*(1), 133-143.

Yang, X., & Xin, Y. P. (2022). Teaching problem posing to students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *45*(4), 280-293.

Yao, Y., Hwang, S., & Cai, J. (2021). Preservice teachers' mathematical understanding exhibited in problem posing and problem solving. *ZDM – Mathematics Education*, *53*(4), 937-949.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. (5th ed.). Sage Publications.

Özel Gereksinimli Bireylerin Doğal Afete İlişkin Deneyim ve Görüşlerinin Belirlenmesi

Mehmet Aşkın Kara
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Candan Hasret Şahin
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Problem Durumu

Ülkemizde son dönemde yaşanan deprem felaketinde yaklaşık 50 bin can kaybının ve çok sayıda yaralının olduğu belirtilmektedir. Yaşanılan her doğal afet durumu toplum içerisinde yer alan tüm bireyleri etkilemektedir. Toplumun bir parçası olan özel gereksinimi olan bireyler yaşanılan afet durumlarında tipik gelişen bireylerden daha fazla etkilenmektedir. (Peek & Stough, 2010; Twigg vd., 2018). Uluslararası ve ulusal düzeyde yapılan çalışmalara bakıldığında özel gereksinimli olan bireylerle ilgili doğal afete ilişkin çalışmaların gerçekleştirildiği fakat bu çalışmaların sayıca ve kapsayıcılık açısından sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmayla ülkemizdeki özel gereksinimli bireyler doğal afete yönelik deneyimlerini ve kapsayıcı afet yönetim sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Ülkemiz doğal afetlerin yaşandığı bir coğrafyada yer almaktadır. Bu nedenle ülkemizde yaşayan özel gereksinimli bireylerin doğal afete ilişkin deneyimleri doğrultusunda yaşanılan güçlüklerin belirlenmesi, kapsayıcı afet planlama ve yönetimi sürecine ilişkin görüşlerinin alınmasının alanyazına ve uygulama ortamlarına yönelik katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Karma yöntem araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desene göre yürütülen bu çalışma nitel ve nicel olmak üzere iki aşama üzerinden oluşmaktadır. İlk aşama olan nitel aşamada özel gereksinimli bireylerin doğal afete ilişkin deneyim ve görüşlerinin belirlenmesi, nicel aşamada ise ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitime devam eden tipik gelişen ve özel gereksinimli bireylerin doğal afet sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin ve kapsayıcı afet planlama ve yönetimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

İki aşamalı olarak gerçekleştirilen çalışmanın nitel aşamasında ölçüt örnekleme tekniği ile katılımcı grupları belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme belirleme tekniğiyle bu çalışma için belirlenen ölçütler; a) özel gereksinim durumunun olması (fiziksel yetersizlik, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu vb.) b) kendini akıcı bir şekilde ifade edebilmesi c) ön lisans, lisans veya lisansüstü programa kaydı olması şeklindedir. Ölçütler doğrultusunda katılımcılarla ön görüşmeler gerçekleştirilmiş ve ardından katılımcılar için uygun gün ve saatte yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya farklı yetersizlik gruplarından dört katılımcı görme yetersizliği, üç katılımcı işitme yetersizliği, iki katılımcı fiziksel yetersizlik ve bir katılımcı özel öğrenme güçlüğü olmak üzere 10 katılımcı dahil olmuştur. Katılımcıların tercihleri doğrultusunda görüşmeler yüz yüze veya çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler NVIVO 10 programı kullanılarak içerik analiziyle analiz edilmiştir. Çalışmanın nicel aşamasında ise ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenimine devam eden katılımcılara çevrim içi anket formu iletilmiştir. Anket uygulamasına ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenimine devam eden 61 katılımcı dahil olmuştur. Katılımcıların 53 tipik gelişen ve 8 özel gereksinimli (bir katılımcı görme yetersizliği, iki katılımcı işitme yetersizliği, üç katılımcı fiziksel yetersizlik, iki katılımcı dikkat yetersizliği) bulunan bireylerdir. Anketler aracılığıyla veriler toplanan veriler analiz edilmiş olup veriler grafiklerle görselleştirilmiştir. Çalışmanın nicel aşamasında veri toplama sürecine devam edilmekte olup nicel aşamaya ilişkin geçici sonuçlar paylaşılmıştır. Nicel aşamada veri toplama sürecinin tamamlanmasıyla her iki aşamada elde edilen veriler bir bütün olarak ele alınıp bulgular yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın nitel aşamasında görüşmeler yoluyla elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular (a) doğal afetin tanımı, (b) güçlükler, (c) beklentiler, (d) öneriler ve (e) kapsayıcılık şeklinde altı tema altında ele alınmıştır. Bulgular incelendiğinde katılımcıların doğal afetin tanımına ilişkin *'Doğal afet denildiğinde insanların sebep olmadığı önceden tespit edilme olasılığı düşük olan.'* ifadeler kullandıkları deprem, sel, yangın ve heyelan şeklinde doğal afet çeşitlerini sıraladıkları görülmektedir. Kapsayıcılıkla ilgili tema incelendiğinde *'Tüm bireyler bu afet planını dahil edilmelidir.'* ve *'Herhangi bir afet durumunda eşit düzeyde ulaşılabilir olmalıdır.'* ifadeleriyle kapsayıcılığın önemini belirtmektedirler. Katılımcılar öneriler temasında ise *'Yani mesela bu yeter özel gereksinimli bireylere de bence bu doğal afetlerden nasıl korunması gerektiği daha ayrıntılı bir şekilde anlatılmalı.', 'Yani bulunduğunuz bölgede yahut bulunduğunuz bölgeye yakın konumlarda hani deprem olma olasılığı yangın olma olasılığı mesela yahut Hatay'da mesela çok yaşanır. Bu toz fırtınası olma olasılığı çok yüksek. Hani bunu içeren bir bildirim gönderilse bence çok iyi olur.'* ve *'O sırada cihaz kullanınca normal duyuyorum tabii ama cihaz kullanmayadabilirdim. O sırada ona dair başka bir belki ışıklandırma yöntemi olabilir. Etrafa binalara evlere hani böyle bir sistem geliştirilebilir.'* şeklinde öneriler sunmaktadırlar.

Nicel aşamada anket formu aracılığıyla elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların %36'sının afet yaşadığı ve %65'inin ise afet yaşamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Yaşanılan afetler başta deprem olmak üzere sel ve yangın şeklindedir. Katılımcılar doğal afetlere ilişkin hazırlık çalışmaları yaptıklarını (n=31), acil durum çantası hakkında bilgi sahibi olduklarını (n=51) belirtmektedir. Katılımcıların çoğunluğu doğal afete yönelik kapsamlı bir eğitim alması gerektiğini (n=49) belirtmektedir. 'Doğal afet planım vardır' anket maddesine 'katılmıyorum' (n=15) ve 'kararsızım' (n=21) maddelerini işaretleyen katılımcıların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların doğal afet öncesinde aileleriyle tahliye planının olmadığı (n=28) belirttikleri görülmektedir. Ulusal düzeyde afet planlamalarının kapsayıcı olmadığını düşünen katılımcıların (n=21), kararsız olanların (n=18) ve kapsayıcı olduğunu belirtilen katılımcıların (n=22) olduğu görülmektedir. Üniversitelerde kapsayıcı doğal afet planlamasına yönelik çalışmaların (41) ve derslerin yer almasını (n=41) gerektiğinin yoğun olarak belirtildiği görülmektedir.

Çalışmanın her iki aşamasına ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların doğal afetlere ilişkin deneyimlerinin olmasına karşın kapsayıcı afet eğitimlerine gereksinimlerini belirttikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra kapsayıcı afet planlama sürecine ilişkin ulusal ve yerel düzeyde çalışmanın gerekliliği belirtilmektedir. Ulusal ve yerel düzeyde tipik gelişen ve özel gereksinimi olan bireyler olmak üzere tüm bireyleri kapsayan planlama ve yönetim süreçlerinin gerçekleştirilmesi yaşanılacak maddi ve manevi kayıplarının önlenmesi açısından oldukça önemlidir. Doğal afetlere ilişkin farklı paydaşlarının görüşlerinin incelendiği çalışmalara ve afet eğitim sürecine yönelik uygulamalı çalışmalara olan gereksinim devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: özel eğitim ,doğal afet, özel gereksinimi olan birey

Kaynakça

AFAD (Afet ve Acil durum Yönetimi başkanlığı), (2021). Açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü. https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu adresinden adresinden 01.10.2021 tarihinde edinilmiştir.

International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies. (2018). World Disasters Report 2018: Leaving No One Behind. International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies.

Kurt, O., Tün, M., Kurnaz, E. Ve Çavuşoğlu, T. (2021). Özel gereksinimli bireyler depreme hazır mı?. Sakarya: Alpaslan Otizm Vakfı Yayınları.

Peek, L. & Stough, L.M. (2010). Children with disabilities in context of disaster: A social vulnerability perspective. Child development, 81(4), 1260-1270. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01466.x

Subaşı Yurtçu, A. B. (2019).Yetersizlik alanları ve özellikleri. O. Kurt (Ed) *Özel Gereksinimli Bireyler İçin Afet ve Acil Durum Yönetimi* içinde (s.33-55).Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Twigg, J., Kett, M., & Lovell, E. (2018). Disability inclusion and disaster risk reduction. Briefing Note. London: Overseas Development Institute.

United Nations Office for Disaster Risk Reduction-UNISDR. (2013). *Survey on Living with Disabilities and Disasters - Key Findings*, Genava: Switzerland.

Bu çalışma TÜBİTAK 2209A- Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında 2021-2022 yılı içerisinde desteklenmiştir.

Görme Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ailelerin Braille Yazıya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

Derya Uyar — MEB
Cem Aslan — Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Görme yetersizliği olan öğrenciler okula başladıkları ilk andan itibaren braille yazı öğrenerek hayatları boyunca bu yazı sistemini kullanırlar. Braille yazı görme yetersizliği olan bireyler için geliştirilmiş, altı nokta adı verilen standart bir nokta düzeni ile basılı yazıdaki tüm sembolleri kapsayan ve uluslararası düzeyde kullanılan kabartma yazı sistemidir (Şafak, 2017). Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenleri tüm dersleri braille yazı ile sürdürmekte, öğretimi yalnızca öğrencilere odaklamaktadırlar. Dolayısıyla görme yetersizliği olan öğrencilerin aileleri ve diğer hizmet sağlayıcılar genellikle öğrencilere braille okuma konusunda yardımcı olmak için gerekli becerilere sahip değillerdir (Craig, 1996; Harrison, Cooch ve Alsup, 2003; Köroğlu, 2022). Oysa nasıl ki gören öğrenciler okuma yazma öğreniminde desteğe ihtiyaç duyuyorsa, görme yetersizliği olan öğrenciler de braille yazı öğrenme ve kullanma süreçlerinde desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler. Dolayısıyla ailelerin braille yazıya bakış açıları, braille yazı öğrenme girişimleri ve braille yazı bilme düzeyleri çocuklarının öğrenme becerilerini etkileyebilecektir. Ancak alanyazındaki çalışmalara bakıldığında genellikle doğrudan görme yetersizliği olan bireyler ve braille yazı hakkındaki araştırmalara (ör. Aslan, Doğuş ve Şafak, 2022; Çentik, 2009; Erin ve Wright, 2011), nadiren ise görme yetersizliği olan çocukların aileleri ve braille yazı ile ilgili çalışmalara rastlanmaktadır (ör. Harrison, Cooch ve Alsup, 2003).

Görme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin braille yazı ile ilgili görüşlerinin incelemesi, çocuklarının ve kendilerinin yaşadıkları süreci ortaya koyacak ve aileler için braille yazı öğrenme gerekliliği ve bunun yollarının oluşturulmasını sağlayacaktır. Bu doğrultuda mevcut çalışmanın amacı, görme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin braille yazıya ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Mevcut çalışma görme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin braille yazıya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma olarak planlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Ankara ilinde yaşayan, çocuğu braille yazı kullanan, görme yetersizliği olan çocuğa sahip yedi annedir.

Araştırmada nitel araştırma veri toplama tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı kapsamında bir görüşme formu geliştirilmiş, form için alan uzmanlarından uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Araştırmanın verileri nitel araştırma analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mevcut çalışmada görme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin braille yazıya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırma soncunda beş tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar 1) Braille hakkında görüşler, 2) Braille öğrenmenin avantajları, 3) Braille yazıyı öğrenmenin dezavantajları, 4) Gören bireylere braille yazı öğretimine ilişkin görüşler ve 5) Braille öğretimi için önerilerdir. Braille Hakkında Görüşler: Braille hakkında görüşler teması kapsamında katılımcıların çoğu (6) gören bireyler braille yazıyı öğrenmeli konusuna vurgu yapmışlardır. Braille Öğrenmenin Avantajları: Bu temaya göre ailelerin çoğu (5) braille yazı öğrenmenin çocuklarına akademik olarak destek sunmayı sağlayacağını belirtmişlerdir. Braille Yazıyı Öğrenmenin Dezavantajları: Katılımcıların çoğu (5) braille yazının kendi karmaşıklığı/doğasını dezavantaj olarak belirmişlerdir. Gören Bireylere Braille Yazı Öğretimine İlişkin Görüşler: Bu kapsamda katılımcıların çoğu (6) braille bilen eğitmenlerin sınırlı olduğunu vurgulamışlardır. Braille Öğretimi İçin Öneriler: Katılımcıların her biri dikkat çekici biçimde braille yazı öğretimine ilişkin teknoloji kullanımının gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Braille, görme yetersizliği, aile, kabartma yazı

Kaynakça

Aslan, C. Doğuş, M. & Şafak,, P. (2022). Yetişkin görme engelli bireylerin braille yazıyı kullanma durumları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 20(2), 498-516.

Craig, C. J. (1996). Family support of the emergent literacy of children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 90,* 194-200.

Çentik, G. (2009). Görme engellilere braille alfabesini öğretmek için bilgisayar destekli yeni bir eğitim setinin tasarımı ve uygulaması. (Yüksek Lisand Tezi) Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Erin, J. N., & Wright, T. S. (2011). Learning towrite in Braille: An analysis of writing samples from participants in the alphabetic Braille and contracted (ABC. Braille study. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 105*(7), 389-401.

Harrison, J. R., Cooch, C. G., & Alsup, J. (2003). Using distance education for families to ımprove children's braille literacy. *Journal ofVisual Impairment & Blindness,* 169-172.

Köroğlu, A. (2022). Görme engelliler sınıf öğretmenlerinin görme engelliler ilkokullarında öğrenim gören öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesiü Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Şafak, P. (2017). *Braille sistemi ve braille alfabesi*. P. Şafak (Ed.). Görenler için Braille (Kabartma) yazı rehberi içinde (s. 24-60). Ankara: Pegem Akademi.

Az Gören, Görme Engelli ve Gören Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin Metin Türleri Bağlamında İncelenmesi

Cem Aslan

Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Alanyazında, yazılı ifade ile ilgili yapılan araştırmalarda çeşitli metin türlerinin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu kapsamda bakıldığında; ikna edici, öykü, anı, bilgilendirici, tartışmacı metin olmak üzere farklı metin türlerinin kullanımına yer verilmiştir. Bu metin türleri kullanılarak öğrencilerin yazılı ifade becerileri incelenmiştir. Araştırmalardaki çalışma gruplarına bakıldığında ise genel eğitim içerisindeki gören, diğer ifadeyle normal (olağan) gelişim gösteren öğrenciler ile çalışıldığı görülmektedir. Bunun yanında; özel eğitim alanı kapsamında yer alan öğrenme güçlüğü, zihinsel engelli, işitme engelli gibi farklı engel gruplarındaki öğrencilerin yazılı ifade becerileri incelenmiştir. Bu araştırmaların yanı sıra görme engelli ve az gören öğrencilerin yazma becerileri üzerine yapılmış araştırmalara da ulaşılmaktadır. Örneğin, yapılan araştırmalarda bu öğrencilerin el yazısı becerileri, yazı örnekleri ve yazılı ifade dilleri araştırılmıştır. Buna karşın, metin türü değişkeni açısından yazılı ifade becerilerini karşılaştırmalı olarak inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yapılan bu araştırmada, alanyazındaki diğer araştırmalardan farklı olarak araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üç farklı öğrenci grubunun yazılı ifade becerileri metin türleri bağlamında ele alınmıştır. Bu açıdan, öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği bu araştırma önemli görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, özellikle görme engelli ve az gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerine ilişkin mevcut durum tespiti yapılabilecektir. Öte yandan, özellikle ulusal alanyazında Türk kültürü bağlamında yetişen ve Türkçe okuyup yazan görme engelli ve az gören öğrencilerin yazılı ifade becerileri üzerine son derece sınırlı olan bilgi birikimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin yazılı ifade becerilerine ilişkin eğitimsel tedbirlerin özellikle hangi becerilerde alınması hususunda önemli katkılar sağlayacağı beklenmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı metin türleri bağlamında öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırmanın genel amacı metin türleri bağlamında az gören, görme engelli ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin incelenmesidir. Bu genel amaç için öğrencilerin yazılı ifade becerileri uzunluk, süre, bağdaşıklık, tutarlılık ve kalite değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma grubu 111'i az gören, 113'ü görme engelli ve 120'si gören, toplam 344 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere anı, ikna edici ve bilgilendirici metin olmak üzere üç farklı türde metin yazdırılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu kapsamda, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Post-Hoc Scheffe Testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, her bir öğrenci grubunun kendi içerisinde yazdığı üç farklı metne (anı, ikna edici, bilgilendirici) ait metin uzunlukları ve yazma süreleri incelendiğinde metin türleri açısından farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin görme engelli, az gören ve gören olmak üzere tüm öğrencilerin yazma süreleri, metin türlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa sahip değildir. Metin uzunluğunda ise gören öğrenciler hariç olmak üzere, az gören ve görme engelli öğrencilerin metin uzunlukları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sadece gören öğrencilerin metin uzunlukları, metin türleri açısından farklılaşmıştır. Bu sonuçlardan hareketle; görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazma süreleri ile birlikte metin uzunluklarının birbirine yakın olduğu ifade edilebilir. Diğer bir anlatımla, bütün öğrenci gruplarının yazma süresi ve metin uzunluğuna ilişkin performansları anı, ikna edici ve bilgilendirici metin türleri açısından birbirine benzer olduğu sonucuna gidilebilir. Metin uzunluğu ve yazma süresine ait sonuçlara ek olarak, metin türü açısından az gören ve görme engelli öğrencilerin metin tutarlılıkları ve metin kaliteleri anlamlı bir farklılığa sahip değildir. Bunun aksine, gören öğrencilerin metin tutarlılık ve kaliteleri metin türleri açısından farklılık göstermektedir. Metin bağdaşıklığında ise görme engelli öğrenciler hariç olacak şekilde, diğer öğrencilerin (az gören ve gören) ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yazılı ifade, görme engelli, az gören, metin türü, özel eğitim

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.

Konuk, S. (2017). İkna edici yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2015). Metin tutarlılığı bütüncül puanlama anahtarının Türkçeye uyarlanması. D. Uçgun ve A. Balcı (Ed.), Akademik hayatının 25. yılında Türkçe eğitimi alanının ilk profesörü Murat Özbay'a armağan içinde (ss. 69-88). Ankara: Pegem.

Özmen, E. R., Selimoğlu, Ö. G. ve Şimşek, M. Ö. (2015). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin öykü yazmada uygulanması: Zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci ile vaka çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 16(2), 149-164.

Zorbaz, K. Z. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Sosyal Bilgiler Öğretimi Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi

Kemal Afacan
Artvin Çoruh Üniversitesi

Esra Kılıç
Artvin Çoruh Üniversitesi

Problem Durumu

Sosyal bilgiler, geçmişten günümüze ilk ve orta öğretim kademelerinde okutulan önemli derslerden biridir. Sosyal bilgiler dersi tarih, coğrafya, antropoloji, sosyoloji ve ekonomi gibi sosyal bilim disiplinlerinin bir araya getirildiği interdisipliner bir yapıya sahiptir (Keskin, 2020). Sosyal bilgiler dersi, doğrudan doğruya hayatın demokratik temelini oluşturan anlayış, tutum ve hedeflerin geliştirilmesi için en uygun derstir. Bu derste çocukların vatandaşlık ve demokrasi ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır (Doğanay & Karakuş, 2004). Bireylerin ilk çocukluk dönemlerinden bu yana topluma uyum sağlaması ve etkin bir vatandaş olarak yetişmesinde, toplumsal meseleler hakkında bilgi ve fikir sahibi olmalarında, içinde yaşadıkları toplumun kültürel değerlerini kavramalarında sosyal bilgiler dersinin önemi büyüktür. Bu bağlamda öğrencilere sosyal ve kişisel sorunları tanımada, analiz etmede, problem çözme ve karar verme süreçlerinde hizmet eden önemli bir alandır (Aykaç & Başar, 2005; Bilgili, 2008).

Etkin vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersi zihin yetersizliği olan öğrenciler için de oldukça önemlidir. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin hak ve sorumluluklarını bilme, içinde var oldukları toplumun kültürel ve demokratik değerlerini kavrama, sosyal ve kişisel sorunlarını tanıma ve problem çözme gibi temel bilgi ve becerileri kazanmalarında sosyal bilgiler dersi önem arz etmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersi, herkese kendi kapasitesini gerçekleştirme ve yaşamı mümkün kılma fırsatları sunarak bireyin kendini tanımasına ve dolayısıyla kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunmaktadır. Ancak sosyal bilgiler konularına yönelik öğretim uygulamalarının zihin yetersizliği olan öğrenciler için sınırlı kaldığı ve bu öğrenci grubu için sosyal bilgilerin en az araştırma yapılan alanlardan biri olduğu belirtilmiştir (Courtade, Gurney, & Carden, 2017; Knight, Kuntz, & Brown, 2018; Kurth et al., 2020). Ayrıca zihin yetersizliği olan öğrenciler için sosyal bilgiler ders konularının öğretiminde etkili yöntemlerin neler olduğuna ilişkin de çok az sayıda araştırma yapıldığı belirtilmiştir (Courtade, Jimenez, & Delano, 2014). Bu nedenle bu çalışmanın amacı zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik uygulanan sosyal bilgiler öğretimi araştırmalarının bir incelemesini sunmaktır.

Yöntem

Bu çalışma bir sistematik literatür taraması olarak tasarlanmıştır. Literatür taramasında ilgili makaleleri tespit etmek için yedi ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler şunlardır: (a) 2000 yılından sonra yayınlanmış makaleler, (b) İngilizce yazılmış makaleler, (c) en az bir sosyal bilgiler konusunu bağımlı değişken olarak ölçen makaleler, (d) katılımcı olarak zihin yetersizliği olan öğrencileri hedef alan makaleler, (e) hakemli bir dergide yayınlanmış makaleler, (f) deneysel araştırma desenlerini kullanan çalışmalar ve (g) okul çağındaki öğrencileri hedef alan çalışmalar.

Çalışmaya dahil edilen makaleler ile ilgili aramalar EBSCO (Academic Search Ultimate, H.W.Wilson, ERIC) ve Web of Science (Social Sciences Citation Index, Emerging Sources Citation Index) veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir. Aramalarda kullanılan anahtar kelimeler şunlardır: (Seviye 1) Social studies OR citizenship OR values, AND (Seviye 2) intervention* OR strateg* OR program* OR lesson OR instruction, AND (Seviye 3) intellectual disabilit* OR cognitive disabilit* OR mental retardation. Bu ilk aramada toplam 1709 makaleye ulaşılmıştır. Bunların 94'ünün farklı veri tabanlarında bulunan tekrar makaleler olduğu tespit edilmiştir. Tekrar eden makaleler çıkarıldıktan sonra kalan makalelerin başlıkları ve özet bölümleri incelenmiş ve yedi ölçüt uygulanmıştır. Bu süreç sonunda çalışma ölçütlerini karşılayan dokuz makale tespit edilmiştir. Kaynakça taramaları ve Google Scholar'da yapılan ek taramalar dört makale daha ortaya çıkarmıştır. Böylelikle çalışma kapsamında toplam 13 makale incelemeye dahil edilmiştir.

Tüm makaleler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir (Onwuegbuzie, Leech, & Collins, 2012). Analizler yapılırken oluşturulan kodlama kategorileri şunlardır: (a) yayın ve yılı, (b) katılımcılar, (c) ortam, (d) araştırma deseni, (e) uygulayıcılar, (f) bağımsız değişken, (g) bağımlı değişken ve (h) sonuçlar. Sosyal bilgiler ve özel eğitim alan uzmanı olan yazarlar bu çalışmada kodlama güvenirliğini sağlamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonuçları 13 çalışmada 61 zihin yetersizliği olan öğrencinin yer aldığını göstermiştir. Çalışmalar ilkokul (dört çalışma), ortaokul (dört çalışma), lise (üç çalışma), ilkokul-ortaokul-lise (bir çalışma) ve ortaokul-lise (bir çalışma) düzeylerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrencilerin 38'i (%62) erkek, 23'ü (%38) kız öğrencidir. Çalışmaların yarından fazlasında (sekiz çalışma veya %62) orta düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler katılımcı olarak yer almıştır. Yedi çalışma genel eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte uygulamalar çok amaçlı kullanılan kaynak oda, özel bir eğitim odası, özel eğitim merkezi, tam zamanlı bir özel eğitim programı, özel eğitim sınıfı ve boş bir sınıf gibi ortamlarda da yapılmıştır. On üç çalışmanın 12'sinde tek denekli araştırma desenleri kullanılmıştır. En yaygın kullanılan tek denekli desenler katılımcılar veya davranışlar arası çoklu yoklama deseni (yedi çalışmada) ve katılımcılar arası çoklu başlama deseni (üç çalışmada) olarak tespit edilmiştir. Uygulayıcılar dokuz çalışmada öğretmenler, üç çalışmada paraprofesyoneller ve bir çalışmada araştırmacı ve lisansüstü araştırma yardımcıları olarak belirlenmiştir.

Bağımsız değişkenler incelendiğinde, beş çalışmada grafik düzenleyicilerin (ipucunun giderek artırılması ile öğretim, beceri analizi ve bekleme süreli öğretim yöntemleri ile birlikte), dört çalışmada teknoloji tabanlı öğretim yöntemlerinin (akıllı oyuncaklar, animasyonlar, uyarlanmış videolar), iki çalışmada öğretimde öz belirlemeli öğrenme modeli yöntemi, iki çalışmada yapılandırılmış sorgulamaya dayalı öğretim yöntemi ve bir çalışmada ise yanıt kartı öğretimi yöntemlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bağımlı değişkenler olarak sosyal bilgiler metinlerden oluşturulan sorulara doğru yanıt verme yaygın olarak kullanılmıştır. Altı çalışmada tarih metinlerinden sorulara öğrencilerin verdikleri doğru yanıtlar ölçülmüştür. İki çalışmada coğrafya hakkında sorulan sorulara verilen doğru yanıtlar ölçülmüştür. İki çalışmada hükümet ve yapısı hakkında sorulan sorulara verilen doğru yanıtlar ölçülmüştür. Kalan çalışmalarda ise doğru hayvanları belirleyebilme; kişisel, kültürel ve toplumsal olaylara ilişkin problem çözme becerileri geliştirebilme ve sosyal bilgiler dersinde görevde olma davranışlarında ölçümler yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde tüm çalışmalarda zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal bilgiler konularına ilişkin hedef davranışlarında uygulamalardan sonra gelişimler olduğu belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Zihin Yetersizliği, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Literatür İncelemesi

Kaynakça

Aykaç,N., & Başar,E.(2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim programlarının değerlerindirilmesi.*Eğitimde Yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, *14*,16.

Bilgili, A.S.(2008). Sosyal bilgilerin temelleri. Ankara: Pegem Akademi

Courtade, G. R., Gurney, B. N., & Carden, R. (2017). Using read-alouds of grade-level social studies text and systematic prompting to promote comprehension for students with severe disabilities. *The Journal of Social Studies Research*, *41*(4), 291-301.

Courtade, G., Jimenez, B., & Delano, M. (2014). Providing effective instruction in core content areas (literacy, mathematics, science, and social studies) in inclusive schools. In *Handbook of Effective Inclusive schools* (pp. 362-372). Routledge.

Doğanay, A., & Karakuş, M. (2004). "Sosyal Bilgiler Dersinde Ne Okutulmalıdır. Öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi", Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Dokuz Eylül Üniversitesi, 15-17, Mayıs 2003, İzmir.

Keskin, Y. (2020). Sosyal Bilgiler Programı tarihi ve güncel gelişmeler. Sosyal Bilgiler Öğretimi I. Ed. T. Çelikkaya, Ç. Öztürk Demirbaş, T. Yıldırım & Yıldırım & H. Yakar. Ankara: Pegem Akademi.

Knight, V. F., Kuntz, E. M., & Brown, M. (2018). Paraprofessional-delivered video prompting to teach academics to students with severe disabilities in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*, 2203-2216.

Kurth, J. A., Miller, A. L., Toews, S. G., Gross, M., Collier, A., & Ventura, T. (2020). An exploratory study using participation plans for inclusive social studies instruction. *DADD Online Journal, 6*, 158-176.

Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L., & Collins, K. M. (2012). Qualitative analysis techniques for the review of the literature. *Qualitative Report , 17*, 1-28.

Zihin Yetersizliğine Veya Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğu Olan Ailelerin Gereksinimleri İle Katılımları Arasındaki İlişkide Algılanan Sosyal Desteğin Aracı Rolü

Tarık Ersel Mumcu Aydan Aydın

MEB Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Her çocuk ailesi ile bir bütündür ve ailenin çocuğa sunacağı katkılar hem evde hem de okulda çocuğun yaşantısını etkiler. Aileler, çocuklarıyla günlerinin büyük çoğunluğunu birlikte geçirdiklerinden okul, kurum personeli veya öğretmenlerin yaptıkları gözlemlerden daha fazlasına sahip olabilmektedir (Smith, Gartin, Murdick ve Hilton, 2006). Özel gereksinimli çocuklar da yetersizliklerinden ötürü birçok alanda ailelerinin desteğine ihtiyaç duymakta (Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar, 1993) ve aileler de çocuklarının hem bakımı hem de eğitimi ile ilgilenmek durumunda kalmaktadırlar (Aydın, 2019). Bu bağlamda çocuklarının tüm süreçlerinde aktif rol alan özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi ve çocuklarının eğitim süreçlerine katılımının önemli olduğu düşünülmektedir.

Özel gereksinimli çocukların ailelerinin gereksinimlerinin belirlenmesinin, anne baba çocuk etkileşimi ve ailelerin eğitim ortamlarına katılımlarının artması için önemli bir faktör olduğu (Cunningham, 1985) bildirilmektedir. Öte yandan özel gereksinimli çocuklarının eğitim ortamlarına katılımlarının, öğretmenler / uzmanların yaptıkları katkılardan daha etkili olduğu (Ingersoll ve Dvortcsak, 2006) ve ebeveynlerim gereksinimlerinin karşılanmasıyla anne baba katılımının artacağı da (Fuqua, Hegland ve Karas, 1985) belirtilmektedir. Ayrıca özel gereksinimli bir bireyin yetersizlikten etkilenme düzeylerinin en az seviyeye indirilmesinin ailenin dahil olduğu etkili iş birliği ile sağlanabileceği belirtilmektedir (Akoğlu, 2011).

Anne-babanın, çocuğun eğitim yaşamına olumlu bir şekilde ve aktif olarak yer alması (Hoover-Dempsey, 1995) anlamına gelen aile katılımı, çocuğun öğretimi sırasında okul ve aile arasında etkileşimi (Gordon, 1970) sağlamaktadır. Aile katılımının en önemli işlevleri ise; evden - okula ve okuldan- eve düzenli bilgi transferi, okul aile arasında güçlü iletişimin kurulmasıdır (Barge ve Loges, 2003). Türkiye'de yapılan çalışmaların ortak noktası ise ailelerin özel gereksinimli çocuklarının eğitimlerine aktif olarak katılamadıkları yönündedir (Sucuoğlu, Küçüker ve Kanık, 1994; Sucuoğlu, 1996; Uğurlu, 2002; Tezel-Şahin, 2018; Pamuk, 2019). Bununla birlikte ailelerin eğitsel ortamlara daha çok katılımlarını artırmaya katkıda bulunacak sosyal desteğin (Zand, Pierce, Bultas, McMillin, Gott, R. M. ve Wilmott, 2015) önemli olduğu belirtilmektedir. Araştırmalar, ailelerin algıladıkları sosyal desteğin, ebeveynlerin performanslarını ve özel gereksinimli bir çocuğun eğitim ortamlarına katılımları için büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır (Coogle, Guerette ve Hanline, 2013).

İlgili alanyazında özel gereksinimli çocuklarının ebeveynlerinin sosyal desteğe ihtiyaç duydukları (Cavkaytar, Batu ve Çetin, 2008) ifade edilmiştir. Yapılan çalışmalarda da aile katılımları ve algılanan sosyal destek değişkenlerinin birbirleri arasında ilişki bulunduğu ve ebeveynler için önemli bir etki gösterdiği (Meadan, Stoner, ve Angell, 2015), sosyal desteğin ebeveynlerin eğitsel ortamlara katılım için gerekli psikososyal kaynakları sağladığı (Behrani ve Shah, 2016) ve daha yüksek algılanan sosyal desteğin ebeveyn katılımını artırmaya (Hamme, Buser ve Westburg, 2010) katkısı olduğu bildirilmiştir. Başka bir deyişle aileler çocuklarının eğitimlerine katılma durumları üzerinde algıladıkları sosyal destek düzeyleri etkili olabilir. Öte yandan aile bireylerinin gereksinimlerinin belirlenerek uygun eğitsel hizmetlerin sağlanması da ailelerin de ihtiyaç ve isteklerinin dikkate alındığı anlamına gelebilir. Özetle ailelerin gereksinimlerinin karşılanması ve algıladıkları sosyal desteğin artması ailelerin eğitsel ortamlara katılımını etkileyebilir. Bununla birlikte ulusal ve uluslararası alan yazındaki araştırmalara bakıldığında aile katılımı, aile gereksinimi ve algılanan sosyal destek değişkenlerinin bir arada kullanılarak yapılan çalışmalara rastlanmamıştır Bu sebeplerden hareketle bu araştırmada ; *7 yaş ve üzeri zihin yetersizliğine veya otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan ebeveynlerin gereksinimleri ile aile katılımları arasındaki ilişkide algılanan sosyal destek değişkeninin aracı rolünün incelenmesi* amaçlanmıştır.

Yöntem

Zihin yetersizliği veya otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuğa sahip ailelerin gereksinimleri ile aile katılımları arasındaki ilişkide algılanan sosyal destek değişkeninin aracı rolünü ortaya konmak amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Tokat ilinde yaşayan, zihinsel yetersizlik veya otizm spektrum bozukluğu tanısı almış, 7 yaş ve üzeri bireylerin anne ve babalarından oluşmaktadır. Çalışmaya 174 anne ve 84 baba olmak üzere toplam 258 ebeveyn katılmıştır. Araştırmaya katılan ailelerin demografik dağılımları incelendiğinde; % 67,4'ünün "kadın", % 44,2' sinin "31-40 yaş arasında" olduğu, % 43,4'ünün ilkokul mezunu olduğu, % 61,2'inin "ev hanımı" olduğu, % 50,4'ünün çocuğuna "zihin engeli" tanısı konduğu, %37,2'sinin "iki ve üç çocuk sahibi" olduğu, sahip olunan çocukların % 41,1'ünün yaşlarının "11 yaş ve üzeri" olduğu, % 69,8'inin ekonomik durumunun orta ve üstü olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu"; "*Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı* (Cavkaytar, Aksoy ve Ardıç, 2014)", "*Aile Katılım Ölçeği* (Toros, 2011)" ve *"Yenilenmiş Anne-Baba Sosyal Destek Ölçeği* (Kaner, 2010)." kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Değişkenler arası ve aracı değişken ilişkilerin değerlendirilmesinde ise Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEP) uygulanmıştır. Yapısal model testlerinin değerlendirilmesinde uyum iyiliği değerleri dikkate alınmıştır. Uyum iyiliği değerleri için kesme noktası olarak, RMSEA için <.10; CFI, IFI, NFI ve GFI için ≥.90 dikkate alınmıştır (Karagöz, 2021). YEP aracı değişken analizinde SPSS Amos programı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada üç değişken arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda; ebeveynlerin yenilenmiş anne-baba sosyal destek ölçeği puanları yükselirken, aile katılım ölçeği puanları da yükseldiği, aile gereksinimlerini belirleme aracı puanlarının düştüğü görülmüştür. Aracı değişken sonuçları da aile gereksinimlerini belirleme aracı değişkeni ile aile katılımı değişkeni arasındaki ilişkide yenilenmiş anne-baba sosyal destek ölçeğinin değişkeninin tam aracılık etkisinin olduğu göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak zihin yetersizliği veya otizm spektrum bozukluğun tanılı çocuğa sahip ailelerin, aile katılımını sağlamak için gereksinimlerinin belirlenmesinin yanı sıra ailelere sosyal destek sunulmasının da önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda zihin yetersizliği veya otizm spektrum bozukluğu tanılı bireylerin ailelerinin katılımını desteklemek için ailelere sunulacak sosyal destek türleri ve etkilerinin araştırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Zihinsel Engel, Aile Gereksinimi, Aile Katılımı, Algılanan Sosyal Destek

Kaynakça

Akoğlu, G. (2011). Ailelerde İlişki Temelli Ekip Oluşturma. V. F. Howard, B. Williams, C. E. Lepper, ve G. Akçamete (Ed.), *Özel Gereksinimi Olan Küçük Çocuklar* içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aydın, A. (2019). Özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin yaşamda anlam ve kendilik algılarının psikolojik dayanıklıklarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(3), 487-505.

Barge, J. K., ve Loges, W. E. (2003). Parent, student, and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research, 31*(2), 140-163.

Behrani, P., ve Shah, P. (2016). The coping patterns of fathers and mothers of children with disability: A comparative study. *Indian Journal of Health ve Wellbeing*, *7*, 535–539.

Cavkaytar, A., Batu, S., ve Cetin, O. B. (2008). Perspectives of turkish mothers on having a child with developmental disabilities. *International Journal of Special Education, 23*(2), 101-109.

Cavkaytar, A., Ardıç, A., ve Aksoy, V. (2014). Aile gereksinimlerini belirleme aracının geçerlik ve güvenirliğinin güncellenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15*(02), 1-14.

Coogle, C. G., Guerette, A. R., ve Hanline, M. F. (2013). Early intervention experiences of families of children with Autism Spectrum Disorder: A qualitative pilot study. Early Childhood Research ve Practice, 15, 1–11.

Cunningham, C (1985) Training and education approaches for parents of children with special needs British. *Journal of Medical Psychology,* 58, 285-305

Fuqua, R. W., Hegland, S. M., ve Karas, S. C. (1985). Processes influencing linkages between preschool handicap c1assrooms and home. *Exceptional Children*, 51, 307-314.

Gordon, T. (1970). Parent Effectiveness Training. New York: P. H. Wyden.

Hamme, P. C., Buser, T. J., ve Westburg, N. G. (2010). Effects of familial attachment, social support, involvement, and self-esteem on youth substance use and sexual risk taking. *The Family Journal, 18*(4), 369–376.

Hoover-Dempsey, K. V., ve Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers college record, 97*(2), 310-331.

Ingersoll, B., ve Dvortcsak, A. (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education, 26*(3), 179–187.

Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S. ve Sunar, D. (1993). *Başarı ailede başlar:Çok amaçlı eğitim modeli,*İstanbul: YA-PA Yayınları.

Kaner, S. (2010). Yenilenmiş ana-baba sosyal destek ölçeğinin psikometrik özellikleri.*Eğitim ve Bilim Dergisi, 35,* 157.

Karagöz Y. (2021). *SPSS amos meta uygulamalı biyoistatistik*, Nobel yayınları; Ankara.

Meadan, H., Stoner, J. B., ve Angell, M. E. (2015). Fathers of children with autism: Perceived roles, responsibilities, and support needs. *Early Child Development and Care*, 185, 1678–1694.

Pamuk, H. (2019) *Özel gereksinimi olan çocuğa sahip anne babaların aile katılımları ve aile katılımlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Smith, T., Gartin, B.G., Murdick, N., ve Hilton, A. (2006). *Families and children with special need*, New Jersey: Pearson Upper Saddle River.

Sucuoğlu, B , Kuçuker, S , Kanık N (1994). Anne babalara öğretme becerilerinin kazandırılması *Psikoloji Dergisi, 9*(31), 36-43

Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma Programlarında Anne Baba Katılımı . Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Tezel-Şahin, F., ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(1), 23-30.

Toros, F. (2011*). Aile katılımının genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencile-rin okuma becerileri ile annelerin ilköğretim okulundan memnuniyetleri üzerin-deki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bi-limleri Enstitüsü, Ankara.

Uğurlu, B. (2022). Özel eğitimde aile katılımını etkileyen etmenler,*12. Ulusal Özel Eğitim kongresi (Yöntemler – Yaklaşımlar – Stratejiler) bildiri özetleri kitabı* içinde. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara

Zand, D. H., Pierce, K. J., Bultas, M. W., McMillin, S. E., Gott, R. M., ve Wilmott, J. (2015).

İyi Bir Kaynaştırma İyi Bir Uygulayıcı İster: Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Poster ve Kamu Spotlarının İncelenmesi

Z. Esra Ketenoğlu Kayabaşı, Kastamonu Üniversitesi
Eylül Akar, Kastamonu Üniversitesi
Melike Kurtuluş, Anadolu Üniversitesi
Alparslan Ünsal, Kastamonu Üniversitesi
Ali Kurt, Kastamonu Üniversitesi
Melike Özdemir, Kırıkkale Üniversitesi

Problem Durumu

Kaynaştırma eğitiminin amacı özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla etkileşim içinde olmalarını destekleyerek eğitim hedeflerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Bu kapsamda kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren akranları ile beraber tam zamanlı, yarı zamanlı ya da tersine kaynaştırma uygulamaları alma hakkını destekleyen bütüncül bir uygulamadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017; Sucuoğlu, 2006). Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin doğru bir tutum içerisinde kaynaştırma uygulamalarını yürütmeleri durumunda özellikle hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin ve tipik gelişim gösteren akranlarının sosyal ve akademik bağlamda ilerleme gösterdikleri görülmektedir (Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli bireylere, tipik gelişim gösteren akranlara, öğretmenlere ve özel gereksinimli/tipik gelişim gösteren çocukların ailelerine yönelik yararlar sağladığı ortaya koyulmuştur (Atkın, 2013). Bu noktada etkili bir kaynaştırma eğitimi için öncelikle sınıf öğretmeninin kaynaştırma öğrencisini sınıfa kabul etmesi ardından sınıf içerisinde gerekli düzenlemeleri yapması gerekmektedir. Sınıf öğretmeni, kaynaştırma öğrencisinin gereksinimlerini göz önünde bulundurarak hazırladığı eğitim programı ve materyallerle derse hazırlıklı gelmeli, öğrenci için en uygun planlamayı yaparak uygulamalıdır (Değirmenci-Kurt ve Tomul, 2020). Bu bağlamda öğretmenin süreçte iyi bir rol model olarak kaynaştırma öğrencisinin sınıfa uyumunu desteklemesi gerekmektedir (Kara, 2016). Ayrıca bu süreçte öğretmenin kaynaştırma öğrencisini gözlemlemesi ve öğrencinin gelişimini devamlı olarak takip etmesi oldukça önemlidir (Pamuk, 2016). Dolayısıyla iyi bir kaynaştırmanın iyi bir uygulamacıyı gerektirdiği söylenebilir. Bu doğrultuda çalışmamızda öğretmen adaylarına konu ile ilgili kapsamlı bir eğitim sunulmuştur. Sunulan eğitim sonunda poster ve kamu spotları hazırlamaları istenerek kazanımların somut bir şekilde ortaya koyulması çıktıların görülmesi bağlamında önem arz etmektedir. Ayrıca TÜBİTAK tarafından desteklenen "İyi Bir Kaynaştırma İyi Bir Uygulayıcı İster" projesi öğretmen adaylarının atandıkları okullarda kaynaştırma öğrencilerine yönelik doğru ve sistematik uygulamalar yapmalarına yönelik eğitsel zemin sağlaması açısından önemlidir. Bu araştırmada, "İyi Bir Kaynaştırma İyi Bir Uygulayıcı İster" projesine katılan öğretmen adaylarının eğitim sonunda hazırladıkları poster ve kamu spotlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kamu spotlarının süre dağılımları/özel gereksinim grubu/ortamları nelerdir?
2. Kamu Spotlarında kullanılan sloganlar nelerdir?
3. Kamu spotları ortak özellikleri açısından hangi temalar altında toplanmıştır?
4. Posterlerde kullanılan sloganlar nelerdir?
5. Posterler ortak özellikleri açısından hangi temalar altında toplanmıştır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma metodolojilerinden birisi olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, ele alınan problemle ilgili yazılı ya da görsel kaynaklarda yer alan bilgi ve içeriklerin analiz edilmesine olanak sağlayan bir araştırma türüdür (Ary, Jacobs & Sorensons, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu *"İyi Bir Kaynaştırma İyi Bir Uygulayıcı İster"* isimli TÜBİTAK projesine katılan öğretmen adaylarının proje çerçevesinde hazırladıkları poster ve kamu spotları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 9 poster ve 6 kamu spotu incelenmiştir. Poster ve kamu spotlarının incelenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada ise posterler; tema, alt tema ve slogan olmak üzere üç başlık altında; kamu spotları ise süre ortam, ele alınan özel gereksinim grubu, slogan, tema, alt tema ve kod olmak üzere 7 başlık altında incelenmiştir. İçerik analizi sonucunda ulaşılan verilerin güvenirliği için kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplaması yapılmıştır. Bu güvenirlik için Miles ve Huberman'ın (1994) [görüş birliği sayısı÷ (toplam görüş birliği sayısı + görüş ayrılığı sayısı) × 100] formülü kullanılmıştır. Verilerin güvenirliği için bu birliğin en az %80 olması beklenmektedir (Miles & Huberman, 1994). Bu araştırmada ise posterler için %88,8 kamu spotları için %100 düzeyinde kodlayıcılar arası uyum olduğu görülmüştür. Posterlerin analizinde kodlayıcılar arasında farklı fikirler konusunda görüş alışverişi yapılmış ortak bir karara varılarak uzlaşı sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, "İyi Bir Kaynaştırma İyi Bir Uygulayıcı İster" projesine katılan öğretmen adaylarının eğitim sonunda hazırladıkları poster ve kamu spotlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda kaynaştırma konulu posterlerin içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmesi sonucunda; öğretmenin kaynaştırmadaki rolü, kaynaştırmanın müdahale aşamaları ve kaynaştırmanın toplumsal rolü olmak üzere posterlerin

üç tema altında birleştikleri görülmektedir. Kamu spotlarının incelenmesi sonucunda ise bu videoların sürelerinin 0.58 dakika ile 9.58 dakika arasında değiştiği, daha çok sınıf ortamında geçtiği ve görme yetersizliği olan bireylerin ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kamu spotları da paydaş yaklaşımı, toplum ve akran yaklaşımı, şehir ve üniversite planlamaları olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, öğretmen adayları, poster, kamu spotu.

Kaynakça

Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2010). Introduction to research in education (8th ed.). California: Thomson Wadsworth.

Atkın, N. (2013). *Kaynaştırma.* İçinde Hasan Avcıoğlu (Ed), İlköğretimde Özel Eğitim. (3.Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Değirmenci-Kurt, A., ve Tomul, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(*7), 144-154.

Kara, Z. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.

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

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi. *19.09. 2017 tarih ve 2017/28 sayılı genelge.* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf

Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hizmetleri.

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

Öğretmenlerin Özel Yetenekli Öğrencilerin Özelliklerine Yönelik Farkındalık Düzeyinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ayşe Gül Aksu
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Güliz Kaymakcı
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyin özel yetenek tanısı alabilmesi için adaylık, tanılama ve seçme yerleştirme aşamasını da içine alan sistematik bir tanılama sürecinin olması gerektiği bilinmektedir (Sak, 2017). Belirtilen sistemin birinci basamağı olan adaylık aşamasında aileler, öğretmenler, kurumlar, akranlar ya da bireyin kendisi özel yetenek tanılaması için bireyi aday gösterebilmektedir (Silverman, 2009). Öğretmenlerin özel yetenekliliğe ilişki bilgi ve deneyimleri çocukların özel yetenekli olarak aday gösterilme, tanılama ve eğitim hayatını etkilemektedir (Clark, 2013). Öğretmen eğitimini sürdürdüğü sınıfında özel yetenekli çocukların eğitim ortamında daha aktif olabilecekleri programlar ortaya koyabilmeli, öğrencilere rehberlik ederek sahip oldukları potansiyellerini nasıl daha etkili kullanacakları, bilgiye nasıl ulaşacakları, nasıl akıl yürütecekleri gibi konularda rehber olmalıdır (Dağlıoğlu, 2010). Özel yetenekli bireylerin tanılanması hususunda kilit rol oynayan öğretmenlerin üniversitelerde yetiştirilme programları incelendiğinde; özel yeteneklileri tanımaya dair derslerin yetersiz olduğu hatta bulunmadığı, bulunsa da seçmeli ders olarak yer aldığı düşünülenerek, özel yetenekli bireylerin özellikleri, tanılanmaları gibi konularda aldıklarımevcut bilgilerini ölçmek, buna yönelik çalışmalar planlanmasına öncü olması ve literatürde var olan boşluğu doldurması açısından, bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. İlgili literatürde bu görüşü destekleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Karip (2015) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda görsel sanatlar öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde özel yetenekli bireylerin özelliklerine yönelik yeterince eğitim almadıklarını saptamıştır. Sürmeli (2015) ise sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli bireylerin özellikleri hakkındaki farkındalığı incelemiş olduğu çalışmasında sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli bireyler hakkında farkındalık düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı kanısına varmıştır. İnan, Bayındır ve Sevinç (2009), çalışmalarında öğretmenlerin yüksek IQ ve özel yetenekli bireylerin özelliklerine yönelik farkındalık düzeyini arttırma eğitimlerine ihtiyaç duyduklarını belirtirken, Paschal(2022) Tanzanya'da yapmış olduğu araştırmasında ilkokul öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkında farkındalık düzeylerinin düşük olduğunu saptamıştır. Akinbote, Olowe ve John (2017), Nijerya'da okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekli bireylerin özellikleri ve yetiştirilmeleri hakkında bilgilerinin düşük olduğunu saptamışlardır. Heyder, Bergold ve Steinmayr(2017) bir çalışmasında öğretmenlerin özel yetenekliliği tanımlama ve özel yeteneklilerin özellikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları sonucunda öğretmenlere özel yetenekliler konusunda destek eğitim verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bu bağlamda; bu çalışmanın amacı farklı branş öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik farkındalıklarının belirlenerek, bu farkındalıkların cinsiyet, mezun olunan program, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve branşa göre incelenmesidir.

Bu çalışmanın ana problemi "Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik farkındalıkları hangi düzeydedir?" şeklindedir.

Amaç doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik farkındalık düzeyi nedir?

2. Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik farkındalıkları

a) Cinsiyet,

b) Mezun olunan program,

c) Mesleki kıdem

d) Eğitim düzeyi

d) Branşa

göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama (Survey) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2006). Amaçlar doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik farkındalık düzeyinin belirlenmesi ile öğretmenlerin cinsiyet, mezun olunan fakülte, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve branşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde tarama modeli kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen bu çalışmanın örneklemini 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı, ikinci döneminde Ordu, Konya,

İzmir, Diyarbakır, Kastamonu, Niğde, İstanbul, Yozgat şehirlerinde Millî Eğitim Bakanlığın bünyesinde okul öncesi, sınıf, özel eğitim, yabancı dil, fen bilimleri, matematik, Türkçe, görsel sanatlar, beden eğitimi, müzik branşlarında görev yapmakta olan toplam 448 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, İnan, Bayındır ve Kaya tarafından 2009 yılında "Awareness Level of Teachers about the Characteristics of Gifted Children'' isimli çalışma kapsamında geliştirilmiş olan, 30 maddeden oluşan, orijinal çalışmada ölçeğin "Cronbach Alpha'' güvenirlik katsayısı 0.84 olarak belirtilmiş olan, 5'li likert tipinde anket ile Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, branş ve mesleki kıdem şeklinde belirlenen demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS.20 istatistik programından yararlanılmış olup, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik farkındalık düzeyinin belirlenmesindefrekans, yüzde hesaplamaları, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistik yöntemleri ile öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik farkındalıklarıile demografik değişkenlerin etkisinin araştırılmasındaörneklemin normal dağılım göstermesi sebebiyle t-testi ve ANOVA (tek yönlü varyans analizi) analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik farkındalık düzeyi ve farkındalıklarına cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olunan program, mesleki kıdem ve branş değişkenlerinin etkisinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışma sonucunda öğretmenlerin farkındalık düzeyinin orta olduğu, cinsiyet, mezun olunan program ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik farkındalıkları üzerinde anlamlı fark yaratmadığı ancak mesleki kıdem ve branş açısından ise istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik farkındalıklarının mesleki kıdem yılları açısından 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha az kıdem yılına sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve anlamlı fark yarattığı, ayrıca öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik farkındalıklarının diğer branşlara göre okul öncesi ve sınıf branşındaki öğretmenlerin lehine anlamlı fark oluşturduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli öğrenci, öğretmen, özel yeteneklilik farkındalığı

Kaynakça

Akinbote, R. O., Olowe, P. K., & John, N. (2017). Pre-primaryschool teachers' knowledge of characteristics andnurturing of gifted children in Ondo West LocalGovernment Area. African J ournal of EducationalResearch, 21(2), 28-38.

Clark, B. (2013). Growing up gifted: Developing the potentialof children at school and at home. Pearson Education.

Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. Milli Eğitim, 39(186), 72-84.

Heyder, A., Bergold, S., & Steinmayr, R. (2018). Teachers' knowledge about intellectual giftedness: A first look at levels and correlates. Psychology Learning & Teaching, 17(1), 27-44. https://doi.org/10.1177/1475725717725493

İnan, H., Z., Bayındır N., & Demir, S. (2009). Awareness levelof teachers about the charactaristics of gifted children. Australian Journal of Basic and Applied Sciences, 3(3), 2519-2527.

Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık.

Karip, F. (2016). Görsel sanatlar öğretmenlerinin görsel sanatlarda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik farkındalıkları ve uygulamalar Ağrı ili örneği. Journal of Gifted Education and Creativity, 3(1), 17-31. https://doi.org/10.26466/opus.581375

Paschal, M. J. (2022). Investigating teachers' awareness of gifted children and resource accessibility for theirlearning in Tanzania. Asian Journal of Education andSocial Studies, 27(4), 9-31. https://doi.org/10.9734/ajess/2022/v27i430660.

Sak, U. (2017). Üstün zekalılar. Vize Yayıncılık.

Silverman, L. K. (2009). The measurement of giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), International handbook on giftedness,Springer.

Sürmeli, V. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler hakkındaki farkındalık düzeyi.[Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Siyasi Parti Seçim Beyannamelerinde Özel Eğitim: 1950-2023

Mehmet İnce

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Problem Durumu

Belirli bir program etrafında toplanmış, iktidarı ele geçirmeyi veya ona ortak olmayı amaçlayan siyasi partiler, iktidara geldiklerinde benimsedikleri dünya görüşünü ve ideolojiyi ülkelerinde hâkim kılmak için çalışırlar. Bu bağlamda eğitim sistemlerinin düzenlenmesiyle ilgili en büyük sorumluluk, devletin yönetim gücünü elinde bulunduran hükümetlere aittir. Hükümetler, yönettikleri devletin varlığını koruyabilmesi ve diğer ülkeler arasında iyi bir konuma gelmesi için resmî ideoloji ve kültüre uygun bir şekilde vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlarlar. Bu doğrultuda, zamanın koşullarına göre eğitim sistemlerini yeniden düzenleyerek bireylerin topluma uyum sağlamasına yardımcı olurlar. Hükümeti oluşturan ya da hükümette yer almayan siyasi partiler, ülkelerin eğitin eğitim sistemlerinin düzenlenmesine katkıda bulunur.

Siyasi partilerin ideolojilerini yansıtan ve oy kullanacak seçmeni etkileyecek vaatlerini yansıtan en önemli araçlardan biri de seçim beyannameleridir. Siyasi partiler seçim dönemlerinde yayınladıkları beyannamelerinde gerçekleştirmeyi hedefledikleri vaatlerine yer verirler. Her alanda hedeflerine yer verdikleri gibi eğitim konusundaki hedeflerine de yer verirler. Siyasi partilerin iktidara geldiklerinde ülke nüfusun yaklaşık %10'nunu oluşturan özel gereksinimli bireylerin eğitimleriyle ilgili ne tür hedeflerinin olduğunun bilinmesi ve incelenmesi önemli bir konu olarak değerlendirilmektedir. Bu anlamda araştırmanın genel amacı geçmişten günümüze siyasi partilerin seçim beyannamelerinde özel eğitimle ilgili vaatlerinin belirlenmesi ve bu vaatlerin eğitime ne düzeyde yansıdığının belirlenmesidir.

Yöntem

Bu araştırmada 15 Ekim 1961 Seçimleri ile 14 Mayıs 2023 tarihleri arasında yapılan 21 genel seçimler öncesinde yayınlamış oldukları seçim beyannamelerine dayalı olarak özel eğitim konusundaki politikaları incelenmiştir. Araştırma doküman analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik bir şekilde analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Doküman incelemede, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu tekniğin kullanılmasının nedeni siyasi partilerin özel eğitim politikalarının mevcut dokümanlar ışığında ortaya konmak istenmiş olmasıdır. Araştırmanın verileri 15 Ekim 1961 Seçimleri ile 14 Mayıs 2023 tarihleri arasında yapılan 21 genel seçimler öncesinde yayınlamış oldukları seçim beyannameleri esas alınarak toplanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Siyasi partilerin seçim beyannamelerinin analizlerinin sonucunda bulgular, tanılama, özel eğitim grupları, okul öncesi ve okul dönemi, kaynaştırma, mesleki eğitim, öğretmen yetiştirme, özel eğitim programları, istihdam ve destek başlıkları altında toplanmıştır. İlk olarak 15 Ekim 1961 Seçimleri öncesinde sadece Adalet Partisi'nin seçim beyannamesinde özel gereksinimli bireylere yönelik vaatlere ulaşılmıştır. İlerleyen seçim dönemlerindeyse Doğru Yol Partisi, Anavatan Partisi, Sosyal Demokrat Halkçı Parti, Refah Partisi, Demokratik Sol Parti, Adalet ve Kalkınma Partisi-Cumhuriyet Halk Partisi-Milliyetçi Halk Partisi-Halkların Demokrat Partisi-İyi Parti gibi birçok partinin seçim beyannamelerinde özel eğitim ve özel gereksinimli bireylere yönelik vaatler yer almıştır. Seçim beyannamelerinde özel eğitimin yansımasına paralel olarak özel eğitimle ilgili birçok gelişme yaşanmıştır. Seçim beyannamelerinde yer verilen vaatler anayasa, yasa, yönetmelik, uluslarası sözleşmeler, kalkınma planları, Milli Eğitim Şuraları, hükümet programları ve literatür ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, siyasi partiler, seçim beyannamesi

Kaynakça

Aslan, G. (2017). *Türkiye'deki siyasi partilerin eğitim programları ve eğitim sorunları.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gürsoy, M., & Balcı-Karaboğa, A. (2015). Siyasi partilerin seçim bildirgelerinde eğitim konusu. *Route Educational and Social Science Journal, 2*(4), 113-140.

Korkmaz, F. (2018). Siyasi partilerin 2018 cumhurbaşkanlığı seçimi ve genel seçimler bildirgelerinde eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 3*(5), 297-315.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques.* Sage Publications.

Usta, M. E. (2015). Siyasi parti programlarına göre eğitim politikaları. *Türk Yazarlar Birliği Akademi Dergisi, 13,* 55-74.

Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. I*DS Practice Paper in Brief, 13*, 1-11

Yılmaz, E. (2007). *Türkiye'de siyasi partilerin programlarında eğitim-öğretim.* Başkayerler Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirmeye Yönelik Eğitim Politikaları

Emine Seçil Karamuklu
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Fadime Işcen Karasu
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de gerçekleştirilen kaynaştırma/bütünleştirme çalışmalarına yönelik eğitim politikalarını ortaya koymaktır. Ülkemiz taraf olunan uluslararası kuruluş ve anlaşmalar ile ulusal düzeyde yasal düzenlemeler bağlamında kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik eğitim alanında çeşitli politikaları hayata geçirmektedir (İşcen-Karasu, 2022). Son yıllarda özellikle 100. yıl kalkınma planı, 2021 yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık planı, 20. Milli Eğitim Şurası, 2023 eğitim vizyonu ve ilgili alanda gerçekleştirilen yasal düzenlemeler incelendiğinde kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik önemli gelişmelerin gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırma yapılan bir konu hakkında bilgi veren her türlü resmi veya özel yazılı materyalin incelenmesidir (Creswell, 2005; Şimşek ve Yıldırım, 2011). Araştırmada veri kaynağını Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik eğitim politikalarını içeren 100. yıl kalkınma planı, Cumhurbaşkanlığı 2021 yıllık planı, 20. Milli Eğitim Şurası, 2023 eğitim vizyonu ile ilgili konu alanında gerçekleştirilen yasal düzenlemeler oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Eğitim araştırmalarında yer alan içerik analizi; genel olarak yazılı belgeler, günlükler ve görüşme metinlerinin analizinde kullanılmaktadır (Patton, 2002). Bu bağlamda çalışmada tercih edilen analiz yönteminin çalışmanın amacına uygun olduğunu ifade etmek mümkündür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, ülkemizde kaynaştırma/bütünleştirme faaliyetlerine ilişkin son yıllarda çeşitli eğitim politikalarının gerçekleştirildiğini ayrıca T.C. Anayasası, Türk İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Engelliler Hakkında Kanun, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) (MEB, 2018a) ile Sosyal Hizmetler Kanunu gibi yasal düzenlemeler ile de alınan kararların resmileştirildiğini görmek mümkündür. Kaynaştırma/bütünleştirme çalışmalarına gereksinim duyan öğrencilere yönelik destekleme programlarının geliştirildiği ve ilgili alanda görev alan personelin niteliğinin artırılmasına yönelik faaliyetlerin desteklendiği ayrıca eğitim programlarının niteliğinin artırılması ile toplumun farkındalığını artıracak çeşitli faaliyetlerin yürütülmesi ve teşvik edilmesi gibi hususlarda gelişmeler yaşandığı dikkat çekmektedir. Tüm bu gelişmeler ile birlikte ülkemizde eğitim politikaları beraberinde kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik ilerlemeler kaydedildiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma/bütünleştirme, eğitimde yasal düzenlemeler, eğitim politikaları, içerik analizi

Kaynakça

Creswell, J. W. (2005). Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ:Pearson Education, Inc.

İşcen-Karasu, F. (2022). Erken çocukluk eğitimi politikaları. H. Kahraman ve N. Atış-Akyol (Ed.). *Erken çocukluk eğitim politikaları*. Nobel Yayıncılık.

MEB – Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (2018a). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 07.07.2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmi Gazete. Erişim Adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm

MEB – Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). 2023 Eğitim Vizyonu. Erişim Adresi: https://www.meb.gov.tr/2023-egitim-vizyonu-aciklandi/haber/17298/tr

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

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınları.

Hafif Düzey Zihinsel Yetersizliği Olan Ortaokul Öğrencilerinin Gözünden Bir TÜBİTAK 4008 Projesi: Öğrenciden Öğretmene Kapsayıcı Yaşantılar Projesi

Emine Seçil Karamuklu

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Problem Durumu

Ülkemizde bilim kültürünü toplumda yaygınlaştırmak adına adımlar atılmakta, çeşitli kurum ve kuruluşlarca bilimsel içerikli çalışmalara ve projelere destekler sunulmaktadır (Tatlı ve Eroğlu, 2021). Desteklediği çalışmalar ile bu hususta en çok dikkat çeken kurumlardan bir tanesi de şüphesiz ki Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK]'dur. TÜBİTAK Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Kapsayıcı Toplum Uygulamaları Destekleme Programı kapsamında çeşitli projelere destek sunmaktadır. Özel gereksinimli bireylere yönelik ilk çağrı metni 2022/1 olan destekleme programı kapsamında desteklenmeye hak kazanan projelerden bir tanesi de "Öğrenciden Öğretmene Kapsayıcı Yaşantılar" projesidir.

Bu çalışmanın amacı, TÜBİTAK 4008 projesine katılan öğrencilerin proje sürecinin tamamı ve projede gerçekleştirilen etkinlikler ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. İlgili proje öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere iki aşamalı olarak tasarlanmıştır. Bu çalışmada projenin öğrencilere yönelik gerçekleştirilen aşaması ele alınmıştır. İlgili projede Sivas Cumhuriyet Üniversitesi yerleşkesi ana mekan olarak belirlenmiş proje süresince öğrencilerin tümel gelişim alanlarının desteklenmesi amacıyla farklı mekanlara geziler de gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda hafif düzey zihinsel yetersizliği olan özel eğitim sınıfına devam eden 10 adet ortaokul öğrencisinin proje süresince katıldıkları her bir etkinlik ile ilgili görüşleri alınmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrenci günlükleri kullanılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırma yapılan bir konu hakkında bilgi veren her türlü resmi veya özel yazılı materyalin incelenmesidir (Creswell, 2005; Şimşek ve Yıldırım, 2011). Araştırmada veri kaynağını Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Kapsayıcı Toplum Uygulamaları Destekleme Programı tarafından desteklenmeye hak kazanan TÜBİTAK 4008-Öğrenciden Öğretmene Kapsayıcı Yaşantılar projesine katılan öğrencilerin proje sürecinin tamamı ve projede gerçekleştirilen etkinlikler ile ilgili görüşleri oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Eğitim araştırmalarında yer alan içerik analizi; genel olarak yazılı belgeler, günlükler ve görüşme metinlerinin analizinde kullanılmaktadır (Patton, 2002). Bu bağlamda çalışmada tercih edilen analiz yönteminin çalışmanın amacına uygun olduğunu ifade etmek mümkündür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin gerçekleştirilen projedeki etkinliklerin büyük bir kısmını "eğlenceli" ve "farklı" bulduğu, gerçekleştirilen etkinlik mekanlarına ilişkin olarak ise çoğunlukla dış mekanlarda ve açık alanda gerçekleştirilen etkinliklerden daha çok keyif aldıklarını ayrıca düz anlatım tarzı etkinliklerden ziyade kendilerinin tasarladıkları ürünlerin bulunduğu atölye ve etkinliklerde öğrenmelerinin daha iyi gerçekleştiği bulgularına ulaşılmıştır. Bununla birlikte projede yer alan öğrencilerin oyun, drama ya da gezi ortamı oluşturulan etkinlikleri daha çok beğendikleri görülmüştür. Çalışma sonucunda elde edilen bir diğer sonuca göre öğrencilerin daha önce derslerine girmeyen ve proje sürecinde tanıştıkları yeni eğitimcilerle etkinlikler gerçekleştirmeyi "güzel" buldukları tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçların ileriki süreçte özel gereksinimli bireylere yönelik gerçekleştirilecek olan proje çalışmalarında yol gösterici olması açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: TÜBİTAK 4008, özel eğitim, hafif düzey zihinsel yetersizlik, içerik analizi

Kaynakça

Creswell, J. W. (2005). Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ:Pearson Education, Inc.

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

Tatlı, E., & Eroğlu, D. (2021). TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları: Burdur "7/24 Bilim" Kampı. *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 9(11), 87-106.

TÜBİTAK (2022). 1. Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Kapsayıcı Toplum Uygulamaları Destekleme Programı Çağrı Metni. Erişim Adresi: https://www.tubitak.gov.tr (Erişim Tarihi:05.05.2023)

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınları.

İnformel Sözcük Okuma Envanterinin Geliştirilmesi

Feyza Doyran	Müge Gölcüklüoğlu	Mehmet Ali Işçi	Hatice Akçakaya
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Problem Durumu

Okuma yaşam boyu öğrenme için son derece önemli bir beceridir. Öğrenciler okula başladıktan sonra ilk yıllarda sözcükleri çözümlemeyi öğrenir ve sözcükleri otomatik olarak tanımaya başlarlar. Daha sonra ise okuduklarından anlam çıkarmaya başlarlar (Hoover ve Gough, 1990). Bu süreçte öğrencilerin takip edilmesi, sözcük okuma ve çözümleme performanslarındaki ilerlemelerin ya da gerilemelerin izlenmesi erken dönemde gerekli müdahalelerin hazırlanması ve performanslarının bu doğrultuda izlenmesi açısından önemlidir (McLoughlin ve Lewis, 1994). Bu araştırma üç nedenle önemli görülmektedir. Birincisi okuma, sosyal hayata uyum sürecimizde önemli bir etkendir. Okuma bir eğitim aracıdır ve buna istinaden okuma oranının fazla olduğu toplumlar gelişmişlik düzeyi ileride olan toplumlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Çoşkun, 2002). İkincisi, okuma ile ilgili becerilerde sınırlılık yaşayan bireyler ucuz iş gücü olarak nitelendirilerek daha az maaş verilen işlerde çalıştıkları ve vatandaşlıkla ilgili işleri yerine getirirken problem yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca başkaları tarafından kolayca kandırılıp suç işleme eğilimi gösterdikleri belirtilmektedir (Shanahan, 2008). Bu nedenle okumanın okul yıllarında titizlikle ele alınması, değerlendirilmesi, takip edilmesi ve gerektiğinde etkili müdahalelerin hazırlanması sosyal, ekonomik ve kalkınma açısından önem arz etmektedir. Üçüncüsü, okuma ile ilgili ülkemizdeki öğrencilerin uluslararası sınavlardaki sonuçları iç açıcı görünmemektedir. Bu sınavlardan 2018 yılında yapılan Öğrenci Değerlendirme Programı sınavına ülkemizden 9, 10 ve 11. sınıfa devam eden öğrenciler katılmıştır. Türkiye okuma ve okuduğunu anlama alanında sınava katılan 77 ülkeden 40. sırada yer almıştır. En düşük seviyenin bir, en yüksek seviyenin altı olduğu sınavda ülkemizden katılan öğrencilerin %74'ü ikinci seviyede, %3'ü ise beşinci ve altıncı düzeyde performans göstermiştir (MEB, 2019). Bu denli önemli olan okuma konusunda çalışmaların yapılması ve gerekli değerlendirme araçlarının hazırlanması gerekmektedir.

Okumanın değerlendirilmesinde kullanılan informel değerlendirme araçlarından biri informel okuma envanterleridir. İnformel okuma envanterlerinde değerlendirilecek beceriye ilişkin maddeler güçlük düzeyine göre sıralanmaktadır. İnformel okuma envanterlerinin geçerlik ve güvenirliği net olarak ortaya koyulamasa da kapsam geçerliği sağlanabilmektedir (McLoughlin ve Lewis, 1994). Ülkemizde sözcük okumaya ilişkin değerlendirme araçları incelendiğinde Babür ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen Türkçe'de Kelime Okuma Bilgisi Testi (KOBİT) ile Ergül ve diğerleri (2021) tarafından geliştirilen Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB) karşımıza çıkmaktadır. Geliştirilen her iki değerlendirme aracı da anlamlı ve anlamsız sözcük A ve B formlarından oluşmakta ve geçerlilik ve güvenilirlikleri bulunmaktadır. Ayrıca farklı okuma becerileri ile yazma becerilerini de değerlendiren OYAB'ın standardizasyonunun yapıldığı bildirilmektedir (Ergül vd., 2021). Dolayısıyla geliştirilen sözcük okuma testlerinin sadece A ve B formundan oluşması nedeniyle öğrencilerin anlamlı ve anlamsız sözcük okuma performanslarını yıl boyunca takip etmek için yeterli görünmemektedir. Bu çalışma alandaki bu boşluğu doldurarak öğretmenlerin, ebeveynlerin ve hatta öğrencilerin kendilerinin sözcük okuma ve çözümleme performanslarını takip etmesine imkân verecektir. Böylece ilerleme gösteremeyen öğrencileri fark etmek ve bu doğrultuda sınıf içinde önlemler almak mümkün olacaktır. Bu araştırmanın amacı bir yıl boyunca haftada bir kez ilkokul düzeyindeki öğrencilerin sözcük okuma ve çözümleme becerilerinin gelişimini takip etmek amacıyla kullanılabilecek anlamlı ve anlamsız sözcüklerden oluşan (36 anlamlı 36 anlamsız sözcük listesi) informel sözcük envanterinin geliştirilmesidir.

Yöntem

Bu araştırma kapsamında 104 sözcükten oluşan 36 anlamlı sözcük listesi ile 63 sözcükten oluşan 36 anlamsız sözcük listesi hazırlanması amaçlanmıştır Anlamlı ve anlamsız sözcük listelerinin saklanması ve sözcüklerinin aynılarının seçilmemesi için bir depolama/bulut sistemi kullanılmıştır. Gerekli kontroller Google Drive üzerinden gerçekleştirilerek sürdürülmüştür. Anlamlı ve anlamsız sözcük listeleri Babür ve arkadaşlarının (2011) Kelime Okuma Bilgisi Testi'ni (KOBİT) geliştirme sürecindeki adımları izlenerek gerçekleştirilmiştir. Anlamlı sözcükler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylı ya da Millî Eğitim Bakanlığı kapsamında ders kitabı olarak geçmişte ya da halen okutulan 1, 2, 3 ve 4. sınıf ders kitaplarından seçilmiştir. Türkçe'de sözcükler sıklıkla S, K, M, A, B ve T sesleri/harfleri ile başladığı için bu harflerle başlayan sözcükler listelere eklenmiştir. Anlamlı her bir sözcük listesinde S ile başlayan 8, K ile başlayan 10, M ile başlayan 2, A ile başlayan 21, B ile başlayan 15, ve T ile başlayan 4 anlamlı sözcük eklenmiştir. Her listede içinde "j" bulunan 1-2 sözcüğün olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca Türkçe' de "j" ile başlayan sözcük bulunmadığından /j/ ile başlayan sözcük eklenmemiştir. KOBİT testinde Anlamlı Sözcük Listesi A formunda

dört sözcük ünsüz kümesi içermektedir. Bu çalışmada ise 36 farklı liste oluşturulduğu için her bir listede en az 3 ünsüz kümesi içeren sözcüğün eklenmesine dikkat edilmiştir. Sözcükler hece sayılarına göre çözümlemesi kolay olan az sayıda heceli olanlardan çözümlemesi zor olan çok sayıda heceli olanlara doğru (1-2-3-4-5-6-7 heceli sözcüklere doğru) sıralanmıştır.

Anlamsız sözcükler Türkçe'nin ünsüz-ünlü-ünsüz, ünlü-ünsüz ya da ünsüz-ünlü hece yapısına göre oluşturulmuştur. Sadece bir anlamsız sözcükte ünsüz kümesine yer verilmiştir (ör. sunt). Oluşturulan anlamsız sözcüklerde ünlü uyumuna dikkat edilmiş, sadece 9 sözcükte ünlü uyumu olmamasına dikkat edilmiştir. Türkçe sözcüklerin başlangıçlarına göre S ile başlayan 6, K ile başlayan 5, M ile başlayan 4, A ile başlayan 3, B ile başlayan 5, ve T ile başlayan 3 anlamsız sözcük oluşturulmuştur. Oluşturulan anlamsız sözcük listelerindeki her bir sözcüğün ülkemizde konuşulan dillerde bir anlamı olup olmadığını belirlemek üzere tüm anlamsız sözcükler "Google" üzerinden aranmıştır. Türkiye'deki eğitim sisteminde konuşulma olasılığı en yüksek olan Kürtçe, Arapça, Ermenice, Azerbeycan fili ve Özbekçe için anlam ifade ettiğinde sözcükler değiştirilmiştir. Ayrıca Google Translate'de bulunmayan Lazca için bu dili bilen biri tarafından sözcükler incelenmiş ve bu doğrultuda 2 sözcükte değişiklik yapılmıştır. Türkçe sözcüklerde hecelerin ya da sözcüklerin B, D ve G sesleriyle bitmemesi nedeniyle anlamsız sözcüklerde hece sonlarında ve sözcük sonlarında bu seslere yer verilmemiştir. Her listede içinde "j" bulunan 1 sözcüğün olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca Türkçe' de "j" ile başlayan sözcük bulunmadığından sözcük başlarına /j/ sesi atanmamıştır. Her bir listede toplam 10 sözcüğün içinde /ğ/ sesi bulunmasına dikkat edilmiştir.

Oluşturulan anlamlı ve anlamsız sözcük listeleri projede yer alan araştırmacılar ve danışman tarafından kontrol listeleri doğrultusunda kontrol edilmiştir. Ardından biri özel eğitim alanında doktora öğrenimine devam eden diğeri özel eğitim öğretmenliği bölümünü bitirmiş ve üç yıldır öğretmen olarak çalışan iki uzmana kontrol listeleri ile sözcük listeleri gönderilmiştir. Sözü edilen iki uzmanın geri bildirimleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılıp proje ekibi tarafından yeniden kontroller yapılmıştır. Ardından özel eğitim öğretmeni olarak 3 yıldır çalışan bir başka uzmana tekrar gönderilerek kontrol listelerinde yer alan kurallara uyulup uyulmadığı incelenmiştir. Son olarak bir ölçme uzmanı formların eşdeğerliği açısından öneriler vermiş ver bu öneriler doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır.

Araştırma kapsamında uygulamada bir sorun olup olmadığını, oluşturulan yönergelerin uygunluğunu görebilmek amacıyla 72 öğrenciye (1, 2, 3 ve 4. sınıf olan) uygulama yapılması planlanmıştır. Veri toplama yöntemi yüz yüze gerçekleşmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın izniyle okullarda bir gün önceden sınıf listelerinden rastgele öğrenciler seçilerek çalışmaya katılmaya gönüllü olan çocuklara çalışma hakkında açıklama yapılarak ailelerine onam formları gönderilmiştir. Okulda sessiz sakin olan bir ortamda veriler toplanmaktadır. Uygulama sırasında öğrencilerin üzerinde takılmış olduğu sözcükler, farklı tepkiler veya sorduğu tüm sorular not edilerek dikkate alınmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak bu araştırma kapsamında 104'er sözcükten oluşan 36 anlamlı sözcük listesi ile 63'er sözcükten oluşan 36 anlamsız sözcük listesi hazırlanmıştır. Bir anlamlı sözcük listesinde 1 heceli 1, 2 heceli 10, 3 heceli 32, 4 heceli 33, 5 heceli 20, 6 heceli 6 ve 7 heceli 2 sözcük bulunmaktadır. Bir anlamsız sözcük listesinde ise 1 heceli 1, 2 heceli 6, 3 heceli 20, 4 heceli 21, 5 heceli 11, 6 heceli 2 ve 7 heceli 2 sözcük bulunmaktadır. Bu hazırlanan listeleri denemek amacıyla 72 öğrenciye uygulama ve her bir listeyi en az 4 farklı sınıf düzeyindeki öğrencide uygulanması planlamıştır. Bu kapsamda 72 öğrenciden şimdiye kadar 65 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerin güldüğü, yanlış okuma yaparken hoş olmayan sözcüklerin okunması gibi durumlar not alınmaktadır. Bu sözcükler uygulamanın tamamlanması sonrasında değiştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, informel okuma envanteri, sözcük okuma, değerlendirme, çözümleme

Kaynakça

Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D., & Çekelek, E. E. (2011). Türkçe'de kelime okuma bilgisi testi'nin (kobit) geliştirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 28*(2), 1-21.

Çoşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *2002*(11), 231-244. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156741

Ergül, C., Akçamuş, M. Ç. Ö., Akoğlu, G., Tülü, B. K. ve Demir, E. (2021). İlkokul çocuklarına yönelik geliştirilmiş Okuma Yazma Değerlendirme Bataryasının (OYAB) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(3), 740-770.

Hoover, W. A. ve Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing, 2*(2), 127-160.

McLoughlin, J. A. ve Lewis, R. B. (1994). *Assesing special students* [Özel gereksinimli öğrencileri değerlendirme] (4. baskı). F. Gencer (Çev. Ed.), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019*). PISA 2018 Türkiye ön raporu.* Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf

Shanahan, T. (2008). Developing Early Literacy Report of the National Early Literacy Panel. Retrieved from USA: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508381.pdf

Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireyler Ve Çevrimiçi Güvenlik Becerileri: Bir Sistematik Derleme

Üzeyir Emre Kıyak

Uşak Üniversitesi

Problem Durumu

İnternet günlük hayatımızın büyük bir alanını kapsamaktadır. İnternete bağlanabilen tablet bilgisayar, akıllı telefon gibi taşınabilir cihazlarla birlikte gün geçtikçe bu alan daha da büyümektedir. Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin internet erişimi, normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı düzeyde olmamasına karşın gün geçtikçe artmaktadır (Chadwick vd., 2013; Chiner vd., 2011). İnternet kullanımının gelişimsel yetersizliği olan bireyler için yararları arasında sosyal etkileşim, dijital bütünleşme, öğrenme ve benlik gelişimine katkı sağlama gibi faydaları bulunmaktadır (Bannon vd., 2015; Morlin vd., 2015; Naslund ve Gardelli, 2013). Bu faydalarla birlikte internet kullanımı birtakım çevrimiçi riskleri beraberinde getirmektedir. Çevrimiçi riskler normal gelişim gösteren bireyler için zararlı/manipülatif içeriğe maruz kalma (örn., dolandırıcılık, cinsel içerikli gönderiler); çevrimiçi olumsuz etkileşimler yaşama (örn., zorbalığa maruz kalma) ve suç teşkil eden ya da anti-sosyal davranış sergileme (örn., çevrimiçi zorbalık yapma, uygun olmayan içerik gönderme olmak üzere ana çevrimiçi risk türü bulunmaktadır. Bu riskler, yalnızca normal gelişim gösteren bireyler için değil gelişimsel yetersizliği olan bireyleri için de geçerlidir. (Chadwick, 2017; Seale ve Chadwick, 2017). Bununla birlikte, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin mağduriyete daha açık oldukları ifade edilmektedir. Güvenlik becerileri, kaza ve tehlikeli durumlar, kaçırılma ve/veya taciz gibi bireyin güvende olma ve iyilik halini tehdit eden planlı ya da planlı olmayan durumlardan korunma becerileri olarak tanımlanabilmektedir (Kıyak vd., 2019). Gelişimsel yetersizliği olan bireyler internet kullanmaya başladıkça, bir başka deyişle dijital bütünleşmeyle birlikte çevrimiçi risklere daha açık hale gelebilmektedir (Gomez-Puarta ve Chiner, 2022). Bu durumda çevrimiçi güvenlik becerileri, gelişimsel yetersizliği olan bireylere öğretilmesi gereken bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada gelişimsel yetersizliği olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerine ilişkin gerçekleştirilmiş araştırmaların, demografik, yöntemsel ve sonuca ilişkin özellikleri kapsamında bir sistematik derleme yapılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada gelişimsel yetersizliği olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerin öğretimine ilişkin gerçekleştirilmiş araştırmalara ulaşılması ve bu araştırmaların belli değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, 25 Nisan-8 Mayıs 2023 tarihleri arasında Academic Search Complete, Article First, EBSCOhost, JSTOR, PsycINFO, Sciencedirect, Worldcat.org ve Web of Science veri tabanlarında otizm (autism), zihin yetersizliği (intellectual disability), çevrimiçi güvenlik becerileri (online safety skills) ve internet güvenliği becerileri (internet safety skills) anahtar sözcükleri kullanılarak tarih sınırı koyulmaksızın taramalar yapılmıştır. Ek olarak ulaşılan makalelerin kaynakçaları incelenerek taramalarda çıkmayan araştırmalara da ulaşılması amaçlanmıştır. Taramalar sonucunda 78 araştırmaya ulaşılmıştır. Tarama sonucu ulaşılan araştırmalar araştırmacılar tarafından hazırlanan kodlama tablosu kullanılarak dahil etme ve dışlama ölçütleri açısından değerlendirilmiştir.

Dahil etme ve dışlama ölçütleri

Araştırmada dahil etme ölçütleri (a) ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış olma, (b) İngilizce ya da Türkçe yazılmış olma, (c) otizm spektrumunda yer alan ya da zihin yetersizliği olan katılımcılarla yürütülmüş olma ve (d) çevrimiçi güvenlik becerilerine odaklanma olarak belirlenmiştir. Dışlama ölçütleri ise farklı tanılara sahip olan bireylerle yürütülmüş olma ve farklı becerilere odaklanmış olma (örn., ev içi güvenlik becerileri) olarak belirlenmiştir. Ulaşılan araştırmaların dahil etme ölçütlerini karşılayıp karşılamadığını belirlemek üzere dahil etme ölçütlerinin yer aldığı bir kodlama tablosu hazırlanmıştır. Değerlendirme sonucunda altı araştırma analize dahil edilmiştir.

Kapsamlı betimsel analiz süreci

Dahil etme ölçütlerini karşılayan araştırmalar araştırmacılar tarafından hazırlanan betimsel analiz kodlama tablosu kullanılarak analiz edilmiştir. Bu amaçla betimsel analiz kodlama tablosu hazırlanmıştır. Betimsel analiz kodlama tablosunda (a) katılımcılar, (b) ortam, (c) araştırma amacı (d) araştırma modeli, (e) sonuçlar ve (f) öneriler kategorilerine yer verilmiştir.

Güvenirlik

Çalışmada kodlama tablosunun tamamı araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Çalışmada güvenirlik analizleri ise, dahil edilen çalışmaların %42.85'i (n = 3) yansız olarak belirlenerek özel eğitim alanında yüksek lisans yapan bir öğrenci tarafından gerçekleştirilmiştir. Kodlamacılar arası güvenirlik katsayılarını belirlemek üzere "Kodlamacılar arası görüş birliği / Kodlamacılar arası görüş birliği + Kodlamacılar arası görüş ayrılığı X 100" formülü kullanılmıştır. Betimsel analiz için çalışmaların kodlanmasına ilişkin güvenirlik %100 olarak bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analize dahil edilen altı araştırmanın dördünde gelişimsel yetersizliği olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerinin öğretimi hedeflenmiştir. Çevrimiçi güvenlik becerilerinin öğretiminin hedeflendiği araştırmalarda, sosyal medyada tanınmayan kimseler tarafından gönderilen kötü niyetli mesajlara uygun tepkide bulunma (Tatar, 2022), video oyunlar esnasında sunulabilecek tuzaklara uygun tepkide bulunma (Zinicola, 2021), çevrimiçi flört güvenliği (Roth, 2015) ve tanımadığı kişiler tarafından gelen görüntülü aramalara, e-postalara ve arkadaşlık isteğine uygun tepkide bulunma (Kaya ve Ünal, 2022) becerileri öğretilmiştir. Araştırmaların bulguları, davranışsal beceri öğretimine dayalı yöntemlerin gelişimsel yetersizliği olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Analize dahil edilen araştırmalardan ikisinde ise gelişimsel yetersizliği olan bireylere bakım veren kimselere (aile üyeleri ile bakım sunan personel) (Chiner vd., 2017) ve destek personellere (Gomez-Puerta ve Chiner, 2022) anketler uygulanarak gelişimsel yetersizliği olan bireylerin internet kullanımları ile çevrimiçi güvenlik becerilerine ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırmaların bulguları, bakım veren kimseler ile destek personellerin gelişimsel yetersizliği olan bireylerin internet kullanımlarına ilişkin endişe duyduklarını, çevrimiçi güvenlik becerilerinin gelişimsel yetersizliği olan bireylere öğretilmesi gerektiğini ve bu becerilerin öğretimine ilişkin kendilerini yetersiz hissettiklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: gelişimsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, çevrimiçi güvenlik becerileri

Kaynakça

Bannon, S.T., McGlynn, K., McKenzie ve Quayle, E. (2015). The positive role of internet use for young people with additional support needs: Identity and connectedness. *Computers in Human Behavior, 53*(1), 504–514. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.099.

Chadwick, D., Wesson, C., & Fullwood, C. (2013). Internet access by people with intellectual disabilities: Inequalities and opportunities. *Future internet, 5*(3), 376-397.

Chadwick, D., Quinn, S. ve Fullwood, C. (2017). Perceptions of the risks and benefits of internet access and use by people with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities, 45(*1), 21–31. https://doi.org/10.1111/bld.12170.

Chiner, E., Gmez-Puerta, M., ve Cardona-Molt, M. (2017). Internet and people with intellectual disability: an approach to caregivers' concerns, prevention strategies and training needs. *Journal of New Approaches in Educational Research, 6*(2), 153-158.

Gómez-Puerta, M., ve Chiner, E. (2022). Internet use and online behaviour of adults with intellectual disability: support workers' perceptions, training and online risk mediation. *Disability & Society, 37(*7), 1107-1128.

Kaya, N. H., ve Ünal, F. (2022). Zihinsel yetersizliği olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 53*(3), 369-389.

Morin, D., Rivard, M., Crocker, A.G., Boursier, C. ve Caron, B.J., (2013). Public attitudes towards intellectual disability: A multidimensional perspective. *Journal of Intellectual Disability Research 5* (3): 279–292. https://doi.org/10.1111/jir.12008.

Naslund, R., ve Gardelli, A. (2013). I Know, I can, I will try: Youths and adults with intellectual Ddsabilities in Sweden using information and communication technology in their everyday life. *Disability & Society 28*(1): 28–40. doi:10.1080/09687599.2012. 695528.

Roth, M. E. (2015). *Surfing safely: An examination of online dating skills in young adults with autism spectrum disorder*[Yayınlanmamış doktora tezi]. Auburn University.

Seale, J. ve D. Chadwick. 2017. How does risk mediate the ability of adolescents and adults with intellectual and developmental disabilities to live a normal life by using the internet? *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace 11*(1), 11-20. https://doi.org/10.5817/CP2017-1-2.

Tatar, G. (2022). *Çevrimiçi sunulan davranışsal beceri öğretiminin gelişimsel yetersizliği olan bireylerin güvenli sosyal medya kullanımı üzerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.]Bursa Uludağ Üniversitesi.

Zinicola, J. (2021). *Behavioral skills training to teach online safety responses to youth with autism spectrum disorder* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Rollins College.

Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Bir Öğrencinin Okuma Akıcılığının Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama: DEM-OKU Kullanımı

Arzu Kaya — MEB
Gulden Bozkus Genc — Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Kapsamı yalnızca akademik başarıyla açıklanamayacak kadar geniş olan okumanın; yaşamın sürdürülmesi, bireylerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin sağlanması ve yaşam kalitesinin arttırılmasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğretme-öğrenme sürecindeki öğrenme araçlarının pek çoğunun okumaya dayalı olması, iyi okuyamayan ve okuduğunu anlayamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olma olasılığının düşük olması, okul sonrasında toplumsal yaşama uyum ve iş yaşamında başarılı olma olasılığını artırması, okuma ve okuduğunu anlama becerisinin erken yıllardan itibaren çocuklara kazandırılmaya başlanmasını gerekli kılmaktadır (Belet-Boyacı ve Güner-Özer, 2021; Okatan, 2021).

Bir metni doğru, hızlı ve kolay bir şekilde uygun tonlamayla okuma olarak ifade edilen akıcı okuma, okuduğunu anlama becerisi için oldukça önemlidir (Richards ve Scmidt, 2013). Bu nedenle, akıcı okumanın geliştirilmesi için uygun ve etkili bir akıcı okuma eğitimi, okuma eğitimi sürecinde tüm sınıf düzeylerinde önemli bir role sahiptir (Rasinski ve Padak, 2013). Akıcı okuma becerisi yeterince gelişmemiş bir okuyucu, dikkatinin tamamını kelimelerin kodlarını çözümleme sürecine yoğunlaştırmaya harcamakta ve okuduğu metni anlamaya ilişkin dikkati ve çabası kalmamaktadır (Belet-Boyacı ve Güner-Özer, 2021; Pikulski ve Chard, 2005). Bunun yanı sıra, hatalı ve yavaş sözcük okuma da okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilemekte üstelik okuyucuların okuma deneyimlerinin de azalmasına neden olmaktadır. Bu durum, okuma güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma akıcılığında akranlarının gerisinde performans sergilemeleriyle sonuçlanmaktadır (Gökdemir ve Yakut, 2021). Özellikle ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitim gören öğrencilerde okuma güçlükleri sıklıkla gözlenebilmektedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerde, genellikle çok az destekle bu durumun üstesinden gelinebilmekteyken zihin yetersizliği gibi özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerde ise okuma güçlüğünün üstesinden gelebilmek ancak sistematik bir öğretme-öğrenme yaşantısıyla mümkündür.

Akıcı okumayı geliştirmeye yönelik alanyazında okuma öncesi, sırası ve sonrası gibi farklı sınıflamalar bulunmakla birlikte yaygın olarak tekrarlı okuma, eşli okuma, arkadaşla okuma, koro okuma gibi stratejiler tek başına ya da birlikte kullanılabilmektedir (Akyol, 2019; Görgün ve Melekoğlu, 2019). Disleksi Eğitim Müdahaleleri-Okuma (DEM-OKU) programı ise bu çalışmaları sistematik bir çerçevede sunan kanıta dayalı müdahale programlarından biridir. DEM-OKU, özel öğrenme güçlüğü/disleksi tanısı almış ve/veya disleksi riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olarak geliştirilmiş pek çok uygulamayı kapsayan çok adımlı bir müdahale programıdır (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2019). Zihin yetersizliği olan öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde; okuma öncesi, sırası, sonrası teknikler ve okuma sırası ile sonrası tekniklerin birleştirilerek uygulandığı (örn., Güler, 2008); hikâye haritası tekniğinin (örn., Işıkdoğan, 2009); tekrarlı okuma, eko okuma ve eşli okuma stratejilerinin kullanıldığı (örn., Kurtdede-Fidan ve Akyol, 2011); karşılıklı öğretim tekniğinin (örn., Güldenoğlu ve Kargın, 2012); beceri temelli ve performans temelli sağaltım tekniklerinin birlikte kullanıldığı (örn., Özmen ve Doğanay-Bilgi, 2013); eşli okuma, paylaşarak okuma ve koro okuma stratejilerinin (örn., Çetrez-İşcan, Ünal ve Coşkun, 2015) kullanılarak yürütülen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Ancak, doğrudan DEM-OKU müdahale programının kullanıldığı yalnızca bir bildiriye rastlanmış olması (özgül öğrenme güçlüğü; Şahin ve Bozkuş-Genç, 2022) bu çalışmanın gereksinimini oluşturmaktadır. Bu çalışmada hafif düzey zihin yetersizliği olan bir öğrencinin DEM-OKU müdahale programı kullanılarak akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencinin müdahale programı uygulama öncesinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?
2. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencinin müdahale programı uygulama sonrasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Zihin yetersizliği olan bir öğrencinin okuma becerilerinin desteklenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak araştırma sorularına yanıt aranmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Örnek olay, vaka çalışması olarak da bilinen durum çalışmasında bir durum detaylı bir biçimde incelenerek sistematik veri toplanır ve durum betimlenir (Subaşı ve Okumuş, 2017). Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi

amaçlayan bu çalışmada veri toplama aracı olan Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT-II) ile doğru okuma, okuma hızı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmiştir.

Katılımcı Özellikleri

Katılımcı, Gürün 80. Yıl Yatılı Bölge Ortaokulu'nda özel eğitim sınıfına devam eden 6. Sınıf öğrencisidir. Öğrencinin tanısı hafif düzeyde zihin yetersizliğidir. Öğrenci seçimi gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır. Öğrencinin ailesine çalışma hakkında detaylı bilgi verilmiş ve öğrencilerin çalışmaya katılması için sözlü ve yazılı izin alınmıştır. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II) ile yapılan ilk değerlendirme sonuçlarına göre öğrencinin okuma ile ilgili genel düzeyi ortalama seviyenin oldukça altında çıkmıştır. SOBAT-II'nin dört alt testinde değerlendirildiğinde performansı ortalama seviyenin oldukça altındadır. Test uygulandığı tarihte 6. sınıfa giden ve kronolojik yaşı 11 yaş 8 ay olan erkek öğrenci "doğru okuma" alanında 2.sınıf seviyesinden ve 7 yaş seviyesinden düşük seviyede performans sergilemiştir. "Okuma hızı" ve "akıcı okuma" alanlarında 2.sınıf seviyesinde ve 7 yaşa uygun bir performans sergilemiştir. "Okuduğunu anlama" alanında ise 7 yaş seviyesinden düşük ve 2.sınıf düzeyinde bir performans sergilemiştir.

Veri Toplama Araçları

Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu (2019) tarafından 7-14 yaş arasında olan çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla çeşitli metinleri ve bu metinlere ilişkin okuduğunu anlama sorularını içeren SOBAT-II formu, öğrencilerin mevcut okuma becerilerine ilişkin performanslarını ve okuma seviyelerini belirlemek için kullanılmıştır. Öğrenciye 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar dönemi mart ayında SOBAT-II uygulanmıştır. Testin uygulanması esnasında uygulama kağıtlarına notlar alınmış ve ses kaydı alınmıştır. Sesli okuma sırasında öğrencilerin yaptığı hatalar belirlenmiştir.

Uygulama

DEM-OKU müdahale programı, katılımcı öğrenciye haftada beş gün ikişer ders saati olmak üzere toplam 10 saat uygulanacaktır. Uygulamalar 80. Yıl Yatılı Bölge Ortaokulu hafif düzey zihin engeli olan çocuklar için açılmış olan özel eğitim sınıfında yapılacaktır. Sınıfta 4 masa, 8 sandalye, dolaplar, bilgisayar ve akıllı tahta vardır. DEM-OKU müdahale programı üçerli gruplar halinde bulunan toplamda 33 okuma metninden ve her üç metin grubundan sonra bir değerlendirme olmak üzere toplam 11 değerlendirme metninden oluşmaktadır. DEM-OKU müdahale programının uygulama adımları takip edilerek süreç yürütülecektir. Müdahale programı uygulandıktan sonra öğrencinin okuma performansını değerlendirmek için SOBAT-II kullanılacaktır. Uygulamacı 19.03.2023 tarihinde verilen DEM-OKU eğitimine katılmış ve istenen sorumlulukları yerine getirerek uygulayıcı sertifikası almıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okuma güçlüğü olan 6. sınıf düzeyindeki 11 yaş 8 aylık erkek katılımcıya DEM-OKU müdahale programı uygulanacak ve öğrencinin performans düzeyi SOBAT-II değerlendirme aracının; okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama alt boyutlarında mevcut okuma durumuna ve uygulama sonrası okuma düzeyine ilişkin bulgulara yer verilecektir. Katılımcının DEM-OKU uygulama metinleri ile yürütülen çalışma sırasında performansı kayıt edilecek ve veriler grafiğe işlenecektir. Uygulama sonrası elde edilen SOBAT-II puanlarında, uygulama öncesi puanlara kıyasla artış olması beklenmektedir. Öğrencinin okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama puanlarının arttığı için akıcı okuma becerilerinin gelişmesi beklenmektedir. Veriler yorumlanırken uygulamacının uygulama sırasındaki gözlemleri ve notları da verilerin yorumlaması sürecine dahil edilecektir. Uygulama süreci devem etmekte olup bulgular kongrede paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Zihin Yetersizliği, Akıcı Okuma, Okuma Güçlüğü, Okuma Akıcılığının Desteklenmesi, DEM-OKU

Kaynakça

Akyol, H. (2019). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (9. Baskı). Pegem Akademi.

Belet-Boyacı, D. ve Güner-Özer, M. (2021). Özel eğitimde Türkçe öğretimi. M.A. Melekoğlu ve H. Anılan (Ed.), *Okuma becerisi eğitimi* (s. 111-141) içinde. Eğiten Kitap.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö-E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (22.baskı). Pegem Akademi.

Çetrez-İşcan, G., Ünal, Z. H. ve Coşkun, İ. (2015). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma ve anlama düzeylerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi. (Bildiri Özetleri Kitabı, s.37). 25. Özel Eğitim Kongresi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Gökdemir, M. ve Yakut, A. D. (2021). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(2), 330-342.

Görgün, B. ve Melekoğlu, M.A. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek programının geliştirilmesi. *İlköğretim Online, 18*(2), 698-713.

Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 13*(1), 17-34.

Güler, Ö. (2008). Zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama tekniklerinin etkililiklerinin karşılaştırılması. (Tez Numarası: 218469) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Işıkdoğan, N. (2009). Hikâye haritası tekniğinin zihin engellin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği. (Tez Numarası: 324833) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kurtdede-Fidan, N. Ve Akyol, H. (2011). Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(2), 16-29.

Melekoğlu, M.A. ve Çakıroğlu, O. (2019). *Disleksi/özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler el kitabı* (1.baskı). www.ogrenmeguclugu.org

Melekoğlu, M.A., Erden, H.G. ve Çakıroğlu, O. (2019). Devolepment of the oral reading skills and comprehension test-II (SOBAT-II) for Assessment of Turkish children with specific learning disabilities: pilot study results. *Journal of Educational Issues, 5*(2), 135-149.

Okatan, Ö. (2021). PISA 2018 Türkiye okuma başarısının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, -(*60), 331-353.

Özmen, R. ve Doğanay-Bilgi, A. (2013). *Okuma güçlüğü olan bir öğrencide okuma akıcılığı, doğruluğu ve okuduğunu anlamayı geliştirmede iki sağaltım paketinin etkililiğinin karşılaştırılması.* (Bildiri Özetleri Kitabı, s. 35-36). 23. Özel Eğitim Kongresi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.

Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher, 58*(6), 510-519.

Rasinski, T., & Padak, N. D. (2013). Fluency at the core of effective literacy instruction. T. Rasinski ve N. D. Padak, (Eds.). *From fluency to comprehension: Powerful instruction through authentic reading* içinde (p.1-7). The Guilford Publications.

Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge.

Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(2), 419-426.

Şahin, L. ve Bozkuş-Genç, G. (2022). *Özgül öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması.* (Tam Metin Bildiri Kitabı, s. 1059-1061). IX International Eurasian Educational Research Congress, Ege Üniversitesi, İzmir: Anı Yayıncılık.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterliklerinin İncelenmesi: Ankara İli Örneği

Özlem Ortak Kılınç — MEB
Elif Öznur Tokgöz — MEB
Eren Ağın — MEB

Problem Durumu

Tüm derslere ait öğretim planlarında "öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamaları ve değerlendirmeleri" (MEB, 2019) üzerinde durulmuştur. Bu durumda bireylerin okuduğu metinleri tam olarak anlamlandırması ve kalıcı bir öğrenme sağlayabilmesi için gerekli koşul eleştirel okuma olarak görülmektedir. Eleştirel okuma yetisine sahip öğrencilerde üst düzey düşünme ve okuduğunu anlama becerilerinde, akademik başarılarında artışın olduğu yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (Şahin, 2019; Ünal, 2006). Özdemir (2007)'e göre eleştirel okuma becerisinin artırılmasında önemli unsurlardan biri de eleştirel okuma öz yeterliğine sahip olmaktır. Eleştirel okuma öz yeterliği ise öğrencilerin okuma yaparken eleştirel bakış açısına olan inancı (Schunk ve Pajares, 2009), eleştirel okuma amacına ulaşmak için tetikleyen duyuşsal bir faktör (Şahin, 2019) ve eleştirel okuma sırasında gerekli görülen becerileri kullanmaya yönelik inanç (Kurnaz ve Has, 2022) olarak belirtilmiştir. Tüm bu veriler eleştirel okuma öz yeterliğinin öğrencilerde aktif, kalıcı ve etkili bir öğrenmenin olması için gerekli bir ön koşul olduğu yönünde ifade edilebilir.

Bu çalışma ile Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik düzeyinin araştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin sahip oldukları eleştirel okuma öz yeterlilik düzeylerine; cinsiyet, sınıf düzeyi, gelir, anne ve baba eğitim durumu gibi bazı faktörlerin etkisi ele alınarak incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) öğrenim gören öğrencilere ait eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerini ve bu düzeylere etki eden bazı faktörleri ele alan ilişkisel bir araştırmadır. İlişkisel araştırma yöntemi, değişkenlere ait durumların belirlenmesinde ve değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemede kullanılan bir yöntemdir (Karasar, 2011). Bu çalışmada eleştirel okuma öz yeterlik düzeyi değişkeni ve bu değişkene etki eden diğer değişkenler (sınıf düzeyi, cinsiyet, gelir ve anne-baba eğitim durumu) ele alınmıştır. Çalışmada öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlilik düzeyini belirlemek üzere Kurnaz ve Nas (2022) tarafından geliştirilen Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 4 alt boyutu içeren (analiz, sorgulama, zorluk ve araştırma) ve toplamda 19 maddeden oluşan 5'li Likert yapıdadır. Ölçektenten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95'tir. Ölçekten yüksek puan alınması eleştirel okuma öz yeterlilik düzeyinin yüksek olması anlamında ifade edilebilmektedir.

Örneklem Grubu: Çalışma Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan dört farklı Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 299 öğrenci (kız: 138, erkek: 161) ile yürütülmüştür. Bu öğrenciler Bilim ve Sanat Merkezlerinde Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF) programında eğitim gören 5. ve 6. sınıf (5.sınıf: 137, 6.sınıf: 162) öğrencilerinden oluşmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada ilk olarak 299 öğrenciye ait eleştirel okuma öz yeterlilik düzeyleri ele alınmıştır. Öğrencilerin ölçeğin geneline vermiş oldukları cevapların ortalaması 71.94 ve puan durumu ise (71.94/19=3.79) yüksek düzeydedir. Bu durum Bilsem öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik durumlarının istenilen seviyede olduğu yönünde ifade edilebilir.

Çalışmada ikinci olarak cinsiyet faktörünün eleştirel okuma öz yeterlilik düzeyinde etkisinin olup olmadığı ele alınmıştır. Bu etkiyi incelemek üzere İlişkisiz örneklemler t-Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarında kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}$=73.11), erkek öğrencilerin ortalaması ise ($\bar{x}$=70.93) olarak bulunmuştur. Kız öğrencilerin ortalaması erkek öğrencilerin ortalamasından yüksektir ancak bu durum istatiksel olarak anlamlı değildir ($p=.90 > .05$). Bu sonuçlar, cinsiyet faktörünün eleştirel okuma öz yeterlilik düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı yönünde ifade edilebilir.

Çalışmada üçüncü olarak sınıf düzeyi faktörünün eleştirel okuma öz yeterlilik düzeyinde etkisinin olup olmadığı ele alınmıştır. Bu etkiyi incelemek üzere İlişkisiz örneklemler t-Testi yapılmıştır. Çalışma verilerine göre, öğrencilerin sahip olduğu eleştirel okuma öz yeterlik düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p=.80 > .05$). Bu durum 5. sınıfa devam eden BYF 1 öğrencileri ile 6. sınıfa devam eden BYF 2 öğrencilerinin eleştirel okuma düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı yönünde ifade edilebilir.

Çalışmada dördüncü olarak ailenin gelir durumu faktörünün eleştirel okuma öz yeterlilik düzeyinde etkisinin olup olmadığı ele alınmıştır. Ailenin gelir durumu 3 ayrı aralıkta ele alınmıştır (15 bin ve altı, 15 bin-40 bin arası, 40 bin ve 60 bin arası). Bu etkiyi incelemek üzere ek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Analiz sonuçlarında öğrencilere ait eleştirel okuma öz yeterliklerinin gelir düzeyleri bazında

anlamlı bir farklılık göstermediği yönündedir p=0.484＞0.05. Başka bir ifade ile öğrencilerin sahip oldukları eleştirel okuma öz yeterlik düzeyi ailenin gelir düzeyi faktöründen etkilenmemektedir.

Çalışmada son olarak anne ve babanın eğitim durumu faktörünün eleştirel okuma öz yeterlilik düzeyinde etkisinin olup olmadığı ele alınmıştır. Bu durumu test etmek üzere tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. İlk olarak anne eğitim durumunun daha sonra baba eğitim durumunun etkisi ele alınmıştır. Çalışma verilerine göre hem anne hem baba eğitim durumlarının eleştirel okuma öz yeterlik düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği yönündedir (anne için p=0.692＞0.05 ve baba için p=0.432＞0.05).

Sonuç olarak bu çalışma ile Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 299 BYF öğrencisinin eleştirel okuma öz yeterlilik düzeyinin istenilen düzeyde olduğu, bu duruma cinsiyet, sınıf, gelir ve ebeveynlerin öğrenim durumu gibi etkenlerin etki etmediği belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: eleştirel okuma, özel yetenekli birey

Kaynakça

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kurnaz, H., & Nas, Ş. Ç. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, *11*(2), 793-812.

MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar). Ankara: MEB.

Özdemir, E. (2009). Eleştirel Okuma. *Türk Kütüphaneciliği*, *23*(3), 641-642.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). New York: Routledge.

Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 16*(2019), 214-233. DOI: 10.29000/rumelide.618195.

Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Görme Engelli Öğrencilerimizin Eğitim Ve Öğretiminde Nöroplastisite ve Plasebo Etkisine İlişkin Çalışma

Deniz Güneş

Istanbul Üniversitesi

Problem Durumu

Görme engelli öğrencilerimizin eğitim ve öğretiminin desteklenmesi,eğitim-öğretim materyallerine erişilebilirliğinin ve ilgisinin arttırılması,düşünen,üreten ve karşılaştıkları problemler karşısında çözümler üretebilen bireyler olarak yetişmesi,öğrencilerimizin yeteneklerinin geliştirilmesi,sosyal gelişimlerinin desteklenmesi,öğrencilere kendilerini ifade edebilme fırsatının sunulması,öğrenciler arasındaki iletişim ve dostluk duygularının geliştirilmesi,etkinlik zamanlarının verimli geçirilmesi hususunda bulunan eksikliklerin varlığı tespit edilmiştir.

İnsan vücudunun başlı başına kendi kendini tedavi edebilen olağanüstü bir sistem olduğunu kabul edecek olursak aynı zamanda da son 20 yılda beyin değişiminin temelleri kapsamında beynin yeni bağlantılar geliştirmesi,yeni nöronlar oluşturması ve kendini yenileme özelliği sayesinde görme yetisini kaybetmiş olan çocuklarımızın eğitimi için zihinsel egzersizler ile beynin zindeliğini iyileştirip geliştirerek zihnin beyni kontrol etmesiyle plasebo etkisi oluşturulabilir.(Işıl Arıcan, 2014)

Plaseboların insan üzerindeki etkisi Harvard Üniversitesi'nin yapmış olduğu araştırma sonucunda %80 dir.Plaseboyla iyileşmenin anahtarı – inanç-tır.Kişiler her ne kadar manevi inanca en fazla miktarda sahipse durumu kabullenmesi ve mevcut yenilikçi eğitim sistemine adapte olması hem bir o kadar kolay olur. (Professor Ted Kaptchuk of Harvard-affiliated Beth Israel Deaconess Medical CenterDecember 13, 2021)

Nöronların yeni bağlantılar kurma yetenekleriyle nöron bağlantılarını ne kadar çok kullanırsanız o kadar güçlenir ve yaşlandıkça daha az atrofik olma olasılığı artar. Mevcut beyin bağlantılarını ne kadar çok kullanırsanız, o kadar güçlenirler, düzenli olarak aritmetik veya hafıza oyunları gibi zihinsel görevleri uygulamak mevcut sinirsel bağlantıları güçlendirir ve hayatta kalmalarına yardımcı olur. Bilişsel koruma ve diğer hedefler de ise matematik hesaplamada ve problem çözmede daha hızlı olmak veya okuldaki testlerde daha iyi performans göstermektir.

Yöntem

Araştırmanın amacı doğrultusunda devlet okulu kapsamındaki görme engelliler sınıfı için ayrılmış olan 10 öğrenci gönüllülük ve ulaşılabilirlik esas alınarak araştırmaya katılım sağlamıştır ve aynı zamanda nicel bir araştırma modeli olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. (Büyüköztürk ve ark., 2014). İlişkisel tarama modeli iki ve daha fazla değişken arasındaki değişimi ve değişimin derecesini araştıran genel tarama modellerinden biridir. Bu modele göre değişkenler "korelasyon" ve "karşılaştırma" türleri olmak üzere iki farklı şekilde incelenebilmektedir. Değişkenlerin birlikte değişimleri inceleniyorsa ilişkisel tarama modelinin korelasyonel türü gerçekleştirilir. Eğer bağımsız değişkene göre bağımlı değişkendeki farklılaşma inceleniyorsa karşılaştırma türü gerçekleştirilir (Fraenkel ve Wallen, 2006-2009).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yenilik,çeşitlilik,meydan okuma temel özelliklerini yenilikçi eğitim modeline aktararak görme engelli çocuklarımızın öğretim hayatlarında aktif olmaları ve kazanımlarına daha hızlı yoldan ulaşabilecekleri planlanmaktadır. Öğrenme ve şartlı öğrenme de çok etkili olan yöntemler arasındadır.

Mevcut beyin bağlantılarını ne kadar çok kullanırsanız o kadar güçlenirler böylelikle zihin mi beyni yönetir yoksa beyin mi zihni yönetir sorusundaki beyin ve zihin kavramının ayrılmaz bir ikili olduğu düşünülerek görme engelli bireylerimizin/öğrencilerimizin daha fazla düşünen,üreten,hayatın ve kendi içinde birey olarak varoluş potansiyelinin farkında olan,toplumsal farkındalığı arttırarak daha fazla eğitim hayatının içinde yer alması beklenen temel sonuçlar arasındadır.

Toplumun genelinin görme engelli öğrencilerin eğitimi konusunda farkındalığının yeterince oluşturulamadığını ve daha fazla bilinçlendirme çalışmasına ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür.(M.Yıldırım ,2021)(Ö.Erdoğan,2019)(M.Çitil&İ.Doğan,2019)

Çalışma sonuçlarının farkındalık ve bilinçlendirme çalışmalarına yön vereceği, konuya dikkat çekerek görme engelli çocukların eğitimlerinde doğru yönlendirme sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: görme engelli bireyler,öğrenciler,eğitim,öğretim,toplum içindeki yerleri

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.Ankara: Pegem Yayınları.

M.Yıldırım(2021)Derin Öğrenme. (2017). https://www.derinogrenme.com /2017/03/04/yapay-sinir-aglari. (Erişim tarihi: 22.08.2021)

Akçamete, A. G. (2010). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık.

ASPB (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı) (2013). Engelli Bireylere İlişkin İstatistiki Bilgiler. Ankara: Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.

Erişilebilir üniversiteler kapsamında engelli öğrenci birimlerinin engelli öğrenciler açısından değerlendirilmesi.Aydın Adnan Menderes Ö.Erdoğan (2019)

ASPB (2011). Türkiye Aile Yapısı Araştırması TAYA 2011. Ankara: Uzerler Matbaacılık.

Çitil, M. (2017). Türkiye'de özel eğitim: Tarihsel, yasal ve politik gelişmeler. Ankara: Vize yayıncılık

Çitil, M. (2012). Yasalar ve özel eğitim. Ankara: Vize Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen el kitabı. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 1-246.

Milli Eğitim Bakanlığı (2011). Engelli Bireyler. Ankara: Aile ve Tüketici Hizmetleri, 1-40.

Kalyon, H. (2012). Bülent Ecevit Üniversitesi'nde Engelli öğrenci biriminin Yeniden Yapılandırılması. Y Genç, Y. (2015). Engellilerin Sosyal Sorunları ve Beklentileri. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 15(32/2), 65-92.yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2(1), 63-68.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

Zeynep Akça

MEB

Problem Durumu

Sosyobilimsel konular; bilimsel ve teknolojik gelişmelerin olası sosyal etkilerini inceleyen, sosyal, siyasal ve bilimsel boyutlarıyla tartışma konusu olan, farklı açılardan değerlendirmeye açık konulardır (Reis ve Galvão, 2009). Sosyobilimsel konuların bilimsel bir temele sahip olmakla birlikte sıklıkla bilimsel sınırların ötesine geçen, kişisel ve toplumsal konularda fikir ortaya koymayı ve seçim yapmayı gerektiren yerel, ulusal ve küresel boyutta etkileri olan, risk barındıran, çoğunlukla maliyet-fayda analizi ve etik muhakeme gerektiren konular olduğu söylenebilir (Ratcliffe ve Grace, 2003). Sosyobilimsel konuların fen okuryazarlığının desteklenmesinde önemli bir rolü olduğu belirtilmektedir. Bu tür konulara yönelik tartışmalar öğrencilerin demokratik karar alma süreçlerine aktif katılmalarına, karar alma süreçlerinde bilimsel bir yaklaşım sergilemelerine katkıda bulunur; öğrencilerin hem kişisel olarak bilimsel bir kimlik oluşturmalarına, hem de küresel sorunlara yönelik bilgiyi anlamlandırma, sorgulama ve keşfetme süreçlerine katılmasını teşvik eder (Zeidler, Herman ve Sadler, 2019). Sosyobilimsel konuların eğitim programlarına dâhil edilmesi uluslararası bir eğilimdir. Toplumları ilgilendiren bu konuların sınıflarda tartışılması öğrencilerin zihinsel ve etik ikilemlerle karşı karşıya kalmasını sağlayarak süreçte öğrencilerin bilimsel bilgiyi sosyal bağlamda kullanmasını ve küresel sorunları çözmede disiplinlerarası bir bakış açısı kazanmasını sağlar (Morris, 2013). Türkiye fen öğretim programının özel amaçları içerisinde öğrencilerin sosyobilimsel konular aracılığı ile muhakeme yeteneklerinin, bilimsel düşünme alışkanlıklarının ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin sosyo-bilimsel konulara yönelik tutumlarını kişisel ilgi, okul-ilgi düzeyi, olumlu duygular, endişe, ortak yeterlilik ve başkalarına bağımlılık faktörleri altında ve sınıf ve cinsiyet bağlamında belirlemektir. Yapılan literatür taramasında özel yetenekli öğrencilerin sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının tespitine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Sosyobilimsel konulara ilişkin araştırmalar çoğunlukla öğretmen adayları ve öğretmenler ile yürütülmüş, daha çok argüman geliştirme ve bilgi temaları üzerinde durulmuştur (Özcan ve Kaptan, 2020). Yapılan literatür taramasında özel yetenekli öğrencilerin argümantasyon kaliteleri ve informal düşünme becerilerinin tespit edilmesi (Akbaş ve Çetin, 2018), argümantasyon temelli kavram karikatürlerinin sosyobilimsel yaklaşıma etkisi (Atasoy, Tekbıyık, Çalık ve Tüzün, 2022), sosyobilimsel konulara yaklaşımda bilgi kaynakları ve medya etkisi (Öztürk, Eş ve Turgut, 2017), sosyobilimsel soruların cinsiyete göre sayı ve niteliğinin değişimi (Tirri, Tolppanen, Aksela ve Kuusisto, 2012), eleştirel düşünme ve karar verme becerilerinin sosyobilimsel konulara yönelik tutuma etkisi (Töman ve Gökçe Yıldırım, 2022) çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin yaşa bağlı olarak sosyobilimsel konulara yaklaşımının değişimine ve sosyobilimsel konulara yaklaşımını etkileyen faktörlere detaylı bir şekilde yer veren çalışmalara ise rastlanmamıştır. Gelecekte ülkemizin karar verme mekanizmalarında önemli rol alması beklenen özel yetenekli öğrencilerin sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarına ilişkin araştırma sonuçlarının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından keşfedici korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma örneklemini okullarının yanı sıra Bilim ve Sanat Merkezine devam eden dört, beş, altı ve yedinci sınıfta öğrenim gören 64 öğrenci (34 erkek, 30 kız) oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak Klaver ve Van der Molen (2020) tarafından geliştirilen, Alkış-Küçükaydın, Gökbulut ve Şahinpınar (2021) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan, dörtlü Likert şeklinde hazırlanan ve 19 maddeden oluşan Çocukların Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutumları Ölçeği kullanılmıştır. Yazarlar tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin bütünü için güvenirlik katsayısının 0.941 olduğu belirtilmiştir. Ölçek, kişisel ilgi (dört madde), okul ilgi düzeyi (üç madde), olumlu duygular (üç madde), endişe (üç madde), ortak yeterlilik (dört madde) ve başkalarına bağımlılık (iki madde) olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. Kişisel ilgi boyutunda dünya sorunlarının çözümünde kişisel rolü, okul ilgi düzeyi boyutunda okulda edinilen bilgilerin dünya problemlerini çözmedeki önemi, olumlu duygular boyutunda dünya sorunları ile ilgili araştırma yapma, endişe boyutunda dünya sorunları ile ilgili duyulan endişe düzeyi, ortak yeterlilik boyutunda okulunda içinde bulunduğu sınıfın dünya sorunlarına yaklaşımı ve başkalarına bağımlılık boyutunda dünya problemlerini çözme konusunda başka insanlara duyulan ihtiyaç durumlarını içeren maddeler bulunmaktadır. Ölçekte ters kodlama gerektiren madde bulunmamaktadır. Ölçekten elde edilen veriler istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak ölçeğin alt boyutları, sınıf ve cinsiyet bağlamında analiz edilip yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sosyobilimsel konulara yönelik tutumun sınıf düzeyi ile ilişkisinin değerlendirilmesi amacı ile yapılan istatistiksel analizde grup varyanslarının homojen dağıldığı ($p=0.073>0.05$), çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Toplanan verilerin dağılımı sınıflara göre büyük farklılıklar gösterdiğinden, parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi yerine parametrik olmayan karşılığı Kruskal Wallis testi yapılmıştır (Can, 2014). Test sonucunda en az iki grup arasında tutum puanları bakımından farklılık olduğu tespit edilmiş ($p=0.029<0.05$) ve Mann-Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Sınıf ortalamaları değerlendirildiğinde; altıncı sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının en yüksek ($\bar{X}6=2.87$), yedinci sınıf öğrencilerin tutum puanlarının ise en düşük ($\bar{X}7=2.21$) olduğu tespit edilmiştir. Dördüncü ve yedinci sınıflar ($p=0.013<0.05$), beşinci ve yedinci sınıflar ($p=0.008<0.05$), altıncı ve yedinci sınıflar ($p=0.011<0.05$) arasında tutum puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf tutum puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durumda çalışma yapılan örneklem için sınıf düzeyi ile sosyobilimsel konulara yönelik tutum arasında doğrusal bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Özel yetenekli öğrencilerde cinsiyete bağlı olarak sosyobilimsel tutum puanlarının değişip değişmediğinin tespit edilmesi amacıyla kız ve erkek öğrencilerden elde edilen verilerin dağılımları incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonucundan elde edilen değere göre verilerin normal

dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (p erkek=0.103>0.05 ve p kız=0.2>0.05). Levene testi sonucuna göre de grup varyanlarının eşit olduğu görülmüştür (p=0.128>0.05). Öğrencilerin cinsiyete göre puanları ilişkisiz örneklemler t testi ile karşılaştırılmıştır. Testten elde edilen sonuçlara göre; cinsiyete bağlı olarak test puanlarının ($\bar{X}$erkek=2.75 ve $\bar{X}$kız=2.65) istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark oluşturmadığı (t62=0.79, p=0.43>0.05) tespit edilmiştir.

Ölçeğin alt boyutlarına göre öğrencilerin verdikleri cevaplar kısmi korelasyon katsayısı incelenerek değerlendirilmiştir. Korelasyon katsayısının 0.0-0.3 arasında olması zayıf, 0.3-0.7 arasında olması orta, 0.7-1.0 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğin alt boyutlarına göre öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde kişisel ilgi ile okul ilgi düzeyi (r=0.403) ve endişe (r=0.321) arasında orta düzeyde, olumlu duygular (r=0.276) ve başkalarına bağımlılık (r=0.265) arasında zayıf düzeyde pozitif ve ortak yeterlilik (r=-0.008) ile zayıf düzeyde ve negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul ilgi düzeyi ile olumlu duygular (r=0.604), endişe (r=0.483) ve başkalarına bağımlılık (r=0.388) boyutları arasında orta düzeyde, ortak yeterlilik (r=0.243) boyutunda zayıf düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Olumlu duygular ile endişe (r=0.373) boyutları arasında orta ve ortak yeterlilik (r=0.22) ve başkalarına bağımlılık (r=0.277) boyutlarında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Endişe boyutu ile ortak yeterlilik boyutu (r=0.017) ve başkalarına bağımlılık boyutu (r=0.296) arasında zayıf düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Ortak yeterlilik boyutu ile başkalarına bağımlılık (r=0.128) boyutu arasında da zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Boyutlar arasındaki ilişkiler genel olarak değerlendirildiğinde, kişisel ilgi düzeyi yüksek öğrenciler okulda dünya problemleri ile ilgili öğrendikleri bilgilerin önemli olduğunu düşünmekte, dünya problemleri hakkında endişelenmekte ancak sınıfının dünya problemleri hakkında tartışmada yeterli olmadığını belirtmektedirler. Dünya sorunları ile ilgili olarak okulda öğrenilen bilgiler ile öğrencilerin bu konuda araştırmaya istekli olmaları arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Araştırma yapmaya isteklilik ve dünya sorunlarına yönelik endişe arasında da pozitif yönde bir ilişki mevcuttur. Kaya ve Sürmeli (2019) tarafından yapılan çalışmada sosyobilimsel konulara dayalı fen eğitiminin öğrencilerin çevre okur-yazarlığı düzeylerinde artış meydana getirdiği belirtilmektedir. Bu bağlamda okulda sosyobilimsel konularda yapılan tartışmaların öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirebileceği ve dünya problemlerine yönelik duyarlılığını artırabileceği söylenebilir. Öğrencilerde bilimsel okuryazarlık ve buna bağlı olarak karar verme becerilerinin gelişmesinde sosyo bilimsel konuların derslerde sıklıkla ele alınması önemlidir. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak özel yetenekli öğrencilerin sosyobilimsel konulara yaklaşımını etkileyen faktörleri inceleyen kapsamlı ve uzun süreli çalışmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: özel yetenekli birey, sosyobilimsel konular, tutum

Kaynakça

Akbaş, M. ve Çetin, P. S. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin çeşitli sosyobilimsel konulara ilişkin argümantasyon kalitesinin ve informal düşünme becerisinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 12* (1) , 339-360. doi: 10.17522/balikesirnef.437794.

Alkış-Küçükaydın, M., Gökbulut, Y. ve Şahinpınar, D. (2021). Çocukların sosyobilimsel konulara yönelik tutumları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18(41), 4930-4951. doi: 10.26466/opus.932976

Atasoy, Ş., Tekbıyık, A., Çalık, M. ve Tüzün, Ö. (2022). Development of argumentation based concept cartoons for socioscientific issues: a case of science and art centers. *Education and Science, 47* (211), 323-367. doi: 10.15390/EB.2022.11327.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi.*(3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kaya, M. ve Sürmeli, H. (2019). Sosyobilimsel konulara dayalı fen eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlık seviyelerine etkisi. Social Sciences Studies Journal, 5 (32), 1723-1736. doi: 10.26449/sssj.1375.

Klaver, L. T. ve Van der Molen, J. H. W. (2020). Measuring pupils' attitudes towards socioscientific issues. *Science and Education, 30*, 1-28. doi:10.1007/s11191-020-00174-y

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara.

Morris, H. (2013). Socioscientific issues and multidisciplinarity in school science textbooks. *International Journal of Science Education, 36*(7), 1137–1158. doi:10.1080/09500693.2013.848493.

Özcan, C. ve Kaptan, F. (2020). 2008-2017 yılları arasında sosyobilimsel konulara ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi, 2* (1) , 16-36. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/mrefdergi/issue/52166/634986.

Öztürk, N., Eş, H. ve Turgut, H. (2017). How gifted students reach decisions in socio-scientific ıssues? Warrants, information sources and role of media. *International Online Journal of Educational Sciences*, *9* (4), 1-14. doi:10.15345/iojes.2017.04.015.

Ratcliffe, M. ve Grace, M. (2003). *Science Education for Citizenship .Teaching Socio-Scientific Issues*. Open University Press Maidenhead · Philadelphia.

Reis, P. ve Galvão, C. (2009). Teaching controversial socio-scientific issues in biology and geology classes: A case study. *Electronic Journal of Science Education, 13* (1), 1-24. Erişim adresi: https://ejrsme.icrsme.com/article/view/7789.

Tirri, K., Tolppanen, S. Aksela, M. ve Kuusisto, E. (2012). A cross-cultural study of gifted students' scientific, societal, and moral questions concerning science. *Education Research International*, 1-7. doi:10.1155/2012/673645

Töman, U. ve Gökçe Yıldırım, T. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konulara ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 31,* 318-327. doi: 10.29000/rumelide.1221651.

Zeidler, D.L., Herman, B.C. ve Sadler, T.D. (2019). New directions in socioscientific issues research. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research 1*(11), 1-9. doi:10.1186/s43031-019-0008-7.

Cognitive Fluency, Reading Anxiety, Reading Attitude Predictive Role on Reading Fluency and Comprehension in Students with Reading Disorder

Gül Kahveci
Lefke Avrupa Üniversitesi

İbrahim Bahtiyar
Girne Amerikan Üniversitesi

Nergüz Bulut Serin
Lefke Avrupa Üniversitesi

Problem Durumu

According to Morrisroe (2014), having a solid level of reading ability lays a solid basis for scholastic accomplishment as well as a variety of life outcomes. Specific Learning Disorder (SLD) is defined by the DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) as a problem in the acquisition and use of an academic ability (such as reading, writing, or arithmetic) that has persisted for at least six months despite adequate intervention. People who have trouble reading may struggle with reading accuracy, fluency, and comprehension. They may also have trouble with written expression and mathematical reasoning. Specific reading and comprehension impairment is characterized by precise and fluent decoding but difficulties in comprehending material (Dixon, Oxley, Nash & Gellert, 2022). According to Kelso et al., 2020, the prevalence of specific reading and comprehension impairment ranges between 5-11%. Their reading issues may be more likely to go unnoticed in the classroom, despite the fact that these underachieved comprehenders come with a spectrum of oral language deficits, particularly in vocabulary knowledge (Landi & Ryherd, 2017). We refer to children with a specific learning impairment that have lower success in their reading skills in either decoding or comprehension as having a reading disorder (RD) here; however, it should be emphasized that RD can be determined using a wide variety of different criteria.

The functional and structural neuroimaging studies show that learning to read builds on existing language and visual processing networks (Cui, & Zhang, 2021). Reading training causes considerable experience-dependent tuning in these circuits, including a larger dependence on left posterior areas and better frontotemporal connections, allowing children to develop skilled and fluent reading. Although the basic design of the reading network is consistent among individuals, there are variances in brain shape and function. These differences are frequently significant and are related to variations in contemporary reading skill and proficiency or predict later reading development. At the extreme, these disparities may be related to reading difficulties with long-term consequences (Romeo, 2023). Since not all reading difficulties are of the same type, it is very important for the academic success of the students that teachers identify the weak areas underlying the reading disability and include these areas in their teaching in a way that appreciating individual differences.

Attentional control theory, in particular, posits two separate attentional systems (Corbetta & Shulman, 2002): a goal-directed system focused on current aims, and a stimulus-directed system focusing on directing attention to relevant stimuli. The model hypothesizes that high anxiety increases focus on the stimulus-driven system rather than the goals-driven system, resulting in inhibition (i.e., ability to inhibit prepotent responses and inhibit attention away from task irrelevant stimuli), shifting (i.e., switching between multiple tasks using attentional control), and updating (i.e., updating and modifying stimuli within the WM system; Miyake et al., 2000). Anxiety symptom studies are increasingly providing evidence for these theoretical assumptions. Several studies in people with high state and/or trait anxiety, for example, have found various deficiencies in both storage and rehearsal systems (Ramirez, Fries, Gunderson, Schaeffer, Maloney, Beilock, & Levine, 2019).

Reading attitude is another aspect that can influence reading fluency and comprehension. Reading attitudes are viewed as part of a larger construct: reading motivation. High motivation and good attitudes have been linked to improved reading achievement and more regular reading (Lazarus & Callahan, 2000). Because reading is a process of extracting meaning from texts, children's attitudes about reading are positively related to reading improvement. Learning, motivation, effort, and attitudes improve when students are engaged in what is being taught and have access to materials that are of interest to them. Reading attitude is commonly seen as a multifaceted notion related to reading functions. Several models of reading attitudes have been presented (Greaney & Neuman, 1990; Mathewson, 1994). Across all models, attitudes about reading are considered as largely determining the decision to read. Mathewson (1994) agreed that attitudes play a causal role in the reading process. Comparing students with learning disabilities to low-skilled, non-disabled students suggests that students with learning disabilities have negative attitudes toward reading, albeit few studies corroborate these claims (Polychroni, Koukoura, & Anagnostou, 2006). For this reason, there is a need for a research on reading attitudes in reading difficulties.

Cognitive fluency is defined as the perceived ease of ongoing conceptual or perceptual cognitive processes (Unkelbach, 2006), and cognitive flexibility is thought to play a role in academic learning skills such as reading and comprehension. Evidence for a link between general cognitive flexibility and reading is scarce, and the findings are inconsistent (Titz & Karbach, 2014). Some studies found a link between cognitive flexibility and reading (Andersson, 2007; Sodergaard Knudsen et al., 2018), while others did not (Cartwright et al., 2010; Colé et al., 2014; Mayes, Calhoun, Bixler, & Zimmerman, 2009; McLean & Hitch, 1999).

Yöntem

The consecutive sampling method was used to recruit students from the clinical group (N = 30) and the control group (N = 30) to the third and fourth grades of primary school. Inclusion criteria were determined as the child being between the ages of 9-10, having a diagnosis of reading disorder, and being able to speak and read Turkish. Exclusion criteria from the study were determined as being illiterate in Turkish. Informed consent was obtained from the families. The scale, test and registration forms used in the research are as follows: Attitude Towards Reading Scale, Child Anxiety Scale-State, Reading Fluency and Reading Comprehension Data Registration Form, and Matrix reasoning test (Raven, Raven, & Court, 1998).

Attitude scale towards reading; The scale consists of 26 items and a single factor, and the Cronbach's alpha value was found to be .95. According to confirmatory factor analysis (CFA), the scale; When the fit coefficients were examined, it was determined that the scale had a valid and reliable structure since it was seen that the model fit well with the data set. Child Anxiety Scale-Status (Ersig et al., 2013) This scale, developed by Ersig et al., (2013) to measure the state anxiety of children between the ages of 4 and 10, was brought to Turkish culture by Gerçeker et al., (2018). (index = 1.00) and high test-retest correlation value)

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In the data analysis, Pearson's Correlation was used for investigating the relationships between variables. Moreover, linear multiple regression analysis was employed to evaluate whether cognitive flexibility (Gf), anxiety, and reading attitude predict reading fluency and reading comprehension. Results showed that in the group, reading anxiety was the only significant predictor and it negatively predicted both reading fluency and reading comprehension. Gf and attitude do not predict reading fluency. On the other hand, in the clinical group, Gf was the only significant and positive predictor of reading fluency. But, reading anxiety, and attitude do not predict reading fluency. In the case of reading comprehension in clinical group, results showed that reading anxiety, negatively predicts reading comprehension. Gf and attitude do not predict reading comprehension.

Anahtar Kelimeler: cognitive fluency, reading anxiety, reading fluency and comprehension, reading disorder

Kaynakça

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: Author.

Cartwright, K. B., Marshall, T. R., Dandy, K. L., & Isaac, M. C. (2010). The development of graphophonological-semantic cognitive flexibility and its contribution to reading comprehension in beginning readers. Journal of Cognition and Development, 11(1), 61–85.

Colé, P., Duncan, L. G., & Blaye, A. (2014). Cognitive flexibility predicts early reading skills. *Frontiers in Psychology*, *5*, 565.

Corbetta, M., & Shulman, G. L. (2002). Control of goal-directed and stimulus-driven attention in the brain. *Nature reviews neuroscience*, *3*(3), 201-215.

Cui, Y., & Zhang, H. (2021). Educational neuroscience training for teachers' technological pedagogical content knowledge construction. *Frontiers in psychology*, *12*, 792723.

Dixon, C., Oxley, E., Nash, H., & Gellert, A. S. (2022). Does dynamic assessment offer an alternative approach to identifying reading disorder? A systematic review. *Journal of Learning Disabilities*, 00222194221117510.

Ersig, A.L., Kleiber, C., McCarthy, A.M., ve Hanrahan, K. (2013). Validation of a clinically useful measure of children's state anxiety before medical procedures. Journal for Specialists in Pediatric Nursing, 18(4), 311-319.

Gerçeker, G. Ö., Dijle, A. Y. A. R., Özdemir, Z., & Bektaş, M. (2018). Çocuk anksiyete skalası-durumluluk ve çocuk Korku ölçeğinin Türk diline kazandırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, *11*(1), 9-13.

Greaney, V., & Neuman, S. B. (1990). The functions of reading: A cross-cultural perspective. *Reading research quarterly*, 172-195.

Kelso, K., Whitworth, A., Parsons, R., & Leitao, S. (2020). Hidden reading difficulties: Identifying children who are poor comprehenders. Learning Disability Quarterly. https://doi.org/10.1177/0731948720961766

Karahan, B. Ü. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması.

Kastamonu Eğitim Dergisi, *26*(1), 67-73.

Landi, N., & Ryherd, K. (2017). Understanding specific reading comprehension deficit: A review. Language and Linguistics Compass, 11(2), 1–24. https://doi.org/10.1111/lnc3.12234

Lazarus, B. D., & Callahan, T. (2000). Attitudes toward reading expressed by elementary school students diagnosed with learning disabilities. *Reading Psychology*, *21*(4), 271-282.

Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read.

Mayes, S. D., Calhoun, S. L., Bixler, E. O., & Zimmerman, D. N. (2009). IQ and neuropsychological predictors of academic achievement. Learning and Individual Differences, 19(2), 238–241.

McLean, J. F., & Hitch, G. J. (1999). Working memory impairments in children with specific arithmetic learning difficulties. Journal of Experimental Child Psychology, 74(3), 240–260.

Morrisroe, J. (2014). Literacy Changes Lives 2014: A New Perspective on Health, Employment and Crime. National Literacy Trust.

Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers?. European Journal of Special Needs Education, 21(4), 415-430.

Ramirez, G., Fries, L., Gunderson, E., Schaeffer, M. W., Maloney, E. A., Beilock, S. L., & Levine, S. C. (2019). Reading anxiety: An early affective impediment to children's success in reading. *Journal of Cognition and Development*, *20*(1), 15-34. https://doi.org/10.1080/15248372.2018.1526175

Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (1998). Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales: Section 4. The Advanced Progressive Matrices. San Antonio: Harcourt Assessment.

Romeo, R. R. (2023). The neuroscience of early literacy development. *Handbook on the science of early literacy*.

Søndergaard Knudsen, H. B., López, K., & Archibald, L. M. (2018). The contribution of cognitive flexibility to children's reading comprehension–The case for Danish. Journal of Research in Reading, 00, 1–19.

Titz, C., & Karbach, J. (2014). Working memory and executive functions: Effects of training on academic achievement. *Psychological Research,* 78, 852–868.

Unkelbach, C. (2006). The learned interpretation of cognitive fluency. *Psychological Science*, *17*(4), 339-345.

Öğretmenler İçin Yeterlik ve Gereksinimlere Dayalı Mesleki Gelişimi Hayata Geçirme: Okulöncesinde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Bir Değerlendirme

Ahmet Fidan
Sakarya Üniversitesi

Levent Ertuna
Sakarya Üniversitesi

Esra Betül Kölemen
Sakarya Üniversitesi

Problem Durumu

Okulöncesi eğitim kurumlarında çok çeşitli öğrenme ve davranış özelliklerine sahip çocuklar bir arada bulunur. Öğretmenlerin uygulamalarının özel eğitim gereksiniminin kaynaştırma eğitimi yoluyla karşılanmasına karar verilen çocuklar da dahil olmak üzere sınıflarındaki bu çocukların tamamını kapsaması beklenir. Bu tür çocukların yetersizlik türü ve performans özellikleri okulöncesi eğitim ortamlarının özellikleri ve okulöncesi öğretmenlerinin yeterlikleri ile birbiriyle karşılıklı etkileşim içindedir. Bu etkileşim sınıf içindeki uygulamaları doğrudan etkiler. Kapsayıcı uygulamaların planlanması ve hayata geçirilmesi, mevcut uygulamaların uyarlanması, araç-gereçlerin geliştirilmesi ve uyarlanması gibi yollarla sınıf içindeki uygulamaların özel gereksinimli çocuk için etkili hale getirilmesi sağlanabilir. Bunların yapılabilmesi okulöncesi öğretmeninin bu konudaki yeterlikleri ile doğrudan ilişkilidir. Ülkemizde okulöncesi öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları genellikle eğitim-öğretim dönemi başında ve sonundaki belirli günlerde MEB ya da Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından belirlendiği konularda, konferans ve seminer formatında yüz yüze ya da uzaktan eğitim yoluyla sunulmaktadır. İlgili alanyazında bu eğitimlerin içeriğinin öğretmenlerin öncelikli gereksinimlerine odaklanmadığı, sunuş şeklinin de istenen becerileri kazandırmada yeterince etkili olmadığı belirtilmektedir (Tunc-Paftali & Tekin-Iftar, 2021). Oysa mesleki gelişim alanyazınında öğretmenlere yönelik uygulamaların onların öncelikli gereksinimlerine odaklanması, zaman ve sunuş yollarının onların koşullarına ve tercihlerine uygun olması, sadece bilgi değil beceri de kazandırmayı amaçlaması, buna bağlı olarak etkileşim ve geribildirim içermesi gerektiği ifade edilmektedir (Fidan, & Tekin-Iftar, 2022). Bu çalışmanın amacı okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerini ve mesleki gelişim tercihlerini etkileyen çeşitli etmenlerin incelenmesidir.

*** *Bu çalışma 2022-9-32-80 numaralı GAP-A projesi kapsamında Sakarya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenmektedir.*

Yöntem

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın nicel aşamasında tarama, nitel aşamasında ise temel nitel araştırma modelinden faydalanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları Sakarya ilindeki resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yapan kadrolu okulöncesi öğretmenleridir. Çalışmanın nicel verileri ilgili kurumlarda görev yapan 276 öğretmenden çevrimiçi yolla toplanmıştır. Çalışmada nicel ölçme aracı olarak "kişisel ve mesleki bilgi formu" ile "Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği" kullanılmıştır. Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği, Walls (2007) tarafından geliştirilmiş olup Sönmez ve Bıçak (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçeğin temel kullanım amacı okulöncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik sahip oldukları öz-yeterlik algı düzeylerini tespit etmektir. Ölçek (a) özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi (4 madde), (b) özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi (5 madde), (c) özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven (6 madde) ve (d) etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarlama yapma becerisine yönelik algı (4 madde) olmak üzere dört alt boyut ve toplam on dokuz maddeden oluşmaktadır. Çalışmanın nitel verileri ise katılımcılar arasından gönüllü olan 15 öğretmenden yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu, demografik ve mesleki bilgi sorularına ek olarak, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların eğitimi konusunda (a) kendilerini yeterli buldukları ve yeterli bulmadıkları konuların daha ayrıntılı olarak belirlenmesi ve (b) kendilerini yeterli bulmadıkları alanlardaki mesleki gelişim gereksinimlerinin ve tercihlerinin daha ayrıntılı olarak belirlenmesine yönelik açık uçlu soruları içermektedir.

Çalışmanın nicel verilerinin analizi için Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nden elde edilen verilerin grup içinde benzer yapıya sahip olup olmadığı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş, ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından alınan puanlara yönelik betimsel istatistikler hesap edilmiştir. Araştırmanın alt problemi doğrultusunda Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin alt boyut ve toplam puanlarının demografik ve mesleki değişkenlere göre farklılaşma durumları normallik varsayımını sağlamadığı için Mann-Whitney U ve Kruskall Wallis H testi ile incelenmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan nitel verilerin analizi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Nitel veriler öncelikle kendi içinde analiz edilmiş, daha sonra açıklayıcı karma araştırma deseni ilkelerine uygun olarak nicel verilerden elde edilen sonuçlarla birlikte değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeğinden alınan toplam puanlar standartlaştırılmış aritmetik ortalaması incelendiğinde en yüksek ortalamanın "özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi" boyutunda, en düşük ortalamanın ise "özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven" ve etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarlama yapma becerisine yönelik algı" boyutunda olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların eğitimi konusundaki yeterlik algıları ile cinsiyet, yaş, mezun olunan bölüm, çalışılan kurum türü, şu anda sınıfında resmî tanısı olan özel gereksinimli çocuk olma durumu ve şu anda görev yaptığı sınıfında risk altında olan çocuk olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Katılımcı öğretmenlerin eğitim düzeyi, mesleki kıdem, yüksek öğretimde özel eğitim konusunda ders alma ve bu derslerden sağlanan fayda durumu, özel eğitim konusunda hizmet içi eğitim alma ve bu eğitimlerden sağlanan fayda durumu, özel eğitim konusunda çeşitli mesleki gelişim fırsatlarını değerlendirme, son 5 yılda sınıfında resmi özel eğitim tanısı olan öğrenci bulunma ve şu an sınıfında resmi özel eğitim tanısı olan öğrenci bulunma değişkenlerine göre en az bir boyut puanı ya da toplam puanı için istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıktığı görülmektedir. Çalışmanın nitel verileri incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu özel gereksinimli çocuklar hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını belirtmiş, diğerleri ise gereken durumlarda bilgilere kendileri ulaşabildiği için bu konuda özel bir mesleki gelişime öncelikle ihtiyaç duymadıklarını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin neredeyse tamamı özel gereksinimli çocukların eğitimi konusunda kendilerini yeterli bulmadıklarını ifade ederken bu konudaki mesleki gelişim tercihleri farklılaşmıştır. Öğretmenlerin bir bölümü mevcut hizmetiçi eğitim uygulamalarına benzer süre ve şekilde sunulacak uygulamaların kendisi için yeterli olacağını ifade ederken, bir bölümü bilgiden daha çok örneklerin sunulduğu ve uygulama fırsatı içeren türde uygulamalara ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin tamamı uygulama sırasında etkileşim fırsatlarının sunulması ve katılımcı sayısının düşük olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarının yüz yüze ya da uzaktan olması konusundaki görüşleri ise tutarsızdır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin bilgi ve algılarının birbirinden farklı olmasının bu konuda önemli bir etken olduğu değerlendirilmiştir. Çalışmanın ayrıntılı bulguları, ileri araştırma ve uygulamaya yönelik öneriler tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: okulöncesi eğitim, özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, öğretmen yeterlikleri, öğretmen mesleki gelişimi.

Kaynakça

Fidan, A., & Tekin-Iftar, E. (2022). Effects of Hybrid Coaching on Middle School Teachers' Teaching Skills and Students' Academic Outcomes in General Education Settings. *Education and Treatment of Children*, *45*(2), 193-210.

Sönmez, N., & Bıçak, B. (2017). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *International Online Journal of Educational Sciences*, *9*(1), 156-173.

Tunc-Paftali, A., & Tekin-Iftar, E. (2021). E-coaching preschool teachers to use simultaneous prompting to teach children with autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education*, *44*(3), 255-273.

Walls, S. D. (2007). *Early childhood preservice training and perceived teacher efficacy beliefs concerning the inclusion of young children with disabilities.* Unpublished doctoral dissertation, Auburn: Auburn University.

Özel Eğitimde Oyun ve Müzik Dersinin Zenginleştirilmesi Üzerine Bir Eylem Araştırması

Havva Gazi Helvacı
Lefke Avrupa Üniversitesi

Gül Kahveci
Lefke Avrupa Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmenlerin daha nitelikli bir eğitim sürecini gerçekleştirebilmesi, kendilerine yüklenen toplumsal görevleri başarıyla yerine getirmesi ve gereksinimleri olan yeterlikleri, öğretmenlik eğitimi sırasında kazanmaları gerekli olduğundan, öğretmenlik eğitiminin sürekli iyileştirilmesine gereksinim vardır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ait bilgi birikimine sahip olmasının yanı sıra bu alan bilgisini nasıl daha iyi öğreteceğini bilmesi de sahip olması gereken yeterlilikler arasında sayılmaktadır (Erden, 1998: s. 44). Buradan yola çıkarak öğretmenlerden bildiği konuyu organize ve programlı bir şekilde nasıl öğreteceğini bilmesi beklendiğinden onların bu yeterlilikleri yerine getirmeleri için öğretmen eğitimine önem verilmeli ve eğitim çağın gerekliliğine göre düzenlenmelidir (Özer ve Alkan, 2017). Yüksek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde ise üniversite eğitiminin zenginleştirilerek uygulamaya konmasını gerektirmektedir (Kılıç, 2007). Özyürek, özel eğitimde öğretmen yetiştirmenin başladığı 1952 yılından günümüze nitelikli öğretmen yetiştirmek için üniversitelerin, fakültelerin ve bölümlerin kaynaklarında, programlarda ve programların uygulanmasında standartların sağlanmasına gereksinim olduğunu vurgulamaktadır (Özyürek, 2008).

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi genellikle üniversitelerin lisans programlarıyla gerçekleştirilmektedir. "Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü" içinde yer verilen "Özel Eğitimde Oyun ve Müzik" dersi içeriği şu şekilde belirlenmiştir:

" *Temel kavramlar; oyun ve müzik; oyunun tanımı ve önemi; oyunun kuramsal açıklamaları; çocuklarda oyun gelişimi ve özellikleri: özel eğitimde oyun aracılı ile öğretim; özel eğitim ihtiyacı olan çocuklarla oyunun kullanımı ve uyarlanması; oyun temelli öğretimsel uygulamalar/etkinlikler; oyun aracılığı ile desteklenebilecek gelişimsel alanlar; oyunun içine öğretim gömme uygulamaları; oyunun özel eğitimde etkili kullanımına ilişkin araştırma sonuçları; müziğin tanımı ve önemi; müziğin gelişimi ve özellikleri; özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin müzik özellikleri; özel eğitimde müzik aracılığı ile öğretim; özel eğitim ihtiyacı olan çocuklarla müziğin kullanımı ve uyarlanması; müzik temelli öğretimsel uygulamalar/etkinlikler; müzik aracılığı ile desteklenebilecek gelişimsel alanlar; müziğin içine öğretimi gömme uygulamaları; müziğin özel eğitimde etkili kullanımına ilişkin araştırma sonuçları.*" Bu tanımı ile içerik teorik bilgi kadar uygulama süreçlerini de kapsamaktadır ayrıca, özel gereksinimli öğrencilere hizmet eden okullarda uygulanan müzik ilişkili programların her birine ait özel müzik ders kitabının olmadığı da belirlenmiştir (Nacakcı ve Dalkıran, 2016). Bununla birlikte 2017 yılında özel eğitim öğretmenleri için "Özel Eğitimde Oyun ve Müzik" başlıklı bir eğitim kitabı basılmış fakat kitap içeriği incelendiğinde teorik bilgilerce yoğun bir kitap olduğu izlenimi edinilmiştir.

Türkiye'de özel gereksinimli (zihin engelli) çocukların eğitimleri " Özel Eğitim İlkokulu ve Ortaokulu, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi, Özel Eğitim Uygulama Merkezi ve İş Okullarında" kaynaştırma programları uygulamaları içinde ve özel özel eğitim merkezleri dahilinde verilmektedir. Bu okulların tümü eğitim programlarının içinde müzik derslerine yer vermektedir (Nacakcı ve Dalkıran, 2016).

KKTC'de devlete bağlı özel eğitim merkezleri programında müzik ilişkili derslerin bulunduğu ve bire bir olacak şekilde işlenmesi gerektiği,alanda çalışan ve yüksek lisansını yapan bir özel eğitim öğretmeni ile yapılan kişisel görüşmede belirlenmiştir. Aynı zamanda "*Tüm öğrencilere, her düzeyde, özel durumları, ilgi ve yetenekleri de dikkate alınarak, ihtiyaç duydukları bireysel eğitim hakkı ve olanağı tanınır. "* (MEKB, 2005) şeklindeki ifade ile müzik dersine yer verilebileceği geniş bir şekilde ele alınmıştır. Hem Türkiye hem de KKTC'de müzik ilişkili uygulamaların olması, yetiştirilecek olan özel eğitim öğretmen adaylarının bu gereksinime karşılık verebilecek donanıma sahip olmalarını gerektirmektedir. "Özel Eğitimde Oyun ve Müzik" dersinin uygulama boyutunun bulunması, dersi destekleyecek eğitim materyallerinin sınırlı olması ve özel gereksinimli öğrencilerin devam edebilecek okulların müfredatında müzik ilişkili derslerin bulunması (Nacakcı ve Dalkıran, 2016) öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin zenginleştirilmesine duyulan gereksinimi arttırmaktadır.

Nacakcı ve Dalkıran (2016) Özel Eğitim Okullarında yer verilen müzik dersi dahilindeki öğretim programlarını incelediklerinde; müzik eğitiminin aşağıda sunulan amaçlar çerçevesinde şekillendiğini saptamışlardır: Bu gözlemlere göre özel gereksinimli öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede müzik en etkili yöntemlerden biri olarak görülmektedir. Müzik ilişkili uygulamalarda özel gereksinimli çocukların bireysel ve gelişim özelliklerine dikkat edilerek planlama yapılmalı ve planlama içinde öğrencinin performansı doğrultusunda gelişimine uygun fırsatlar sağlanmalıdır. Ağır düzeydeki özel gereksinimli öğrenciler ile çalışırken " *göz kontağı kurma, sesleri tanıma, sesleri ayırt etme, sesin kaynağını bulma, vücudunu tanıma, basit ritim tutma, basit müzikli oyunlar oynama, yeni sözcükler kazanma, müzik aletlerini öğrenme becerilerinin kazandırılması* " üzerine odaklanılmalıdır. Buna ek olarak " ritim ve ses çalışmalarına, doğadaki sesleri ve müziği dinleme, şarkı söyleme, söylediği şarkıyı dramatize etme " gibi etkinliklere yer verilmelidir. Çalışmada birlikte şarkı söyleme, dans etme gibi etkinliklerin öğrencilerin sosyalleşmesine, kendine güveninin artmasına, sosyal-duygusal gelişimine olumlu destekler sağlayacağı da belirtilmiştir (Nacakcı ve Dalkıran, 2016). Özel gereksinimli öğrencilerin belirtilen bu faydalı süreçlerden en verimli şekilde faydalanmaları tüm bu uygulamaların ortaya konmasındaki verimliliğe bağlı olup durum özel eğitim öğretmenlerinin sadece teorik olarak değil teoriyi uygulamaya koymak üzere yüksek donanıma sahip olmaları gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

2021 yılında müzik destekli stratejilerin kanıt temelli uygulamalar arasında yer alması, müzik içerikli eğitimlerin önemini güçlü bir şekilde arttırmıştır (Hume, vd., 2021). Tüm bu bilgiler ışığında, eylem araştırması çerçevesinde gerçekleştirilen Özel Eğitimde Oyun ve Müzik dersinde özel eğitim öğretmen adaylarının teorik bilgilerini uygulamaya koymak üzere yüksek donanıma sahip olmaları için neler yapılabilir? sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Yöntem

Katılımcıları, Lefke Avrupa Üniversitesi'nin Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören ve Özel Eğitimde Oyun ve Müzik dersini alan özel eğitim öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu eylem araştırması, problemin belirlendiği Lefke Avrupa Üniversitesi 2017- 2018 Güz Dönemi'nde 3. sınıfta öğrenim gören Özel Eğitim Öğretmen adayları ile başlayıp, 2017-2018 Bahar döneminde 2. Sınıfta öğrenim gören Özel Eğitim Öğretmenliği öğretmen adayları ile Özel Eğitimde Oyun ve Müzik dersinde gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada uygulamalı nitel araştırma (Uzuner, 2005) içerikli betimsel analiz yöntemi eylem araştırması ile birlikte kullanılmıştır. Eylem araştırması var olan problemin belirlenmesi, çözüm bulma ve gerçekleştirme, değerlendirme, eylemin uygulandığı kişinin fikirlerini değiştirme ve değerlendirmenin ışığındaki uygulama basamaklarını içerir. Eğitim örgütlerinde eylem araştırması; bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan kişiler tarafından uygulanan bilimsel bir yöntemdir (French ve Bell, 1978, s. 88).

Eylem araştırması, kişilerin kendi mesleki eylemleri hakkında araştırma yapmaları ve değişim için eyleme geçmeleri temelinde gerçekleşen sistematik bir müdahale sürecidir (Costello, 2007). Eylem araştırmasının birincil amacı, bireylerin günlük yaşantılarında işe yarayacak uygulamaya dayalı bilgiler elde etmektir. Eylem araştırmasının temel amacının eğitim-öğretimin ve öğrenmenin niteliğinin artırılması yanı sıra, okula ve eğitime dair koşulların iyileştirilmesine odaklanma olduğu görülmektedir (Altrichter, Kemmis, McTaggart ve Zuber-Skerritt, 2002). Bu aşamada önemle üzerinde durulması gereken durum, eğitim sürecindeki değişim ve iyileşme etkinliklerinin, öğretmenin süreçteki rolünü araştırmanın merkezine taşınması ile öğretmenin kendi öğretmenlik uygulamalarının ve içinde bulunduğu eğitimsel bağlamın değişiminde belirleyici rol üstlenebilmesidir.

Eylem araştırmalarının önemli avantajlarından biri de öğretmenlerin kendi uygulamaları sırasında güncel olarak ortaya çıkan problemlerle ilgili çözümün ortaya konarak sorunun giderilmesi için kısa süre içinde uygulamaya geçilebilmesidir (Swann, 2002). Buna göre eylem araştırması öğretmenin günlük uygulama etkinliklerine kaynaştırılabilmektedir. Zira eylem araştırması, araştırma sürecinin dinamiklerine bağlı olarak esneklik gösterebilen küçük adımlar aracılığıyla değişimi yaratabilen, daha derin kavramayı ve anlamlı sonuçlar elde etmeyi hedefleyen, farklı döngüler üzerine kuruludur. Belirtilen özelliklere ek olarak eylem araştırması, okulun iyileştirilmesine odaklanır ve o okul içerisinde sağlanan eğitimin kalitesinin yükseltilmesinde, sağladığı yararın yanı sıra öğretmenin araştırmayı sürdürürken bir yandan da kendi deneyimi hakkında yeni bilgiler elde etmesini olanaklı kılar. Süreç içinde öğretmenin aktif katılımı şarttır, öğretmen açık uçlu amaçlardan yararlanır. Aynı zamanda hem kısa süre içinde eylemin ortaya konması için hem de yürütülmesi için yüksek adanmışlık sergiler. Bu sebeple eylem araştırması, çalışmalara katılan öğretmenlerin öğretmenliğe dair mesleki bilgi ve deneyimlerinin çeşitlenmesi ve zenginleşmesine de katkı sağlamaktadır (Cain ve Milovic, 2010; Kahveci ve Serin, 2017; Morales, 2016).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eylem araştırmasının sonuçları üç temel bölümde açıklanabilmektedir;

I. Bölüm araştırmacının kendisi ile ilişkilidir; araştırmacı bu araştırma sayesinde kendi bilgi birikimini ve donanımını geliştirir. Başlangıç seviyesi ile kıyaslandığında kendini geliştirdiği için çok daha etkili ve verimli bir öğretmen olma yolunda ilerler.

II. Bölümde ise verilen eğitimin üzerinde uygulandığı kişiler söz konusudur. Bu eylem araştırmasında eğitimi uyguladığımız bireyler özel eğitim öğretmen adaylarıdır. Bir önceki döneme ait Özel Eğitimde Oyun ve Şarkı dersi ile daha çok zenginleştirilmiş ve geliştirilmiş bir uygulama içeriği de sunulan Özel Eğitimde Oyun ve Müzik dersi karşılaştırıldığında eylem araştırmasının sonundaki bar grafikleri karşılaştırıldığında öğrencilerin büyük bir kısmının uygulamalar hakkında yeterli donanıma sahip olduklarını görülmektedir. Aynı zamanda bu sonuca paralel olacak şekilde öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin yüksek seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Buradan yola çıkarak gerçekleştiren uygulamaların etkili olduğu izlenimi uyanmaktadır. Öğretmen adaylarına sorulan öz yeterlik soruları şu şekildedir; (N:75)

1.Bu derste gördüğünüz uygulamaları mezun olduğunuzda farklı gelişen öğrencinize uygulayabileceğinizi düşünüyor musunuz? sorusuna 75 kişi EVET yanıtını vermiştir ve bu sonuç özel eğitim öğretmen adaylarının, mesleğe başladıkları zaman derste görmüş oldukları etkinlikleri uygulama konusunda yetkin olduklarını ortaya koymuştur.

2. Bu derste öğrendiğiniz etkinliklerin farklı gelişen öğrencinize katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? sorusuna 75 kişi EVET yanıtını vermiş ve bu sonuç özel eğitim öğretmen adaylarının sahip oldukları donanımın gelecekte çalışacakları öğrencilerde fayda sağlayacağı konusunda açıklanmaktadır.

3. Bu derste öğrendiğiniz etkinliklerin farklı gelişen öğrencinizin iyi oluş halini etkileyebileceğini düşünüyor musunuz? sorusuna 66 kişi EVET yanıtını vermiş ve bu sonuç özel eğitim öğretmen adaylarının, öğrencilerini mutlu ve huzurlu hale getirebilmek için öğrendikleri etkinlikleri uygulayacaklarını ortaya koymaktadır.

4. Bu derste öğrendiğiniz ritim, oyun ve şarkıları gelecekteki öğrencileriniz ile uygulama yapabilmek için notlarınızdan da yararlanarak hatırlayabileceğinizi düşünüyor musunuz? sorusuna 72 kişi EVET yanıtını vermiş ve bu sonuç özel eğitim öğretmen adaylarının, öğrendikleri etkinlikleri ders içerisinde yazdıkları notlarından yardım alıp hatırlayarak, kolayca uygulamaya koyabilecekleri şeklinde açıklanmaktadır.

5. Oyun ve müzik ders içeriğinde yer alan Orff bağlantılı konular kapsamında bir müzik öğretmeni ile rahatça tartışabilir misiniz? sorusuna 62 kişi EVET yanıtını vermiş ve bu sonuç özel eğitim öğretmen adaylarının Orff ile ilişkili konularda yetkin olup müzik öğretmenleri ile rahatça tartışabilecek donanıma sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

6. Oyun ve müzik dersini almamış bir özel eğitim öğretmenine Orff'un temelinde yatan felsefeyi açıklayabilir ve Orff uygulamalarına çeşitli örnekler verebilir misiniz? sorusuna 62 kişi EVET yanıtını vermiş ve bu sonuç özel eğitim öğretmen adaylarının Orff yaklaşımı ile ilgili bilgilere sahip olup Orff etkinliklerine çeşitli örnekler verebilecekleri donanımda olduklarını açıklamaktadır.

7. Bu ders içeriğinde yer alan Orff bağlantılı konulara yönelik bilgilerinizin, müzik öğretmenlerinin ki kadar iyi olduğunu düşünüyor musunuz? 41 kişi EVET yanıtını vermiştir. 75 kişiden 41'nin evet yanıtını vermesi zenginleştirilmiş içerik doğrultudunda öğretmen adaylarının bizzat uygulama yaptığı örnek durumların içinde olduğu öğretim sürecinin olumlu bir yansımasıdır. Bu soruda özel eğitim öğretmen adayları müzik öğretmenleri ile eşdeğer olacak şekilde özel gereksinimli çocukları Orff etkinlikleri ile destekleyebileceklerine olan düşüncelerini paylaşmışlardır. Yüksek öz yeterliliğe sahip olan 41 öğretmen adayı tüm öğretmen adaylarının %54.6 sını kapsamaktadır. Bu durum öğretmen adaylarındaki bu olumlu öz yeterlik gelişime rağmen zenginleştirme içeriğinin daha da uygulamaya yer verir şekilde desenlenmesine olan ihtiyacı işaret etmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının 8. Soru olan "Oyun ve müzik dersi sonrasında öğrendiğiniz çeşitli ritm, oyun ve şarkı uygulamalarını Orff destekli olacak şekilde uyarlayabileceğinizi düşünüyor musunuz?" sorusuna verdikleri yanıtın %88 gibi yüksek bir orana sahip olması öğretmen adaylarının ilişkili uygulamada kendilerine güvendiklerini ve gerekli öz yeterliğe sahip olduklarını bununla birlikte müzik alanında uzman olan bir müzik öğretmeni kadar müzikal açıdan donanımlı olamayabilecekleri gerçeğini yansıtmaları sebebi ile olabileceğini düşündürmektedir.

Anahtar Kelimeler: özel eğitim, oyun müzik, Orff, eylem araştırması

Kaynakça

Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R. Ve Zuber-Skerritt, O. (2002). The concept of action research. *The learning organization*, 9(3), 125-131.

Cain, T. ve Milovic, S. (2010). Action Research as a tool of professional development of advisers and teachers in Croatia. *European Journal of Teacher Education,* 33(1), 19-30.

Costello, P.J.M. (2007). Action research. *Continuum Books: London.*

Erden, M. (1998*).* Öğretmenlik mesleğine giriş. *İstanbul: ALKIM yayınları.*

French, W.L. ve Bell, C.H., "Organization Development: Behavioral Science Interventions For Organization Improvement", *2.baskı, Englewood: Prentice Hall, 1978.*

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of autism and developmental disorders*. 51(11), 4013–4032. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2

Kahveci, G., & Serin, N. B. (2017). Structuring the Learning Disabilities Module: A Course Design Based on Case Study. *Cypriot Journal of Educational Sciences,* 12(3), 108-120.

Kılıç, A. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programında Yer Alan Derslerin Öğrenilme Düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 6(19), 136-145.

Morales, M. P. E. (2016). Participatory Action Research (PAR) cum Action Research (AR) in Teacher Professional Development: A Literature Review. *International Journal of Research in Education and Science,* 2(1), 156-165.

Nacakcı, Z. ve Dalkıran, E. (2016*).* Zihin engelli özel eğitim okullarındaki müzik dersi uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,*8(15), 344-356.

Özer, B. ve Alkan, S. (2017). AB ve Türkiye Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi. *Disiplinlerarası eğitim Çalışmaları Dergisi,* 1(1), 62-95.

Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(2), 189-226.

Swann, C. (2002). Action research and the practice of design. *Design issues,* 18(1), 49-61.

Yıldırım, P., & Albuz, A. (2010). Zihinsel engelli çocuklara kavram öğretiminde müziğin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Fine Arts D,* 29, 5.

Handwriting Skills of Students with Learning Disabilities and Their Attitudes Toward Writing

A. Dilşad Yakut
İbn Haldun Üniversitesi

Savaş Akgül
Istanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Hatice Şengül Erdem
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Problem Durumu

Learning disability consists of a heterogeneous population that experiences problems in reading, writing, and math differentiated by individual case (The American Psychiatric Association [APA], 2022). Much of learning disability research has focused on reading although many students with learning disabilities (LD) have problems in handwriting. Considering that handwriting is an integral part of the overall task of writing (Barnett & Prunty, 2021), it is important to examine handwriting problems in this population. For instance, children with dyslexia showed slower and less accurate performance in handwriting tasks (Martinez-Garcia et al., 2021). In a meta-analysis (Graham et al., 2021), children with reading difficulties were lower than children matched on age and children matched on reading ability in all writing measures. In addition to examination of handwriting, exploring attitudes toward writing is noteworthy since the attitudes toward writing shapes how a person achieves the task of writing. The purpose of this study is thereby to examine handwriting skills of students with LD and their attitudes toward writing. The following research questions are addressed: (a) is there a significant difference in handwriting skills of students with LD by their gender and grade level? (b) is there a significant difference in attitudes toward writing of students with LD by their gender and grade level? (c) is there a significant relationship between handwriting skills of students with LD and their attitudes toward writing?

Yöntem

The study is quantitative in nature. A set inclusion criteria were used to be included in this study, the participants should (a) be officially diagnosed with LD and (b) to be a 3rd or 4th grade student. The research participants were 75 students with LD attending the Special Education and Rehabilitation Centers (SERC) in one city in Turkey. To collect the data, researchers used a demographic information form, the Writing Attitude Scale (Yıldız & Kaman, 2016) and the Handwriting Skills Observation Form (Bayat, 2016). The demographic information form includes the information pertaining to date and duration of each session, gender, grade, and date of birth of students with LD. The Writing Attitude Scale was used to assess the participants' attitudes toward writing. The scale was developed by Graham et al. (2007) and adapted to Turkish by Yıldız and Kaman (2016). While the minimum possible score is five, the maximum possible score is 20 in the Writing Attitude Scale. In addition, the Handwriting Skills Observation Form (Bayat, 2016) was used to evaluate handwriting skills of the participants. The form has two parts such as legibility and speed. The first part includes 10 criteria related to the legibility of handwriting (e.g. writing letters correctly, size of letters, italic or roman, letter spacing, extensions of letters, line use, word spacing, uppercase/ lowercase, clean writing, and neat writing). These criteria are on a 5-point Likert rating scale from very good (5) to poor (1). The Cronbach Alpha was found to be .83 (Bayat, 2016). In this study, the researchers collected data from the SERC by conducting individual sessions with each student with LD.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

By using descriptive analysis (range, mean, and standard deviation), we will examine handwriting skills of students with LD and their attitudes toward writing. By using inferential analysis of independent sample t-test and the Pearson's correlation coefficient test, we will address the research questions. Handwriting skills of students with LD and their attitudes toward writing in terms of gender and grade is worth to be examined to capture potential differences. The correlation between handwritings skills of students with LD and their attitudes toward writing will be informative for practice. Preliminary findings will be presented and discussed with the Turkish context. Recommendations will be presented for future research and practice.

Anahtar Kelimeler: Learning disabilities, handwriting, attitudes.

Kaynakça

American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.). American Psychiatric Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Bayat, S. (2016). Sekizinci sınıf öğrencilerinin el yazısı yazma becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi , 24*(3) , 1309-1326

Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 516-536. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002

Graham, S., Aitken, A. A., Hebert, M., Camping, A., Santangelo, T., Harris, K. R., ... & Ng, C. (2021). Do children with reading difficulties experience writing difficulties? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 113*(8), 1481. https://doi.org/10.1037/edu0000643

Martínez-García, C., Afonso, O., Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2021). Handwriting production in Spanish children with dyslexia: spelling or motor difficulties?. *Reading and Writing, 34*(3), 565-593. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10082-w

Yıldız, M., & Kaman, Ş. (2016). Analyzing the reading and writing attitudes of the elementary school students (2-6 grade) [İlköğretim 2-6 Sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi]. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *20*(2), 507 - 522.

Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Eğitimlerine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

Z. Esra Ketenoğlu Kayabaşı

Kastamonu Üniversitesi

Problem Durumu

Akademik başarısızlığın en temel sebeplerinden olan zayıf okuma-yazma becerileri ve zayıf aritmetik beceriler özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) yaşayan çocukların en belirgin özelliğidir. Özgül öğrenme güçlüğü Amerikan Psikiyatri Derneği (APA) tarafından bireyin akademik başarısını etkileyecek derecede okuma, yazma ve aritmetik yetersizlikler yaşaması olarak tanımlanmaktadır (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-5], 2013). Tanım detaylandırıldığında ise ÖÖG'li birey, dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinde ortaya çıkan okuma, yazma, heceleme, dinleme, konuşma, dikkat yoğunlaştırma ve aritmetik işlemlerde yaşanan güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitime ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Öğrenme güçlüğünde tek tedavinin eğitsel müdahaleler olduğu ve öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların bu zorlukla baş etmesinde bu müdahale yöntemlerinin etkili olduğuna yönelik alanyazında belirtilmektedir (Carreker, 2018; Mastropieri ve Scruggs, 2016; May, 2006; Rasinski, Homan ve Biggs, 2009; Spear-Swerling, 2015). Bu nedenle öğretmenlerin kilit rol üstlendiğini söylemek mümkündür. Bu çalışmada öğretmen adaylarının özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar için eğitim öğretim süreçlerinde ne tür düzenlemeler yapabilecekleri hakkında görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. AB Sivil Düşün Programı kapsamında desteklenen "Disleksiyi Fark Et" adlı projede özgül öğrenme güçlüğü hakkında öğretmen adaylarını bilgilendirmek üzere araştırmacı tarafından broşür hazırlanarak katılımcılara dağıtılmış olup ilgili alanda bilgilenmeleri sağlanmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının okuması/incelemesi istenen broşürde özgül öğrenme güçlüğünün tanımı, özellikleri, sınıflandırılması, nedenleri, tarama ve yönlendirme süreci, tanılama ve yerleştirme süreçleri ve etkili sınıf stratejileri yer almıştır.

Yöntem

Nitel araştırma deseninde yürütülmesi planlanan bu araştırmada katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan ve çeşitli sorular içeren "Özgül Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Adayı Anketi" uygulanmıştır. Anket Google Form aracılığı ile katılımcılara ulaştırılmış olup katılımcıların anketleri doldurmaları sağlanmıştır. Anket iki kısımdan oluşmaktadır. İlk bölümde demografik bilgilerin yanı sıra özgül öğrenme güçlüğü hakkında hazırlanan broşürün etkililiğine yönelik çeşitli sorular bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerine ne tür düzenlemeler yapacaklarına yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programlarında öğrenim gören 140 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler ile içerik analizi yapılarak kod, kategori ve temalara ulaşılmıştır. Elde edilen verilerle yapılan içerik analizi sonucunda düzenleme, destek sunma ve iş birliği temalarına ulaşılmış olup; ilk tema olan düzenleme temasını öğretimsel düzenlemeler, sınıf içi fiziksel düzenlemeler ve ölçme değerlendirmede düzenlemeler kategorileri oluşturmuştur. İkinci tema olan destek sunma temasını ise sosyal kabul, psikolojik danışma, öz düzenlemeye yardım, öğretmen eğitimi, güçlü yönlerini destekleme, BEP hazırlama ve uygulama ve birebir eğitim kategorileri oluşturmuştur. Son tema olan iş birliği temasını ise aile ile işbirliği, öğretmenlerle iş birliği ve profesyonellerle iş birliği kategorileri oluşturmuştur. İçerik analizi sonucu elde edilen verilerin güvenirliği için alanda çalışan bir uzman ile kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısı %97 olarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasında farklı fikirler tartışılarak görüş birliğine varılıp uzlaşı sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada öğretmen adaylarının ileride öğretmen olduklarında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerine yapacakları düzenlemelerin neler olduğuna yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarına özgül öğrenme güçlüğü hakkında detaylı bilgiler içeren broşürler dağıtılmış olup incelemeleri/okumaları sağlanmıştır. Ardından katılımcılara "Özgül Öğrenme Güçlüğü Anketi" uygulanmış olup katılımcı görüşleri içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmen adaylarının özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar için eğitim

öğretim süreçlerinde ne tür düzenlemeler yapabilecekleri hakkında görüşlerini ortaya çıkarmanın amaçlandığı bu çalışmada katılımcıların yarısından fazlası (%56,3) özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için çeşitli düzenlemeler yapabileceklerini belirtmişlerdir. İçerik analizi sonucu üç tema ve on üç kategoriye ulaşılmış olup özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yapılacak düzenlemeler-uyarlamalar hakkında elde edilen veriler düzenleme, destek sunma ve iş birliği temaları altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında alanyazında yer alan araştırmaların tartışılması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özgül öğrenme güçlüğü, öğretmen adayları, nitel araştırma

Kaynakça

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders.* (5th ed.). Washington: DC.

Carreker, S. (2018). *Dyslexia: Beyond the myth.* http://www.readingrockets.org/article/dyslexia-beyond-myth

Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2016). *Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler.* (M. Şahin & T. Altun, Çev.). Ankara: Nobel.

May, T. S. (2006). *Dissecting Dyslexia.* http://www.readingrockets.org/article/dissecting-dyslexia

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

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Birlikte başarırız: Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı. Ankara: MEB.

Rasinski, T., Homan, S. & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly*, *25*, 192–204.

Spear-Swerling, L. (2016). Common types of reading problems and how to help children who have them. *The Reading Teacher*, *69*(5), 513–522.

Üstün Yeteneklilerde STEM Eğitimi

Özlem Okatan Aysel Murat Karatürk

MEB MEB

Problem Durumu

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, özel öğrenme zorluklarını ele alan politika ve uygulamalardan yararlanan özel ihtiyaç sahibi öğrencilerdir. Yetenek gelişimini hedefleyen farklılaştırılmış öğrenme modelleri, ileri öğrenme standartları, öğretmen gelişim programları ve özel eğitim programları gibi stratejiler üstün yetenekli öğrenci popülasyonlarında eğitim başarısını artırabilir (National Association for Gifted Children [NAGC], 2010; Australian Association for the Education of the Gifted and Talented [AAEGT], 2006). Reis ve Renzulli (2010) de yaptıkları araştırmada üstün yetenekliler eğitim programlarına duyulan ihtiyacın kritik önemini koruduğunu tespit etmişlerdir.

Peki, bilimsel olarak üstün yetenekli olanlar kimlerdir? Bu soruyu yanıtlamak için öncelikle üstün yeteneklilik kavramına ve anlayışına bakmamız gerekir. Kaufman ve Sternberg (2008) üstün yetenekliliğin zaman ve mekana göre değişen bir etiket olduğunu ve çok geniş bir kavram olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, üstün yetenekliliğin bu geniş kavram içinde daha çok alana özgü bir şey olarak tanımlandığına dikkat çekmişlerdir. Dahası, üstün yeteneklilik, üstün yetenekli̇leri kavramsallaştıran motivasyon, yaratıcılık, zeka ve göreve bağlılık gibi belirli becerilerin bir sentezi olarak görülmektedir (Sternberg, 2019; Renzulli, 1999). Karnes ve Riley (2005), bilimsel olarak üstün yetenekli bireylerin çevredeki nesneleri ve olayları gözlemlediklerini; problem bulucu olduklarını ve problem çözdüklerini; doğal bir meraka sahip olduklarını; keşfetme arzusu duyduklarını ve bilime olan tutkularından kaynaklanan süreklilik ve motivasyon gösterdiklerini belirtmiştir.

Fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin entegre bir STEM müfredatında sistematik olarak bir araya getirilmesi, öğrencilere daha kapsamlı bir gerçek yaşam öğrenme becerileri temeli sağlar (English ve King, 2019; Fan vd., 2021). Entegre STEM eğitimi, tüm sınıf seviyeleri ve yetenek aralıklarındaki öğrencilerle yaygın olarak uygulanmıştır. STEM eğitiminin etkileri coğrafi sınırlar ve eğitim sistemleri genelinde incelenmiş olsa da (örn. Aldemir ve Kermani, 2017; Toran vd., 2020), STEM eğitiminin üstün yetenekli olarak tanımlanan ve bu eğitime katılan öğrenciler üzerindeki etkisi hakkında daha az şey bilinmektedir. STEM eğitimi tüm öğrenciler için savunulmaktadır, ancak üstün yeteneklilerin eğitiminde STEM müfredatı, üstün yetenekli öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmak için farklılaştırılmış bir çerçeve içermelidir (Johnson vd., 2020). STEM öğrenme görevlerinin açık uçlu ve sorgulamaya dayalı yaklaşımı, farklılaştırılmış bir öğrenme ortamı yaratmak için idealdir (Dailey vd., 2018; Mun ve Hertzog, 2018). İdeal olarak, yetenekli öğrenciler için STEM eğitimini kişiselleştirmek veya özelleştirmek, ilerledikçe daha karmaşık hale gelen gelişmiş öğrenme yörüngeleri sağlar. Üstün yeteneklilerin eğitiminde STEM için teorik model, hem STEM entegre öğrenme ilkelerini hem de üstün yeteneklilerin müfredat ilkelerini içerir. (Kettler, 2018).

Bu çalışmanın amacı, literatür taramasıyla elde edilen veriler doğrultusunda; üstün yetenekli bireyler, STEM eğitimi ve üstün yeteneklilerde STEM eğitimine yönelik bilgiler vermek, genel bir durum değerlendirmesi yapıp bu konuda bazı öneriler sunmaktır.

* Bu çalışma TÜBİTAK 1002A-Hızlı Destek Programı kapsamında 222K290 nolu proje ve BAP tarafından 0842-DR-22 nolu Doktora Tez Projesi olarak desteklenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma bir doküman inceleme araştırmasıdır. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Doküman analizi çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerini tamamlayıcı nitelikte olmasına rağmen, bağımsız bir yöntem olarak da kullanılabilir (Kıral, 2020).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada üstün yeteneklilerde STEM eğitimine odaklanılmıştır. Üstün yetenekli birey, üstün yetenekli bireylerin özellikleri, üstün yetenekli bireylere yönelik eğitim strateji/ modelleri, Türkiye'de üstün yetenekli birey eğitimi ve son başlık olarak üstün yetenekli bireylere yönelik STEM eğitimi gibi konular yer almaktadır.

Yapılan literatür taramasıyla STEM' in farklı okul kademelerinde ve derslerinde araştırıldığı görülmekle birlikte, son yıllarda üstün yetenekliler eğitiminde de araştırma konusu olduğu görülmüştür (Ayverdi, 2018; Sağat, 2019; Bebek, 2021). Araştırma bulgularına göre son yıllarda üstün yetenekliler STEM eğitimde özellikle fen bilimlerinde kendisini göstermiştir. Buna paralel olarak yapılan çalışma sayısı da artmıştır. Bu bağlamda üstün yeteneklilerde STEM eğitimine verilen önemin de arttığı söylenebilir. Sadece ülkemizde değil Özellikle Amerika Birleşik Devletleri eğitim politikası da bu alanın önemini vurgulamaktadır (Kuenzi, 2008). NRC (2014), entegre STEM girişimleri tasarlayarak öğrencilerin STEM okuryazarlığını ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeyi vurgulamıştır. Aynı mantıkla üstün yetenekli eğitimciler ve araştırmacılar da bu alana ilgi göstermiş ve çalışmalar yapmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilere yönelik STEM eğitimi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre planlanmalıdır. Üstün yetenekli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre en uygun STEM eğitim stratejisi belirlenmelidir. STEM eğitimi ile ilgili sürecin etkili ve dikkatli bir şekilde planlanması uygulamaları kolaylaştıracaktır.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenekli, BİLSEM, STEM

Kaynakça

Aldemir, J., & Kermani, H. (2017). Integrated STEM curriculum: Improving educational outcomes for Head Start children. *Early Child Development and Care, 187*(11), 1694-1706. https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1185102

Australian Association for the Education of the Gifted and Talented (2006). Submission to the House Standing Committee on Education and Vocational Training, Submission on Teacher Training, Submission 172.

Ayverdi, L. (2018). *Özel yetenekli öğrencilerin fen eğitiminde teknoloji, mühendislik ve matematiğin kullanımı: FETEMM yaklaşımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Bebek, G. (2021). *Özel yetenekli öğrencilere yönelik tasarlanan STEM etkinliğinin öğrencilerin bilimsel yaratıcılık, bilişsel başarı ve eleştirel düşünme becerisine etkisi: Yenilenebilir enerji kaynakları konusu örneği* (Doktora tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

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

Dailey, D., Cotabish, A., & Jackson, N. (2018). Increasing early opportunities in engineering for advanced learners in elementary classrooms: *A review of recent literature. Journal for the Education of the Gifted, 41*(1), 93-105. https://doi.org/10.1177/0162353217745157

English, L. D., & King, D. (2019). STEM integration in sixth grade: Designing and constructing paper bridges. *International Journal of Science and Mathematics Education, 17*(5), 863-884. https://www.doi.org/10.1007/s10763-018-9912-0

Fan, S. C., Yu, K.C., & Lin, K. Y. (2021). A framework for implementing an engineering-focused STEM curriculum. *International Journal of Science and Mathematics Education, 19*, 1523-1541. https://www.doi.org/10.1007/s10763-020-10129-y

Johnson, C. C., Mohr-Schroeder, M. J., Moore, T. J., & English, L. D. (2020). *Handbook of research on STEM education*. Routledge.

Karnes, F. A., & Riley, T. L. (2005). Science education for gifted. In Johnsen K S, Kendrick J (Eds). *Developing an early passion for science through competitions*. Prufrock Pres, Inc., USA.

Kaufman, S. B. & Sternberg, R. J. (2008). Handbook of giftedness in children In S. I. Pfeiffer (Ed.) *Conceptions of Giftedness* (71-92). NY: Springer.

Kettler, T. (2018). Curriculum for gifted students: Developing talent and intellectual character. In J. L. Roberts, T. F. Inman, and J. H. Robins (Eds.), *Introduction to gifted education* (pp. 145-164). Prufrock Press.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15, 170-189.

Kuenzi, J. J. (2008). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: Background, federal policy, and legislative action.

Mun, R. U., & Hertzog, N. B. (2018). Teaching and learning in STEM enrichment spaces: From doing math to thinking mathematically. *Roeper Review, 40*(2), 121-129. https://doi.org/10.1080/02783193.2018.1434713

NAGC, (2015). *STEM: Meeting a critical demand for excellence.* http://www.nagc.org/resources-publications/resources/timely-topics/stem-meeting-critical-demand-excellence/gifted retrieved from URL, 02.12.2015.

National Research Council. (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research.* Washington, DC: National Academies Press.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences* 20, 4, 308–317.

Renzulli, J. S. (1999). What is thing called giftedness and how do we develop it? A twenty- five-year perspective. *Journal for the Education of Gifted,* 23 (1), 3-54

Sağat, E. (2019). *STEAM temelli fen öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin STEAM performanslarına, tasarım temelli düşünme becerilerine ve STEAM tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Sternberg, R. J. (2019). Teaching and assessing gifted students in STEM disciplines through the augmented theory of successful intelligence. *High Ability Studies*, 30(1-2), 103-126.

Toran, M., Aydin, E. & Etgüer, D. (2020). Investigating the effects of STEM enriched implementations on school readiness and concept acquisition of children. *Ilkogretim Online – Elementary Education Online, 19*(1), 299-309. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.656873

Özel Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çalışma Belleği Becerilerinin İncelenmesi

Esmehan Özer
Kırıkkale Üniversitesi

Hülya Koç
Kırıkkale Üniversitesi

Problem Durumu

Çalışma belleği, bilişsel süreçler için gerekli bilginin geçici olarak tutulup işlemlendiği sistemdir (Baddeley, 1992; Bayliss vd., 2005; Tirapu-Ustárroz & Muñoz-Céspedes, 2005). Bireyler akıl yürütme, öğrenme ve kavrama gibi karmaşık görevleri yerine getirirken çalışma belleğinin devreye girdiği varsayılmaktadır (Baddeley, 2010). Ergül vd. (2018) yaptıkları alan yazın incelemesi neticesinde Türkiye'de genel olarak çalışma belleğine yönelik ilginin ve çalışmaların sayısının artmakta olduğunu ve çalışmalarda buna yönelik araçlar/görevler geliştirildiğini buna karşın geliştirilen araçların/görevlerin hem çalışma belleğinin tüm bileşenlerini içerecek şekilde oluşturulmadığı hem de geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sınırlı olduğunu raporlamaktadırlar. Bu kapsamda bakıldığında özel yetenekli öğrencilerin sözel kısa süreli bellek, sözel çalışma belleği, görsel kısa süreli bellek ve görsel çalışma belleği puan ve düzeylerinin kapsamlı bir biçimde incelenmediği dikkat çekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren ilkokul 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrencilerin çalışma belleği becerilerinin karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni: Araştırmanın amacı kapsamında karşılaştırmalı betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu modelde, belli değişkenler açısından karşılaştırılan gruplar ayrıntılı bir biçimde betimlenmekte, ardından ise yapılan bu betimlemeler karşılaştırılmaktadır (Karasar, 2018).

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunun Kırıkkale ilindeki Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) devam edip 3. ve 4. sınıfta devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler ile devlet okullarında, genel eğitim sınıflarında öğrenim gören tipik gelişim gösteren öğrencilerden oluşturulması hedeflenmektedir. Özel yetenekli öğrenciler resmi olarak tanılanmış, ek bir yetersizliği bulunmayan, okullarının kaynaştırma programlarına ve BİLSEM'lere devam eden öğrencilerdir. Tipik gelişim gösteren öğrenciler ise herhangi bir yetersizliği olmayan, sınıf öğretmenleri tarafından ortalama başarı düzeyine sahip olduğu ifade edilen öğrenciler arasından seçilmiştir. Katılmcıların ana dilleri Türkçedir.

Veri Toplama Aracı: Araştırmada veriler Ergül vd. (2018) tarafından geliştirilen Çalışma Belleği Ölçeği kullanılarak toplanacaktır. Ölçek, anasınıfından 4. sınıfa kadar olan dönemdeki öğrencilerin çalışma belleği performanslarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Çalışma Belleği Ölçeği, sözel bellek ve görsel bellek alt alanlarına yönelik olarak sözel/görsel kısa süreli bellek ve sözel/görsel çalışma belleği olmak üzere toplam dört boyutta değerlendirme yapan bir değerlendirme aracıdır.

Ergül vd. (2018) ölçeğin yapı geçerliği kapsamında faktör yük değerlerini .40 ila .93 arasında, ayırıcılık kapsamında madde toplam puan korelasyonlarının da .40'ın üzerinde olduğunu belirterek yaşa bağlı olarak performansta anlamlı farklılıklar bulgulamışlardır. Ölçeğin, test yarılama yöntemine dayalı iç tutarlık güvenirliği .66'nın üzerinde hesaplanarak iç tutarlılık anlamında güvenirlik düzeyinin orta ve yüksek olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğin test tekrar test yöntemine dayalı güvenirliğinin ise .41 ile .83 arasında, orta ve yüksek düzeyde olduğu raporlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi: Araştırmanın gerekli izinlerinin alınmasının ardından araştırmacılar Kırıkkale ilinde bulunan BİLSEM'e ve ilkokullara gidip okul yöneticileri, rehberlik ve sınıf öğretmenleri ile görüşerek katılımcı belirleme ölçütlerini iletmektedirler. Daha sonra ise araştırmacılar ölçütleri karşılayan öğrenci velileri ve okul yöneticileriyle bir toplantı yaparak veli onamlarını almakta ve onamları alınan öğrencilere Çalışma Belleği Ölçeğini uygulamaya devam etmektedirler.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren ilkokul 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrencilerin çalışma belleği becerilerinin karşılaştırılarak incelendiği bu çalışmada, veri toplama işlemleri devam etmektedir. Elde edilen veriler ile özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sözel/görsel kısa süreli bellek ve sözel/görsel çalışma belleği puanlarının ve düzeylerinin ortaya konularak incelenmesi hedeflenmektedir. Böylece öğrencilerin sözel kısa süreli bellek boyutunda; rakam hatırlama, sözcük hatırlama ve anlamsız sözcük hatırlama alt testleri, görsel kısa süreli bellek boyutunda; desen matrisi ve blok hatırlama alt testleri, sözel çalışma belleği boyutunda; geriye rakam hatırlama ve ilk sözcüğü hatırlama alt testleri, görsel çalışma belleği boyutunda; farklı olanı seçme ve mekansal ayırt etme alt testleri olmak üzere toplam dokuz alt teste ilişkin performanslarının sunulması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli öğrenci, çalışma belleği, sözel çalışma belleği, görsel çalışma belleği.

Kaynakça

Baddeley, A. (1992). Working memory: The interface between memory and cognition. *Journal of Cognitive Neuroscience, 4*(3), 281-288. https://doi.org/10.1162/jocn.1992.4.3.281

Baddeley, A. (2010). Working memory. *Current Biology, 20*(4), R136-R140. https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.12.014

Bayliss, D. M., Jarrold, C., Baddeley, A. D., Gunn, D. M., & Leigh, E. (2005). Mapping the developmental constraints on working memory span performance. *Developmental Psychology, 41*(4), 579-597. https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.579

Ergul, C., Çağla, Ö.Y., & Ergul, D. (2018). 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 14*(2), 187-214. https://doi.org/10.17244/eku.427280

Karasar N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (2. yazım, 33. basım). Nobel.

Tirapu-Ustárroz, J., & Muñoz-Céspedes, J. M. (2005). Memory and the executive functions. *Revista de Neurología, 41*(8), 475-484. https://doi.org/10.33588/rn.4108.2005240

Öğretmen Adaylarınca Hazırlanan ve Sunulan Güç Kartı Stratejisinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerileri Edinmelerine Etkisi

Ceyda Turhan

Bursa Uludağ Üniversitesi

Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların diğer gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal becerileri edinmek için de etkili özel eğitim müdahalelerine gereksinimleri bulunmaktadır. Öykü temelli uygulamalardan biri olan güç kartı stratejisi, OSB olan çocukların davranışsal ve eğitsel gereksinimlerinin desteklenmesinde etkili olduğu bilinen kanıt temelli uygulamalardan biridir (Campbell & Tincani, 2011; NAC, 2015; NPDC, 2018; Güleç-Aslan, 2019). Öğretmen adaylarının kanıt temelli uygulamaları kuramsal olarak bilmelerinin yanı sıra, uygulama ortamlarında kanıta dayalı yöntemleri uygulama becerilerine de sahip olmaları gerekmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmen adaylarının kanıta dayalı uygulamaları öğrenmiş olmaları ve eğitim ortamlarında kullanmaları, hem öğretmen adayının mesleki anlamda kendini yeterli hissetmesi hem de öğretmenin sınıfındaki özel gereksinimli çocuklar için olumlu öğrenme yaşantıları sağlayabilmeleri açısından önemlidir (Akgün-Giray & Ergenekon, 2022). Yapılan araştırmalar, ülkemizde gerek özel eğitim öğretmenlerinin gerekse özel eğitim öğretmen adaylarının hem davranış yönetimi hem de etkili öğretim sunma konusunda çeşitli güçlükler yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Ergenekon, 2005; Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç, 2013). Bu zorlukların azaltılması için özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin ve özel eğitim öğretmen adaylarının kanıta dayalı uygulamalar konusunda hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde eğitim almalarına gereksinim duydukları söylenebilir. Sözü edilen gereksinimlerden yola çıkarak, bu araştırmada öğretmen adaylarınca hazırlanan ve sunulan güç kartı stratejisinin ilkokul düzeyinde eğitim gören OSB olan çocukların sosyal becerileri edinmelerinde, uygulama sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra edindikleri becerileri korumalarında ve hedef beceriyi başka kişi ve ortamlara genellemeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarından öznel değerlendirme yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

Yöntem

Araştırma Bursa'da bir özel eğitim okulunda grup eğitimlerine devam eden üç OSB olan çocuk ve aynı çocuklarla öğretmenlik uygulamasına devam eden üç öğretmen adayıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın amaçlarından ilki, özel eğitim öğretmen adaylarının güç kartı stratejisini doğru ve güvenilir şekilde uygulama becerisini kazanıp kazanmadıklarını belirlemektir. Araştırmanın diğer amacı ise, öğretmen adaylarınca hazırlanan ve sunulan güç kartı stratejisinin OSB olan çocukların hedeflenen sosyal becerileri edinmeleri, bir, üç ve beş hafta sonra edindikleri becerileri korumaları ve edindikleri becerileri başka kişi ve ortamlara genellemeleri üzerindeki etkilerini araştırmaktır.

Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli çiftler arası (öğretmen adayı – öğrenci) çoklu yoklama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin değerlendirilmesinde içerik analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğretmen adaylarının güç kartı ve senaryoları doğru olarak yazıp yazmadıklarını belirleyebilmek için "Güç Kartı Hazırlanması Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının sunulan eğitimin ardından senaryo ve güç kartlarını %100 doğrulukta yazdıklarını ve yüksek düzeyde uygulama güvenirliğiyle uyguladıklarını göstermiştir. Öğretmen adayları tarafından uygulanan güç kartı stratejisinin OSB olan çocukların sosyal becerileri kazanmalarına etkisini belirleyebilmek amacıyla her bir OSB olan öğrenci için veri kayıt formları kullanılmıştır. OSB olan çocukların hedef sosyal becerileri %100 düzeyinde edindikleri, araştırmanın sona ermesini izleyen bir, üç ve beşinci haftalarda edindikleri sosyal becerileri koruduklarını ve bu becerileri başka kişi ve ortamlara genelleyebildiklerini göstermiştir. Sosyal geçerlik verileri, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının güç kartı stratejisini hazırlama ve uygulamalarında olumlu görüş içinde olduklarını göstermiştir. Araştırmanın bulgularının yeni çalışmalarla desteklenmesine, güç kartı stratejisinin öğretmen ve öğretmen adaylarına öğretilmesinin yaygınlaştırılmasına gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, sosyal beceri, güç kartı stratejisi, öğretmen adayı

Kaynakça

Akgün-Giray, D. & Ergenekon, Y. (2022). Effect of social stories designed and presented by pre-service teachers on social skills acqusitions of children with autism. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education,* 23(1), 109-132.

Campbell, A., & Tincani, M. (2011). The Power Card Strategy: Strenght-bsed intervention to increase direction following of children with autism spectrum disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions,* 13(4), 240-249.

Ergenekon, Y. (2005) *İşe yeni başlayan zihin özürlüler öğretmenlerinin mesleksel sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No. 1622.

Güleç-Aslan, Y. (2019). Otizm spektrum bozukluğunda erken müdahale. S.S.Yıldırım Doğru (Ed.): Erken çocuklukta özel eğitim içinde (s.169-182). Ankara:Vize Akademik.

Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C., & Cihan, H. (2013). Vaka araştırması:Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Journal of International Social Research,* 7(31), 639-654.

NAC (2015). *National Autism Center Findings and conclusions: National Standards Project, Phase 2.* Massachusetts: ABD

NPDC (National Professional Dvelopment Center on Autism Spectrum Disorder) (2018). Comparison of NPDC and NSP EBPs. https://autismpdc.fgp.unc.edu/evidence-based-practices, 16.10.2022'de erişildi.

Farklı Gelişimsel Özellikleri Olan Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılması

Burcu Kılıç Tülü, Ankara Üniversitesi
Burak Çarşanbalı, Ankara Üniversitesi
Fadime Yanaç Taylan, Ankara Üniversitesi
Şemsi Kübra Akkuş, Hacettepe Üniversitesi
Rumeysa Çakır, Ankara Üniversitesi
Samet Burak Taylan, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Öz düzenleme, insan yaşamında işlevselliği etkileyen pek çok beceriyi kapsayan bir kavramdır (Grimmer & Geems, 2023). Genel olarak öz düzenlemeye ilişkin tanımlarda; öz düzenlemenin hayatta meydana gelen değişikliklere uyum sağlama, hedef belirleme, hedefe yönelik strateji geliştirme, hedefe yönelik kayıpları en aza indirme, bireyin davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini kontrol etme gibi örneklerle betimlenebilen; hayatta meydana gelen tüm eylemleri yönetmeyi içeren karmaşık bir yapı olduğu vurgulanmaktadır (Zimmerman, 2008).

Öz düzenleme becerileri, erken çocukluk döneminde oldukça hızlı gelişmekte ve bu gelişim yaşam boyu devam etmektedir (Kopp, 1982). Erken dönemde görülen öz düzenleme becerileri, çocukların ileriki yıllarda geliştirecekleri başarılarının erken göstergeleri arasında sayılmakta (McClelland & Cameron, 2012; Cameron-Pointz vd., 2009) ve ileride ortaya çıkabilecek davranış sorunlarını da öngörebilmektedir (Campbell vd., 1994). Bunun yanı sıra alanyazında öz düzenlemenin dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol gibi bilişsel beceriler, dil gelişimi ve konuşma seslerinin üretimi ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Callan vd., 2000; Erol & İvrendi, 2018; Glaser & Shaw, 2011; McClelland & Cameron, 2012). Öz düzenleme becerilerinin pek çok alanla olan ilişkisi ve ilerleyen yıllardaki başarının erken dönemdeki göstergesi olması bağlamında, erken çocukluk döneminde bu becerilerin gelişimi hakkında fikir sahibi olmanın, bu becerilerde farklılıklar gösteren çocukları belirlemenin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim farklı gelişimsel özellikler gösteren çocukların öz düzenleme becerilerine yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Dil ve konuşma bozukluklarının alt alanlarından biri olan konuşma sesi bozukluğuna (KSB) yönelik çalışmalar incelendiğinde, KSB olan çocukların dil gelişimi normal olan akranlarına göre öz düzenlemeyle ilişkili bir alan olan çalışma belleği performanslarında sınırlılık yaşadıkları belirlenmiştir (Afshar vd., 2017; Torrington Eaton & Ratner, 2016). Çalışma belleğinin yanı sıra dikkat alanında da KSB olan çocukların tipik gelişim gösteren (TG) akranlarına kıyasla daha fazla güçlük yaşadıkları ifade edilmektedir (Murphy vd., 2014). KSB olan çocukların öz düzenleme becerilerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte, öz düzenleme becerilerinin konuşma seslerinin üretimiyle olan ilişkisi düşünüldüğünde, KSB olan çocukların öz düzenleme becerilerinin farklı boyutlarında sınırlılıklar yaşayabilecekleri düşünülmektedir. Benzer şekilde alanyazında otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin TG akranlarına kıyasla daha zayıf öz düzenleme becerilerine sahip olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Işık & Turan, 2015). Alanyazında farklı tanı grubunda olan çocukların, sahip oldukları yetersizlik türleri ile ilişkili olarak gösterdikleri farklı özelliklerden ötürü, öz düzenleme becerilerinin birbirlerinden farklılaşabileceği bildirilmektedir (McCabe vd., 2004). Buna karşın KSB ve OSB olan çocuklarda öz düzenleme becerilerini TG akranlarıyla birlikte ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Farklı gelişimsel özellikler gösteren bu çocukları karşılaştırmalı olarak incelemek, bu grupların öz düzenlemenin hangi alanlarında farklılaştığını görmek, erken dönemde sınırlılık yaşadıkları alanları belirlemek ve bunlara yönelik müdahale programları oluşturmak açısından oldukça önemlidir. Bu kapsamda, araştırmada farklı gelişimsel özellikleri olan çocukların öz düzenleme becerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, OSB ve KSB tanılı çocuklarla TG çocukların öz düzenleme becerilerine yönelik performansları karşılaştırılmıştır.

Yöntem

Araştırma, nedensel karşılaştırmalı araştırma deseninde yürütülmüştür. Araştırmaya alıcı dil yaş düzeyleri TG çocuklarla eşleştirilmiş 54-90 ay arası (Ort=69.00, SS=2.87) 13 OSB tanılı çocuk, 48-75 ay arası (Ort=61.69, SS=2.40) 13 TG çocuk ve takvim yaşı TG çocuklarla eşleştirilmiş 51-71 ay arası (Ort=63.69, SS=1.42) 13 KSB olan çocuk olmak üzere toplamda 39 çocuk katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve özel ve devlet anasınıfına devam eden çocuklar oluşturmaktadır. OSB olan çocuklar; herhangi bir eş tanısı olmayan, alıcı dil yaşı 51-95 ay arasında olan (Ort=5.00, SS=0.22), sözel olmayan bilişsel yeterlikleri açısından 75 ayın altındakiler için Renkli Progresif Matrisler Testine (RPM; Bildiren vd., 2017; Raven vd., 1998) göre ortalama veya ortalama üzerinde (Türkiye normuna göre %25'lik dilim ve üzerinde), 75 ayın üzerindekiler için ise Sözel Olmayan Zeka Testine (TONI-3; Brown vd., 1997; Korkmaz vd., 2018) göre takvim yaşı aralığında veya üzerinde performansa sahip olan çocuklardır. Bu çocukların tanıları Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ; İncekaş-Gassaloğlu vd., 2016) kullanılarak konfirme edilmiş ve bu ölçekten kesme puanı olan 29.5 puanın altında alan çocuklar araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. TG çocuklar; alıcı dil yaşları 51-95 ay (Ort=5.11, SS=0.22) arasında olan, herhangi bir yetersizlik tanısı olmayan, sözel olmayan bilişsel yeterlikleri açısından ortalama veya ortalama üzerinde performansa sahip olan, herhangi bir nörolojik bozukluğu olmayan ve okula devam problemi yaşamayan çocuklardır. Bu iki grup alıcı dil yaşları açısından eşleştirilmiş, grupların alıcı dil eş değer yaş puanları arasındaki farklılık Mann Whitney U testi ile incelenmiş ve iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (U=51.50, z=-1.70, p>.05). KSB olan çocuklar ise kronolojik yaşı 4-6 arasında olan, hastanelerin ilgili bölümleri tarafından KSB ile tanılanmış ve eş tanısı olmayan, sözel olmayan bilişsel yeterlikleri açısından

ortalama veya ortalama üzerinde performansa sahip olan, herhangi bir nörolojik bozukluğu olmayan çocuklardır. Araştırmaya katılım için ebeveynlerden izinler alınmıştır.

Çocuklar devam ettikleri okullarda veya özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yer alan sessiz bir odada değerlendirilmiş ve değerlendirmeler her bir çocuk için yaklaşık 30 dakika ve ortalama iki oturumda tamamlanmıştır. Öncelikle OSB olan çocuklara sözel dil becerilerini değerlendirmek amacıyla Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin (TEDİL; Topbaş ve Güven, 2011) Alıcı Dil alt testi uygulanmış, ardından yaş düzeylerine uygun olarak sözel olmayan bilişsel yeterliklerini değerlendirmek amacıyla RPM ya da TONİ-3 uygulanmış ve testlerin sonucunda elde edilen puanlara göre alıcı dil performansı 4-6 yaş aralığında olduğu belirlenen ve sözel olmayan bilişsel yeterlikleri ortalama veya ortalama üzerinde olan çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan diğer çocuklara da TEDİL Alıcı Dil alt testi uygulandıktan sonraki aşamada tüm çocuklara RPM uygulanmıştır. Bu uygulamalar sırasında, OSB tanılı çocuklar için başka bir araştırmacı tarafından çocukları diğer gelişimsel yetersizliği olan çocuklardan ayırt edebilmek ve tanıyı doğrulayabilmek amacıyla ÇODÖ doldurulmuştur. Aynı zamanda, araştırmaya katılmaya gönüllü olan ebeveynlerden çocuklar ve ailelerine yönelik demografik bilgileri toplamak amacıyla Demografik Bilgi Formunu ve öz düzenleme becerilerini ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖDBÖ)'ni doldurmaları istenmiştir.

Araştırma temelinde; OSB, TG ve KSB tanılı çocukların öz düzenleme becerilerini karşılaştırmak amacıyla parametrik test varsayımları karşılanmadığından parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H Testi ve farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testleri yürütülmüştür. Gruplar arasındaki farklılıkların büyüklüğünü incelemek için etki büyüklüğü ($r = Z / \sqrt{n}$) hesaplanmış (Corder & Foreman, 2009; Akt. Cevahir, 2020; s. 41), farklılıklar arasındaki büyüklükler Cohen (1992) tarafından yapılan sınıflamaya dayalı olarak .10-.30 küçük etki, .30-.50 orta etki, .50 ve üzeri büyük etki olmak üzere yorumlanmıştır (Akt. Cevahir, 2020; s. 40).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan TG, OSB olan ve KSB olan çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki farklılıklar, ÖDBÖ'de yer alan dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış alt boyutları ve ölçeğin toplam puanı için Kruskal Wallis-H Testi kullanılarak incelenmiştir. Buna göre, grupların toplam puanları arasında (x2=12.79; *sd*=2; *p<.05;* r = -.669) anlamlı fark bulunmuştur. ÖBDÖ'nün alt boyutlarına bakıldığında ise çalışma belleği (x2=1.41; *sd*=2; *p>.05*) ve engelleyici kontrol-davranış (x2=5,71; *sd*=2; *p>.05*) alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmezken, dikkat alt alanı (x2=14.43; *sd*=2; *p<.001*) ve engelleyici kontrol-duygu (x2=10.17; *sd*=2; *p<.05*) alt alanı puanlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Grupların öz düzenleme becerilerinin hangi gruplar arasında farklılaştığı Mann Whitney-U testiyle incelenmiştir. Buna göre, grupların öz düzenleme toplam puanları karşılaştırıldığında OSB olan çocukların (U=18.00, z=-3.41, *p*<.001) ve KSB olan çocukların (U=42.50, z=-2.16, *p*<.05) TG akranlarından daha düşük puanlar aldıkları belirlenmiştir. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklükleri incelendiğinde TG ve OSB olan çocuklar arasındaki farkın büyük (r = -.669), TG ve KSB olan çocuklar arasındaki farkın orta (r = .424) düzeyde olduğu görülmüştür. OSB tanılı çocuklar ile KSB tanılı çocukların öz düzenleme toplam puanları arasında ise anlamlı farklılıklar görülmemiştir (U=52.50, z=-1.64, *p*>.05). OSB tanılı çocuklar dikkat (U=12.50, z=-3.71, *p*<.001), engelleyici kontrol-duygu (U=25.00, z=-3.06, *p*<.05) ve engelleyici kontrol-davranış (U=38.50, z=-2.37, *p*<.05) alt alanlarında TG akranlarından daha düşük puanlar almışlardır. OSB olan çocuklar ile TG akranları arasında ÖDBÖ'nün dikkat alanındaki (r = .728) ve engelleyici kontrol-duygu alanındaki farkın etki büyüklüğü (r = .600) büyük iken engelleyici kontrol-davranış alt alanındaki farkın etki büyüklüğü orta (r = .465) düzeydedir. KSB tanılı çocuklar ise sadece dikkat alt alanında TG akranlarından daha düşük puanlar almışlardır (U=35.50, z=-2.52, *p*<.05). Bu gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünün ise orta (r = .494) düzeyde olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, öz düzenleme, konuşma sesi bozukluğu, okul öncesi dönem, tipik gelişim gösteren

Kaynakça

Afshar, M. R., Ghorbani, A., Rashedi, V., Jalilevand, N., & Kamali, M. (2017). Working memory span in Persian-speaking children with speech sound disorders and normal speech development. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 101*, 117-122.

Bildiren, A., Kargın, T., & Korkmaz, M. (2017). Renkli Progresif Matrisleri Testi'nin 4-6 yaş aralığında güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, *7*(1), 19-38.

Brown, L., Sherbenou R. J., & Johnsen S. K. (1997). Test of Nonverbal Intelligence (TONI-3) (3rd ed.). Austin

Callan, D. E., Kent, R. D., Guenther, F. H., & Vorperian, H. K. (2000). An auditory-feedback-based neural network model of speech production that is robust to developmental changes in the size and shape of the articulatory system. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 43*, 721-736.

Campbell, S. B., Pierce, E. W., March, C. L., Ewing, L. J., & Szumowski, E. K. (1994). Hard-to-manage preschool boys: Symptomatic behavior across contexts and time. *Child Development, 65*(3), 836-851.

Erol, A., & İvrendi, A. (2018). 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi (Anne Formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *44*(44) , 178-195 . https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/37689/430918

Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. Kibele Yayınları.

Glaser, S. E., & Shaw, S. R. (2011). Emotion regulation and development in children with autism and 22q13 Deletion Syndrome: Evidence for group differences. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(2), 926-934.

Grimmer, T., & Geens, W. (2022). *Nurturing self-regulation in early childhood: Adopting an ethos and approach.* Taylor & Francis.

Işık, A., & Turan, F. (2015). Normal gelişim gösteren ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda duygu düzenleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 1*(2), 709-716.

İncekaş-Gassaloğlu, S., Baykara, B., Avcil, S., & Demiral, Y. (2016). Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi, 27*(4), 266-274.

Korkmaz, M., Bildiren, A., Demiral, N., & Güngör-Çulha, D. (2018). TONI-3 Sözel Olmayan Zeka Testinin 6-11 yaş örneklemi norm ve standardizasyon çalışması. *Alpha Psychiatry, 19*, 76-83. https://doi.org/10.5455/apd.292332

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 18*, 199-214.

Lum, J. A., Conti-Ramsden, G., Page, D., & Ullman, M. T. (2012). Working, declarative and procedural memory in specific language impairment. *Cortex, 48*(9), 1138-1154.

Mccabe, L. A, Cunnington, M., & Brooks-Gunn, J. (2004) The development of self-regulation in young children. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 340-356). The Guilford Press.

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives, 6,* 136-142.

Murphy, C. F., Pagan-Neves, L. O., Wertzner, H. F., & Schochat, E. (2014). Auditory and visual sustained attention in children with speech sound disorder. *PloS One, 9*(3), e93091.

Cameron-Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Matthews, J. M., and Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. Dev. Psychol. 45, 605–619. doi: 10.1037/a0015365 https://doi.org/10.1037/a0015365

Topbaş, S., & Güven, S. (2011). *TEDİL Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi* (1. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

Torrington Eaton, C., & Ratner, N. B. (2016). An exploration of the role of executive functions in preschoolers' phonological development. *Clinical Linguistics & Phonetics*, *30*(9), 679-695.

Raven, J., Raven, J. C. & Court, H. (1998). *Coloured Progressive Matrices*. Harcourt Assesment.

Vallotton, C., & Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(2), 169-181.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, *45*(1), 166-183.

Çevrimiçi Ortamda Videodan Kendini İzleme İle Sunulan Davranışsal Beceri Öğretimi Mesleki Gelişim Programının Özel Eğitim Öğretmenlerinin Ayrık Denemelerle Öğretim Becerileri Üzerindeki Etkileri: Pilot Çalışma

Samet Göç
Kocaeli Üniversitesi

Oktay Sarı
Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarla çalışan öğretmenler, farklı eğitim gereksinimleri olan bu çocuklara etkili öğretim sunmakta zorlanabilmektedirler (Bolton ve Mayer, 2008; Lerman vd., 2004; Simpson, 2005). Bir eğitim programı geliştirmek ya da bir davranış değiştirme planı hazırlamak öğretmenliğe yeni başlayan bir özel eğitim öğretmeni için zorlayıcı olabilmektedir. Bu planları hem hazırlamak hem de uygulamak için desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler (Hollins, 2013; Güleç-Aslan, 2013; 2017). Özel eğitim öğretmenlerinin etkili mesleki gelişim uygulamaları ile desteklenmesi OSB'li çocuklara etkili eğitim sunmalarını sağlayacaktır.

Ülkemizde OSB'li çocuklarla çalışmaya yeni başlayacak özel eğitim bölümü son sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğretmen adayları "çeşitli eğitimlerle OSB alanı için mesleki yeterlilik kazandırılması" konusuna vurgu yapmışlar ve OSB'li çocuklara beceri kazandırmanın zorluğuna değinmişlerdir (Güleç-Aslan, 2014).

OSB'li çocukların eğitim gereksinimlerinin giderilebilmesi için özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamaları eğitimlerinde kullanabiliyor olmaları gerekmektedir (Güleç-Aslan, 2017). Araştırma ortamında geliştirilen bu uygulamaların eğitim ortamına aktarılabilmesi OSB'li çocukların daha etkili öğretim yöntemleri ile eğitim alabilmelerini sağlayacaktır. Alandaki gelişmelere rağmen bilimsel dayanaklı uygulamalar özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretim ortamlarında istendik düzeyde yaygın şekilde kullanılamadığı görülmektedir (Kahramanoğlu ve Tutsoy, 2019).

Özel eğitim öğretmen adaylarının bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki görüşlerinin alındığı bir çalışmada, öğretmen adaylarının bilimsel dayanaklı uygulamaların ölçütleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Ayrıca bilimsel dayanaklı uygulama olarak sadece yanlışsız öğretim yöntemlerini ve doğal öğretim yöntemlerini ifade etmişler bu da ADÖ ile ilgili yeni bilgiler kazandırılması gerektiğini göstermektedir (Çiftçi- Tekinarslan vd., 2018). Ayrıca öğretmen adayları, daha nitelikli özel eğitim ortamlarında staj yapmak istediklerini ve teorik eğitimin yanında uygulama eğitimi de almak istediklerini belirtmişlerdir (Çiftçi- Tekinarslan vd., 2018; Güleç-Aslan, 2017). Yapılan bu çalışmalar, yeni mezun olmuş özel eğitim öğretmenlerinin ADÖ sunma becerisini öğrenmek için mesleki eğitim programlarına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Özel eğitim öğretmenlerine ADÖ'yü uygulama becerilerini öğretmenin yollarından biri DBÖ paketlerini kullanmaktır (Serna vd., 2016; Sarokoff ve Sturmey, 2004; Ryan ve Hemmes, 2005; Dib ve Sturmey, 2007; Downs ve Downs, 2012). DBÖ, bilgi verici öğretim, model olma, prova, perfomans geri bildirimlerinden oluşan bilimsel dayanaklı bir öğretmen eğitim paketidir (NPDC, 2020). DBÖ, bilimsel dayanakları oluşmuş bir öğretim paketi olsa da mevcut haliyle uygulanması zaman, maliyet ve uzman personel eksiklikleri nedeniyle çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Bu nedenle araştırmacılar son yıllarda öğretmenlere ADÖ konusunda eğitimler sunmak için çevrimiçi ortamların kullanımını araştırmaktadırlar (Pollard vd., 2014; Higbee vd., 2016; Zhu ve Bruhn, 2021; Sump vd., 2018). Çevrimiçi ortamlar uzmanın fiziksel olarak ortamda bulunma ihtiyacını azaltmakta ya da ortadan kaldırmaktadır. Coğrafi olarak uzman geri bildirimi alamayacak yerlerde bulunan öğretmenler için çevrimiçi ortamlar geri bildirim alma olanağı sunmaktadır (Hay-Hansson ve Eldevik, 2013).

ADÖ sunma becerisinin yüksek uygulama güvenirliğinde uygulanması önemlidir. Bazı çalışmalar ADÖ sunma becerisinin uygulanması sırasında yapılan hataların çocukların performans sonuçlarını etkileyebileceğini göstermişlerdir (Carroll vd., 2013; DiGennaro-Reed vd., 2011). Öğretmenlere ADÖ becerilerini kazandırmanın yollarından biri de öğretmenlerin kendi davranışlarını izlemeleri ve değerlendirmeleridir. Bu yüksek maliyet gerektiren mesleki gelişim uygulamalarına bir alternatif oluşturabilir. Öğretmenlere videodan kendini izlemeyi öğretmek bilimsel dayanaklı uygulamaların yaygınlaşmasında etkili olabilir (Belfiore vd., 2008; Nudi-Muldoon vd., 2019; Hilmaan, Lerman ve Kosel, 2021). Özellikle Türkiye gibi geniş ve dağınık bir coğrafyada daha az maliyet gerektiren DBÖ paketlerinin uygulanması kaçınılmazdır. Düşük maliyetlerle kolayca uygulama imkanı sunan kendini izleme stratejisinin araştırılması ve uygulamaya aktarılabilmesi önemlidir.

Kendini izleme stratejisinin OSB'li çocuklara ADÖ öğretimini araştıran çalışmalar bulunmaktadır (Belfiore vd., 2008; Nudi-Muldoon vd., 2019; Hilmaan, Lerman ve Kosel, 2021; Weston vd., 2019). Bu çalışmalardan hiçbirinde öğretmenler kendini izleme stratejilerini bilgi verici bir seminer eğitimi sırasında öğrenmemişlerdir. Araştırmacılar kendini izleme oturumları boyunca öğretmenlere eşlik etmişler ve güvenirlik verileri almışlardır. Bu çalışmalarda sadece öğretmenler kalıcılık oturumlarında kendi başlarına veri almışlardır. Bu durum uzman personel ihtiyacını artırmıştır. Öğretmenlere videodan kendini izleme stratejisinin bir çevrimiçi ortamda örnek videolarla öğretildiği ve öğretmenlerin sınıf ortamlarında kendi OSB'li öğrencileriyle çalıştıkları ve video kayıtlar alarak kendilerini izledikleri yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Çevrimiçi ortamlarda sunulan bilgi verici eğitimler daha önceki çalışmaların yöntemleri gereği bireysel olarak sunulmuştur (Pollard vd.,2014; Higbee vd., 2016; Gerencser vd., 2018). Yapılan bu çalışmalarda tek denekli araştırma yöntemleri tercih edilmiştir. Bu nedenle her bir deneğe

son başlama düzeyi verisinden sonra bilgi verici eğitim verilmiştir. Oysaki alanyazında bilgi verici eğitimlerin de OSB'li öğrencilerle çalışan öğretmenlerin uygulama becerilerini geliştirdiğine dair çalışmalar bulunmaktadır (Gerencser, 2018). Bu çalışmada EBE, her bir katılımcıya teker teker sunulmuştur. Yapılan çalışmalarda EBE ile ölçütü karşılayamayan öğretmenler için yüz yüze performans geri bildirimleri sunulmuştur. EBE'nin ardından kendini izleme stratejisinin kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazında çevrimiçi ortamlarda ADÖ'nün öğretmenlere öğretilmesi ile ilgili yeni bilgi verici eğitimlere ihtiyaç görülmektedir. EBE ile çalışmaya katılacak tüm öğretmenlere eş zamanlı yapılacak bir video konferans eğitimi bilgi ve örnek videolar içerdiğinde grubun ADÖ'yü rol alma oturumlarında kullanma düzeylerinde bir farklılık olup olmayacağı ve ölçütü karşılayamayan bir öğretmen olduğunda kendini izleme stratejisinin bu ihtiyacı karşılayıp karşılayamayacağına dair yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde OSB'li çocuklarla çalışan öğretmenlere DBÖ'nin çevrimiçi ortamlarda sunulduğu ve öğretmenlerin videodan kendini izleme stratejilerini kullandıkları yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

1. Çevrimiçi ortamlarda sunulan DBÖ'ne katılan öğretmenlerin, ADÖ'ye ilişkin *bilgi düzeyleri* öntest ve sontest ölçümleri arasında fark var mıdır?
2. Çevrimiçi ortamlarda sunulan bilgi verici eğitim ve videodan kendini izleme oturumlarına katılan öğretmenlerin ADÖ *uygulama* öntest, sontest ve izleme ölçümlerindeki veri toplama oturumları arasında fark var mıdır?
3. Çevrimiçi ortamlarda sunulan kendini izleme eğitimine katılan öğretmenlerin *kendi kendini izleme* becerisinin değerlendirilmesi öntest ve sontest ölçümleri arasında fark var mıdır?
4. Çevrimiçi ortamlarda sunulan bilgi verici eğitime katılan öğretmenlerin ADÖ'yü farklı bir öğretimsel amaca *genelleme* becerilerine ilişkin öntest ve sontest ölçümleri arasında fark var mıdır?

Sosyal geçerlilik için sorular:

5. Çevrimiçi ortamlarda sunulan ADÖ öğretim programına katılan özel eğitim öğretmenlerinin ADÖ öğretim programına ve bu programın çocuklar üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmanın araştırma deseni kontrol gruplu ön test-son test deneysel araştırma desenidir (Büyüköztürk vd., 2012). Çalışmada özel eğitim öğretmenleri için dört farklı bağımlı değişken bulunmaktadır. Bunlar ADÖ bilgi düzeyleri, ADÖ sunma becerileri, kendini izleme becerileri düzeyleri ve ADÖ genelleme düzeyleridir.

Çalışmanın ilk bağımlı değişkeni, özel eğitim öğretmenlerinin ADÖ yöntemi bilgi düzeyleridir. Öğretmenlerin bilgi düzeyleri, çoktan seçmeli 50 sorudan oluşan soru paketi ile ölçülecektir. Araştırma soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış ve iki farklı alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Öğretmenlere DBÖ'den önce 25 çoktan seçmeli soru çevrimiçi ortamda sunulmuş ve soruları cevaplamaları istenmiştir. Soruların cevapları öğretmenler ile paylaşılmamıştır. Bu sorular, bilgi verici eğitimin öntest oturumunu oluşturmuştur. *Öntest oturumunda* öğretmenlerden 25 sorudan *en fazla* 20 tanesine doğru cevap vermeleri beklenmiştir. Hiçbir öğretmen 20 ve üzeri soruya cevap verememiştir ve çalışmaya dahil edilmiştir.

Öntest oturumunun ardından öğretmenlere DBÖ sunulmuştur. Eğitimin sona ermesinin ardından farklı 25 soru yine çevrimiçi ortamda öğretmenlere sunulmuştur. Öğretmenlerden 25 sorudan *en az* 20 tanesine (80 puan ve üzeri) doğru cevap vermesi beklenmiştir. Doğru cevap veren öğretmenlerle kendini izleme oturumlarına geçilmiştir. 80 puan altı alan öğretmenler için ise yanlış yaptığı sorular dikkate alınarak ek eğitimler yapılmış ve ardından kendini izleme oturumlarına geçilmiştir.

Çalışmanın ikinci bağımlı değişkeni, öğretmenlerin ADÖ uygulama düzeyleridir. Öğretmenler OSB'li öğrencilerle yaptıkları öğretimleri video kaydına almışlardır. Bu oturumlar 12-15 denemeden ya da en fazla beş dakikalık oturumlardan oluşmuştur. Öğretmenler öğretim videolarını araştırmacı ile paylaşmışlardır. Araştırmacı "ADÖ Kendini izleme formunu" her bir deneme için ayrı ayrı doldurarak öğretmenlerin ADÖ uygulama düzeylerini belirlemiştir.

Çalışmanın üçüncü bağımlı değişkeni, öğretmenlerin ADÖ kendini izleme düzeyleridir. Öğretmenler kendi öğretim videolarını izleyerek uygulama düzeylerine karar vermişlerdir. Araştırmacı bu düzeyleri kendi uygulama verileri ile karşılaştırarak gözlemciler arası güvenirlik (GAG) belirlemesi yapmıştır.

Çalışmanın dördüncü bağımlı değişkeni, öğretmenlerin ADÖ genelleme düzeyleridir. ADÖ genelleme düzeyleri öğretmenlerin "Yönerge Takip Etme Becerileri Kontrol Listesinden" seçtikleri öğretimsel amaçları dışında tercih ettikleri farklı üç amaçtan oluşan amaçlardır.

ADÖ öğretim kendini izleme formu, sekiz davranıştan oluşmaktadır. Birinci, ikinci, dördüncü ve beşinci davranışlar ayrı ayrı alt öğeleri içermektedir. Öğretmenden alt öğelerin hepsini doğru sergilemesi beklenmektedir. Öğretim araç- gereçlerini hazırlama davranışı için öğretmenden üç farklı alt öğeyi yapmış olması gerekmektedir. Bu alt öğeler "Pekiştireçlerin hazırlanması ve ortamda ulaşabileceği bir yere koyması, materyalleri hazırlaması ve ortamda ulaşabileceği bir yere koyması ve kameranın ortamda hazır ve çekimde olmasıdır." Bu alt öğelerin hepsinden artı (+) alırsa öğretmen "Öğretim araç- gereçlerini hazırladım" davranışı için artı (+) alacaktır. Öğelerden biri ya da birileri eksi (-) olursa ilgili davranış için (-) alacaktır. Benzer şekilde ikinci davranış olan öğretim ortamını hazırlama davranışı için öğretmenden üç farklı alt öğeyi yapmış olması beklenmektedir. Bu alt öğeler "Masa ve sandalyelerin konumu, kameranın çekim açısını ayarlama, öğrenci ile masa önünde karşılıklı oturmadır.

Üçüncü davranış çocuğun dikkatini çekmedir. Bu davranışta öğretmenden öğrencinin dikkatini çekene kadar alt öğeleri sırası ile uygulaması beklenmektedir. Öğretmen herhangi bir alt öğeden sonra öğrencisi ile göz kontağı kurarsa ilgili alt öğeye artı (+) işareti konulacaktır.

Altıncı davranış öğretmenin gerektiğinde ipucu sunmasıdır. Öğretmen ipucu sunup sunmayacağına öğrencinin yönelimine göre karar vermektedir. Burada öğretmenin temel amacı, öğrencinin hatalı tepkilerinin ortaya çıkmasını engellemektir. Bu nedenle bu davranış, birbirine alternatif alt öğelerden oluşmaktadır. Öğretmenin öğrencinin doğru tepkiye yönelmesi, yanlış tepkiye yönelmesi ya da tepkisiz kalması davranışlarına karşılık farklı tepkiler vermesi gerekmektedir. Öğrenci doğru tepkiye yönelirse öğretmen "ipucu sunmaz", yanlış tepkiye yönelirse "anında fiziksel ipucu sunar" ve tepkisiz kalırsa 3-5 saniye sonunda "fiziksel ipucu sunar".

Yedinci davranış, öğrenci tepkisine uygun olarak öğretmenin sonuç sunmasıdır. Burada öğretmen, altıncı davranışta olduğu gibi öğrencinin tepkisine göre sonuç sunmalıdır. Öğrenci doğru tepki verirse "ayrımlı pekiştirme" yapmalı, yanlış tepki verirse "görmezden gelmeli" ve ipuçlu doğru tepki verirse "pekiştirme" yapmalıdır.

Sekizinci davranış, denemeler arası süreyi beklemedir. Bu davranış birbirine alternatif iki farklı alt amaçtan oluşmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin ADÖ bilgi düzeylerini belirlemek üzere Çevrimiçi eğitim semineri öncesi ve sonrasında iki farklı test sınavı yapılmıştır. Seminerler öncesi yapılan sınav öntest, seminer sonrası yapılan sınav sontest sınavıdır. Bu sınavlardan öğretmenlerin aldıkları puanlar Tablo'da gösterilmiştir.

ADÖ Bilgi Düzeyi Puanları

Öğretmen	***Öntest***	***Sontest***	***Ölçütü Karşılama Durumu***
Emrullah	60 puan	72 puan	Karşılamadı
Gül	72 puan	88 puan	Karşıladı
Serra Nur	68 puan	84 puan	Karşıladı
Asuman	60 puan	76 puan	Karşılamadı
Abdullah	72 puan	76 puan	Karşılamadı
ORTALAMA	***66, 4 puan***	***79,2 puan***	***-***

Öğretmenlerin ADÖ uygulama düzeylerini belirlemek için öğretmenlerden seminerler öncesinde öğretim videosu çekmeleri istenmiştir. Seminer sonrasında ise öğretmenler 5 farklı öğretim videosu daha çekmişler ve her video için kendilerini izleme formlarını doldurmuşlardır. Öğretmenlerin seminerler öncesi çektikleri öğretim videoları öntest, seminer sonrası çektikleri birinci öğretim videosu çevrimiçi eğitim sonrası ve beşinci öğretim videosu da sontest ADÖ uygulama düzeylerini ifade etmektedir. Öğretmenler öğretim videolarını ve formları araştırmacı ile paylaşmışlardır. Öğretmenlere videoları paylaşmaları için iki hafta süre verilmiştir. Bu süre içerisinde üç öğretmen videolarını paylaşabilmiştir. İki öğretmen ise videolarını zamanında paylaşamamıştır. Öğretmenlerden biri öğrencisi hasta olduğu için diğeri ise süreci yönetirken zorlandığı için videoları paylaşamadığını belirtmiştir. Bu iki öğretmenin video paylaşımları dört haftada tamamlanmıştır.

Araştırmacı öğretim videolarını izleyerek öğretmenlerin ADÖ yöntemini uygulama düzeylerini belirlemiş ve kendi kendini doğru izleme düzeylerine bakmıştır. Öğretmenlerin ADÖ uygulama düzeyleri öntest ve sontest puanları Tablo'da verilmiştir.

ADÖ Yöntemini Uygulama Yüzdeleri

Öğretmen	***Öntest***	***Çevrimiçi Eğitim Sonrası***	***Sontest***	***Ölçütü Karşılama Durumu***
Emrullah	29	65	93	Karşıladı
Gül	37	95	96	Karşıladı
Serra Nur	28	71	96	Karşıladı
Asuman	48	99	85	Karşıladı
Abdullah	33	76	85	Karşıladı
ORTALAMA	**35**	**81**	**91**	**Karşıladı**

Öğretmenlerden tüm öğretim oturumları boyunca öğretim videolarını izlemeleri ve *"ADÖ Öğretim Oturumları Kendini İzleme Formunu"* doldurmaları istenmiştir. Araştırmacı ilgili formda öğretmenlerin verilerini kendi uygulama güvenirliği verileri ile karşılaştırarak öğretmenlerin

kendini izlemelerini değerlendirmiştir. Bu karşılaştırmayı gözlemciler arası güvenirlik verisinde olduğu gibi *[*Görüş Birliği/ (Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı) *100*]* formülüyle yapmıştır (Erbaş, 2012). Kendini doğru izleme verileri öntest, çevrimiçi eğitim sonrası ve son test olarak üç ayrı veri halinde Tablo 2.14.'te sunulmuştur.

Tablo 2.14. Pilot Çalışma ADÖ Kendini İzleme Güvenirliği

Öğretmen	***Öntest***	***Çevrimiçi Eğitim Sonrası***	***Sontest***	***Ölçütü Karşılama Durumu***
Emrullah	15	68	95	Karşıladı
Gül	50	94	99	Karşıladı
Serra Nur	26	84	96	Karşıladı
Asuman	51	99	85	Karşıladı
Abdullah	33	75	85	Karşıladı
ORTALAMA	**35**	**84**	**92**	**Karşıladı**

Öğretmenlerin genelleme düzeyleri öğrencilerin farklı davranışları üzerinde yaptıkları öğretimlerle alınmıştır. Bu nedenle öğretmenlerden kaba değerlendirme alırken öğretim amaçları dışında üç farklı amaç daha seçmeleri istenmiştir. Bu üç farklı amaçla öğretmenler seminer eğitimleri öncesinde ve kendini izleme oturumları sonrasında iki farklı video çekmişlerdir. Çalışmanın genelleme verileri bu videolar üzerinden toplanmıştır.

Öğretmenlerin seminerler öncesi çektikleri genelleme videosu öntest, son öğretim oturumunun ardından çektikleri genelleme videosu sontest ADÖ uygulama düzeylerini ifade etmektedir. Öğretmenler genelleme videolarını araştırmacı ile paylaşmışlardır. Araştırmacı genelleme videolarını izleyerek öğretmenlerin ADÖ yöntemini farklı davranışlara genelleme düzeylerini belirlemiştir. Öğretmenlerin ADÖ genelleme düzeyleri öntest ve sontest puanları Tablo 2.15'te verilmiştir.

Tablo 2.15. Pilot Çalışma ADÖ Genelleme Düzeyleri

Öğretmen	***Öntest***	***Sontest***
Emrullah	33	74
Gül	43	96
Serra Nur	28	92
Asuman	45	86
Abdullah	33	74
ORTALAMA	***36***	***84***

Çalışmaya katılan öğretmenler ADÖ bilgi düzeylerini geliştirmişlerdir. Öğretmenlerin hepsi ADÖ uygulama düzeyinde ölçütü karşılamıştır. Benzer şekilde öğretmenler kendini izleme güvenirliğini doğru sürdürmüşlerdir. Farklı öğretimsel amaçlara genelleme konusunda da hepsinin performansında ilerlemeler olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Davranışsal Beceri Öğretimi, Videodan Kendini İzleme, Özel Eğitim Öğretmeni Eğitimi, Ayrık Denemelerle Öğretim

Kaynakça

Belfiore, P. J., Fritts, K. M., & Herman, B. C. (2008). The role of procedural integrity: Using self-monitoring to enhance discrete trial instruction (DTI). *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *23*(2), 95-102.

Bolton, J., & Mayer, M. D. (2008). Promoting the generalization of paraprofessional discrete trial teaching skills. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *23*(2), 103-111.

Dib, N., & Sturmey, P. (2007). Reducıng Student Stereotypy By Improvıng Teachers'ımplementatıon Of Dıscrete-Trıal Teachıng. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, *40*(2), 339-343.

Downs, A., & Downs, R. C. (2013). Training new instructors to implement discrete trial teaching strategies with children with autism in a community-based intervention program. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *28*(4), 212-221.

Erbaş, D., & Yücesoy, Ş. (2002). Özel eğitim öğretmenliği programlarında yer alan uygulama derslerini yürütürken kullanılan iki farklı dönüt verme yönteminin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(1), 109-120.*

Gerencser, K. R., Higbee, T. S., Contreras, B. P., Pellegrino, A. J., & Gunn, S. L. (2018). Evaluation of interactive computerized training to teach paraprofessionals to implement errorless discrete trial instruction. *Journal of Behavioral Education*, *27*(4), 461-487.

Güleç-Aslan, Y. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğuna ilişkin deneyim ve algıları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, *22*(3), 869-896.

Güleç-Aslan, Y. (2013). A training programme for a teacher working with a student with ASD: An action research. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(4), 2229-2246.

Güleç-Aslan, Y. (2014). Temel Eşleme Becerilerinin Öğretiminde Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ) Süreci. *Sakarya University Journal of Education*, *4*(1), 24-48.

Güleç-Aslan, Y. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle çalışan eğitimcilerin uygulamalı davranış analizine yönelik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *32*, 1013-1032.

Higbee, T. S., Aporta, A. P., Resende, A., Nogueira, M., Goyos, C., & Pollard, J. S. (2016). Interactive computer training to teach discrete-trial instruction to undergraduates and special educators in Brazil: A replication and extension. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *49*(4), 780-793.

Hillman, C. B., Lerman, D. C., & Kosel, M. L. (2020). Discrete-trial training performance of behavior interventionists with autism spectrum disorder: A systematic replication and extension. *Journal of Applied Behavior Analysis*.

Hollins, S., M., (2013). *Usıng coachıng as a professıonal development modalıty to traın teachers ın the use of evıdence-based practıces for students wıth autısm spectrum dısorders*. Yayımlanmamış doktora tezi, Virginia Commonwealth University Department of Special Education and Disability Policy School of Education, Richmond.

Kahramanoğlu, R., & Tutsoy, T. (2019). Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Beceri Yeterliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Anatolian Turk Education Journal*, *1*(1), 35-60.

Lerman, D. C., Vorndran, C. M., Addison, L., & Kuhn, S. C. (2004). Preparing teachers in evidence-based practices for young children with autism. *School Psychology Review*, *33*(4), 510-526.

Nudi-Muldoon, A. S. (2019). *Effects of a Video Self-Monitoring Procedure to Increase Treatment Fidelity of Paraprofessionals' Implementation of Discrete Trial Training* (Doctoral dissertation, Temple University. Libraries).

Pollard, J. S., Higbee, T. S., Akers, J. S., & Brodhead, M. T. (2014). An evaluation of interactive computer training to teach instructors to implement discrete trials with children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *47*(4), 765-776.

Tekinarslan, İ. Ç., Arı, A., Bozak, B., Çay, E., & Çiçek, M. (2018). Special education teacher candidates' views on evidence-based practices Özel eğitim öğretmen adaylarının bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki görüşleri. *Journal of Human Sciences*, *15*(3), 1756-1772.

Weston, R., Davis, T. N., Radhakrishnan, S., O'Guinn, N., & Rivera, G. (2019). Comparing performance feedback and video self-monitoring within a BST package to train pre-service behavior analysts to conduct preference assessments. *Journal of Behavioral Education*, 1-13.

Özel Eğitim Alanında Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerin Tez Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Furkan Akdağ
Gazi Üniversitesi

Cansel Aydemir
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Bilim; merak konusu olgulara ilişkin süreç içinde geliştirilmiş sistematik araştırma yöntemleriyle düzenli ve tutarlı bilgilere erişim sürecidir (Şahin ve Tabak, 2022; Türk Dil Kurumu, 2023; Seyidoğlu, 1997). Bilim insanları ve araştırmacılar, bilginin üretilmesi ve yaygınlaştırılmasını sağlayan bireylerdir. Lisansüstü eğitim, araştırmacıların ve bilim insanlarının yetişme süreçlerindeki temel eğitim kademesidir ve dünya genelinde yapılan bilimsel faaliyetlerin içerisinde lisansüstü eğitim çalışmaları büyük bir paya sahiptir (Atbaşı, Karaca ve Karasu, 2019). Bilimsel bilgi, projeler, makaleler, yazılı ve sözlü bildiriler ve tezler yoluyla araştırmacılar tarafından üretilip yaygınlaştırılmaktadır. Yüksek lisans ve doktora eğitimini kapsayan lisansüstü eğitimde araştırmacılardan alanları ile alakalı bir tez ortaya koymaları beklenmektedir (Sağlam, 2007). Yüksek lisans eğitimi temel olarak araştırmacıları doktora eğitimine hazırlamayı amaçlar. Aynı zamanda yüksek lisans eğitiminde bir bilim dalında derinlemesine akademik bilgilerin kazandırılması, bir iş kolunda uzmanlaşma ve araştırmacı kimliği kazandırılması gibi amaçlar da mevcuttur. Doktora eğitimi ise yüksek lisans eğitimine göre daha geniş bir perspektifte bilim insanı, öğretim üyesi yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Pyhalto, Toom, Stubb ve Lonka, 2012). Bilim insanı yetiştirme amacı doğrultusunda doktora eğitimi içerisinde öğrencilere, bir konu hakkında bağımsız bir araştırma ortaya koyarak bilimsel bilgi üretme, üretilen bilgiyi yaygınlaştırma, bir konu hakkında derinlemesine incelemeler yaparak yeni sentezler üretebilme gibi beceriler kazandırılmaktadır (Keskinkılıç ve Ertürk, 2009).

Lisansüstü eğitim alan öğrenciler, tez süreçlerinde elbette birtakım problemlerle karşılaşmaktadırlar. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin tez sürecinde; tez konusu belirleme, konu sınırlandırma, araştırma yöntemine karar verme, araştırma kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarına karar verme, etik konular, zaman yönetimi ve tez danışmanı ile iletişim gibi konularda problemler yaşadıkları görülmektedir (Akbulut, Şahin ve Çepni, 2013; Chang, Chang ve Tseng, 2010; Kan ve Gedik, 2016; Karadağ ve Özdemir, 2017; McMillan ve Schumacher, 2006). Odom (2004) sosyal bilimlerde araştırma yürütmenin zorluğunun yanı sıra özel gereksinimli bireyleri örneklemine alan özel eğitim alanında yapılabilecek çalışmalarda da kendine has birtakım zorlukların olabileceğini ifade etmiştir. Lisansüstü eğitim çerçevesinde yapılan faaliyetlerin toplam bilimsel faaliyetler içerisindeki yeri ve özel eğitim alanında araştırma yapmanın zorlukları göz önüne alındığında özel eğitim alanında yapılan tez çalışmalarında da birtakım problemlerin yaşanması kaçınılmazdır. Bu araştırmanın amacı özel eğitim alanında yapılan tez çalışmalarında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin yaşadıkları problemlerin belirlenmesi ve bu problemlere ilişkin çözüm önerilerinin geliştirilmesidir.

Araştırmanın amacı özel eğitim alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin tez yazım süreçlerine ilişkin görüşlerini incelemektir.

Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

1- Özel eğitim alanında lisansüstü eğitim alan öğrenciler tez sürecinde ne gibi problemlerle karşılaşmaktadır?

2- Özel eğitim alanında lisansüstü eğitim alan öğrenciler tez yazım sürecinde yaşadıkları problemlere ilişkin başa çıkma yolları nelerdir?

3- Öğrenciler için lisansüstü eğitim içerisinde tez sürecinin anlamı nedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel araştırmanın çeşitli desenleri bulunmakla birlikte temelinde katılımcıların ifade ettikleri bakış açılarından yola çıkarak ulaşılan ortaklıklar yatmaktadır (Creswell, 2020). Bir durumun kişi için gerçekliği, tecrübe ettiklerini algılayış biçimi ile anlaşılır (Bogdan ve Biklen, 2007). Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji, bir olgunun anlaşılması için kişilerin bu olguya ilişkin yaşantı deneyimlerine ve bu deneyimlerine yükledikleri anlama odaklanır (Creswell, 2007). Bu araştırma, özel eğitim alanında lisansüstü eğitimlerini sürdüren veya eğitimlerini tamamlamış araştırmacıların tez süreçlerine ilişkin deneyimleri ve yaşadıkları zorlukların ortaya çıkarılmasına odaklandığından nitel araştırma yöntemlerinden fenomonoloji (olgubilim) olarak desenlenmiştir.

Katılımcılar

Araştırma katılımcılarının dahil etme kriterlerini; özel eğitim alanında yüksek lisans ve doktora düzeyinde lisansüstü eğitim sürdüren ve eğitimlerinin tez aşamasında olan veya yüksek lisans/doktora düzeylerinden birinde lisansüstü eğitimini tamamlamış olması oluşturmaktadır. Bu kriterleri taşıyan 8 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilecektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma, özel eğitim alanında lisansüstü eğitim sürecinde bulunan kişilerin deneyimlerinden yola çıkarak yaşanan zorlukları belirlemeyi amaçlandığından veri toplama tekniği olarak görüşmelerden yararlanılacaktır. Görüşme; araştırmacıların belirli bir amaç doğrultusunda sorular sorarak yanıt aldıkları ve bu yanıtların daha sonra analiz edilmek üzere kaydedildiği amaçlı etkileşimlerdir (Creswell, 2020; Stewart ve Cash, 2018). Görüşme, nitel araştırmalarda gözlem, doküman analizi gibi farklı veri toplama teknikleri ile bir arada kullanılabileceği gibi tek başına baskın strateji olarak da kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu araştırmada özel eğitim alanında lisansüstü eğitim gören veya eğitimini tamamlamış kişilerin tez sürecinde yaşadıkları zorluklara odaklandığından görüşmeler baskın veri toplama tekniği olarak kullanılmıştır. Ek olarak araştırma sürcinin her basamağında her iki araştırmacı da araştırmacı günlüğü tutacaktır. Ayrıca katılımcılara ilişkin detaylı bilgi edinmek üzere katılımcı bilgi formlarından yararlanılacaktır.

Veri Toplama Süreci

Creswell (2020) veri toplama sürecini; araştırma ortamları ve katılımcılarının seçilmesi, toplanacak verilerin ve verilerin elde edilmesi için veri toplama tekniklerinin belirlenmesi, araştırma için gerekli izinlerin alınması, verilerin kaydedilmesi ve veri toplama sürecinin yürütülmesi olmak üzere beş adımda aşamalandırmıştır. Bu araştırmada veri toplama öncesinde araştırma sorusunu net bir şekilde tanımlayabilmek için ilgili literatür taranmış, araştırma sorusuna yanıt oluşturacak araştırma yöntemi belirlenmiştir. Takibinde belirtilen aşamalandırmaya benzer olarak katılımcı özellikleri ve araştırma ortamları belirlenmiştir. Veri toplama tekniği olarak görüşme formu ve katılımcı bilgi formları oluşturulmuş ve araştırma amacı doğrultusunda hazırlanıp uzman görüşüne sunularak son haline eriştirilmiştir. Katılımcılar yazılı ve sözlü olarak araştırma hakkında bilgilendirilerek kişisel izinleri alınacaktır. Ardından belirlenen katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek veri toplama süreci yürütülecek ve elde edilen veriler analiz edilecektir.

Veri Analizi

Nitel veri analizi, araştırma sürecinde toplanan verilerin yazılı hale getirilip bütün verilerin incelenmesi ile oluşturulan kodların benzer temalar altında birleştirilmesi sürecini ifade eder (Karakaya-Özyer, 2022). Creswell (2017) nitel veri analiz sürecini verilerin toplanması, yazıya dökülmesi, baştan sona okunarak genel fikir oluşturulması, verilerin betimlemelere veya temalara göre kodlanması olmak üzere döngüsel bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu araştırmada da görüntü ve/veya ses kaydına alınan görüşmelerin yazıya dökümü sonrasında tüm görüşmeler her iki araştırmacı tarafından analiz edilerek tümevarım içerik analizi ile analizi yapılacaktır. Takibinde ulaştıkları temalar karşılaştırılarak kodlayıcılar arası güvenirlik çalışması yapılacaktır.

İnandırıcılık ve Etik

Etik, araştırılacak konunun seçimi, katılımcıların belirlenmesi, araştırma verilerinin gizliliği gibi tüm araştırma süreci ve uygulamalarını etkiler (Erdoğan, 2022). Bu çalışmada da araştırma konusu ve katılımcılarının seçiminden başlayarak etik unsurlar göz önünde bulundurulacak, katılımcılar görüşme öncesinde araştırmanın içeriği ve gerçekleştirilen görüşmelerin kayıt altına alınması hususlarında yazılı ve sözlük olarak bilgilendirilerek gerekli izin alınacaktır. Ayrıca veri analizlerinin güvenirliği için görüşme verileri her iki araştırmacı tarafından da analiz edilerek uzlaşı sağlanacaktır. Ulaşılan bulgular katılımcıların ifadeleri ile yansıtılarak araştırmanın inandırıcılığı desteklenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma için yapılan görüşmelerin analiz edilmesi sonucunda araştırmacıların diğer alanlarda lisansüstü eğitim gören öğrencilerle benzerlik gösterecek şekilde lisansüstü eğitim sürecinde aldıkları derslerin tez sürecine etkisi, öğrenci-danışman arası etkileşimin sürece etkisi, tez konusu belirleme ve sınırlandırmaya ilişkin yaşananlar, tez yazım sürecinde deneyimli kişilerden gelen destekleyici yaklaşımın sürece etkileri, kaynağa erişim ve bu durumun sürece etkisi, yazım-raporlama aşamasında yaşananlara ilişkin bulgulara ulaşılacağı öngörülmektedir. Ayrıca özel eğitimin doğası gereği katılımcı bulma ve uygulama aşamalarında yaşananların sürece etkisine ilişkin bulgulara ulaşılacağı ön görülmektedir.

Ulaşılacak tüm bulguların kendi içinde ve çeşitli alanlardaki bulgular ile ortaklaşan ve farklılaşan yanları analiz edilerek özel eğitim lisansüstü eğitim programlarını geliştirmeye yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: özel eğitim, lisansüstü eğitim, tez süreci

Kaynakça

Akbulut, H. İ., Çepni, S. ve Şahin, Ç. (2013). Doktora tez sürecinde karşılaşılan problemlerin belirlenmesi: eğitim fakültesi örneği. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (20), 50-69.

Atbaşı Z., Karaca, M. A. ve Karasu, N. (2019). Sosyal geçerliğin Türkiye'de özel eğitim tez çalışmalarına yansıması. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(4), 1589-1601.

Bogdan, R., and Biklen, S. K. (2007). Qualitative research for education: An introduction to theories and method. Allyn & Bacon.

Chang, Y.H., Chang, C.Y., and Tseng,Y.H. (2010). Trends of Science Education Research: An Automatic Content Analysis. Journal of Science Education Tecnology, 19: 315-331.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.). Sage.

Creswell, J. W. (2017). Educational research: Planning conducting, and evaluating quantiative. Pearson Publications.

Creswell, J. W. (2020). Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması,

yürütülmesi ve değerlendirilmesi. (Çev:H. Eksj). EDAM.

Erdoğan, U. (2022). Eğitim araştırmalarında etik ve dürüstlük. H. Tabak, B. Aksu Dünya ve F. Şahin (Eds.), Eğitimde araştırma yöntemleri içinde (ss.43-72). Pegem Akademi.

Kan, M. O. ve Gedik, F. N. (2016). Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşleri. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, (3), 402-408.

Karadağ, N. ve Özdemir, S. (2017). Türkiye'de Doktora Eğitimi Sürecine İlişkin Öğretim Üyelerinin ve Doktora Öğrencilerinin Görüşleri. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, (2), 267-281

Karakaya- Özyer, K. (2022). Veri analizi ve değerlendirilmesi. H. Tabak, B. Aksu Dünya ve F. Şahin (Eds.) Eğitimde araştırma yöntemleri içinde (ss.289-334). Pegem Akademi.

Keskinkılıç, S.B. ve Ertürk, A. (2009). Eğitim Bilimleri Doktora Öğrencilerinin İstatistiksel Bilgi Yeterlilikleri, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 10 (1), 141-151.

McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). Research in Education: Evidence-Based İnquiry. London: Pearson.Murtonen.

Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B. and Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. Exceptional Children, 71(2), 137–148.

Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J., and Lonka, K. (2012). Challenges of becoming a scholar: A study of doctoral students' problems and well-being. International Scholarly Research Notices Education. https://doi.org/10.5402/2012/934941

Sağlam, M. (2007). Lisansüstü Eğitim Modelleri. Eğitim Bilimleri Enstitüsü III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Eskişehir.

Seyidoğlu, H. (1997). Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı. (7. Baskı). Güzem.

Stewart, C. J. ve Cash, W. B. (2018). Interviewing principles and practices.(15. Ed.) Mc Graw Hill Education.

Şahin, F. ve Tabak, H. (2022). Eğitim araştırmalarının doğası ve paradigmasal temelleri. H. Tabak, B. Aksu Dünya ve F. Şahin (Eds.) Eğitimde araştırma yöntemleri içinde (ss. 1-17). Pegem Akademi.

Türk Dil Kurumu (2023). https://sozluk.gov.tr/ erişim tarihi: 08.03.2023

Impact of a Conjoint Cognitive-Behavioral Program on 13-Year-Old Teens to Promote Resilience

Gül Kahveci
Lefke Avrupa Üniversitesi

Işın Paralik
Yakın Doğu Üniversitesi

Nergüz Bulut Serin
Lefke Avrupa Üniversitesi

Problem Durumu

ADHD (Attention-Deficit Hyperactivity condition) is a neurodevelopmental condition characterized by inattentive, impulsive, or hyperactive behaviors that are disproportional to the individual's age and level of development. The majority of ADHD diagnoses are made in school-age children, and according to The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5, symptoms must be present in different environments before the age of 12 years (Luo, Weibman, Halperin, & Li, 2019). and it is the most common neurodevelopmental disorder described in the DSM-V (Bora, & Pantelis, 2016). A relatively high prevalence of approximately 5% of the global child population has been observed (Yong et al. 2020), and 30 to 70% of these children maintain symptoms throughout their lifetime, with a prevalence of 2.5% in adults (Simon et al., 2009). ADHD is related with a wide range of comorbid behavioral and mental illnesses, including learning difficulties, language disorders, mood disorders, anxiety, and conduct/oppositional disorder (Reale et al., 2017). These comorbid issues might make ADHD diagnosis and treatment more difficult.

There are three main approaches involved in alleviating the hard-to-fight ADHD symptoms. Medication-based, behavior-based, and combined therapies are used to treat ADHD symptoms (Antshel et al., 2011; Sibley et al., 2014). In addition to drugs, behavior-based treatments such as education and/or behavior therapy, as well as social skills training, have been used in practice for ADHD interventions (Pelham et al., 2016; Chacko et al., 2018). Nonetheless, there is no cure for ADHD without a complete grasp of its diverse and developmental pathophysiological causes.

Anxiety or stress relates considerably to behavioral, emotional, and social difficulties in school students (Valizadeh, Farnam, & Farshi, 2013). Such issues are frequently manifested through a variety of internalized and externalized behaviors such as anxiety, hyperactivity, attention problems, bullying, depression, aggression, somatization, withdrawal, substance use, self-inflicted violence, and learning problems, all of which have a significant impact on children's quality of life, happiness, and well-being.

Psychotropic medication and behavioral therapy in clinic, school and at home are the most commonly used treatments for children with ADHD (Barkley, 2006). Medication has been proven to improve on-task performance and compliance to requests while decreasing ADHD symptoms and disruptive conduct (Swanson, McBurnett, Christian, & Wigal, 1995). However, pharmaceutical intervention on its own has limitations. Some children do not respond to medicine (Smith, Waschbusch, Willoughby, & Evans, 2000), and some children and parents are hostile to medication, while others take it inconsistently; research has revealed low compliance, with non-adherence rates ranging from 13.2 to 64% (Adler & Nierenberg, 2010). Classroom interventions can assist students with ADHD, their teachers, and their peers reduce challenges at school and improve the overall classroom experience. Interventions that connect school, clinic, and home may be even more effective in improving the child's experience in several contexts (Power et al., 2012; Villodas, McBurnett, Kaiser, Rooney, & Pfiffner, 2014). Because most research evaluating behavior interventions have focused on classroom behavior measures, there is a shortage of evidence for academic outcomes (Raggi & Chronis, 2006). As a result, it is critical to consider treatment options for children with ADHD that are also geared toward improving academic functioning, such as self-evaluation and other self-regulation interventions that have been shown to have positive effects on behavior and academic performance (DuPaul, Weyandt, & Janusis, 2011).

Daily Behavior Report Cards (DBRCs), also known as Daily Report Cards or Home-School Notes, have been identified as an effective classroom intervention for children with ADHD in a growing body of literature (Jurbergs, Palcic, and Kelley, 2010, Murray, Owens et al. 2012, Watabe, Yujo, Stewart, Owens, Andrews, and Griffeth, 2013; Williams, Noell, Jones, and Gansle, 2012, Jawad, Power, 2012). This strategy was first described in the literature as a “checklist” for documenting student conduct and reinforcing it at home (Edlund, 1969). DBRCs may be an effective behavior modification strategy for children with ADHD, according to mounting data (Fabiano et al., 2007; Pelham & Fabiano, 2008). Although DBRCs do not explicitly target academic results, they frequently have an indirect effect by focusing on academic facilitators (Fabiano et al., 2010). Another advantage of DBRCs is that as a result of everyday communication between the home and school, students may acquire a more positive attitude toward school and perform better (Fabiano et al., 2010). DBRCs have also been shown to be useful in the treatment of ADHD symptoms and the monitoring of results (DuPaul & Stoner, 2003; Owens, Murphy, Richerson, Girio, & Himawan, 2008). Finally, research indicates that the DBRC is a simple intervention that is well-liked by both parents and teachers (Chafouleas, Riley-Tillman, & Sassu, 2006). A DBRC is often a list of a child's target behaviors, which may include classroom interruptions, academic production, remaining seated in class, and behavior in other parts of the school, such as the library and cafeteria. Each behavioral goal has precise and measurable criteria in the DBRC. For example, "child interrupts three or fewer times during Math class, leaves seat less than two times during each class, and does not touch his/her friends during class time." DBRCs appear to be more effective when they begin with fewer target behaviors and gradually add more after the system is in place (Volpe & Fabiano, 2013). This also provides a helpful transition period for the kid, instructor, and parent as they acclimate to the intervention. Because of the collaborative role of children, teachers, and parents, it is believed that DBRC

therapies are helpful in lowering ADHD symptoms. Although implementation strategies vary slightly, students are often given an explanation of the intervention and encouraged to voice their views and opinions regarding the selected behavioral targets. Every day, teachers complete the daily report card and send it home with the students' parents. Teachers will advise goal revisions if they believe it is required; normally, the goals can be reached after a few months, and new goals can be set for the student. Ideally, the teacher also provides timely feedback to the kid in class and makes an attempt to inspire the child to reach the DBRC goals with praise and supportive words. Parents receive the DBRC everyday after school and are normally responsible for rewarding children depending on behavioral goals accomplished (rewards are occasionally supplied by the school). This incentive system is designed before to beginning the intervention and is amended by the student, the teacher, and, in certain situations, a therapist who is assisting. Parental reinforcement at home is regarded to be an important factor in the efficacy of DBRCs. Playing outside, enjoying a special treat, or screen time are all examples of home-based privileges. Parents are frequently trained to ensure that they understand the DBRC and comply with it. Furthermore, when providing feedback and attaching incentives to the DBRC, parents are recommended to retain a positive rapport with the kid; the DBRC should not be presented as a punishment or with negative repercussions. Parents and instructors are encouraged to applaud their children's accomplishments, however when a target behavior is not met, a neutral attitude is recommended (Volpe & Fabiano, 2013). To yet, there has been no systematic evaluation of the evidence on the effectiveness of DBRCs for children with ADHD.

Yöntem

As a result, in order to fill gaps in evidence-based school services for ADHD, we adapted a research-backed clinic-based behavioral (DBRC) and behavioral and cognitive intervention (Resilience Supporting Program (Bellhouse, Fuller, & Johnston, 2005) for ADHD for delivery by a school-based professional such as a special education teacher. We used an iterative collaborative development process to train an existing school-based special education teacher, supervise his implementation of the intervention at a subsequent school, and collect data on fidelity, feasibility, and acceptance. These results were used to improve and develop our intervention and training strategies for future iterations.

Three 13-year-old male students diagnosed with ADHD were selected as participants in this study. The application was made in the school environment and the family also participated in the process. The intervention process was carried out in the source room and data were collected from the special education teacher, the responsible classroom teacher and the family throughout the application. Behavior Report Cards (DBRCs), also called Daily Report Cards or Home–School Notes, was used to overcome behavior problems in the classroom. In addition, a part of the Resilience supporting program, which is a behavioral cognitive application, is used (Bellhouse, Fuller, & Johnston, 2005). “In Search of Inner Peace: Being Calm; The Elixir of Life: Having Energy; Avoiding Decoys: Being Courageous; The Secret of Friendship: Giving Care; The Map of Life: Making Plans; The Difficult Emotions; Spontaneous Eruptions: Anger; Tooth Rattling: Worry Enslavement: Helplessness and Failure” chapters were translated into Turkish, the translations were rearranged by two field experts and made ready for application. The combination of these two programmes can be called “Conjoint Cognitive-Behavioral Program”. The application consists of ready-made worksheets, self-evaluation forms and feedback based on these forms. To be used as a structure, it must be photocopied and applied. There are also questions to be asked to the practitioner.

A single subject experimental design was used for the study, across participants using a multiple-probe design. The use of single-subject experimental designs (SSEDs) in research has a long history. Several criteria have been devised to determine the best educational and clinical strategies associated rehabilitation disciplines. Some guidelines list SSEDs as one experimental design that can aid in determining the efficacy of specific therapies (Chambless et al., 1998; Horner et al., 2005). Multiple-baseline and multiple-probe designs are suitable for investigating the effects of a single intervention or independent variable on three or more persons, behaviors, stimuli, or situations. Multiple-baseline designs look to be a sequence of AB designs built on top of one another on the surface. The effects, however, can be recreated in a way that exhibits experimental control by introducing the intervention phases in a staggered method. The researcher picks numerous (usually three to four) circumstances in which the intervention can be performed in a multiple-baseline study. These conditions can take the form of various behaviors, persons, stimuli, or surroundings. Each condition is plotted in its own panel, or leg, similar to an AB graph. The gathering of baseline data begins simultaneously across all legs. Multiple-probe designs are a typical variation on multiple baselines in which continuous baseline assessment is replaced with intermittent probes to document performance during baseline in each of the situations. Probes lessen the burden of data gathering by eliminating the necessity for continuous collection in all phases at the same time.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings give preliminary evidence that this methodology has a positive impact on treatment development. Significant improvement in ADHD symptoms, problem behaviors, social skills, and organizational skills after treatment supports the efficacy of this customized treatment in enhancing student outcomes. The family, special education teacher, and responsible classroom teacher all answered the social validity questions quite positively.

Furthermore, the impressions of all three participants' self-management and self-management other than "bullying", that social skills and well-being have reached a higher level, that the application related to the exam stress subject is continued, but that there are significant improvements in the students' behavior, self-management, and well-being in general are obtained. It is suggested that future practices on the construction of a safe educational environment in the whole school should study the effect of adding ADHD specific interventions accompanying social skills activities in the whole school.

Anahtar Kelimeler: Conjoint Cognitive-Behavioral Program, resilience, social skills, self-regulation

Kaynakça

Adler, L. D., & Nierenberg, A. A. (2010). Review of medication adherence in children and adults with ADHD. Postgraduate Medicine, 122, 184-191.

Antshel, K. M., Hargrave, T. M., Simonescu, M., Kaul, P., Hendricks, K., and Faraone, S. V. (2011). Bora, E., & Pantelis, C. (2016). Meta-analysis of social cognition in attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): comparison with healthy controls and autistic spectrum disorder. *Psychological medicine*, *46*(4), 699-716. Advances in understanding and treating ADHD. BMC Med. 9:72. doi: 10.1186/1741-7015-9-72

Barkley, R. A. (2006). Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.

Bellhouse, B., Fuller, A., & Johnston, G. (2005). *Managing the Difficult Emotions: A Programme for the Promotion of Emotional Intelligence and Resilience for Young People Aged 12 to 16*. SAGE.

Bora, E., & Pantelis, C. (2016). Meta-analysis of social cognition in attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): comparison with healthy controls and autistic spectrum disorder. *Psychological medicine*, *46*(4), 699-716.

Chacko, A., Bedard, A. V., Marks, D., Gopalan, G., Feirsen, N., Uderman, J., et al. (2018). Sequenced neurocognitive and behavioral parent training for the treatment of ADHD in school-age children. Child Neuropsychol. 24, 427–450. doi: 10.1080/09297049.2017.1282450

Chafouleas, S. M., Riley-Tillman, T. C., & Sassu, K. A. (2006). Acceptability and reported use of daily behavior report cards among teachers. Journal of Positive Behavior Interventions, 8, 174-182.

Chambless, D. L., & Hollon, S. D. (1998). Defining empirically supported therapies. *Journal of consulting and clinical psychology*, *66*(1), 7.

DuPaul, G. J., & Stoner, G. D. (2003). ADHD in the Schools: Assessment and intervention strategies. New York, NY: Guilford Press.

DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the classroom: Effective intervention strategies. Theory Into Practice, 50(1), 35-42.

Edlund, C. V. (1969). Rewards at home to promote desirable school behavior. TEACHING Exceptional Children, 1, 121-127.

Fabiano, G. A., Pelham, W. E., Gnagy, E. M., Burrows-MacLean, L., Coles, E. K., Chacko, A., . . . Robb, J. A. (2007). The single and combined effects of multiple intensities of behavior modification and multiple intensities of methylphenidate in a classroom setting. School Psychology Review, 36, 195-216.

Fabiano, G. A., Vujnovic, R. K., Pelham, W. E., Waschbusch, D. A., Massetti, G. M., Pariseau, M. E., . . . Volker, M. (2010). Enhancing the effectiveness of special education programming for children with attention deficit hyperactivity disorder using a daily report card. School Psychology Review, 30, 219-239.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional children*, *71*(2), 165-179.

Jurbergs, N., Palcic, J. L., & Kelley, M. L. (2010). Daily behavior report cards with and without home-based consequences: Improving classroom behavior in low income, African American children with ADHD. Child & Family Behavior Therapy, 32, 177-195. doi:10.1080/07317107.2010.500501

Kazdin, A. E., & Tuma, A. H. (1982). Single-case research designs.

Luo, Y., Weibman, D., Halperin, J. M., & Li, X. (2019). A review of heterogeneity in attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Frontiers in human neuroscience*, *13*, 42.doi.org/10.3389/fnhum.2019.00042

Murray, D. W., Rabiner, D., Schulte, A., & Newitt, K. (2008). Feasibility and integrity of a parent-teacher consultation intervention for ADHD students. Child & Youth Care Forum, 37, 111-126.

Owens, J. S., Murphy, C. E., Richerson, L., Girio, E. L., & Himawan, L. K. (2008). Science to practice in underserved communities: The effectiveness of school mental health programming. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37, 434-447.

Pelham, W. E., Jr., & Fabiano, G. A. (2008). Evidence-based psychosocial treatment for ADHD: An update. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37, 184-214

COVID-19'un Özel Eğitim Alanında Nitelikli Eğitim Verilmesine Yönelik Etkilerinin Öğretmenlerin Bakış Açısıyla İncelenmesi

Rabia Sönmez
Ankara Üniversitesi

Rumeysa Çakır
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

İlk olarak 31 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Hubei eyaletinin Vuhan kentinde görülen Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19), kısa sürede etkisini göstererek diğer şehirlere, diğer eyaletlere sonrasında ise diğer dünya ülkelerine yayılmış ve tüm dünyayı etkisi altına almıştır (Özdoğan & Berkant, 2020). Eş zamanlı olarak bütün insanlığı etkileyen ve kıtaları aşan bulaşıcı hastalıklardan biri olması nedeniyle Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020) tarafından 11 Mart 2020 tarihinde COVID-19 salgını süreci pandemi olarak ilan edilmiştir (Özdoğan & Berkant, 2020). Ani bir şekilde ortaya çıkan pandemi süreci, insan hayatında köklü değişikliklerin olmasına neden olmuştur. Bu değişiklerden en önemlisi fiziksel mesafenin korunması kararıdır. Fiziksel mesafenin korunması kararıyla enfekte kişilerle enfekte olmayan kişiler arasındaki temas olasılığı azaltılarak virüsün yayılması önlenmeye çalışıldığından (COVID-19 Bilgilendirme Platformu, 2023) eğitim başta olmak üzere birçok sektör bu durumdan önemli ölçüde etkilenmiştir. COVID-19 pandemi sürecinde, fiziksel mesafenin korunması kararı sonucunda eğitimin normal standartların dışında olacak şekilde tamamen uzaktan yürütülmesi kararı alınmıştır (Şenol & Can-Yaşar, 2020). Bireylerin temel haklarından biri olan eğitimin zaman ve mekân sınırlaması olmadan devam ettirilmesi ve aksamaması birincil amaç haline gelmiştir.

Diğer dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de pandemiye bağlı olarak okulların kapatılması sonucunda, uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Uzaktan eğitim; zaman esnekliğine sahip, bireylerin kendi başına çalışma için yöntem ve teknikleri düzenlemesini sağlayan, dijital içeriklerin ve kişilerin tercihlerine yönelik Web 2.0 teknolojilerinin kullanılabilmesine olanak tanıyan bir model olarak tanımlanmaktadır (Avcı & Akdeniz, 2021). Uzaktan eğitimde özellikle zaman ve mekândan doğan sınırlılıklar göz ardı edilerek eğitimin devam ettirilmesi söz konusudur. Ancak, yürütülmesi planlanan eğitim süreçlerinin bireylerin eğitime erişimlerini, eğitim ortamlarına katılımlarının sağlanmasını, olası ayrımcılığa maruz kalmalarının önüne geçilmesini ve nitelikli eğitim hizmetlerinin sunulmasını sağlayacak şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Nitelikli eğitim, bütün bireylere sunulması gereken ve yasalarla temellendirilmiş bir zorunluluktur. Ülkeler bu zorunluluk çerçevesinde, bütün bireylere eşit eğitim hakkını sağlamak amacıyla çeşitli politikalarla hizmet vermekte ve özel gereksinimli bireylerin erken bebeklik döneminden başlayarak okul öncesi, ilköğretim, mesleki, lise ve üniversite eğitimlerine ilişkin gerekli düzenlemeleri yapmaya çalışmaktadır (Orhan & Genç, 2016). Nitelikli eğitimin birçok tanımı olsa da yapılan tanımların büyük çoğunluğunda; tüm bireylerin etnik köken, coğrafi konum, sosyoekonomik düzey gibi sahip olduğu farklılıklara bakılmaksızın sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel gelişim gibi birçok alandaki gelişimlerine odaklanmak ifadelerine yer verilmektedir (Altındağ-Kumaş & Süer, 2022).

Pandemi öncesinde bireylerin yüz yüze eğitimde eşit imkânlarda nitelikli bir eğitimden faydalandıklarını söylemek mümkün değilken pandemi süreciyle birlikte nitelikli eğitime ulaşmak oldukça ciddi bir sorun haline dönüşmüştür (Yıldız & Vural, 2020). Tüm öğrencilerin, uzaktan eğitim süreçlerinde genel rutinlerinin bozulması, program aksaklıkları yaşamaları, online süreçlerle oluşan iletişim sorunları ve bütün sürecin getirdiği mental sağlık sorunlarıyla birlikte nitelikli bir eğitimden faydalanamadıkları düşünülmektedir (Yüksel-Başar & Gündüz, 2022). Ayrıca, akademik başarı düzeyi düşük, kendi kendine öğrenme becerileri yeterince gelişmemiş, öz düzenleme becerileri ve bilişsel farkındalık düzeyleri görece sınırlı olan öğrenci gruplarının öğrenmesinde uzaktan eğitim faaliyetleri; uzaktan eğitimde öğretmen-öğrenci etkileşiminin olmaması, öğrenci tepkilerinin izlenememesi ve uygun dönütlerin verilememesi, bireysel farklılıklara dikkat edilememesi gibi sınırlılıklardan dolayı ciddi boyutta yetersiz kalmaktadır (Yıldız & Vural, 2020). Bu nedenlere bağlı olarak uzaktan eğitimde sorunlar yaşayan önemli gruplardan biri özel gereksinimli öğrencilerdir. Bu öğrencilerin eğitim süreçleri, tipik gelişim gösteren akranlarından farklılaşmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler, yetersizlik türlerine, performans düzeylerine bağlı olarak belirlenen amaçlar doğrultusunda eğitimlerini sürdürmektedirler (Yüksel-Başar & Gündüz, 2022). Bu öğrencilerin eğitiminde gelişim alanlarının desteklenmesine, akademik beceriler ile özbakım becerilerinin öğretimine yer verilmektedir. Buna ek olarak, problem davranış gösteren çocuklara yönelik davranış değiştirme programları uygulanmaktadır. Çoğu zaman özel gereksinimli öğrencilerin öğretim sırasında doğrudan ve anında geri dönüt almaları gerekmekte ve bu öğrenciler öğretmenlerinin veya ailelerinin yardımlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Ancak yaşanan pandemi sürecinde eğitimin bir anda tamamen dijitalleşmesi özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerinde ciddi sorunlara neden olmuştur. Özel gereksinimli öğrencilerin, eğitimdeki gereksinimlerini karşılayabilmek için uzaktan eğitim tek başına yeterli olmamış, hatta bu süreç onlar için bir risk oluşturmuştur (Schaeffer, 2020). Bu riskleri; öğrenme kayıplarının oluşması, akranlarıyla bir arada eğitim alamamaları nedeniyle sosyallikten uzak bir eğitim süreci geçirmeleri, öğretim içeriklerinin somutlaştırılamaması nedeniyle öğrenmenin kalıcı hale getirilememesi şeklinde sıralamak ve daha da artırmak mümkündür. Özel gereksinimli öğrenciler, yetersizliklerinin türü ve derecesine göre uzaktan eğitim sürecinde derse odaklanmada, çalışmalara motive olmada, çalışmaları tamamlamada, yüz yüze etkileşim ve fiziksel temas olmadan öğrenmede zorlandıklarından (European Training Foundation, 2020), bu öğrencilerin pandemi döneminde aldıkları eğitimin niteliği düşmüş ve uzaktan eğitim sürecinde ciddi sınırlılıklar yaşamışlardır. Uzaktan eğitimin özel eğitim alanında neden olduğu başlıca sınırlılıklar; becerilerin öğretiminin uzaktan eğitime uygun olmaması, öğrenme ortamlarında yüz yüze iletişimin gerçekleştirilememesi, öğrenme sırasında anında geri dönüt verilememesi ve düzeltme yapılamaması, bireysel çalışma alışkanlığı olmayan öğrencilerin dersleri planlama sorunları, kalabalık olan öğrenci gruplarında iletişim sorunları ve uzaktan eğitim için gerekli olan altyapı çalışmalarının ekonomik boyutu olarak sıralanabilir (Dinçer, 2016).

Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türüne bağlı olarak göstermiş oldukları problem davranışlar, rutine bağlı kalma, fiziksel ve bilişsel alanda yaşayabilecekleri sınırlılıklardan kaynaklı uzaktan eğitim sürecine uyum sağlamalarının zor olduğu düşünülmektedir (Kong & Thompson, 2020; Patel, 2020). Pandemi döneminde özel gereksinimli öğrencilerle uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütmüş öğretmenlerin deneyimlerinin bizzat kendilerinden dinlenilmesi, pandemi döneminde özel eğitim alanında verilen uzaktan eğitimin daha kolay bir şekilde yorumlanmasına olanak sağlayacaktır. Uzaktan eğitim döneminde özel eğitim hizmeti veren öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesinin ilerleyen süreçlerde özel eğitim alanında yapılacak olan uzaktan eğitim düzenlemelerine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. COVID-19 pandemisi nedeniyle eğitimin uzaktan yürütülmesi özel eğitim hizmetlerinde de sorunların yaşanmasına neden olmuştur (Mengi & Alpdoğan, 2020). Dolayısıyla uzaktan eğitim sürecinde özel eğitim alanında yaşanan sorunların detaylı incelenmesi ve bu sorunlara çözüm yollarının aranması gerekmektedir. Böylelikle, ilerleyen süreçlerde aynı sorunların yaşanmasına engel olunması ve uzaktan özel eğitim sürecinin daha etkili şekilde yürütülebilmesi mümkün olacaktır. İlgili literatür incelendiğinde, COVID-19 pandemisinde uzaktan eğitim hizmeti veren özel eğitim öğretmenleriyle yürütülmüş sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Konuyla ilgili yürütülen bir araştırmada COVID-19 pandemi sürecinde verilen özel eğitim hizmeti öğretmen ve ebeveyn görüşleri doğrultusunda incelenmiştir (Şenol & Can-Yaşar, 2020). Araştırmada katılımcı deneyimleri, COVID-19 pandemi süreci devam ederken telefon görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir. Bu araştırmanın 2020 yılında yürütülmesi ve pandemi sürecinin eğitim alanındaki etkilerinin tam olarak ortaya çıkmadığı bir zamanda yapılması, verilerin telefon aracılığıyla toplanması gibi durumlar göz önünde bulundurulduğunda uzaktan eğitim sürecinin etkilerinin daha belirgin şekilde görülebileceği yeni bir araştırmanın yürütülmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu kapsamda, araştırmada özel gereksinimli çocuklarla gerçekleştirilen çevrimiçi eğitimlerde meydana gelen sorunların belirlenmesini sağlamak ve bu sorunlara çözüm yolları bulmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda elde edilecek bulguların nitelikli özel eğitim hizmetlerinin pandemi, deprem, sel felaketleri gibi öngörülemeyen süreçlerde nasıl yürütülmesi gerektiği konusunda ilerleyen yıllarda eğitim programlarında yapılması planlanan düzenlemelere veya değişikliklere öncülük edebileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, süreci bizzat deneyimlemiş olan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik görüşlerinin alınmasının daha doğru bulgular ortaya koyabileceği öngörülmektedir. Bu kapsamda, araştırmanın amacı COVID-19 pandemi sürecinde eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik yaşadıkları problemleri belirlemek ve bu doğrultuda pandemi sürecinde yaşanan sorunlara çözüm önerileri geliştirerek ileriki süreçlerde yaşanabilecek olası güçlüklerle baş etmenin yollarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Özel eğitim öğretmenlerinin;

1. COVID-19 pandemi süreci boyunca uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
2. COVID-19 pandemi süreci boyunca uzaktan eğitimde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
3. İlerleyen yıllarda yürütülmesi olası uzaktan eğitim sürecinin niteliğini artırmaya yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

COVID-19 pandemi sürecinde özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin deneyimlerini belirlemek amacıyla oluşturulan bu araştırmada nitel araştırma modelinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda; araştırmacılar insanlarla doğrudan konuşarak ve kendi ortamlarında davranış ve hareketlerini görerek yakından bilgiler toplamakta ve grupların problemlere atfettikleri anlamlara değinerek araştırma problemlerini incelemeyi hedeflemektedir (Creswell, 2013). Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) ile desenlenmiştir. Olgubilim deseni, bireylerin deneyimlerinin daha net bir şekilde ortaya çıkarılmasına ve bu deneyimlerin ortak özelliklerinin tanımlanmasına olanak sağlamaktadır (Creswell, 2013). Araştırmacılar, fenomen ile ilgili deneyime sahip olan kişilerden veri toplamakta ve bütün bireylerin deneyimlerinin özünü tanımlayan bütüncül bir betimleme ortaya koymaktadır. Bu betimleme; onların "neyi", "nasıl" deneyimlediklerinden oluşmaktadır (Moustakas, 1994). Araştırmada, katılımcı öğretmenlerden özel gereksinimli çocukların uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin daha ayrıntılı bilgiler elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve öğretmenlerle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 27-64 yaş aralığında olan 10 kadın, 4 erkek öğretmen olmak üzere toplam 14 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılardan 12'si Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümünden, 1'i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünden ve 1'i Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun olmuşlardır. Katılımcıların mesleki kıdemleri 4 ila 44 yıl arasında değişiklik göstermektedir (Ort=16.69, SS=9.94). Katılımcı öğretmenlerin, pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim dönemi boyunca sınıf mevcutlarının ortalamasının 4 olduğu, uzaktan eğitime aktif katılan öğrenci sayılarının ortalamasının ise 3 olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların, zihinsel yetersizliği olan, görme yetersizliği olan, işitme yetersizliği olan, bedensel yetersizliği olan, çoklu yetersizliği olan veya otizm tanılı öğrencilerle uzaktan eğitim süreçlerini yürüttükleri bildirilmiştir. Katılımcıların 12'si uzaktan eğitimde kullandıkları çevrimiçi programlara (Zoom, EBA, Skype vs.) yönelik hizmetiçi eğitim almadıklarını söylerken 2'si Zoom ve EBA programlarına yönelik hizmetiçi eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin soruların yer aldığı demografik bilgi formu ile özel eğitim öğretmenlerinin pandemi döneminde verilen uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini almak amacıyla hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 12 sorudan oluşmaktadır. Bu görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları şunlardır; "COVID-19 sürecinde eğitim alanında yaşadıklarınızı anlatır mısınız?", "COVID-19 sürecinde eğitim alanında yaşantılarınıza dayanarak kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?", "Kendi öğrencilerinizin ebeveynlerini düşündüğünüzde çevrimiçi eğitimlere ebeveynlerin ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?". Veri toplamak amacıyla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken literatür taraması yapılmış ve görüşme soruları oluşturulmuştur. Daha sonra beş özel eğitim alan uzmanı tarafından iç geçerlik açısından görüşme formunda yer alan sorular incelenmiş ve görüşme formunun son hali verilmiştir. Görüşme formunda yer alan soruların anlaşılırlığını belirleyebilmek amacıyla veri toplama sürecine başlamadan önce pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya başlamadan önce öğretmenlere araştırmaya katılımda gönüllü olduklarına dair onam formu imzalatılmış ve öğretmenler araştırma sırasında ses kaydı alınacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Veriler, Mart-Nisan 2023 tarihleri arasında yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Yapılan görüşmeler ortalama 29 dakika sürmüştür. Etik unsurlar göz önüne alınarak öğretmenlere kod adlar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda araştırmacılar, topladıkları verileri analiz için bilgisayarla ya da elle uygun metin birimlerine (örneğin bir kelime, cümle, bütün bir hikâye) dönüştürmektedirler (Creswell, 2013). Bu kapsamda, araştırmada verilerin toplanmasının ardından görüşmelerin ses kaydı araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamında word dosyasına aktarılmıştır. Daha sonra 3 katılımcıya gönderilmiş ve toplanan verilerin güvenirliği test edilmiştir. Bu 3 katılımcı, görüşme sırasında aktardıkları bilgilerin aynı şekilde word dosyasına aktarıldığını belirtmişlerdir. Sonrasında verilerin analizi aşamasına geçilmiştir. Verilerin analizi sürecinde her katılımcıdan alınan bilgiler Ö1, Ö2, Ö3… şeklinde kodlanarak katılımcılardan alınan verilerin karışmasının önüne geçilmiştir. Verilerin analizi için nitel metinlerin sistematik olarak değerlendirilmesi ve yorumlaması aşamasında araştırmacılara kolaylık sağlayan (Creswell, 2013) MAXQDA bilgisayar yazılım programından yararlanılmıştır. Bu araştırmada elde edilen görüşmelere yönelik analiz süreci devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen geçici sonuçlar incelendiğinde; özel eğitim öğretmenlerinin COVID-19 sürecinde uzaktan yürütülen özel eğitim hizmetinin nitelikli olmadığını bildirdikleri görülmüştür. Sürece hazırlıksız yakalanan özel eğitim öğretmenlerinin, uzaktan eğitimi yönetme, özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal gelişim alanlarında yaşadıkları sınırlılıklara uygun olarak öğretimi bireyselleştirme, çeşitlendirme noktasında kendilerini yeterince bilgili görmedikleri gözlenmiştir. Bu sürecin özel gereksinimli öğrencilerin yaşadıkları uyum zorluğu, ekran karşısında sıkılma, ev ortamının sınıf ortamından farklı algılanmasından kaynaklı dersleri ve öğretmeni ciddiye almama, dikkat süresinin kısalığı, çevrimiçi programların (EBA, Zoom vs.) özel gereksinimli öğrencilere uygun olmaması, öğrencilerin ekran bağımlılığı geliştirmeleri, sosyallikten tamamen uzaklaşmadan kaynaklı problem davranışların ortaya çıkması gibi sorunlara sebep olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, pandemi gibi olağanüstü süreçler sonucunda uzaktan yürütülecek özel eğitim hizmetlerinde çevrimiçi programların özel gereksinimli öğrencilere uygun olarak düzenlenmesi ve gerekli hizmetiçi eğitimlerin verilmesi gibi çözüm önerilerinde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, özel eğitim, nitelikli eğitim, nitel araştırma, özel eğitim öğretmenleri

Kaynakça

Altındağ-Kumaş, Ö., & Süer, S. (2022). *Nitelikli ve Kapsayıcı Eğitim (Kuramdan Uygulamaya).* Ankara: Eğiten Kitap.

Avcı, F., & Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, 3* (4), 117-154.

COVID-19 Bilgilendirme Platformu. (t.y.). Fiziksel mesafe/sosyal mesafe. İçinde *COVID-19 Sözlüğü.* Erişim tarihi: Mayıs 7, 2023, https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66469/f.html.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Edt.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Dinçer, S. (2006). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime bir bakış. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri,* Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

European Training Foundation. (2020). *Coping with COVID-19: Mapping education and training responses to the health crisis in ETF partner countries.* Torino, Italy: ETF Publishing.

Kong, M., & Thompson, L. A. (2020). Considerations for young children and those with special needs as COVID-19 continues. *JAMA Pediatrics.* https://jamanetwork.com/ on 08.31.2020.

Mengi, A., & Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 413-437.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Orhan, S., & Genç, K. G. (2016). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 0 (35/2).

Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 13-43.

Patel, K. (2020). Mental health implications of COVID-19 on children with disabilities. *Asian Journal of Psychiatry*, 54.

Schaeffer, K. (2020). As schools shift to online learning amid pandemic, here's what we know about disabled students in the U.S. https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/04/23/as-schools-shift-to-onlinelearning-amidpandemic-heres-what-we-know-about-disabled-students-in-the-u-s/ Erişim Tarihi: 19.02.2023.

Şenol, F. B., & Can-Yaşar, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmen ve ebeveyn gözünden "özel eğitim". *Milli Eğitim Dergisi*, 439-458.

WORLD Health Organization. (2020). Responding to community spread of COVID-19 : Interim guidance, Retrieved from https://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/ 20200307-responding-to-COVID-19 -communitytransmission-final.pdf.

Yıldız, A., & Vural, A. (2020). COVID-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. *Türk Tabipler Birliği, COVID-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu.* 556-565.

Yüksel-Başar, A., & Gündüz, Y. (2022). COVID-19 Pandemi sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim yaşantılarına ilişkin öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 643-662.

Özel Gereksinimli Bireye Sahip Ailelerin Sosyal Dışlanmaları Üzerine Görüşleri

Duygu Sarıışık

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Engelliler, bulundukları toplumların engelli kavramına olan yaklaşımlardan etkilenmişlerdir. Hatta bu yaklaşımdan kaynaklı olarak "dezavantajlı" olarak kabul edilmektedirler. Engelli bireyler, yaşam içerisinde sosyal-duygusal, ekonomik ve psikolojik olmak üzere pek çok bakımlardan sorunla karşılaşıp mağduriyetlere maruz kalmışlardır. Burada kritik nokta, "engellilik" kavramına yüklenen anlamdır. "Engelli" kelimesinin Türk Dil Kurumu'ndaki karşılığında, "engeli olan (isim)" ve "doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duyusal veya sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmiş, toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılama güçlükleri çeken kimse (sıfat) tanımları karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal yaşamda karşımıza çıkan tabloya baktığımızda ise engelli bireyin sahip olduğu engel durumu nedeniyle değil de daha çok uygun ve yeterli hizmet ve politikalar ile bilimsel bir toplumsal algı ve bakış açısının yoksunluğu nedeniyle TDK tanımında belirtilen gereksinimlerini karşılamada güçlük çektikleri görülmektedir. Bu nedenle çalışmada da "engelli" tamımı yerine "özel gereksinimli birey" ifadesi kullanılmıştır.

Bireyin yaşadığı toplumun genelinin sahip olduğu yaşam koşullarından yoksun olması ve sosyal hayata katılım sağlayamamasını ifade eden sosyal dışlanma, toplumla bütünleşmeyi sağlayan sosyal, ekonomik ve siyasi sistemlerin tümünden, kısmen ya da tamamen dışlanma olumsuzluklarını da barındıran dinamik bir süreçtir. Bu zorlu süreçte, toplumsal uyuşma ve kaynaşmaya tehdit oluşturacak olan sosyal dışlanmaya maruz kalan grupların başında da özel gereksinimli birey aileleri gelmektedir.

Birçok aile için normal hatta sıradan olan sosyal yaşam faaliyetlerine katılımın, özel gereksinimli bireylerin aileleri için imkânsız ya da sınırlı olması bu farkları az da olsa açıklayabilmektedir. Tüm bu olumsuzlukların giderilmesi, engelli bireylerin ailelerinin karşılaştıkları bariyerlerin ortadan kaldırılması için özel gereksinimli bireylerin ailelerinin de sorunlarının ele alınıp çözümlenmesi gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar, özel gereksinimli bireye sahip ailelerin toplumsal yaşama katılımlarının önünde birtakım engellerin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bariyerlerin aşılması özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik kapsayıcı, destekleyici ve rehabilite edici sosyal politikaların uygulanmasını gerektirmektedir. Bu ailelerinin önündeki en büyük engel toplumsal bakış açısı ve zihniyettir. Bunun aşılabilmesi noktasında tüm kurum ve kuruluşlar başta olmak üzere, birlikte hayatı paylaşan tüm insanlara ortak bir görev düşmektedir. Bu zihniyeti değiştirmek engelleri kaldırmanın ilk basamağıdır. Bu basamakları hızla ve işlevsel biçimde tırmanmanın ön koşulu ise nitelikli eğitim ve akabinde toplumsal farkındalığın oluşturulmasıdır.

Yöntem

Bu araştırma ile özel gereksinimli bireye sahip ailelerin sosyal dışlanmaları ve buna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Muğla İli Menteşe İlçesi'nde bulunan Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda eğitim almakta olan orta ve ağır derece engel grubuna dahil öğrencilerin velileri ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Özel gereksinimli bireye sahip 10 aile üyesi ile gerçekleştirilen nitel görüşme sonucunda ailelerin sosyal dışlanmalarına yol açan sorunlar ve bu dışlanmaya ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel model temel alınmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinin doğal ortama duyarlı olması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, katılımcıların algılarının ortaya konmasını sağlaması ve araştırma deseninde esnekliği olması nedeniyle bu araştırmada ele alınan konuya uygun olduğu düşünülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Veriler odak grup görüşmeleri tekniği ile toplanmıştır (Ekiz, 2009; Finch ve Lewis, 2003; Karasar, 2006). Odak grup görüşmeleri, belirli bir konu çerçevesinde seçilmiş katılımcılar grubunun düşüncelerini, bakış açılarını, deneyimlerini, algılarını, yaşantılarını ayrıntılı bir şekilde açığa çıkarmak amacıyla soru sorma tekniğidir (Kitzinger, 1994; 1995). Bu çalışma için odak grup görüşmelerinin mevcuttaki araştırmanın amaçları çerçevesinde en uygun nitel araştırma tekniği olduğuna karar verilmiştir. Odak grup görüşmelerinde kullanılan yarı yapılandırılmış soru formunun hazırlanması için alan yazın incelemesi yapılmış ve özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin yaşadıkları sorunlara dair veriler gözden geçirilerek hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu alanda uzman kişilerin görüşü alınarak son haline getirilmiştir. Ailelerin yaşadıkları sorunları kendi bakış açılarından dile getirebilmeleri için soruların yönlendirici olmamasına dikkat edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, özel gereksinimli bireye sahip olan ailelerin demografik özellikleri, eğitim, meslek ve gelir durumları ile yaş, çocuk sayıları ve birden fazla özel gereksinimli çocukları olup olmadığı ele alınmıştır. Bu bilgilerin, konunun daha sağlıklı ele alınmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Görüşme formunda ise ailelerin yaşadıkları sorunları ve sosyal dışlanmayı incelemek için derinlemesine

görüşme yapılmıştır. Özel gereksinimlilik durumunun aileye olan etkisi, ailenin yaşam tarzını değiştirip değiştirmediği, aile üyelerinin bu süreçten nasıl etkilendiği ve sosyal hayatlarında ne gibi değişimler yaşadıkları, çevrelerinden destek görüp görmedikleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Toplanan bu bilgiler ailelerde ne tür, sosyal, psikolojik ya da ekonomik değişimler yarattığı konusunda fikir vermiştir. Ayrıca çalışmada konuya ilişkin daha sağlıklı tespitler yapılabilmesi ve davranışın ayrıntılı olarak tanımlanması amacıyla gözlem tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler araştırmanın yapıldığı kurumda, gönüllü olarak katılımcı olan ailelerle birlikte belirlenen gün ve saatlerde, özel eğitim okulunun veli bekleme salonunda gerçekleştirilmiştir. Görüşme yerinin seçilmesinde ailelerin tercihi etkili olmuştur. Aileler çoğunlukla okul saatlerinde orada bulunmak zorunda oldukları ve okul çıkışında da çocuklarına bakabilecek başka kimse olmadığı için görüşmeler çocukların okulda olduğu saatlerde, öğle aralarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 6 anne ve 4 babadan oluşmuştur. İlk odak grup görüşmesi annelerle gerçekleştirilmiştir. Ardından babalarla ayrı bir oturum yapılmıştır. Ebeveynlerle yapılan bu görüşmeler sırasında hem annelerin hem babaların benzer sorunları tekrar etmeleri sonucunda araştırma verilerinde bir doygunluğa ulaşıldığı izlenimi doğmuş ve ikinci bir görüşmeye gerek duyulmamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Aile olmak isteyen her sağlıklı çift, doğal olarak yine kendileri gibi sağlıklı bir çocuk dünyaya getirmek istemektedir. Doğacak çocuğun özel gereksinimli olacağının öğrenilmesi ya da normal gelişim gösterdiği düşünülen bir çocuğun sonrasında özel gereksinimli olması ailede bir travma yaratmaktadır. Bu nedenle özel gereksinimli bireye sahip ailelerin yaşadıkları sorunların, bu sorunlardan kaynaklı sosyal dışlanmışlığın kendi bakış açılarıyla ortaya konması önem arz etmektedir. Aileler açısından sosyal dışlanmışlığın nasıl tanımlandığı, günlük yaşamlarına nasıl yansıdığı, onları nasıl ve ne derce etkilediği de bir o kadar önemlidir. Bu bakımlardan çalışmanın özel gereksinimli bireye sahip ailelerin yaşadıkları sosyal dışlanmanın kendi görüş ve düşünceleri çerçevesinde dile getirilip tespit edilmesine, tanımı, düzeyi ve etkileri belirlenen sosyal dışlanmaya ilişkin sorunlara toplumsal, siyasal ve sosyal açılardan çözüm önerileri oluşturulmasına ve aynı zamanda konuyla ilgili alan yazındaki mevcut çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel Gereksinimli Birey, Özel Gereksinimli Birey Aileleri, Sosyal Dışlanma

Kaynakça

Arısoy, A. (2023). *Dezavantajlı gruplar ve sosyal dışlanma.* : https://www.researchgate.net/publication/368874220 sitesinden erişilmiştir.

Balcı, S. (2019). *Engellilerin sosyal dışlanma durumu: Araklı örneği*. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayınlanmış yüksek lisans tezi

Çoğuroğlu, Y.C., Mengi, A. ((2014). *Toplumsal dışlanma ve otizm* . International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/5 Spring 2014, p. 607-626

Çalık Var, E., Aydoğan, C. (2017). Zihinsel yetersizliği bulunan özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul ve sosyal hizmet uygulamaları. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

Ergüden, A. D. (2008). *Sosyal dışlanma açısından bedensel engelli bireylerin yaşantılarının incelenmesi.* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayınlanmış yüksek lisans tezi

Gökmen, N. (2017). *Engellilere yönelik kaynaştırma eğitiminin sosyal dışlanma bakımından incelenemesi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayınlanmış yüksek lisans tezi

Karakan, B. (2018). *Türkiye'de sosyal dışlanma ve dezavantajlı gruplar: engelliler üzerine tanımlayıcı bir çalışma.* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayınlanmış yüksek lisans tezi

Köten, E., Erdoğan, B. (2014). *Engelli Gençler, Sosyal Dışlanma ve İnternet.* İstanbul Gelişim Üniversitesi Yayınları

Özgökçeler, S. (2006). *Sosyal dışlanma sorunsalı ve engellilerin sosyal politikası bağlamında değerlendirilmesi. Uludağ* Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayınlanmış yüksek lisans tezi

Yavuz, F. (2016). *Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin karşılaştıkları sosyal dışlanma sorunsalı üzerine bir araştırma.Muğla Sıtkı Koçman Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayınlanmış yüksek lisans tezi*

Yüksel, H., Tanrıverdi, A. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin yaşadıkları sosyal sorunlar ve baş etme yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi.* DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.493089 sitesinden erişilmiştir.

Yürütücü İşlevler Ölçekleri (YİÖ): Ebeveyn ve Öğretmen Formları Geliştirme Çalışması

Tamer Genç — Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Murat Doğan — Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Günlük yaşamda kişiler etkileşim başlatma, sürdürme, sonlandırma, etkinlik planlama, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurma, farklı problemlere çözüm yolları arama gibi bilişsel süreçlerin aktif kullanılmasını gerektiren çeşitli durumlarla karşılaşmaktadırlar. Tüm bu hedef yönelimli davranışların gerçekleştirilebilmesi yürütücü işlevlerin kullanılmasını gerektirmektedir. Araştırmalar işitme kayıplı çocukların yürütücü işlevlerde sorun yaşadıklarını bildirmektedirler. Yürütücü işlevlerin dil, iletişim, akademik ve psikososyal becerilerin gelişimi ile ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda işitme kayıplı çocukların işiten akranları ile benzer düzeylere gelebilmeleri için yürütücü işlevlerin takip edilmesi oldukça önemlidir. Yürütücü işlevlerin geliştirilmesinin ilk adımı kapsamlı bir değerlendirmeden geçmektedir.

Alanyazın incelendiğinde yürütücü işlev değerlendirmelerinde sıklıkla performans temelli değerlendirmeler yapıldığı ve taskların (görev) kullanıldığı görülmektedir. Ancak task kullanımının uzmanlık gerektirmesi, bireysel olarak uygulanması ve uzun zaman alması bu araçların geniş örneklemli çalışmalar için kullanışlılığını düşürmektedir. Ayrıca her bir yürütücü işlev becerisini değerlendirebilmek için farklı taskların kullanılması gerekmesi de bu araçların kullanışlığını düşürmektedir. Bir diğer değerlendirme yöntemi olan standartlaştırılmış testlerin kullanımına ilişkin de çeşitli dezavantajlı durumlar olduğu belirtilmektedir. Çocukların bildirimlerine dayalı olarak yapılan bu değerlendirmelerde çocukların uygulama ortamından kaynaklı baskı hissetmeleri, dil becerileri ve okuduğunu anlamada yaşayabilecekleri sorunlar doğru değerlendirmeyi etkileyebilmektedir. Bu gibi olumsuz durumlar çocukların yürütücü işlevlerinden ziyade diğer gelişim alanlarındaki yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda erken yaşlarda yürütücü işlevlerin hızlı bir şekilde değerlendirilmesinin en etkili yöntemlerinden birisi, çocukların ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden edinilen bilgiler doğrultusunda değerlendirilmeleridir.

Yürütücü işlevlerin akademik beceriler ve birçok gelişim alanı ile doğrudan ilişkili olması sebebiyle erken dönemlerde değerlendirilmesi ve uygun eğitim programlarıyla desteklenmesi oldukça kıymetlidir. Çocuklarda okul öncesi dönemi de kapsayan, ebeveyn ve/veya öğretmen bildirimine dayalı yürütücü işlevleri değerlendiren bir ölçme aracının bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca yürütücü işlevler sınıf ortamlarında da kullanılan becerilerdir. İşitme kayıplı ve işiten çocukların bir arada eğitim aldıkları kaynaştırma ortamlarında gruplar arasında fark olmaması açısından geliştirilmesi planlanan aracın okul dönemi çocuklarını da kapsayıcı nitelikte olması önemlidir. Bu nedenlerle bu araştırmada 3;0-11;11 yaş aralığını kapsayan yürütücü işlevleri değerlendirebilecek geçerli, güvenilir, kullanışlı, yetişkin bildirimine dayalı bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçek geliştirme çalışmalarında izlenecek yol çok önemlidir. Bu araştırmada birçok araştırmacının ölçek geliştirme sürecinin analizi sonucunda Yurdabakan ve Çüm'ün (2017) ölçek geliştirme adımları takip edilmiştir. Buna göre aracın geliştirilmesi sürecinde izlenen adımlar sırasıyla şöyledir:

I. Ölçek geliştirme süreci geliştirme amacının belirlenmesi,
II. Ölçülmek istenen değişkenin kavramsal kuramsal yapısının belirlenmesi,
III. Değişkenin davranışsal göstergelerinin bulunması,
IV. Ölçek geliştirme tekniğine karar verilmesi,
V. Maddelerin ve uygun tepki kategorilerinin üretilmesi,
VI. Ölçeğin açıklama ve yönergelerinin yazılması,
VII. Ön deneme uygulaması,
VIII. Deneme uygulaması,
IX. İstatistiksel teknikler ile ölçeğin son şeklinin verilmesidir.

Araştırmanın pilot çalışması YİÖ-Ebeveyn için 58 ebeveyn, YİÖ-Öğretmen için 18 öğretmenle; geçerlik çalışmaları ise YİÖ-Ebeveyn için 438 ebeveyn, YİÖ-Öğretmen için 232 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde ölçekler çevrimiçi ortama uygun yapıya getirilmiştir. Veri çeşitliliğinde herhangi bir sınırlandırma olmaması için yalnızca yaş kriterinin uygunluğu beklenmiştir. Çevrimiçi bağlantı adresleri YİÖ-Ebeveyn için hedef yaş grubu çocuğu olan ebeveynlere, YİÖ-Öğretmen için hedef yaş grubu öğrencisi olan öğretmenlere gönderilmiştir.

Ulaşılan ebeveynlerden uygun olduğunu düşündüğü kişi ya da kişilerle de bağlantı adreslerini paylaşmaları istenmiştir. Pandemi şartları sebebiyle okul yöneticileriyle telefon ile iletişime geçilerek MEB izni resmi mail adresleri üzerinden paylaşılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden okul yöneticilerinden bağlantı adreslerini öğretmenlerle ve ebeveyn iletişim gruplarında paylaşmaları istenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

YİÖ-Ebeveyn ve YİÖ-Öğretmen ölçeklerinin geliştirme sürecinde kapsam geçerliği yapılan alanyazın taraması sonucu oluşturulan maddeler, uzman görüşleri ve pilot uygulama süreciyle sağlanmıştır. Yapı geçerliği çalışmasında AFA sonucu YİÖ-Ebeveyn 28 maddeden oluşan 6 faktörlü yapı olarak belirlenmiştir. Tüm bu faktörler toplam varyansın %50,34'ünü açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan 6 faktör incelendiğinde her faktörün 2 bileşenden oluşan 3 faktörlü bir yapı olduğu görülmektedir. Ketleyici kontrol: dürtü ve uyaran bileşenleri ile, Çalışma belleği: depolama ve hatırlama bileşenleri ile, Bilişsel esneklik: davranış ve sosyal bileşenleri ile temsil edilmektedir. YİÖ-Öğretmen AFA sonucu 29 maddeden oluşan 6 faktörlü yapı olarak belirlenmiştir. Belirlenen tüm bu faktörler toplam varyansın %65,45'ini açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan 6 faktör incelendiğinde YİÖ-Ebeveyn ile benzer şekilde aslında her faktörü 2 bileşenden oluşan 3 faktörlü bir yapı olduğu görülmektedir. Çalışma belleği: genel ve hatırlama bileşenleri ile, Ketleyici kontrol: dürtü ve uyaran bileşenleri ile, Bilişsel esneklik: davranış ve duygu bileşenleri ile temsil edilmektedir. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması Gioia ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) değerlendirme aracının Köylü (2010) tarafından Yönetici İşlevlere Yönelik Davranış Değerlendirme Envanteri (YİYDDE) olarak Türkçeye uyarlanmış versiyonu ile yapılmıştır. Hem YİÖ-Ebeveyn'in hem de YİÖ-Öğretmen'in özel gereksinim durumuna göre ayırt ediciliğinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında YİÖ-Ebeveyn ve YİÖ-Öğretmen ölçeklerinin iç tutarlık katsayısı ve madde toplam korelasyonu hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda YİÖ-Ebeveyn ölçeğinin güvenirliği .83, YİÖ-Öğretmen'in güvenirliği .91 bulunmuştur. Madde toplam korelasyon katsayılarının da yeterli düzeyde olduğu ve her iki ölçeğin bireyleri ayırt edebilen iç tutarlığı yüksek bir ölçme aracı olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak elde edilen bulgular doğrultusunda YİÖ-Ebeveyn ve YİÖ-Öğretmen'in basit ve kararlı bir yapıya sahip, ayırt ediciliği ve iç tutarlığı yüksek olan geçerli ve güvenilir ölçme araçları oldukları düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yürütücü İşlevler, Çalışma Belleği, Ketleyici Kontrol, Bilişsel Esneklik

Kaynakça

Beer, J., Kronenberger, W.G., Castellanos, I., Colson, B.G., Henning, S.C. and Pisoni, D.B. (2014). Executive functioning skills in preschool-age children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 57(4), 1521-1534.

Carlson, S.M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595-616.

Casey, E.C., Finsaas, M., Carlson, S.M., Zelazo, P.D., Murphy, B., Durkin, F., Lister, M. and Masten, A.S. (2014). Promoting resilience through executive function training for homeless and highly mobile preschoolers. S. Prince-Embury and D.H. Saklofske (Eds.), In *Resilience interventions for youth in diverse populations* (pp. 133-159). Springer.

Figueras, B., Edwards, L. and Langdon, D. (2008). Executive function and language in deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(3), 362-377.

Gioia, G.A., Isquith, P.K., Guy, S.C. and Kenworthy, L. (2000). *Behavior rating of executive function.* Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

Köylü, S.N. (2010). *Yönetici işlevlere yönelik davranış değerlendirme envanterinin (YİYDDE) Türkçe çevirisi, güvenilirlik ve geçerlilik çalışması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kronenberger, W.G., Xu, H. and Pisoni, D.B. (2020). Longitudinal development of executive functioning and spoken language skills in preschool-aged children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 63(4), 1128-1147.

Marschark, M. and Knoors, H. (2012). Educating deaf children: Language, cognition, and learning. *Deafness & Education International*, 14(3), 136-160.

Naglieri, J.A. and Goldstein, S. (2014). Using the Comprehensive Executive Function Inventory (CEFI) to assess executive function: From theory to application. S. Goldstein and J.A. Naglieri (Eds.). *Handbook of executive functioning* içinde (pp. 223-245). New York, NY: Springer.

Owens, R.E. (2008). *Language development an introduction*. (7th ed.). Boston: Pearson.

Paus, T., Collins, D.L., Evans, A.C., Leonard, G., Pike, B. and Zijdenbos, A. (2001). Maturation of white matter in human brain: A review of magnetic resonance studies. *Brain Research Bulletin,* 54, 255-266.

Pisoni, D.D. and Geers, A.E. (2000). Working memory in deaf children with cochlear implants: Correlations between digit span and measures of spoken language processing. *The Annals of Otology, Rhinology & Laryngology,* 185, 92-93.

Toll, S.W., Van der Ven, S.H., Kroesbergen, E.H. and Van Luit, J.E. (2011). Executive functions as predictors of math learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(6), 521-532.

Yurdabakan, İ. ve Çüm, S. (2017). Davranış bilimlerinde ölçek geliştirme (Açıklayıcı faktör analizine dayalı). TJFMPC, 11(2), 108-126.

Zelazo, P.D. (2015). Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain. *Developmental Review*, 38, 55-68.

Zelazo, P.D., Blair, C.B. and Willoughby, M.T. (2016). *Executive function: Implications for education (NCER 2017-2000).* Washington, DC: National Center for Education Research, Instute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Lisansüstü Tezlerin Görme Engelli Öğrencilerin Matematik Öğretiminde Kullanılan Destekleyici Teknolojiler Bağlamında İncelenmesi

Habibe Güneş, Fırat Üniversitesi
Ebru Kükey, Fırat Üniversitesi
Zülfü Genç, Fırat Üniversitesi

Problem Durumu

Görme engelli öğrencilerin matematik öğretiminde ise matematiğin doğası gereği soyut olmasından kaynaklanan birtakım zorluklar bulunmaktadır (Aktaş ve Argün, 2021). Bu zorlukların üstesinden gelebilmek amacıyla görme engelli çocukların matematik öğretimi sürecinde yaşanan zorlukları minimize etmek, dersi kolayca takip etmelerine yardımcı olmak ve çocukların matematik öğrenme becerilerini desteklemek amacıyla yardımcı teknolojilerden faydalanılmaktadır. Yardımcı teknolojiler özel ihtiyaçları olan çocukların yapmaları zor olan görevleri yerine getirebilmeleri için işlevsel yeteneklerini geliştirmek veya korumak amacıyla özel olarak oluşturulmuş teknolojiler olarak ifade edilir (Daroni, 2018). Görme engelli çocuklar için yardımcı teknolojiler, çocukların hala sahip oldukları yetenekleri en üst düzeye çıkararak ve daha net bir matematiksel kavram elde etmelerine yardımcı olarak yapılır. Matematiksel ifadeler oldukça sembolik ve doğrusal olmadığından, matematiksel belgelerin basılı ve dijital formatlarına erişimleri sınırlıdır. Dijital matematiksel belgelerin (Word, PDF ve web sayfaları) içeriğine erişim, görme engelli kişilerin çalışmalarında ve iletişimlerinde kolayca kullanabilmeleri için Braille alfabesinde veya sesli olmalıdır (Asebriy ve diğerleri, 2018). Bunların yanı sıra yardımcı teknolojilerin dokunsal grafiklerinin, ekran büyütme özelliğinin, birden fazla duyuya hitap edecek şekilde tasarlanmasının önemli olduğunu söylemek mümkündür. Böylece öğrencilerin matematik öğrenirken karşılaştıkları zorlukların en aza indirilmesi mümkün olmaktadır. Bu çalışmada da Türkiye adresli lisansüstü tezlerdeki görme engelli öğrencilerin matematik öğrenmede yaşadıkları deneyimleri anlamak, öğrenim süreçlerinde kullanılan yardımcı teknolojileri incelemek ve tezlerin önerileri ışığında mevcut durum hakkında bilgi verirken literatürdeki boşluğu da işaret ederek yeni araştırmalar için öneriler sunmak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmada Türkiye adresli lisansüstü tezlerdeki görme engelli öğrencilerin matematik eğitiminde karşılaşılan sorunları incelemek üzere tezler derlenmiştir. Bu kapsamda YÖK veritabanından "görme engelli" ve "görme engelli ve matematik eğitimi" anahtar kelimeleriyle çalışmalar taranmış, 19 çalışmaya ulaşılmıştır. Daha sonra bazı çalışmaların kriterleri sağlamadığı görülmüş ve çalışmalar 13'e düşürülmüştür. Derleme sürecinde Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilen "Yayın Sınıflama Formu" çalışmanın amacına göre gözden geçirilerek kullanılmıştır. Örneklem türü ve büyüklüğü, kullanılan yardımcı teknoloji, matematik kazanımları, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, öneriler ve sonuçlar olmak üzere dokuz başlıktan oluşturulmuş ve analiz sürecinde kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görme engelli öğrencilerin matematik eğitimine yönelik tezlerin yayın yılı incelendiğinde son beş yılda daha fazla çalışmanın gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu durumun özel eğitime yönelik farkındalığın artması ve teknolojinin gelişimiyle paralel olarak öğrencilerin ihtiyaç duyduğu uygulamaların daha kolaylıkla yürütülebilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Tezlerde nitel araştırma yöntemlerinin daha fazla kullanıldığı ve çalışma grubunun ağırlıklı olarak 1-10 katılımcıdan oluştuğu görülmüştür. En fazla ortaokul düzeyinde öğrencilerle çalışılırken, en az sayıda çalışma yetişkin gruplarda görülmüştür. Matematik öğretiminde yardımcı teknolojilerin kullanıldığı en fazla çalışılan konuların başında dört işlem, cebir, geometri gibi konular gelmektedir. Ayrıca öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açılarına yönelik çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Bu süreçte özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin öğretmenlerinin bireysel farklılıklara özgü teknolojileri destekleyici olarak seçerken güncel gelişmelerden haberdar olmalarının ve teknoloji okuryazarlıklarının iyi düzeyde olması gerekmektedir. Yapılan derleme sonucunda görme engelli öğrencilerin matematik öğretiminde daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulduğu ve kullanılacak destekleyici teknolojilerin müfredatta yer alan kazanımlara uygun olarak öğrencilerin matematik okuryazarlığını yükseltmenin yanı sıra günlük yaşamda matematiği etkin kullanabilecekleri düzeyde öğrencilere yardımcı olabilmesi beklenmektedir. Çalışmanın sonuçlarının alan yazındaki boşlukları işaret ederek araştırmacılara, politika yapıcılara ve görme engeli bulunan özel bireylere sahip olan ailelere ve öğretmenlere destekleyici teknolojilere ilişkin fikir vermesi yönüyle katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, görme engelliler, matematik eğitimi, erişilebilir matematik, derleme

Kaynakça

Aktaş, F. N., & Argün, Z. (2021). Görme engelli bireylerin matematik eğitiminde ihtiyaçları ve sorunları: Cebir kavramları bağlamında. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22(3), 699-723. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.750682

Asebriy, Z., Raghay, S., & Bencharef, O. (2018). An assistive technology for braille users to support mathematical learning: a semantic retrieval system. *Symmetry*, *10*(11), 547.

Daroni, G. A., Gunarhadi, G., & Legowo, E. (2018). Assistive technology in mathematics learning for visually impaired students. *Tadris: Jurnal Keguruan Dan Ilmu Tarbiyah*, *3*(1), 1.

Sozbilir, M., Kutu, H., & Yasar, M.D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In D. Jorde & J. Dillon (Eds). *Science Education Research and Practice in Europe: Retrospective and Prospective* (pp.341-374). Rotterdam: Sense Publishers.

Zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerin eğitimlerinde dijital kitapların kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi

M. Oğuz Günşen

Trakya Üniversitesi

Problem Durumu

Dijital kitaplar, çeşitli medya öğelerini içerdiği ve bunları eş zamanlı kullanmaya izin verdiği için, özel gereksinimli öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine olanak tanıyan potansiyel bir materyal olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, özel eğitimde daha etkili bir şekilde kullanılabilmeleri için dijital kitap teknolojisi ile ilgili öneriler geliştirilmesi gerekmektedir (Frederickson & Cline, 2015). Dijital kitaplardaki bağlantılar, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin kavramları daha kolay anlamalarına yardımcı olan bir yapı sunar. Çünkü basılı kitap okurken, birbiriyle ilişkili kavramları anlayabilmek için sayfalar arası gidip gelme veya ayrı bir materyal olarak sözlük kullanma gereksinimi duyulurken; dijital kitaplarda tüm bu görevler arayüzden ayrılmadan bağlantılarla gerçekleştirilebilir (Hasselbring & Glaser, 2000; Shamir & Lifshitz, 2013).

Alanyazında zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerin eğitimlerinde teknolojinin kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı araştırmalar mevcuttur (Arslan-Armutçu, 2008; Carmien & Wohldman, 2008; Delavarian vd., 2015; Doğan, 2015; Flanagan vd., 2013; Özdamar, 2016; Raouf vd., 2016; Singh & Agarwal, 2013; Şen, 2013) ancak zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik eğitim sürecinde dijital kitapların kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle, araştırmanın amacı zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerin eğitimlerinde dijital kitapların kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Durum çalışması: *"herhangi bir durum, olay veya olgu hakkında bir bireyin veya grubun görüşlerinin derinlemesine incelendiği"* nitel araştırma desenidir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırmaya 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de bulunan Edirne il merkezinde, özel eğitim alanında görev yapan 30 öğretmen katılmıştır. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerinde dijital kitapların kullanımına yönelik görüşlerini belirleyebilmek amacıyla veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmakta olup ilk bölümde öğretmenlerin dijital kitaplara yönelik bilgilerini ortaya koyan üç soru, ikinci bölümde ise dijital kitapların eğitim sürecinde zihinsel yetersizliği olan çocuklarda kullanımına yönelik görüşlerinin alındığı iki soru bulunmaktadır. Araştırmada veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu süreçte yer alan işlemler iki alan uzmanı tarafından ayrı ayrı yapıldıktan sonra gruplamalar karşılaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların güvenirliği iki uzman tarafından Miles & Huberman (1994) tarafından önerilen formül: "(Güvenirlik: [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100]" kullanılarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dijital kitapların zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitim sürecinde kullanımına yönelik özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği araştırmanın sonucunda öğretmenlerin genel olarak dijital kitaplar hakkında bilgilerinin olduğu, bazı öğretmenlerin dijital kitaplara yönelik kavram yanılgısının olduğu, günlük yaşamlarında genel olarak dijital kitapları kullandıkları ancak eğitim sürecinde kullanmadıkları, ancak eğitim sürecinde dijital kitap kullanımını önemli gördükleri görülmektedir. Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin dijital kitapların eğitim sürecindeki kullanım avantajı olarak, en çok kolay taşınabilmesini ve okuma hızına ve punto büyüklüğünü gereksinime dayalı şekilde düzenlenebileceğini düşündükleri; dezavantaj olarak en çok öğrencilerin dikkat süresini azaltmasını ve dijital ekranları okumanın zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için zor olduğunu düşündükleri görülmektedir. Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin basılı kitapların eğitim sürecindeki kullanım avantajı olarak daha somut ve dokunsal deneyim sağlamasını ve dikkat eksikliğine neden olabilecek uyarıcıları barındırmaması şeklinde düşündükleri, dezavantajı olarak da en çok zihinsel yetersizliği olan öğrenciler tarafından taşınmasının zor olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: dijital kitaplar, zihinsel yetersizlik, özel eğitim, öğretmen görüşleri

Kaynakça

Arslan-Armutçu, O. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere Word belgesi üzerine yazı yazma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililiği* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Carmien, S., & Wohldman, E. (2008). Mapping images to objects by young adults with cognitive disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *29*(2), 149-157. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.02.003

Delavarian, M., Bokharaeian, B., Towhidkhah, F., & Gharibzadeh, S. (2015). Computer-based working memory training in children with mild intellectual disability. *Early Child Development and Care*, *185*(1), 66-74. https://doi.org/10.1080/03004430.2014.903941

Doğan, S. (2015). *Examining effects of a technology-enhanced extracurriculum on special education students with intellectual disability* [Master Thesis]. Middle East Technical University.

Flanagan, S., Bouck, E. C., & Richardson, J. (2013). Middle School Special Education Teachers' Perceptions and Use of Assistive Technology in Literacy Instruction. *Assistive Technology*, *25*(1), 24-30. https://doi.org/10.1080/10400435.2012.682697

Frederickson, N., & Cline, T. (2015). *EBOOK: Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. McGraw-Hill Education.

Hasselbring, T. S., & Glaser, C. H. W. (2000). Use of Computer Technology to Help Students with Special Needs. *The Future of Children*, *10*(2), 102-122. https://doi.org/10.2307/1602691

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE Publications.

Özdamar, O. (2016). *Öğretmenlerin özel eğitim sınıflarında yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Raouf, M. A., Alenizi, M. A. K., & Attia, K. A. M. (2016). Effectiveness of an educational program using a computer in the development of some of the mathematical concepts among mentally retarded educable students and modifying their adaptive behavior. *International journal of humanities and social sciences*, *3*, 1-23.

Shamir, A., & Lifshitz, I. (2013). E-Books for supporting the emergent literacy and emergent math of children at risk for learning disabilities: can metacognitive guidance make a difference? *European Journal of Special Needs Education*, *28*(1), 33-48. https://doi.org/10.1080/08856257.2012.742746

Singh, Y. P., & Agarwal, A. (2013). *Teaching Mathematics to Children with Mental Retardation using Computer Games*.

Şen, M. (2013). *Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kaygı düzeyleri ile bilgisayar özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Özel Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Söz Varlıklarının Karşılaştırılarak İncelenmesi

Esmehan Özer
Kırıkkale Üniversitesi

Mustafa Armut
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Problem Durumu

Söz varlığı, bir dildeki tüm sözlerin bütünlüğü olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2010). Söz varlığı, sadece sözcükler değil aynı zamanda deyimlerden atasözlerine çeşitli anlatım kalıplarının bir bütünüdür (Aksan, 2015). Dolayısıyla "kelime dağarcığı, sözcük dağarcığı, söz dağarcığı" gibi farklı adlarla anılan terim, bu çalışmada "söz varlığı" olarak kullanılıp terim birliğine katkı sağlanmıştır.

Özel yetenekli öğrencilerin alan yazında söz varlıklarına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde; sözcük oyunu oynamalarının (Ragatz, 2015) ve sözcük web modelinin (VanTassel-Baska ve Little, 2011) söz varlıklarının gelişimlerine etkileri, masallardaki söz varlıkları (Kara ve Ünal, 2019) gibi oldukça sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilerin söz varlığına ilişkin yapılan çalışmalar az ve yetersizdir (Gallagher, 2017). Bununla beraber özel yetenekli öğrencilerin hem akademik becerilerini hem de özel yeteneklerini geliştirebilmeleri için söz varlıklarını geliştirmeye ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir. Ancak özel yetenekli öğrencilerin söz varlıklarının incelendiği ve tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldığı bir çalışmaya henüz rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada, özel yetenekli ve tipik gelişim gösterip ortaokula devam eden yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı metinlerindeki söz varlıklarının karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni: Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi çeşitli kaynaklardan elde edilen verilerin derinlemesine incelenerek kodlanmasına ve bu kodlamalardan ulaşılan bulgularla kapsamlı betimlemelerin yapılmasına olanak sağlarlar (Büyüköztürk vd., 2018). Bu çalışmada, nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu: Bu araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilindeki devlet okullarında yedinci sınıfa devam edip tipik gelişim gösteren 29 öğrenci ile hem devlet okullarında yedinci sınıfa hem de Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) devam eden özel yetenekli tanısı almış 29 öğrenci olmak üzere toplam 58 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı: Araştırmada katılımcılardan veri elde etmek için öğrencilerin yazdıkları öyküleyici türdeki metinler ve TS Turkish Corpus (Sezer, 2017) adlı derlem programı kullanılmıştır. Sözü geçen derlem programı, metinlerde kullanılan sözcüklerin sıklıklarını çıkarabilmektedir. Ayrıca sözcüklerin eş dizimliklerini de görme imkânı sağlamaktadır. Böylece metinlerde kullanılan toplam sözcük, farklı sözcük ve farklı sözcük/toplam sözcük oranı da hesaplanabilmektedir. Bir sözcüğün bağlam içinde birlikte en fazla kullanıldığı sözcüklere ilişkin de bilgi edinilebilmektedir. Bunlardan başka Türk Dil Kurumunun Güncel Türkçe Sözlük (https://sozluk.gov.tr) ile Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü (https://sozluk.gov.tr) ve Kubbealtı Lugatı (http://lugatim.com/) birleşik sözcüklere, deyimlere, kalıp sözlere ve atasözlerine karar verilirken kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi: Öğrencilere öyküleyici türde metinler yazdırıldıktan sonra bu metinler okunarak Word belgesine aktarılmıştır. Ardından muhtemel hatalara karşı bu yazılar öğrencilerin kâğıtlarıyla karşılaştırılmıştır. Yazılardaki yazımlar standart hâle getirilmiştir. Örneğin bir öğrenci zarf olan "hâlâ" yı "hala" şeklinde yazmışsa bu Türk Dil Kurumunun yazım klavuzuna (https://www.tdk.gov.tr/tdk/kurumsal/yazim-kilavuzu/) göre düzeltilmiştir. Daha sonra metinlerdeki sözcüklerin bütün çekim ekleri çıkartılmıştır. Örneğin "gelmişler" sözcüğü "gel-" biçimine getirilmiştir. Ayrıca ayrı yazılan birleşik sözcükler iki parça arasına "+" işareti konarak tekrar yazılmıştır. Örneğin "İngiliz anahtarı" sözcüğü "İngiliz+anahtarı" şeklinde yazılmıştır. Deyimlerin parçaları da aynı şekilde bir araya getirilmiştir. Örneğin "kafa kafaya vermek" deyimi "kafa+kafaya+ver-" şeklini almıştır. Deyimin oluşmasını sağlayan ekler korunmuştur. Eğer deyimlerin parçaları birbirinden uzak kalmışsa bunlar da bir araya getirilmişlerdir. Örneğin "Bu işi kafasına yıllar önce koymuştu." şeklinde bir cümle "Bu iş yıl önce kafasına+koy-" şeklini almıştır. Fiiller dışındaki sözcüklerin anlamlarına ve işlevlerine göre durumları yanlarında bitişik şekildeki yay ayraç içinde belirtilmiştir. Örneğin "bu" sözcüğü sıfat olduğu yerlerde "bu(sf)", zamir olduğu yerlerde "bu(zmr)" şeklinde yazılmıştır. Yine "doğru" sözcüğü içerik sözcüğü olduğunda "doğru(i)", işlev sözcüğü, mesela edat olarak kullanıldığında "doğru(edt)" biçiminde yazılmıştır. Metinler çekim eklerinden arındırılıp gerekli diğer düzenlemeler yapıldıktan sonra derlem programına sokularak sıklık, çeşitlilik ve farklı sözcük/toplam sözcük oranları bakımından incelenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel yetenekli ve tipik gelişim gösterip ortaokula devam eden yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı metinlerindeki söz varlıklarının karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanan bu çalışmada veriler elde edilmiştir. Araştırmacılar verilerin analizine devam etmektedir. Ulaşılan veriler ile özel yetenekli öğrencilerin ve tipik gelişen gösteren akranlarının yazılı metindeki toplam sözcük sıklığı, farklı sözcük sıklığı, farklı sözcük/toplam sözcük oranı (type/token ratio) ve sıklık bakımından ilk yüz sözcüğün benzerlik ile farklılıklarının ortaya konulması hedeflenmektedir. Böylece özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin söz varlıklarının tespit edilerek karşılaştırılması sağlanacaktır. Dolayısıyla ilerleyen yıllarda hem özel yetenekli hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin söz varlıklarının çeşitlendirilmesi, söz varlığı ile okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi gibi çeşitli konularda yapılabilecek çalışmalara ilişkin öneriler sunulması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli öğrenci, tipik gelişim gösteren öğrenci, söz varlığı.

Kaynakça

Aksan, D. (2015). *Türkçenin sözvarlığı*. Bilgi Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Yayınevi.

Gallagher, S. A. (2017). Exploring the efficacy of the word within the word for gifted and typically developing students. *Roeper Review, 39*(2), 96-111.

http://lugatim.com/

https://sozluk.gov.tr

https://sozluk.gov.tr

https://www.tdk.gov.tr/tdk/kurumsal/yazim-kilavuzu/

Kara, M. ve Ünal, M. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığının derlem tabanlı incelenmesi. International Journal of Languages' Education and Teaching, 7*(1), 252-261. https://doi.org/10.18298/ijlet.3270

Ragatz, C. M. (2015). Playing vocabulary games and learning academic language with gifted elementary students (UMI No: 3689691) [Doctoral dissertation, Arizona State University]. Available from ProQuest Dissertation and Theses Global.

Sezer, T. (2017) . TS Corpus. https://tscorpus.com

Sözlük, T. (2010). Türk Dil Kurumu Yayınları.

VanTassel-Baska, J., & Little, C. (Eds.). (2011). Content-based curriculum for gifted learners. Prufrock Press.

Bütünleştirme Bağlamında Farklı Kültür ve Bölgelerdeki Destek Eğitim Hizmetleri Anlayışı

Bahadır İnan

Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Bütünleştirmenin sağlıklı yürütülmesinin yerel anlamda ve ülkeler arası sağlık, sosyal ve okul hizmetlerinin düzenlenme şeklinin, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ve bakımına ilişkin köklü uygulamalarla bağlantılı olduğunu ve kurumsal kültürlerin bütünleştirme uygulamalarına yansıtılması gerektiği göz önüne alınmalıdır (Ravasi ve Schultz, 2006). Bütünleştirme, tüm insanlara eşit biçimde değer verilen ve davranılan bir ön kabule dayanmakta, gelecekteki eğitim hizmetlerinin gelişimi için tüm öğrencilerin katılımını teşvik eden aktif bir süreç olarak görülmektedir. Bütünleştirme, birçok düzeyde eğitimsel ve sosyal gelişmeyi temsil etmektedir (Booth ve Ainscow, 2011). Arnesen, Mietola ve Lahelma (2007) bütünleştirmeyi yalnızca mevcut anlayışa ekleme ve düzenleme yapmak olarak değil toplumları, toplulukları ve okullar gibi kurumları çeşitliliğe duyarlı hale getirme süreci olarak belirtmektedir. Eğitim sisteminin radikal bir şekilde yeniden yapılandırılmasının savunucuları, böyle bir değişikliğin tüm öğrenciler için uygun eğitimi sağlayacağına inanmaktadır (Ferguson, 2008; Slee, 2011).

Son yıllarda eğitim, sağlık ve sosyal hizmetlerin gelişimi ile birlikte, bunların özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişen akranlarıyla aynı eğitim ortamlarına dâhil edilmesi ile ilgili çalışmalar yürütülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmada özel gereksinimli öğrencilere ve ailelerine sunulan destek eğitim hizmetlerinin erişilebilirliğine, hizmetlerin kalitesine, hizmet sağlayıcılar arasında işbirliğine dayalı uygulamaların geliştirilmesine ve bunların en üst düzeye nasıl çıkarılabileceğine odaklanılmaktadır. Özel gereksinimli çocuklar, yetişkinler ve yakın çevreleri farklı özelliklere sahip olabilmekte ve farklı şekillerde destek eğitim hizmetlerine gereksinim duyabilmektedir (Lacey, 2013). Destek eğitim hizmetleri öğretmenler, sağlık profesyonelleri, terapistler ve sosyal hizmet uzmanları gibi çeşitli disiplinlerdeki eğitim paydaşları tarafından birbirleri arasında işbirliği yaparak yürütülmektedir.

Destek eğitim hizmetlerinden genel olarak özel gereksinimli öğrencilere ve ailelerine eğitim ve bakım sağlaması beklenmektedir. Uluslararası alanyazında bu hizmetlerin çeşitliliğini ve özel gereksinimli öğrenciler için etkililiğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardaki tartışma konusu, insan hakları perspektifinden bütünleştirmenin geliştirilmesine ve özellikle özel gereksinimi olan çocukların toplumsal katılımının ve kabulünün nasıl teşvik edildiğine ve sürecin nasıl yönetildiğine ilişkin süregelmektedir. Mevcut durumda, ülkeler arasında destek hizmetlerin çeşitliliğini ve düzeylerini tanımlamak çok zordur. Aynı ülkede bile, bölgeler arasında hizmet sunumunda önemli farklılıklar ve farklı makamlarda aynı hizmetler arasında farklılıklar olabilmektedir (Rix vd., 2013; EADSNE, 2009).

Hizmetlerin sunumunda gelişmeler olmasına rağmen, hizmet kullanıcılarının erişim ve kullanımlarında bazı güçlükler bulunmaktadır. Çeşitli uluslararası ve ülke raporlarının belirttiği gibi, özel gereksinimli öğrenciler ve aileleri için sağlık ve sosyal hizmetlere eşit erişim ve anlamlı kullanım, bir sorun olmaya devam etmektedir. Bir ülkedeki destek eğitim hizmetlerinin gelişiminin genellikle baskın kültürdeki insanların toplumsal değerleri, deneyimleri ve anlamlarıyla inşa edildiği düşünüldüğünde, bu zorluk kültürel olarak farklı bir geçmişe sahip özel gereksinimli öğrenciler için daha belirgin hale gelmektedir (EADSNE, 2009; Bywaters vd., 2003).

Günümüzde, farklı hizmet alanlarından profesyoneller arasında ve hizmet sağlayıcılar ile hizmet kullanıcıları arasında daha iyi işbirliği, birçok ülkede bir politika önceliğidir. Politika yapıcılar artık destek eğitim hizmetlerini okullara entegre etmeye çalışmakta ve böylece bütünleştirme hizmetlerine ve sosyal adaletin sağlanmasına katkı sunmaktadır. İşbirliği terimi, çeşitli bağlamlarda farklı katılımcılar arasında önceden tanımlanmış, karşılıklı olarak üzerinde anlaşmaya varılmış paylaşılan süreçleri tanımlamak için kullanılan bir etkileşim tarzını ifade etmektedir. Eğitim, sağlık ve sosyal bakımdan etkili işbirliği öğrenciler, öğretmenler, politika yapıcılar, sağlık ve sosyal alanlarından profesyoneller ve aileler gibi farklı kişiler ve kurumlar arasında paylaşılan bir etkileşim sürecini içermektedir (Lawson, 2004, Osher, 2002). Lacey'e (2013) göre sağlık, eğitim ve sosyal disiplinlerdeki profesyoneller arasındaki farklı eğitimsel yaşantılardan edinilen farklı mesleki bilgiler, işbirliğinin önündeki engellerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Osher (2002) ise, işbirliğinin önündeki engelleri kültürel olarak farklı paydaşların arasındaki gerçekleşmesi olgusuna dayandırmaktadır.

Destek hizmet sağlayıcıları ve kullanıcıları arasındaki işbirliği ilişkilerinin karmaşık, çok yönlü ve bazı sorunları olduğunu öne süren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Collins ve McCray, 2012; Dempsey ve Keen, 2008; Harry, 2008; Lacey, 2013). Bunun doğasını anlama konusu alanyazınca tartışılmaktadır, ancak özel gereksinimli çocuklar ve aileleri için etkili süreçler ve sonuçlarla ilgili birçok cevaplanmamış soru da bulunmaktadır. Keen'in (2007) belirttiği gibi, karşılıklı olarak üzerinde anlaşılan hedeflere yönelik karar alma ve planlamanın ebeveynler ve profesyoneller arasında paylaşılması ve ilişkilerinin karşılıklı saygı, güven, açık iletişim ve dürüstlükle desteklenmesi kritik önem taşımaktadır. Okul ve destek hizmetlerinin baskın kültüre ait olmayan hizmet kullanıcıları ile işbirliğine odaklanan araştırmalarda, profesyonellerin genellikle farklı kültürlerden gelen bireylere, ait oldukları kültüre odaklı hizmet verememeleri nedeniyle birtakım sorunlara işaret etmektedir. Cartledge vd., (2002)'nin belirttiği gibi, hizmet sağlayıcılar hizmetleri kültürel açıdan uygun şekilde sağlamaktan uzak görüntü vermektedir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmada araştırmacı, kişilerin ya da grupların belirttiği anlamları keşfederken araştırmaya dönük bir yaklaşım tarzı göstererek tümevarımsal üsluba, anlama odaklanmaya ve bir durumun karmaşıklığını yorumlamaya önem vermektedir (Creswell ve Creswell, 2017). Çalışma tarama modeli benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Bu yönüyle araştırma bir derleme çalışmasıdır. Derleme çalışmaları; alanyazında var olan çalışmalar ile güncel gelişmelerin araştırmacılar tarafından bütünleştirilmesini, birlikte yorumlanmasını ve durum tespitinin yanı sıra durumun tüm yönleriyle değerlendirilmesini içermektedir. Derlemeler, araştırılan konu alanındaki eksikleri belirlemeli ve araştırmacıları bu boşluğu kapatmaları için teşvik edici olmalıdır. Dolayısıyla derleme çalışmalar sadece geçmiş araştırmaların incelenmesiyle kalmaz aynı zamanda gelecek araştırmalar için yol göstermek anlamına gelir (Webster ve Watson, 2002). Derlemelerde; konu alanına özgü olarak yapılmış çalışmaların gruplanması ve değerlendirilmesi, araştırmacının kendi araştırma yaklaşımı ya da ilgilendiği konu alanına göre planlanabilir. Bu yolla alanyazında zaten var olan bilgiler, araştırmacının senteziyle yeniden düzenlenir. İlgili konudaki bilgi birikimi okuyucuya bütünleşik olarak sunulur. Konu alanının güçlü ve sınırlı yönleri, eksik ya da zayıf kalan kısımlar işaret edilir (Herdman, 2006). Ayrıca, uzmanlara, politika yapıcılara ve karar vericilere bilgilendirilmiş kararlar almaları için güncel ve kapsamlı bir bakış açısı sağlar.

Bu alanyazın taramasının iki ana amacı bulunmaktadır: (a) uluslararası destek eğitim hizmetlerinin gelişimini anlamak ve (b) destek hizmetler arası işbirliğinin doğasını ve kültürel olarak farklı ortamlarda yürütülme durumlarını incelemek. Özellikle hizmet sağlayıcıların, ailelerin ve öğrencilerin kültürel farklılıklarının yanı sıra kurumsal işleyişlerin ve profesyonel görüşlerin çeşitlilik ve işbirliği konusundaki eğilimlerinin destek hizmetlerin süreci ve sonuçları üzerindeki etkisi de çalışmanın amaçları arasında bulunmaktadır. Bu amaçla, özel gereksinimli öğrenciler için destek eğitim hizmetlerinin işleyişini ve sonuçlarını inceleyen çalışmaları sunmak için bir inceleme yapılmıştır. ERIC ve PsychINFO, EbscoHost, Scopus, ProQuest, Researchgate, Google Scholar gibi veritabanları ilgili araştırmalar için taranmıştır. Çalışmada dâhil edilme kriteri olarak, destek eğitim hizmetlerinin gelişimini kaynaştırma/bütünleştirme açısından inceleyen çalışmalar seçilmiştir. Anahtar kelime olarak "destek eğitim hizmetleri", "çok disiplinli işbirliği", "kurumlar arası işbirliği", "ekip çalışması", "özel gereksinimli öğrenciler" gibi terimler aranmıştır. Bu derlemenin amacı destek hizmetlerin gelişimini uluslararası düzeyde incelemek olduğundan, alanyazın taramasında bulunan tüm deneysel çalışmalar değil, ağırlıklı olarak farklı ülkelerdeki gösterge niteliğindeki çalışmaları incelemeye dâhil edilmiştir. Bu nedenle, bu alanyazın taraması hiçbir şekilde kapsamlı değil yalnızca durum tespiti şeklindedir ve bu bağlamda bir sınırlılığın varlığı da ifade edilebilir. Çalışma, destek hizmetlerin gelişimini, farklı kültürlerden ve geçmişlerden gelen çocukların akademik ve sosyal katılımına yol açabilecek verimli uygulamaların benimsenmesine yönelik bilgileri artırmak açısından önemli görülmektedir. Başka bir deyişle, özel gereksinimli öğrencilere sunulan hizmetler kültüre de bağlıdır ve etkililiklerinin yorumlanabilmesi için kültürlerinin anlaşılması gerekir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmalara bakıldığında, ülkelerin hem kendi içinde hem de ülkeler arası destek eğitim hizmetlerinin sunumundaki çeşitliliklerin olduğu dikkate alınması gereken bir konudur. Bu çeşitliliğin, kültürlerin destek hizmetlerin sunumunu etkilediğini, etkili bir şekilde geliştirilmesi ve özel gereksinimli öğrenciler için daha fazla erişim ve katılıma yönelik sosyal ve kültürel faktörlere dikkat edilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca destek eğitim hizmetlerinin geliştirilmesindeki bu tür çeşitliliğin, tarihsel, politik ve sosyoekonomik faktörlerin sonucu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, hizmetlerin geliştirilmesi politika ve sosyal uygulamalardan etkilense de, uygulamalara yönelik temel güçlüklerin, ülkeler arasında paralellik gösterdiği gözlemlenen bir durumdur. Bu güçlükleri üç başlık altında toplamak gerekirse; (a) özel gereksinimli hizmet kullanıcıları için eşit erişim (b) farklı disiplinlerden profesyoneller arasındaki kültürel işbirliği eksikliği ve (c) destek eğitim hizmetlerindeki sınırlı kaynaklar ve destekler olarak ifade etmek mümkündür.

Araştırmada, hem hizmet sağlayıcılar hem de hizmet kullanıcıları düzeyinde kültürel çeşitlilik de ele alınmıştır. Kültürel çeşitliliğin her iki düzeyde de dikkate alınması ve araştırılması gerektiğini anlayarak eşit erişim, sosyal katılım ve bütünleştirmenin etkililiği için en önemli ön koşul olarak destek eğitim hizmetlerinin entegrasyonunun anlaşılmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Çalışmadan bütünsel anlamda iki önemli sonuç çıkarılabilir: (a) destek hizmet sağlayıcılarının iş yükleri ve süreçteki elde edilen sonuçlara ilişkin algılarında, işbirliği ve entegrasyona olumsuz etkileri olan farklı anlayışlar bulunmaktadır (b) destek hizmet kullanıcılarına, kültürel açıdan yetkin uygulayıcılar tarafından kültüre özgü bir şekilde yeterli destek sağlanamamaktadır.

İncelenen araştırmalara göre, kültürel olarak farklı hizmete ihtiyacı bulunanların hizmetlere erişimi ve anlamlı kullanımı bir sınırlılık olmaya devam etmektedir. Bu araştırmalar, o toplumda azınlık öğrencilerinin ve/veya özel gereksinimli bireylerin hizmetlere kendi kültürlerine uygun şekilde erişebilmelerinin önündeki çeşitli engellere vurgu yapmaktadır. Bu nedenle, kültürel olarak farklı hizmet kullanıcılarına sağlanan hizmetlere erişimi ve kaliteyi artırmak için destek hizmetlerin kurumsal kültüründe değişiklikler gerekmektedir. Destek hizmet sağlayıcılar arasında daha sağlıklı etkileşimler, etkili ağ oluşturma, kaynak paylaşımı ve sürekli etkileşim gibi faydalı uygulamalar gereklidir (Mirza ve Heinemann, 2012). Özellikle politika yapıcılar, destek hizmet sağlayıcılar ve özel gereksinimli bireyler arasında düzenli etkileşimin gerekli olduğu görülmektedir. Bu etkileşim, politika yapıcıların ve destek hizmet sağlayıcıların mevcut uygulamalarını yeniden gözden geçirmelerini ve değerler, inançlar, normlar ve tercih edilen davranışlarla sonuçlanan yeni işbirliği süreçlerine dâhil olmalarını gerektiren işbirlikçi bir kültür oluşturmaya odaklanmalıdır (Fullan, 2015; Waldron ve McLeskey, 2010).

Destek eğitim hizmetlerinin işbirlikçi gelişimi yoluyla yerel kültürlere dâhil olma sürecini anlamak, uluslararası anlamda bütünleştirmeyi artıran veya engelleyen çeşitli faktörleri ortaya çıkarmaya yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte bazı bağlamlarda belirgin olsa da, hizmet sağlayıcıların ve hizmet kullanıcılarının kültürel çeşitliliğini tanımaya yönelik kavramsal bakış açısının genellikle eksik olduğu görülmektedir. Bu incelemenin vurguladığı birçok soruna rağmen, iyi eğitimli profesyonellerin ve esnek politika yapıcıların, bütünleştirmeyi geliştirilmesi için çeşitliliğe bir ön koşul olarak davranan ve saygı duyan entegrasyonla kültürel açıdan hassas hizmetler sağlayabilecekleri düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Destek Eğitim Hizmetleri, Çok Disiplinli İşbirliği, Kurumlar Arası İşbirliği, Ekip Çalışması, Özel Gereksinimli Öğrenciler

Kaynakça

Arnesen, A. L., Mietola, R., & Lahelma, E. (2007). Language of inclusion and diversity: Policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools. *International journal of inclusive education*, *11*(1), 97-110.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol, England: CSIE.

Bywaters, P., Ali, Z., Fazil, Q., Wallace, L. M., & Singh, G. (2003). Attitudes towards disability amongst Pakistani and Bangladeshi parents of disabled children in the UK: considerations for service providers and the disability movement. *Health & social care in the community*, *11*(6), 502-509.

Cartledge, G., Kea, C., & Simmons-Reed, E. (2002). Serving culturally diverse children with serious emotional disturbance and their families. *Journal of Child and Family Studies*, *11*, 113-126.

Collins, F., & McCray, J. (2012). Partnership working in services for children: Use of the common assessment framework. *Journal of Interprofessional Care*, *26*(2), 134-140.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dempsey, I., & Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in early childhood special education*, *28*(1), 42-52.

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2009). Multicultural diversity and special needs education. Odense, Denmark: Author.

Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of special needs education*, *23*(2), 109-120.

Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Harry, B. (2008). Collaboration with culturally and linguistically diverse families: Ideal versus reality. *Exceptional children*, *74*(3), 372-388.

Herdman, E. A. (2006). Guidelines for conducting a literature review and presenting conference papers. *Journal of Education and Research in Nursing*, *3*(1), 2-4.

Keen, D. (2007). Parents, families, and partnerships: Issues and considerations. *International Journal of Disability, Development and Education*, *54*(3), 339-349.

Lacey, P. (2013). *Support partnerships: Collaboration in action*. London, England: Routledge.

Lawson, H. A. (2004). The logic of collaboration in education and the human services. *Journal of interprofessional care*, *18*(3), 225-237.

Mirza, M., & Heinemann, A. W. (2012). Service needs and service gaps among refugees with disabilities resettled in the United States. *Disability and Rehabilitation*, *34*(7), 542-552.

Osher, D. M. (2002). Creating comprehensive and collaborative systems. *Journal of Child and Family Studies*, *11*(1), 91-99.

Ravasi, D., & Schultz, M. (2006). Responding to organizational identity threats: Exploring the role of organizational culture. *Academy of management journal*, *49*(3), 433-458.

Rix, J., Sheehy, K., Fletcher-Campbell, F., Crisp, M., & Harper, A. (2013). Exploring provision for children identified with special educational needs: an international review of policy and practice. *European Journal of Special Needs Education*, *28*(4), 375-391.

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education.* London, England: Taylor & Francis.

Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of educational and psychological consultation*, *20*(1), 58-74.

Webster, J. ve Watson, R.T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *MIS quarterly*, xiii-xxiii.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerilinin Geliştirilmesinde Etkili Uygulamalar

Davut Atış	Fatma Avcı	Belgin Sevgi Içyüz	Derya Genç Tosun
MEB	MEB	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	MEB

Problem Durumu

Otizmli çocukların sosyal becerileri üzerine yapılan araştırmalar, bu çocukların akranlarıyla etkileşim olasılığının tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Otizmli çocuklar için sosyal etkileşim becerileri, başarılı sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim için kritik öneme sahiptir. Otistik çocuklardaki sosyal beceri eksiklikleri anlamlı sosyal ilişkiler kurma yeteneğini engellerken aynı zamanda çocuklarda bağımsız yaşam becerilerinde azalma, sosyal izolasyon ve depresyon gibi olumsuz sonuçlar da doğurur. Bu olumsuz sonuçlar otizmli çocuklarda çeşitli davranış problemlerine yol açar ve öğretmenler ile ebeveynler bu problemlerle başa çıkmakta zorluk yaşarlar. Bu olumsuz sonuçların en aza indirgenmesi için sadece problem davranışlara odaklanmak yerine otizmli çocukların mevcut sosyal becerilerini geliştirmek, etkileşimlerini artırmak, arkadaş edinme ve sosyal aktivitelere katılma becerilerini en üst düzeye çıkarmak düşünülmektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda sosyal beceri eksikliği sosyal soyutlama ve akranlar tarafından dışlanma ile sonuçlanabilir. Sosyal becerilerin arttırılması sosyal amaçlı etkinliklerle gerçekleştirilebilir. Proje, otizmli çocukların sosyal becerilerini geliştirmek ve akranlarıyla daha fazla etkileşime geçmelerini sağlamak için bilimsel temellere dayalı müdahaleleri içeren sosyal öyküler, video modelleme, replik silikleştirme, yaratıcı drama, çocuk yogası ve oyun terapisi gibi etkili ve pratik uygulamaları bir araya getirerek bir program sunmayı hedeflemektedir. Bu program öğretmenlere ve ebeveynlere bir haftalık eğitim programı ile sunulmuştur.

Yöntem

Bu temel hedef kapsamında ilkokul kademesinde çalışan özel eğitim öğretmenlerine; Sosyal Öykü Aracılığıyla Sosyal Beceri Öğretimi, Kurallı Oyun Becerisi, Filial Oyun Terapisi, Yaratıcı Drama, Teknoloji Destekli Etkileşimli Ortam Tasarımı, Çocuk Yogası, Videoyla Model Olma Aracılığıyla Sosyal Beceri Öğretimi, Replik silikleştirme Uygulaması konularında; çocuğu ilkokul kademesinde otizm sınıflarında öğrenim gören ebeveynlere yönelik ise; Yaratıcı Drama, Sosyal Öykü Aracılığıyla Sosyal Beceri Öğretimi, Videoyla Model Olma Aracılığıyla Sosyal Beceri Öğretimi ve Filial Oyun Terapisi konularında 20-24 Ekim 2022 tarihleri arasında uzman eğitmenler ile yürütülen toplamda beş günlük bir öğretmen ve ebeveyn eğitimi planlandı. Projede teorik temellerin de anlatıldığı eğitim çalışmalarında; tartışma ve çalıştay, yaratıcı drama, videoyla model olma, yardımcı teknoloji uygulamaları, terapi uygulamaları, eğitsel oyun gibi etkileşimli yöntemler kullanıldı. Uygulama sonunda öğretmen ve ebeveynlerden uzman görüşü hazırlanarak oluşturulan veri toplama formlarıyla veri toplanarak bu veriler analiz edildi.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilen eğitimler sonunda öğretmenlerin ve ebeveynlerin deneyimleyerek öğrenmeleri planlandı. Projede bütünleşik ancak dengeli bir öğrenme süreci gerçekleştirildi. Öğretmen ve ebeveynlerin eğitimleri ile Otizm sınıflarında eğitim gören çocukların bağımsız ve aktif yaşamı destekleyen fiziksel ve sosyal ortamlara katılımlarının kolaylaştırılması sağlandı. Planlanan öğretmen ve ebeveyn eğitimi çalışmalarından sonra katılımcılarla iletişim ağı koparılmadı. Katılımcıların eğitimlerden öğrendikleri etkili uygulamaların otizmli öğrencilerin sosyal becerilerine etkilerine ilişkin, yarı-yapılandırılmış görüşme formları ile geri bildirim alındı. Elde edilen verilerin raporlanmasıyla projenin etkileri izlenerek döngüsel ve gelişimsel bir süreç benimsendi. Projenin amaçlarına ulaşıp ulaşmadığının belirlenmesine yönelik ölçme değerlendirme çalışmaları eğitimin son günü ve eğitim sonrası olmak üzere iki aşamada gerçekleştirildi. Bu aşamalar aşağıda detaylı olarak açıklandı. Birinci aşamada değerlendirme, 28 Ekim 2022 Cuma günü son eğitim saatinde katılımcı öğretmenlerin ve ebeveynlerin tamamının katılım sağladığı şekilde planlandı. Bu kapsamda katılımcı öğretmenlere ve ebeveynlere sunulan beş günlük eğitimi değerlendirmelerine yönelik bir anket formu doldurmaları istendi. Anket formu ile katılımcılardan tamamladıkları eğitim sürecini; etkinliklerin süresi ve proje hedefleriyle bağlantısı, etkinliklerde görev alan eğitmenler, teknik ve beceri kazanımı, fiziksel ortam, etkinliklerde kullanılan materyallerin yeterliliği yönünden değerlendirmeleri ve varsa ekstra fikirlerini belirtmeleri istendi. Bu şekilde eğitimin etkililiği ortaya konuldu ve aksayan yönleri tespit edildi. "Kesinlikle katılıyorum"dan "Kesinlikle katılmıyorum"a doğru 5'li Likert tipi form olarak tasarlanan bir formla katılımcı öğretmenlere ve ebeveynlere sorular yöneltilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, sosyal beceriler, öğretmen, ebeveyn

Kaynakça

Alhossein, A. (2016). Teachers' knowledge and use of evidence-based teaching practices for students with emotional and behavior disorders in Saudi Arabia. Journal of Education and Practice, 7(35), 90-97.

American Psychiatric Association (APA). (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition American Psychiatric Association, 21, 591-643.

Ateş, S. & Rakap, S. (2021). Otizm Spektrum Bozukluğuna sahip çocukları olan annelerinin okulöncesi eğitim hizmetleri sürecine ilişkin deneyimlerinin incelenmesi. Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 3(1), 23-46. https://doi.org/10.37233/TRSPED.2021.0111

Aybar, N. (2021). Otizmli çocuklarda manyetik ses kartlarını resim değiş-tokuşuna dayalı iletişim sistemine dâhil ederek istek bildirmeyi öğretmek (Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi).

Bharathi, G., Venugopal, A., & Vellingiri, B. (2019). Music therapy as a therapeutic tool in improving the social skills of autistic children. The Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery, 55(1), 1-6.

Çil, H., Kalkan, S., & Akemoğlu, Y. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin OSB'li çocukların eğitimlerinde kullandıkları bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik görüşlerinin incelenmesi. Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 4 (1), 27-48. https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0121

Derer, A. (2018). Otizmli çocuklarda fiziksel aktivite, motor yeterlik ve sosyal beceri düzeyinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

Ganz, J. B., Hong, E. R., Leuthold, E., & Yllades, V. (2019). Naturalistic augmentative and alternative communication instruction for practitioners and individuals with autism. Intervention in School and Clinic, 55(1), 58-64.

Gülboy, E. (2019). Kitap incelemesi: Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar için kanıt temelli uygulamalar ve müdahaleler. Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 1(1), 86-92. https://doi.org/10.37233/TRSPED.2019.0105

Kagohara, D. M., Van der Meer, L., Achmadi, D., Green, V. A., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., & Sigafoos, J. (2012). Teaching picture naming to two adolescents with autism spectrum disorders using systematic instruction and speech-generating devices. Research in Autism Spectrum Disorders, 6, 1224-1233. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2012.04.001.

Kircaali-Iftar, G., Ülke-Kürkçüoglu, B., Çetin, Ö., & Ünlü, E. (2009). Intensive daytime toilet training of two children with autism: Implementing and monitoring systematically guarantees success!. International Journal of Early Childhood Special Education, 1(2), 117-126.

Koç, H., Gürgür, H., & Uysal, Ç. (2018). Öğretmen adayları gözünden kaynaştırma eğitimi. 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eskişehir

Kutlu, M. (2020). Sosyal öyküler. E. Ünlü (Ed.) Otizmde etkili uygulamalar içinde. Ankara: VizeAkademik

Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17(02), 163-192.

Özdemir, D. (2019). OSB'li çocukların özel eğitim öğretmenlerinin alan yeterlilikleri bağlamında bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki görüşleri, [Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Eskişehir.

Park, J. H., Alber-Morgan, S. R., & Canella-Malone, H. (2011). Effects of mother-implemented picture exchange communication system (PECS) training on independent communicative behaviors of young children with autism spectrum disorders. Topics in Early Childhood Special Education, 31(1), 37-47. doi:10.1177/0271121410393750.

Görsel Sesler'in (Visual Phonics) Türkçe Uyarlaması

Ayşe Nur Kart

Düzce Üniversitesi

Problem Durumu

İşitme kaybı, dil ve okuryazarlık gelişimini olumsuz etkiler dolayısıyla işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma güçlükleri vardır (Paul et al., 2013). Zayıf okuma becerilerinin çeşitli nedenleri olabilir ve fonolojik farkındalık bunlardan biridir (Luft, 2018). Öğrencilerin okuma gelişimini desteklemek için kanıta dayalı okuma müdahalelerinin kullanılması gereklidir (Luckner et al., 2016). Görsel Sesler (Visual Phonics), işitme yetersizliği olan öğrencilere sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretiminde etkililiği kanıtlanmış bir stratejidir (Kart, 2022; Narr, 2006). Amerika Birleşik Devletleri'nde uzun süredir kullanılmasına rağmen Türkiye'de böyle bir sistem bulunmamaktadır.

Yakın zamanda yapılan bir araştırma, Türkiye'de özel eğitim alanında çalışan akademisyenlerin Görsel Sesler'e karşı olumlu tutumlara sahip olduğunu ortaya koymuştur (Kart, 2022). Öğretim üyeleri Görsel Sesler'in Türkçe uyarlamasının özel gereksinimli öğrencilerin okumayı öğrenme zorluklarının önlenmesine veya en aza indirilmesine yardımcı olabileceğini düşünmektedirler. Ayrıca Görsel Sesler'in Türk eğitim sistemine uygun olduğuna inanmaktadırlar. Bu nedenle bu çalışmanın amacı Görsel Sesler hakkında bilgi vermek ve Türkçe'ye uyarlamaktır.

Yöntem

Bu çalışma, Görsel Seslerin Türkçe'ye uyarlanması sürecini içermektedir. Uyarlama süreci, yaklaşık telaffuz listesinin oluşturulmasıyla başlamıştır. İngilizce için Görsel Sesler 46 el işareti ve yazılı sembolden oluşmaktadır. İngilizce 'de bir harf birden fazla sesi temsil edebileceğinden veya iki veya daha fazla harf bir sese karşılık gelebileceğinden, yazılı sembollere ihtiyaç vardır. Yazılı semboller öğrencilere yazma etkinliklerinde yardımcı olur ve her zaman aynı sese karşılık gelir. Ancak Türkçe'de bire bir harf-ses ilişkisi olduğu için yazılı sembollere gerek duyulmamaktadır. Bu yüzden sadece el işaretlerinin uyarlaması yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkçe ve İngilizce benzer şekilde telaffuz edilen ve çoğu zaman aynı harflerle temsil edilen seslere sahiptir. Örneğin, b, m ve p ünsüzleri iki dildede aynı sesi ve harfi temsil etmektedir. Dolayısı ile aynı veya çok benzer sesler için el işaretleri olabilecek en yakın hali ile muhafaza edilmiştir. Mevcut el işaretleri İngilizce'de karşılığı olmayan sesler için kulanılmamıştır. Farklı sesler için seslerin telaffuz özellikleri ve sese karşılık gelen harflerin basılı ve Türk İşaret Dili'ndeki görsellerinden faydalanılarak yeni el işaretleri oluşturulmuştur. Alan uzmanları ile görüşülerek uyarlamaya son hali verilmiştir.

Not: Görsel Sesler'in Türkçe'ye uyarlanması sırasında bana yardımcı olan Dr. Dorothy Morrison ve Dr. Peter Paul'a çok teşekkür ederim.

Anahtar Kelimeler: Visual Phonics; Görsel Sesler; sesbilgisel farkındalık; okuma; işitme yetersizliği olan öğrenciler

Kaynakça

Kart, A. N. (2022). Systematic review of studies on visual phonics. *Communication Disorders Quarterly*, *43*(4), 261-271.

Kart, A. N. (2022). *Perspectives of experts on the evidence-based reading practices and Visual Phonics* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).

Luckner, J. L., Bruce, S. M., & Ferrell, K. A. (2016). A summary of the communication and literacy evidence-based practices for students who are deaf or hard of hearing, visually impaired, and deafblind. *Communication Disorders Quarterly, 37*(4), 225-241.

Luft, P. (2018). Reading comprehension and phonics research: Review of correlational analyses with deaf and hard-of-hearing students. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 23*(2), 148-163.

Narr, R. A. F. (2006). Teaching phonological awareness with deaf and hard of hearing students. *Teaching Exceptional Children, 38*(4), 53–58.

Paul, P. V., Wang, Y., & Williams, C. (2013). *Deaf students and the qualitative similarity hypothesis: Understanding language and literacy development*. Gallaudet University Press.

Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin İstihdam Edilebilirliği: Paydaşların Görüşleri

Oğuz Özdamar
Anadolu Üniversitesi

Funda Aksoy
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyin istihdama hazırlanmasında en temel bileşenlerden biri bireye iş yaşamında gerekli olacak istihdam edilebilirlik becerilerini kazandırmaktır. İstihdam edilebilirlik becerileri bireyin işe hazır hale gelmesi ve yerleştiği işi sürdürebilmesi için önkoşul becerilerdir. İşverenler bu becerilere iş için gerekli teknik bilgilerden daha fazla önem verir ve bu becerilerin bireye okul sürecinde kazandırılmasını beklemektedirler (Cotton, 2008). İşverenler işe yerleşecek olan bireyleri işe alma sürecinde bireyin; iş becerilerine, bireyin işe tam katılım sağlamasına, problem davranış sergilememesine, talimatlara uymasına, güvenlik becerileri ve istihdam edilebilirlik becerilerine sahip olmasına dikkat ettiklerini söylemişlerdir. (Olson et al., n.d.)İşveren talepleri göz önünde bulundurulduğunda istihdam edilebilirlik becerilerinin bireye okul döneminde kazandırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Okul sürecinde bu beceriler mutlaka öğrencinin müfredatında yer almalı ve birey mezun olduğunda bu becerileri kazanmış olmalıdır. Birey çalışma hayatına hazırlanırken işverenin hangi tür meslek, güvenlik, bağımsız yaşam ve istihdam edilebilirlik becerilerini çalışanından beklediğinin ortaya koyulması gerekir (Wehman, 2011).

Bu çalışma diğer rewiev araştırmalarından farklı olarak, 2000 yılından günümüze kadar olan çalışmaların sonuçlarını ortaya koyarak güncel durumu ortaya koymuştur, işveren, iş koçu ve öğretmenin istihdam edilebilirlik ile ilgili görüş ve düşüncelerinin yer aldığı çalışmaları, işveren iş koçu ve öğretmenlerin ne tür istihdam edilebilirlik becerilerini önemli gördüklerini ortaya koyan araştırmaları incelemiştir.

Yöntem

Literatürde yer alan araştırmalara çeşitli eğitim veri tabanları kullanılarak taranmış ve araştırmalra ulaşılmıştır. Bu veri tabanları; Ebscohost, Jstor, Google Scholar, OECD iLibrary, Sage, Scopus, SpringerLink, Taylor & Francis and Web of Science' dır. Çalışmalar taranırken "istihdam edilebilirlik", "görüş", "işveren", "öğretmen", "istihdam edilebilirlik becerileri", "zihin yetersizliği olan bireyler", "zihin yetersizliği olan bireylerin istihdam edilebilirliği", "özel gereksinimli bireylerin istihdam edilebilirliği ile ilgili işveren görüşleri", "özel gereksinimli bireylerin istihdam edilebilirliği ile ilgili öğretmen görüşleri" gibi çeşitli anahtar kelime kombinasyonları denenerek arama yapılmıştır.

Seçim kriterleri;

Çalışmaların bu araştırmaya dahil edilmesine ilişkin kararlar aşağıdaki gibidir;

1. Çalışmada istihdam edilebilirlik becerileri ile ilgili işveren, iş sağlayıcı ve öğretmen görüşleri içinde yer alan araştırmalar yer almalı
2. Çalışma zihin yetersizliği olan bireylerin istihdam edilebilirliği ile ilgili öğretmen, işveren, iş sağlayıcı görüşlerinin yer aldığı 2000 yılından sonraki çalışmaları incelemeli
3. Çalışmada İstihdam Edilebilirlik, Zihin Yetersizliği Olan Bireyler, Öğretmen, İşveren, İş Sağlayıcı ve Görüş kavramlarından en az birinin yer alması

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Taramadan sonra bulunan ve dahil etme kriterlerine uyan bütün araştırmalar istihdam edilebilirlik becerilerinin önemli olduğu ortaya çıkmış ve işe yerleşecek olan zihin yetersizliği olan bireylerde, normal gelişim gösteren bireylerde istidamın sürdürülebilir olması için bu becerilerin bireyde var olması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları göre bu becerilerin işverenler tarafından önemli görüldüğü ve çalışanından bu becerileri sergilemesini beklediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalarda yer alan görüşlerin ortak özelliklerine bakıldığında istihdam edilebilirlik becerilerinin bireylerde olması gerektiği yönündedir, araştırma katılımcıların mesleklerine göre ve katılımcı türlerine göre bu becerilerin önem sırası ve sayısı değişiklik göstermektedir. Bu araştırmalardaki görüşlerin ortak noktaları; (a)istihdam edilebilirlik becerilerinin bireylerde bulunması gerektiği, (b) bu becerilerin okul döneminde kazandırılması gerektiği, (c) bireye mesleki becerilerin yanında istihdam edilebilirlik becerilerinin de öğretilmesinin gerekliliğidir.

Araştırma sonuçlarına göre bazı istihdam edilebilirlik becerilerinin, engelliliğin türüne bakılmaksızın tüm çalışanlar için hem eğitimciler hem de işverenler tarafından değerli olduğunu ortaya koymuştur. Bu beceriler arasında "zamanında olma becerisi", "başkalarına saygı gösterme becerisi", "işte kişisel bütünlük/dürüstlük sergileme" ve "talimatları takip etme becerisi" yer alır. Bu bulgu, benzer istihdam edilebilirlik becerilerinin genellikle işverenler tarafından değerlendirildiğini ortaya çıkaran önceki çalışmaların sonuçlarını doğrulamaktadır; örneğin,

zamanında olmak; (Kregel & Unger, 1993), iş bütünlüğü / dürüstlüğü ;(Casner-Lotto et al., 2006; Kregel & Unger, 1993); Walsh , 2010). Bunun yanında işveren tarafından önem verilen ve öğretmenler tarafından öğretilen istihdam edilebilirlik becerileri arasında farklılıklar da vardır (Bonner, 2017; Deepa ve Manisha, 2013; Ju ve diğerleri, 2012; Martin, 2011). Bu bulgudan yola çıkarak işveren, iş sağlayıcı ve öğretmen arasında beklenen ve öğretilen istihdam edilebilirlik becerilerini bir çatı altında toplamak için bu paydaşların arasındaki işbirliğinin artmasına ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler: Zihin yetersizliği olan bireyler, İstihdam edilebilirlik, İstihdam edilebilirlik becerileri

Kaynakça

Baxter, M. B., & Young, J. L. (1982). What Do Employers Expect from High School Graduates?. *NASSP Bulletin*, *66*(458), 93–96.

Bonner, V. (2017). *Employability Skills for Individuals with Intellectual Disabilities: Supervisors' Versus Teachers' Perspectives*. https://search.proquest.com/openview/ea0533f1134c458310563c68307996ad/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Casner-Lotto, Jill., Conference Board., Partnership for 21st Century Skills., Corporate Voices for Working Families., & Society for Human Resource Management (U.S.). (2006). Are They Really Ready to Work? Employers' Perspectives on the Basic Knowledge and Applied Skills of New Entrants to the 21st Century U.S. Workforce. *Partnership for 21st Century Skills*, 61.

Chadsey, J., & Beyer, S. (2001). Social relationships in the workplace. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *7*(2), 128–133. https://doi.org/10.1002/MRDD.1018

Counseling, M. W.-J. of E., & 2010, undefined. (2010). Employers' perceptions of transition programming for students with emotional disturbances. *Wiley Online Library*, *47*(3), 123–133. https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2010.tb00097.x

Do Soft Skills Matter? - Implications for Educators Based on Recruiters' Perspective - ProQuest. (n.d.). Retrieved May 25, 2023, from https://www.proquest.com/docview/1434861330?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true

ERIC - ED519465 - Are They Really Ready to Work? Employers' Perspectives on the Basic Knowledge and Applied Skills of New Entrants to the 21st Century U.S. Workforce, Partnership for 21st Century Skills, 2006. (n.d.). Retrieved May 23, 2023, from https://eric.ed.gov/?id=ED519465

Kregel, J., & Unger, D. (1993). Employer Perceptions of the Work Potential of Individuals with Disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *3*(4), 17–25. https://doi.org/10.3233/JVR-1993-3404

Olson, D., Cioffi, A., … P. Y.-J. of V., & 2001, undefined. (n.d.). Employers' perceptions of employees with mental retardation. *Content.Iospress.Com*. Retrieved May 25, 2023, from https://content.iospress.com/articles/journal-of-vocational-rehabilitation/jvr00119

Shah, D., Patel, D., Adesara, J., Hingu, P., & Shah, M. (2021). Integrating machine learning and blockchain to develop a system to veto the forgeries and provide efficient results in education sector. *Visual Computing for Industry, Biomedicine, and Art*, *4*(1). https://doi.org/10.1186/S42492-021-00084-Y

Romantik İlişki Doyumunun Yordayıcıları Olarak Gestalt Temas Engelleri ve Çocuklukta Onaylamayan Çevre*

Ilknur Yağcılar Dikici
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Şerife Gonca Zeren
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Problem Durumu

Sosyal bir canlı olarak dünyaya gelen ve yaşamını sürdüren insan, düşünce ve duygu aktarımında bulunabilmek için yakın ilişkiler kurmak zorundadır. İlk olarak ailede başlayan ilişkiler sonrasında okul, iş ortamı gibi gelişerek çeşitlenir (Erden-İmamoğlu ve Aydın, 2009). Kurulan yakın ilişkilerden bir tanesi de romantik ilişkilerdir. Romantik ilişki kurabilmek kişilik gelişimi için kritiktir. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı'nda genç yetişkinlik dönemi olarak adlandırılan dönem, "yakınlığa karşı yalıtılmışlık dönemi" olarak geçmektedir. Ergenlik döneminde kendini tanıma neticesinde oluşan arkadaşlık ilişkilerinin yerini bu dönemde gerçek ve karşılıklı yakınlık oluşturmaktadır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2006). Romantik ilişkiler bireylerin genç yetişkinlik zamanında ve sonrasında oldukça önemli olmaktadır.

Romantik ilişki, karşılıklı olarak gönüllü olunan ve kabul edilen bir ilişki türü olarak görülmektedir (Collins, 2003). Oluşan romantik ilişkilerde bireylerin inançları uzun süre beraber ve mutlu olmaktır. Ancak her ilişkinin uzun sürmesi ya da mutlu olacağıyla ilgili bir zorunluluk bulunmamaktadır. İlişkinin devam edip etmeyeceği o ilişkiden alınan doyumdan ciddi oranda etkilenmektedir. Kişinin ilişkiye dair yaptığı kendi değerlendirmelerinin mutlu ve memnun olup olmaması, ilişki doyumunu göstermektedir (Gizir, 2012). Yapılan değerlendirmelerin olumlu yönde olması ilişkiden doyum alındığını, olumsuz olması da doyum alınmadığını göstermektedir. Doyum alınan ilişkilerde hem kişilerin mutlu olması hem de ilişkinin devam etmesi açısından önemli olmaktadır.

Romantik ilişkinin başarısı ve devam ettirilmesi, bireylerin ilişkiden aldıkları doyumla oldukça yakından ilgilidir. Çiftlerin ilişkiden memnuniyeti, mutluluğu ve tatmin olma duygularının öznel değerlendirmesi romantik ilişki doyumu olarak tanımlanır (Hawkins, 1968). Hendrick (1988)'e göre ilişki doyumu, çiftlerin ilişkilerine yönelik duygu, düşünce veya davranışlarını ifade eder ve ilişki yatırımı, kendini açma ve bağlılıkla ilişkilidir. Öznel kriterlere göre değerlendirilen ilişkilerde sonuç olumluysa birey ilişkisinden doyum sağlar, değerlendirme olumsuzsa yani ilişkinin iyi taraflarının kötü taraflarından aşağıda kaldığı durumda ise birey ilişkiden doyum sağlanamaz (Hendrick ve Hendrick, 1989; Hendrick ve Hendrick 1998). Buna göre ilişki yatırımı, ilişki doyumunun belirleyicilerindendir. Bireyler ilişkilerine farklı yönlerden yatırım yapar ve yapılan yatırım oranında da bazı beklentilere sahip olur. Yaptıkları yatırımla beklentileri örtüştüğünde ilişkiden tatmin olma düzeyi artar (Hatfield vd., 1979). Sosyal değişim modeline bakıldığında ilişki doyumu, çiftlerin partnerleriyle ilgili beklentisi ve partnerlerinin davranışları arasındaki uyum olarak görülür (Sabatelli, 1988). Hendrick (1988)'e göre ilişki doyumu, aşk duygusunun açığa vurulması, çiftlerin ilişkiye olan bağlılığı, ilişkide kendini açma, cinsel tutumlar, ilişkiye yatırımla ilgili düşünce, duygu ve davranışlardır.

Sosyal olan insan yaşamını sürdürmek ve ihtiyaçlarını karşılamak için çevresindeki kişilerle ilişki kurmak zorundadır. Bu yüzden diğer kişilerle temas halinde olmak durumunda kalmaktadır. Temas kavramından en çok söz eden yaklaşım Gestalt Terapidir. Temas, bireyin dünyayla iletişim kurarak büyüyüp gelişebileceğini ifade etmektedir. Ancak sadece bireyin toplumla ilişkisi değil kendisiyle ilgili de geliştirdiği bir kavram olarak görülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Goldstein vd., 1989). Polster ve Polster (1974) teması, bireyin dünyayla etkileşim halinde olabilmesinde bir yol olarak nitelendirmiş ve bireyin yalnızca temas yoluyla dünyayla ilişkide bulunarak büyüyüp gelişebileceğini söylemiştir (Akt. Voltan-Acar, 2012). Bireyin kendisiyle olan temasında ise vücudu, hisleri ve inançlarıyla teması ifade edilmektedir (Goldstein vd., 1989).

Gestalt terapi, fenomenolojik, varoluşçuluk ve alan kuramı gibi farklı kuramların bir araya gelip bütünleştirilmesiyle oluşmuştur. Danışanın yaşantıları terapi sürecinde öncelikli olmaktadır. İnsanı çevresinden ayrı düşünmeyip bir bütün olarak algılar. Danışanın yaşantılarındaki farkındalıkların geliştirilerek hayata anlam katılması esastır (Akkoyun, 2001). İnsanların yaşamlarında farkındalık kazanması, sorunlarına çözüm üretme sorumluluğu kazanması ve ihtiyaçlarını karşılamak için kendini geliştirip büyümeleri Gestalt yaklaşımında temel alınan konulardır (Corey, 2008).

Kişilerarası temas, bireyin kendisini tanımlaması ve varlığını anlamlandırması için başkalarına ihtiyaç duymasıyla başlar (Perls, 1982; akt. Vural Batık vd., 2015). Kendisiyle ve başkalarıyla iletişim kurarken ilişki bozulmaları meydana gelebilir veya temas yön değiştirebilir. Ortaya çıkan ilişki bozulmalarına veya temas yönündeki değişikliklere temas engelleri (bozuklukları) denir. Temas engelleri, ilişki bozulmaları veya temas sırasında temas yönündeki değişikliklerdir (Saraç vd., 2015). Bu sebeple kişilerin temas engelleri yaşamalarının, toplumla kurduğu ilişkilerden biri olan romantik ilişki doyumunu etkileyeceği düşünülmüştür.

Temas engelleri, kişinin yaşamında bazen işlevselken bazen de yıkıcı tepkiler verilmesine neden olur (Voltan-Acar, 2012). Yaşanan bu temas engelleri çocukluk döneminde bazen genetik miras olarak bazen de yakın çevremizde olan ilişkide bilinçli veya bilinçdışı şekilde gelişerek hayatta kalma stratejileri meydana getirir (Zinker, 2013). Fakat temas biçimlerini normalin üstünde ya da altında kullanıldığı durumda kişi ihtiyaçlarını gideremez, tıkanıklık yaşar ve işlevselliğini yitirmeye başlar (Şirin ve Eker, 2019).

Romantik ilişkide algılanan doyumun etkilenebileceği düşünülen değişkenlerden biri de çocukluk döneminde bireyin onaylamayan çevrede büyümesidir. Bireyin ebeveynleriyle gelişimsel dönemde kurduğu ilişkilerin yaşamın ilerleyen zamanında kuracağı ilişkilerin doğasına rehberlik ettiği söylenmektedir (Hazan ve Shaver, 1987). Linehan (1993), çocuğun ebeveynleri tarafından duygusal deneyimlerinin onaylanmaması, duygularının görmezden gelinmesi, değersizleştirilmesi ya da bu duyguların cezalandırılması gibi yaşanılan olayları çocuklukta onaylamayan çevre kavramı çerçevesinde açıklamaktadır. Çocuğun onaylamayan çevrede büyümesi beraberinde iletişimde bozukluğu yaşamasına ve duygu kontrolünde güçlüğe neden olmaktadır (Linehan, 1993). Çocuklukta onaylamayan deneyimlere maruz kalmanın yetişkinlik döneminde yaşanan romantik ilişkilerin işlevselliğini bozup ilişki doyumunu azalttığı bulunmuştur (Selby vd., 2008).

Yöntem

Bu araştırma bireylerin romantik ilişki doyumları ve Gestalt temas engelleri ile çocuklukta onaylamayan çevre arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır. Araştırmada bireylerin Gestalt temas engelleri ve çocuklukta onaylamayan çevrenin romantik ilişki doyumunu yordayıp yordamadığını bulmak amacı olduğundan, bu çalışma ilişkisel tarama araştırmasıdır. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçlarını elde etmek amacıyla yapılan araştırmalara ilişkisel tarama modeli denmektedir (Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırmanın evrenini 18 yaş ve üzeri bireyler oluşturmaktadır. Örneklemi de kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme zaman, maddiyat ve iş gücü olarak bazı sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılıp uygulama yapılacağı birimlerden seçilmesidir. (Büyüköztürk vd., 2012). Bu örnekleme modelinin ve verilerin çevrimiçi toplanmasının nedeni, ilişki doyumu, temas engelleri ve çocuklukta onaylamayan çevre gibi üç değişkenin de kişiye özel olması ve yüz yüze uygulamalarda oluşabilecek sosyal kabul hatasının azaltılmasının sağlanmasıdır. Böylece daha güvenilir verilere ulaşılması amaçlanmaktadır.

Araştırmaya katılan kişilerin demografik özelliklerini öğrenmek için araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, Hendrick (1988) tarafından geliştirilen İlişki Doyumu Ölçeği (İDÖ), Mountford ve arkadaşlarını tarafından geliştirilen Çocuklukta Onaylamayan Çevre Ölçeği (ÇOÇÖ), Tagay ve Voltan-Acar (2012) tarafından geliştirilen Gestalt Temas Engelleri Ölçeği (GTEÖ) kullanılmıştır. Araştırmaya 358 kadın 156 erkek toplam 514 kişi katılmıştır. Katılanların yaş ortalaması 31,33'tür.

Verilerin analizi öncesinde, veriler düzenlenecek, uç değerler tespit edilerek atılacak, normal dağılım gösterip göstermediği belirlenecektir. Kullanılması planlanan veri toplama araçlarının faktör yapıları yeniden gözden geçirilerek doğrulayıcı faktör analizleri yapılacaktır. Ayrıca iç tutarlık katsayıları da yeniden hesaplanacaktır. Verilerin analizinde, Bağımsız Gruplar İçin t- Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Korelasyon ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizinin kullanılması planlanmaktadır. Bu analizlerin ön koşulları da yine analizler öncesinde veri setinde test edilecektir. Verilerin analizinde SPSS paket programının kullanılması ve hata payının da .05 olarak belirlenmesi planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda 18 yaş ve üzeri bireylerin romantik ilişki doyumlarının, Gestalt temas engelleri ve çocuklukta onaylamayan çevre tarafından yordayıcılık rolünün olabileceği beklenmektedir. Gestalt temas engelleri ve çocuklukta onaylamayan çevre değişkenlerinin daha önce literatüre bakıldığında çok az araştırmada yer verilmiş olması yapılan araştırma sonucunda daha detaylı bilgilerin yer almasını literatüre kazandıracaktır. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların psikolojik danışma alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda çiftlerle çalışan terapistlerin ve ruh sağlığı uzmanlarının da bu çalışmadan faydalanacağı düşünülmektedir. Yakın ilişkiler konusunda romantik ilişki doyumu ile Gestalt temas engelleri ve çocuklukta onaylamayan çevre konusunun anlaşılması, ruh sağlığı uzmanlarınca yakın ilişkiler konusunda çalışanlara yardımcı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: romantik ilişki doyumu, gestalt temas engelleri, çocuklukta onaylamayan çevre

Kaynakça

Akkoyun, F. (2001). Gestalt terapi: Büyüme ve gelişme, Gücümüzün harekete geçişi. Ankara: Nobel Yayın.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi.

Collins, W. A. (2003). More and myth: the developmental significance of romantic relationships during adolescence. Journal of Research on Adolescence, 13(1), 1-24.

Corey, G. (2008). Psikolojik danışma psikoterapi kuram ve uygulamaları. Ankara: Mentis Yayınları.

Erden İmamoğlu, S., Aydın, B. (2009). Kişilerarası İlişki Boyutu Ölçeğinin Geliştirilmesi . *Psikoloji Çalışmaları , 29* (0) , 39-64 .

Gizir, A. (2012). İlişki İstikrarı Ölçeği'nin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 37-45.

Goldstein, A. P., Krasner, L., Garfield, S.L. (1989). *Therapy practice of theory*. Boston: Allyn and Bacon

Hawkins, J.L. (1968). Associations between companionship, hostility, and marital Satisfaction. *Journal of Marriage and Family. 30* (4), 647-650.

Hazan, C., Shaver, P., 1987. Romantic love conceptualized as an attachment process. J*ournal of Personality and Social Psychology. 52* (3), pp. 511-524.

Hendrick, S. S., Hendrick, C., Adler, N. L. (1988). Romantic relationships: Love, satisfaction, and staying together. *Journal of Personality and Social Psychology. 54*, 980-988.

Linehan, M. (1993), Skills training manual for treating borderline personality disorder (Vol. 29). New York: Guilford press.

Sabatelli, R. M. (1988). Exploring relationship satisfaction: A social exchange perspective on the interdependence between theory, research, and practice. *Family Relations. 37*, 217-222.

Saraç, A., Hamamcı, Z., Güçray, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki doyumunun yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(43), 69-81.

Selby, E. A., Braithwaite, S. R., Joiner Jr, T. E., Fincham, F. D. (2008), "Features of borderline personality disorder, perceived childhood emotional invalidation, and dysfunction within current romantic relationships", Journal of Family Psychology, 22(6), 885.

Şirin, S. Ç., Eker, E. (2019) Üniversite Öğrencilerinin Ruhsal Yardım Alma / Almama Durumunun Gestalt Temas Biçimleri Açısından İncelenmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi, 5*(2), 141-155

Yazgan İnanç, B. Yerlikaya, E. (2016). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.

Voltan-Acar, N. (2012). Ne kadar farkındayım? Gestalt terapi. (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Vural Batık, M., Epli, H., Balcı Çelik, S. ve Doğru Çabuker, N. (2020). Social ınterest and contact disturbances as predictors of relationship satisfaction in romantic relationship. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal. 10*(58), 1302-1370.

Zinker, J. C. (2013). In search of good form: Gestalt therapy with couples and families. Gestalt Press

*Bu araştırma ikinci yazarın danışmanlığında, ilk yazarın yürüttüğü yüksek lisans tezinin bir kısmını içermektedir.

Üniversite Ve Sonrası: Okuldan İşe Geçiş Sürecine Çalışma Psikolojisi Kuramı Temelinde Bir Bakış

Furkan Kirazcı — Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Zeynep Öznur Ergin — Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Ayşenur Büyükgöze-Kavas — Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Dünyada 267 milyon genç ne eğitimde ne de istihdamda yer almazken bu sayıdan çok daha fazlası asgari standartların altında çalışma koşullarına sahip işlerde çalışmaktadırlar (ILO, 2020). Araştırmalar dünya genelinde orta yaşlı ve yaşlı gruplara kıyasla gençlerdeki işsizlik oranlarının çok daha yüksek olduğunu göstermektedir (Park ve Cho, 2022). Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) dünya çapında her beş gençten birinin işsiz olduğunu ve gençlerin işsiz kalma olasılıklarının yetişkinlere kıyasla üç kat daha fazla olduğunu belirtmektedir (ILO, 2020; ILO, 2022). Benzer şekilde Türkiye'de de genç işsizliğinin ciddi boyutlarda olduğu söylenebilir. Bu konuda TÜİK tarafından hazırlanan veriler Türkiye'deki genç işsizliği oranlarının oldukça yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre 2022 yılı temmuz ayında mevsim etkisinden arındırılmış genel işsizlik oranı %10.1 iken bu oran genç nüfusta %19.1 olarak ölçülmüştür. Ayrıca TÜİK'in son yılda yayınladığı verilere göre üniversiteden mezun olan bir kişinin iş bulma süresinin ortalama 13.6 ay olması dikkat çekici bir durumdur (TÜİK, 2022). Bu verilerden hareketle genç nüfustaki işsizlik oranının oldukça yüksek olduğu ve üniversiteden mezun olan gençlerin mezuniyet sonrasında bir yılı aşkın bir süre boyunca işsiz kaldıkları ya da geçici bir işte çalışmak zorunda kaldıkları söylenebilir. Çeşitli araştırmalar ve uluslararası raporlar küresel çapta genç nüfustaki işsizlik oranlarının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olmasının gençlerin iş dünyasındaki dezavantajlı konumlarından kaynaklandığını vurgulamaktadırlar (Bojadjieva vd., 2022; ILO, 2020; Park ve Cho, 2022). Bu konuda yapılan pek çok araştırma gençlerin bu dezavantajlı durumlarını aşarak iş gücü piyasasında bir yer edinebilmeleri ve insana yakışır bir işe sahip olabilmeleri için okuldan işe geçiş sürecinin oldukça önemli olduğunun altını çizmektedir (Baluku vd., 2021; Masdonati vd., 2022; Vuolo vd., 2014). Okuldan işe geçiş süreci eğitim hayatlarının sonunda olan ya da eğitimini yeni tamamlamış ve bir iş arama süreci içinde olan gençlerin tam zamanlı bir şekilde istihdam edilerek iş dünyasına girmeye hazırlandıkları bir dönemi kapsamaktadır (Saks, 2018; Schoon ve Heckhausen, 2019). Araştırmacılar bu dönemi başarı ile geçiren genç yetişkinlerin kariyerlerine ilişkin pozitif sonuçlar elde ettiklerini ve nihayetinde tam zamanlı bir iş bulma olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmektedirler (Ng ve Feldman, 2007). Bu sürecin başarılı bir şekilde geçirilmesinde ne gibi faktörlerin etkili olduğu ve kişilerin bu süreçte ne gibi özelliklere sahip olması gerektiğine yönelik çeşitli görüşler olmakla birlikte son yılda Masdonati ve arkadaşlarının (2022) sürece ilişkin Çalışma Psikolojisi Kuramı (Duffy vd., 2016) temelinde ileri sürdükleri kapsamlı model dikkat çekmektedir. Söz konusu model Çalışma Psikolojisi Kuramına benzer olarak insanların mesleki bütünleşme ve tatmin çabalarını anlamaya odaklanırken sosyal ve bağlamsal belirleyicilerin kritik rolünü ve psikososyal faktörlerin aracı rollerini vurgulayarak sürece ilişkin kapsayıcı bir psikolojik bakış açısı geliştirmeye çalışmıştır (Duffy vd., 2016; Masdonati vd., 2022). Bu modele göre kişilerin okuldan işe geçiş süreçlerinde çeşitli bağlamsal engeller (sosyoekonomik durum, aile, cinsiyet, ötekileştirilme gibi) bulunmaktadır ve bu engeller okuldan işe geçiş sürecinin başarılı bir şekilde geçirilebilmesini olumsuz olarak etkilemektedir (Masdonati vd., 2022). Araştırmacılara göre okuldan işe geçiş sürecinin başarı göstergesi ise kişilerin istihdam edilebilme algıları ve insana yakışır bir işi elde edebileceklerine yönelik düşüncelerinin süreç boyunca devam etmesidir. Sonuç olarak araştırmacılar söz konusu bağlamsal faktörlerin okuldan işe geçiş süreci üzerindeki bu olumsuz rollerinin eğitim sistemi, iş gücü piyasası koşulları ve gençlerin sosyal destek düzeyleri gibi değişkenler tarafından baskılanabileceğini varsaymaktadırlar (Masdonati vd., 2022, s. 8-10). Çeşitli varsayımlar temelinde oluşturulan bu model her ne kadar okuldan işe geçiş sürecindeki gençlere yönelik çeşitli müdahaleler ve politikaların geliştirilmesi için aydınlatıcı bir yapıya sahip olsa da araştırmacıların da belirttiği üzere henüz varsayımlarının doğrulanmaması ve sadece belirli kültürlerde (Kanada, Amerika, Birleşik Krallık ve İsviçre) yapılan araştırmaların temel alınmasından dolayı kendi içinde bir sınırlılık barındırmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada Çalışma Psikolojisi Kuramının okuldan işe geçiş modeli dikkate alınarak bu süreç içinde bulunan üniversite öğrencileri ile görüşmeler yapılmış ve modele ilişkin varsayımlar bu görüşmelerden elde edilen verilere göre yorumlanmıştır.

Yöntem

Okuldan işe geçiş süreci içinde olan üniversite 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin mezuniyet sonrasına yönelik istihdam edilebilme algılarının nasıl şekillendiğinin ve bu algının şekillenmesinde ne gibi faktörlerin rolünün olduğunun Çalışma Psikolojisi Kuramı çerçevesinde incelenmesi için nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Alanyazında pek çok nitel araştırma yöntemi olmakla birlikte okuldan işe geçiş sürecine özgü olarak istihdam edilebilirlik algısının derinlemesine araştırılması için en uygun araştırma yönteminin "fikir birliğine dayalı nitel araştırma yöntemi" olduğuna karar verilmiştir. Bu yöntem, yarı yapılandırılmış veri toplama teknikleri aracılığı ile bireyler arasında tutarlı verilerin toplanmasını, çoklu bakış açılarının geliştirilmesi için birden fazla kodlayıcının sürece dahil edilmesini, verilerin anlamları hakkında fikir birliğine varılması ve bu fikir birliğinin de bir denetçi (auditor) tarafından kontrol edilmesini amaçlayan bir nitel araştırma türüdür (Hill vd., 2005, s. 3). Hill ve arkadaşları tarafından yapılan güncel bir meta analiz çalışması incelendiğinde fikir birliğine dayalı nitel araştırma yönteminde çoğunlukla veri toplamak için katılımcılarla derinlemesine yapılan görüşmelerin kullanıldığı görülmektedir (Hill vd., 2012). Dolayısıyla bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu sürece başlanırken ilk olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve üç

farklı katılımcı ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerden sonra ise görüşme formunun son hali kullanılarak asıl görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemine okuldan işe geçiş döneminde olan üniversite üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu oluştururken amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2007; Patton, 2015). Bu kapsamda araştırma grubunda sosyal statü ve iş gücü piyasası koşullarında bir çeşitlemeye gidilmiş ve bu iki kriter konusunda farklı altyapılara sahip kişilerin dengeli bir şekilde dağılmasına özen gösterilmiştir. Araştırmada, görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesi için fikir birliğine dayalı nitel araştırma yöntemine özgü veri analizi aşamaları takip edilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak temel alanlar belirlenerek transkriptler bölümlere ayrılmış ve sonrasında ana fikirlerin belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Analiz sürecinin çaprazlama analiz aşamasında ise grup üyeleri her bir temanın altındaki olası kodları listelemişlerdir. Bütün sürecin sonunda ise elde edilen kod listesi denetçi tarafından kontrol edilmiştir (Hill vd., 1997; Hill vd., 2005).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma ile üniversiteden iş dünyasına geçecek öğrencilerin süreçte yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerin üstesinden gelmede kullanabilecekleri baş etme yollarına yönelik çeşitli bilgiler elde edilmiştir. Okuldan işe geçiş sürecine ait elde edilen bu bilgiler üniversite öğrencilerinin ruh sağlığına ve kariyer başarılarına ilişkin çeşitli yardım müdahalelerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca bu sayede toplumun önemli bir kesimini oluşturan gençlerin refah düzeylerinin artırılmasında önemli bir gelişmenin kat edileceği de düşünülmektedir. Diğer taraftan bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla birlikte Türkiye'deki genç işsizliği problemine yönelik yeni bakış açılarının ve yeni çözüm önerilerinin geliştirilebilmesi mümkündür. Bundan dolayı bu araştırmanın istihdamla ilişkili olarak ekonomiye de çeşitli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuldan işe geçiş, Çalışma Psikolojisi Kuramı, Üniversite öğrencileri

Kaynakça

Baluku, M. M., Mugabi, E. N., Nansamba, J., Matagi, L., Onderi, P., & Otto, K. (2021). Psychological capital and career outcomes among final year university students: The mediating role of career engagement and perceived employability. *International Journal of Applied Positive Psychology, 6*(1), 55-80. https://doi.org/10.1007/s41042-020-00040-w

Bojadjieva, D. M., Cvetanoska, M., Kozheski, K., Mujčinović, A., & Gašparović, S. (2022). The impact of education on youth employability: The case of selected Southeastern European countries. *Youth & Society, 54*(2), 29S-51S. https://doi.org/10.1177/0044118X211069403

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (2rd ed.). Sage.

Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The Psychology of Working Theory. *Journal of Counseling Psychology, 63*(2), 127–148. https://doi.org/10.1037/cou0000140

Hill, C. E., Knox, S. & Hess, S. A. (2012). Qualitative meta-analyses of consensual qualitative research studies. In C. E. Hill (Ed.), *Consensual qualitative research: A practical resource for investigating social science phenomena* (pp. 159–171). American Psychological Association.

Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 196-226. https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.196

Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist, 25*(4), 517-572. https://doi.org/10.1177/0011000097254001

International Labour Organization. (2020). Global Employment Trends for Youth 2020 (1th ed.). *International Labour Organization*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_737648.pdf

International Labour Organization. (2022). World Employment and Social Outlook Trends 2022. *International Labour Organization.* https://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/trends2022/lang--en/index.htm

Masdonati, J., Massoudi, K., Blustein, D. L., & Duffy, R. D. (2022). Moving toward decent work: Application of the psychology of working theory to the school-to-work transition. *Journal of Career Development, 49*(1), 41-59. https://doi.org/10.1177/0894845321991681

Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2007). The school-to-work transition: A role identity perspective. *Journal of Vocational Behavior, 71*(1), 114–134. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.004

Park, S., & Cho, J. (2022). Young people are medically invulnerable to COVID-19 but vulnerable in the labor market: Korean evidence. *Health Economics Review, 12*(1), 1-16. https://doi.org/10.1186/s13561-022-00360-4

Patton, M. Q. 2015. *Qualitative research & Evaluation methods* (4rd ed.). Los Angeles: Sage.

Türkiye İstatistik Kurumu (2022). *İş gücü istatistikleri Ağustos 2022 (Yayın No. 45654)*. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Agustos-2022-45654

Vuolo, M., Mortimer, J. T., & Staff, J. (2014). Adolescent precursors of pathways from school to work. *Journal of Research on Adolescence, 24*(1), 145-162. https://doi.org/10.1111/jora.12038

Saks, A. M. (2018). *Job search and the school-to-work transition*. In U.-C. Klehe & E. van Hooft (Eds.), The Oxford Handbook of job loss and job search (pp. 1–36). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199764921.013.008

Schoon, I., & Heckhausen, J. (2019). Conceptualizing individual agency in the transition from school to work: A social-ecological developmental perspective. *Adolescent Research Review, 4*(2), 135-148. https://doi.org/10.1007/s40894-019-00111-3

Psikolojik Sağlamlığın Yordayıcılarının İncelenmesi: Kesitsel Bir Çalışma

Aslı Kartol
Gaziantep Üniversitesi

Osman Söner
Uludağ Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı psikolojik sağlamlığın yordayıcıları olan aleksitimi, belirsizliğe tahammülsüzlük ve çeşitli demografik açıdan ilişkilerin incelenmesidir. Psikolojik sağlamlık günümüzde yaşanan olumsuz yaşam olayları ele alındığında kişileri bu durumlar karşısında ayakta tutan oldukça önemli bir mekanizmadır. Bu açıdan bu kavrama etki edebilecek ve ilişkili olabilecek kavramların ele alınması önemli görülmüştür. Alanyazına bakıldığında aleksitimi ve belirsizliğe tahammülsüzlük gibi etkileri patolojik boyuta dayanan (depresyon, ansksiyete bozuklukları v.b.) bu kavramlarla ilgili Türkiyede çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kavramların psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisinin araştırılmasının alanyazına anlamlı bir katkısının olacağı düşünülmüştür. Daha çok klinik boyutta ele alınan bu kavramlarla ilgili yapılan çalışmaların klinik olmayan örneklemler üzerinde etkilerinin araştırılmasının önemli olduğu kanısına varılmıştır.

Yöntem

Çalışma grubunu Türkiye'nin farklı üniversitelerinde eğitim gören bireyler oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri cinsiyet açısından 219'u (%77.9) kadın ve 62'si (%22.1) erkek; sınıf düzeyi açısından 79'u (%28.1) 1.sınıf, 72'si (%25.6) 2.sınıf, 73'ü (%26.0) 3. Sınıf ve 57'si (%20.3) 4.sınıf öğrencisi; eğitim görülen fakülte açısından 177'si (%63.0) eğitim fakültesi, 16'sı (%5.7) iktisadi ve idari bilimler fakültesi, 14'ü (%5.0) mühendislik fakültesi, 7'si (%2.5) tıp fakültesi, 8'i (%2.8) fen-edebiyat fakültesi ve 59'u (%21.0) ilahiyat fakültesinde eğitim görmekte; eğitim durumuna göre 205'i (%73) uzaktan eğitim ve 76'sı (%27) karma eğitim görmekte; yaş olarak 200'ü (%71.2) 18-22 yaş arası, 61'i (%21.7) 23-27 yaş arası, 9'u (%3.2) 28-31 yaş arası ve 11'i (%3.9) 32 yaş ve üstü olup araştırmaya katılan kişilerin yaş ortalaması 22.39'dur. Bu çalışmada, 'Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği', 'Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği', 'Toronto Aleksitimi Ölçeği' ve araştırmacılar tarafından hazırlanan, cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, eğitim görülen fakülte, eğitim yöntemi sorulardan oluşan 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük, aleksitimi, cinsiyet, yaş, eğitim yönteminin psikolojik sağlamlığı yordama düzeylini belirlemek için linear regresyon analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük, aleksitimi, cinsiyet, yaş ve eğitim yöntemlerinin psikolojik sağlamlığı yordama düzeyinin belirlenmesi için öncelikle çoklu bağlantı sorununun olup olmadığının belirlenmesi için bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında ikili korelasyonlara bakılmış ve psikolojik sağlamlık ile belirsizliğe tahammülsüzlük ve aleksitimi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Psikolojik sağlamlık ile cinsiyet ve uygulanan eğitim yöntemleri arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Son olarak psikolojik sağlamlık ile yaş arasında ise herhangi anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar çoklu bağlantı sorununun olmadığını gösterdikten sonra linear regresyon analizi yapılmış ve üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları üzerinde etkili olduğu düşünülen, belirsizliğe tahammülsüzlük, aleksitimi, cinsiyet, yaş, uygulanan eğitim yöntemleri gibi değişkenlerin, öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, belirsizliğe tahammülsüzlük, aleksitimi, cinsiyet, yaş, uygulanan eğitim yöntemi birlikte, üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları ile anlamlı bir ilişki göstermiştir. Söz konusu beş değişken, birlikte, psikolojik sağlamlığındaki değişimin %61'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, başarı üzerindeki göreli önem sırası uygulanan eğitim yöntemi, aleksitimi, cinsiyet, belirsizliğe tahammülsüzlük ve yaştır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden belirsizliğe tahammülsüzlük, aleksitimi, cinsiyet ve uygulanan eğitim yönteminin anlamlı bir şekilde üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının anlamlı bir yordayıcısı oldukları saptanmıştır. Bunun yanı sıra yaş değişkeni ise psikolojik sağlamlık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: psikolojik sağlamlık, aleksitimi, belirsizliğe tahammülsüzlük

Kaynakça

Carleton, R. N., Norton, P. J., & Asmundson, G. J. G. (2007). Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale. Journal of Anxiety Disorders, 21, 105-117. doi:10.1016/j.janxdis. 2006.03.014

Sarıçam, H., Erguvan, F.M., Akın, A., & Akça, M.Ş. (2014). Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği (btö-12) türkçe formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması [The turkısh short versıon of the ıntolerance of uncertaınty (ıus-12) scale: the study of valıdıty and relıabılıty]. Route Educational and Social Science Journal, 1(3), 148-157.

Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Çuhadaroğlu, F. (1986). Adölesanlarda benlik saygısı. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.

Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Adaptation of the Brief Resilience Scale into Turkish: A validity and reliability study]. The Journal of Happiness & Well-Being, 2015, 3(1), 93-102

Bagby RM, Taylor GJ, Parker JDA. The twenty-item Toronto Alexithymia Scale: II. Convergent, discriminant, and concurrent validity. J Psychosom Res 1994; 38:33-40.

Güleç, H., Köse, S., Yazici, M., Evren, C., Borckardt, J., & Sayar, K. (2009). The Turkish Version of the 20-Item Toronto Alexithymia Scale (TAS-20): Reliability, Validity, and Factorial Structure. Bulletin of Clinical Psychopharmacology, 19 (3), 214-220

Understanding Cultural Homelessness among Afro-Turks: Developing an Identity as a Minority

Gökçen Kuru ODTÜ

Özgür Erdur Baker ODTÜ

Problem Durumu

Identity development in minority groups has been studied across different groups such as African Americans, Asian Americans, homosexual individuals, immigrants, and so on (Vivero & Jenkins, 1999). The experiences of these minority groups differ by many factors. In their study, Vivero and Jenkins (1999) presented a new concept called "cultural homelessness". They describe it as those individuals' experiences or feelings, who have mixed ethnic and cultural backgrounds, do not fit into any particular cultural reference group in the society which they live in. These individuals who are culturally homeless often do not feel belonged, and they do not feel accepted as a member of the society due to their uniqueness. Cultural homelessness, in other words, is best described as not "having a home" instead of "not being at home (Vivero & Jenkins, 1999). One of the most fundamental aspects of wellbeing is the feeling of belongingness to the society that individuals live in. However, being different in terms of ethnicity, race, and skin color make it hard for those individuals to feel belonged to the society where they face discrimination throughout their lifespan. Certain groups in societies are more vulnerable to this kind of discrimination, and the hazards of being discriminated have several consequences on mental health. In this context, Afro-Turks were chosen to be the main group to be able to shed a light into their unique lives and experiences.

Afro-Turks are the descendants of slaves who were brought to the regions within the borders of today's Turkey via slave trade routes during the Ottoman Empire. The past of slavery brought the economic and social problems experienced by Afro-Turks to the present day and not only in the relationship of representation and identity, yet it continued to manifest itself in determining their class position, and it reflected to the today's discriminations in implicit and/or explicit ways. Although Afro-Turks were accepted as citizens by the 1926 Civil Code, and slavery was banned officially in 1964; the socioeconomic and cultural extensions of slavery affect the present lives of Afro-Turks, and their ethno-cultural identity construction process (Akpınar, 2020). It is obvious that they may have experienced distress because of their ethnicity in all their lives. Therefore, it is crucial to understand their special experiences in this culture to be able to help them in a way they would need.

There are many negative representations of black people in the world regardless of country, and Africans are defined as a sub-race and even as a separate species (Akpınar, 2020). Africans were discriminated as being dirty. Hall (2003) reported that soap boxes with pictures of African children were released with the message that people should use the soap to get rid of the black skin color. Akpınar (2020) also mentioned a similar issue with a study conducted with Afro-Turks, Mustafa Olpak, one of the participants, told a similar story that some people have tried to erase the black color on his skin by swiping their fingers on his skin. It was stated that there is a symbolic relationship with skin color and dirt. Douglas (2007) has stated that if there is a dirt, there is a system, and this system brings a separation of clean and dirty. Fanon (2014) used "double consciousness" for the minds of Africans. It is a way of thinking that thinking about what whites would think about them, and also their self-perceptions about themselves. Fanon (2014) states that black individuals will identify themselves with whites, and that they will adopt the manners and attitudes of the whites. So, identifying oneself with totally different than their own would create an imbalance in themselves. Also, there is no difference in Turkey when it comes to the black representations. In Turkey, the Africans are called as "Arap bacı (Arab sister)", "Gündüz feneri (Day Lantern), "Zenci (Negro)", "Arap (Arab)", etc. In addition to the nicknames, there is an anonymous song called as "Arap kızı camdan bakıyor" which means that "Arab girl is looking out the window". Also, during the period of Ottoman Empire, African's pagan beliefs and traditions were punished since it was contrary to Islamic beliefs (Toledano, 2007), and it continued after the Republic of Turkey was founded, and Africans' traditions and celebrations were banned with the Law of Prohibition of Dervish Lodges in 1925. Since then, they cannot celebrate their traditions and cultural rituals, and this would create again an imbalance through the generations.

In understanding minority groups' identity development, there were several models developed to explain their struggles. One of those models is Racial/Cultural Identity Development (R/CID) developed by Sue and Sue (1999). Attitude toward self, those of same race, other minorities, and dominant group change between the stages. The model includes five stages in terms of their own culture, host culture, and the relationship between their own and host country's culture: conformity, dissonance and appreciating, resistance and immersion, introspection, and integrative awareness. In conformity stage, individual has a positive attitude towards the dominant culture's values and negative attitudes towards their own race. Dissonance and appreciating stage can be identified with the conflicts between in the beliefs of their own and dominant culture, and individuals start question their own identity at this stage. In the resistance and immersion stage, individuals start to have positive attitudes toward their own culture and reject the dominant culture's values and beliefs, and in this stage, they may have feelings of distrust and anger toward the dominant culture, as well as, appreciating culturally and racially diverse and minority groups. After this introspection stage begins with refocusing all the energy on their own identity development. Finally, in the integrative awareness stage, individuals become confident at their own cultural identity and take pride in their cultural heritage along with supporting oppressed groups in the society.

There are some other models developed in explaining the identity development of biracial individuals, Black American, Latinos, American Indians, however there is a lack for Afro-Turks in understanding their identity development. Considering the previous models and the results

of the current qualitative study, there is a need for an upgraded model for their special experiences in this society, and most of the existing models were studied in abroad, and then they were tried to be adapted to other minorities, so the results of this study may be used to deepen the knowledge of the existing models, and also this may be used as a basis to develop a new model in understanding identity development of different minority groups.

Yöntem

A qualitative case study was conducted with 2 participants, which is a father-daughter dyad. Male participant was 64 years old, and the female one was 27 years old. The data of the current study was gathered with an in-depth semi-structured interview. Constant comparative analysis was conducted to analyze the current data. So, the interviews were transcribed, and the transcripts were analyzed to gather the common themes. The codes were found and subcodes were generated from the answers of the participants as well.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In this study, participants' needs and struggles were identified. From the interviews, it was understood that the participants both accepted themselves and appreciate their differences in the end. The general representations of their answers were classified in the six following stages: (1) pre-realization stage, (2) realization stage, (3) self-shame stage, (4) identity confusion stage, (5) sociopolitical awareness/action stage, and (6) self-appreciation stage.

In the first stage, so called as pre-realization stage, individuals are not in the realization that they are different than others, so their differences compared to the mainstream does not bother them yet. In the second stage, they come to the realization stage, and that they realize they are different than others. Third stage is the self-shame stage, here they feel ashamed of who they are and how they look like. In the fourth stage, they start to question themselves about how they position themselves in the society, but they feel confused about their identities, so it is called as identity confusion stage. After the resolutions in their confusions, they start to think about others and want to help others with their obtained awareness level, and this is called as sociopolitical awareness/action stage. The last stage is the self-appreciation stage that individuals start to look at their differences in a more positive way they have ever looked and appreciate themselves more.

The stages which were identified above, may be used to upgrade the existing models considering different minority groups in further studies. Especially realization stage seemed to be the most important part of how they would think about themselves later in life. Self-shame and identity confusion are the central parts since their shame and confusion make things harder for those individuals who are in need of an explanation. Lastly, sociopolitical awareness/action and self-appreciation stages are important for the wellbeing of these individuals and others that are around them.

Considering the results of the current study, interviewing more individuals who have a similar background would profoundly add a value in understanding these individuals' lives better. Cultural homelessness is an important aspect of meaning-making process of these individuals in terms of their identity development. Therefore, psychological counselors and educators must understand the cultural differences of individuals even in the societal level, because Turkey does not only have Turkish descendant citizens, but many cultures and ethnicities have been blended, so being a culturally competent counselor and educator requires being nonjudgmental and accepting individuals as a person, and a good culturally competent counselor and educator should never have preliminary thoughts on someone's life, but should be eager to learn it from the individual, and make no assumptions beforehand. Once it is understood by counselors and educators, they would take actions accordingly to even prevent these individuals having severe psychological problems associated with self-shame and identity confusion.

All in all, this study may contribute to this specific group of individuals and the ones who tries to understand their lives in a better way. Also, being an advocate for individuals, who are a part of a minor group in the society as a counselor and educator, is one of the empowerments that the counselors and educators can do for these individuals in the first place. Therefore, this study provided a unique way of understanding the lives of invisibles in the society.

Anahtar Kelimeler: culture, cultural homelessness, identity development, Afro-Turks

Kaynakça

Akpınar, M. (2020). Afro-Tu̇rkler: Temsiliyet, Gelenek ve Kimlik. Folklor/Edebiyat, 26(101), 73-86.

Douglas, M. (2007). A history of grid and the group cultural theory. Toronto, Canada: University of Toronto.

Fanon, F. (2014). On national culture. In Postcolonial Criticism (pp. 91-111). Routledge.

Hall, S. (2003). The spectacle of the 'other'. Representation: Cultural Representations and Cultural Signifying Practices. (7. eds.). 223-290. London: Sage.

Sue, D. W., & Sue, D. (1999). Counseling the culturally different: Theory and practice (3rd ed.). New York: Wiley.

Toledano, R. E. (2007). As if silent and absent-bonds of the enslavement in the Islamic middle east. New Haven-London: Yale University.

Vivero, V. N., & Jenkins, S. R. (1999). Existential hazards of the multicultural individual: Defining and understanding "cultural homelessness." *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 5*(1), 6–26. https://doi.org/10.1037/1099-9809.5.1.6

Deprem Sonrası Çok Düzeyli Müdahaleler: TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği

Yüksel Kavak, Ted Üniversitesi
Nilüfer Havva Voltan Acar, Ted Üniversitesi
Olcay Yılmaz, Ted Üniversitesi
Kürşad Demirutku, Ted Üniversitesi
Begüm Serim Yıldız, Ted Üniversitesi
Bünyamin Atay, Ted Üniversitesi
Cemre Öztoprak, Ted Üniversitesi
Alperen Arslan, Ted Üniversitesi
Selin Onaylı, Ted Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye deprem başta olmak üzere çok sayıda afetin yaşandığı bir bölge olarak bilinmektedir. Son olarak 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen depremler sonucunda onbinlerce insan kaybedilmiş, milyonlarca insan da depremden doğrudan veya dolaylı olarak çeşitli biçimlerde etkilenmiştir. Toplumun ve bireylerin başetme kapasitesinin üzerindeki böylesine bir olayın etki ve sonuçlarına müdahalede mevcut mekanizmaların desteklenmesi ihtiyacı belirmiştir.

Bu desteğin bir bileşeni olabilecek TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı 9 Şubat 2023 tarihinde deprem afeti ile ilgili ilk durum değerlendirme toplantısını gerçekleştirmiş ve müteakip toplantı ve koordinasyonlar sonucunda Eğitim Fakültesi bünyesinde Deprem Destek Komitesi (DDK) oluşturulmuştur. DDK hazırlık çalışmaları sırasında, toplumsal etkisi bu denli güçlü olaylar sonrasında sunulabilecek desteğin her ne kadar alanyazında sınırlı olarak yer alsa da, sistematik, planlı ve kapsayıcı bir tanımlamasına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

Bu nedenlerle de 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen depremlerle önemi daha belirginleşen afetler sonrasında sunulan müdahalelerin önemini vurgulamak, TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nce ortaya konan destek ve müdahalelerin diğer kurum ve kuruluşlarca örnek olması amacıyla katılımcılara sunmak gerekliliği düşüncesi belirmiştir. Bu sayede, gelecekte benzer bir ihtiyacın ortaya çıkması durumunda ilgili kurum ve kuruluşlara yön göstermesi amaçlanarak bu bilgi birikimi ve deneyimin aktarılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

TEDU Eğitim Fakültesi'nce gerçekleştirilen müdahaleler alanyazında da detaylı olarak açıklandığı üzere çok düzeyli bir biçimde planlanmış ve gerçekleştirimiştir. Bu derecelendirme gerek sunulan desteğin çeşitli periyotlara bölünmesi, gerek farklı hedef grupları içermesi, gerekse de destek verenlerin çeşitli uzmanlık alanlarından olması açısından değerlendirilmelidir.

Çalışmaların hedef kitlesini; TEDU Mensupları, TED'nin depremden etkilenen bölge okulları başta olmak üzere tüm Türkiye'deki okulların psikolojik danışman ve rehber öğretmenleri, öğretmenleri, yöneticileri, öğrencileri ve aileleri ile destek sunan diğer kurum, kuruluş, Sivil Toplum Kuruluşları ve işbirliği yapılan Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği ile diğer paydaşlar oluşturmuştur.

Gerçekleştirilen faaliyetler içerik ve zaman planlaması açısından iki aşamalı olarak düşünülmüştür. Öncelikle; psikososyal destek faaliyetleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı yönetiminde ve üç safha olarak planlanmıştır. İlk safhada (Erken dönem müdahaleler) psikolojik ilk yardım temelli uygulamalar; telefon/çevrimiçi görüşmeler, yüzyüze görüşmeler, destekleyici materyal paylaşımı, müdahaleye dönük uzman eğitimi, bilgilendirme görselleri hazırlanması ve paylaşımı ve hedef kitleye uygun psikoeğitim faaliyetleri olarak planlanmıştır. Bu aşamada Koruyucu Önleyici Psikolojik Danışma ve Krize Müdahale (KÖK) adı ile bir sosyal medya bilgilendirme ve iletişim platformu oluşturulmuş ve tüm süreçte aktif olarak kullanılmıştır. İkinci safhada (Ortadönem travma ve krize müdahale); müdahaleye dönük uzman eğitimi ve psikoeğitim faaliyetlerine devam edilmiş ayrıca deprem mağdurları ile bireyle psikolojik danışmalar yapılmıştır. Son safhada (Uzun dönem takip ve yönlendirme) ise; destek kaynaklarına yönlendirme, yas destek gruplarının oluşturulması planlanmıştır.

Eğitim Fakültesi'nin diğer anabilim dalları tarafından ise uyum ve revizyona yönelik çalışmalar; eğitim/öğretim süreçlerinin desteklenmesi, eğitim malzemesi desteği, öğretmen eğitimi ve akademik danışmanlık başlıkları altında planlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Afet sonrası psikososyal müdahalenin önemini vurgulamak, DDK'ca ortaya konan çalışmaları sunmak ve kurum ve kuruluşlara yol göstermek amacıyla hazırlanan bu bildirinin içeriğini 'açılış konuşması', 'afetlerde psikososyal desteğe bütüncül yaklaşım', 'afetlerde belirsizlik olgusu', 'afet sonrası çocuk ve aileler ile çalışmak', 'psikososyal desteğin sosyal medya yoluyla yaygın etkisinin artırılması', 'destek sunanların eğitimi' ve 'sivil toplum kuruluşları ve diğer kuruluşlarla işbirliği' temaları oluşturmaktadır. Her bir temanın sunumu, ilgili kavramların, yapılanların, karşılaşılan zorlukların, alınan derslerin ve önerilerin açıklanması akışı takip edilerek yapılacaktır.

TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde kurulan Deprem Destek Komitesi (DDK) tarafından geliştirilen psikososyal ve eğitim destek planı kapsamında erken, orta ve uzun dönemi içine alan müdahaleler planlanmıştır. Erken dönem müdahale planı çerçevesinde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Okul Öncesi ve İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı ve EduAction öğrenci topluluğuyla birlikte psikoeğitim ve psikolojik ilk yardım uygulama, koordinasyon sağlama, bilgilendirici materyal geliştirme ve paylaşma gibi toplam 26 faaliyet hayata geçirilmiştir. Bu hizmetlerle TEDU ve TED öğrencileri, öğrencilerin aileleri/yakınları, TEDU idari ve akademik personeli, psikolojik danışmanlar, öğretmenler ve etkilenen diğer kişileri kapsayan yaklaşık 9.000 kişiye ve 21.200 görüntülenme sayısına erişilmiştir. Halihazırda gönüllü bireyle psikolojik danışma uygulaması, konsültasyon desteği, bilgilendirici materyal geliştirme ve paylaşma, psikososyal ve eğitim destek çalışmaları orta dönem çalışmaları kapsamında sürdürülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Psikososyal destek, afet sonrası destek, psikolojik danışma, psikolojik danışma ve rehberlik

Kaynakça

Erdur-Baker, Ö., Doğan, T. 2014. Afetler, Travmalar, Krizler ve Psikolojik Yardım. Türk PDR Derneği yayınları.

Karancı, N. Erdur-Baker, Ö. 2012. Afetler ve Travmalar: Psikolojik Tepkiler ve Psikolojik İlk Yardım. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları.

Myers, D. ve Wee, D. F. 2005. Disaster Mental Health Services: A Primer for Practitioners. Brunner-Routledge.

World Health Organization (WHO). 2011. “Psychological first aid: Guide for field workers.” http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789241548205_eng.pdf?ua=1.

Young, B. H., Ford, J. D., Ruzek, J. I., Friedman, M. ve Gusman, F. D. 1998. Disaster mental health services: A guide for clinicians and administrators. National Center for Post-Traumatic Stress Disorder, Palo Alto, California.

Depremi Deneyimleyen Ergenlere Yönelik Bilişsel Davranışçı Grupla Psikolojik Danışmanın Etkililiği

Fatmagül Gürbüz
Hacettepe Üniversitesi

Ayşegül Bakır
Hacettepe Üniversitesi

Türkan Doğan
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Biyolojik ve ekonomik açıdan kırılgan konumları (Enarson ve Fordham, 2001) bazı grupları afetlerde dezavantajlı hale getirmektedir (Jackson vd., 2019). Ergenler depremden etkilenme duyarlığı yüksek bu kırılgan gruplardandır. Afet sonrasında ergenler yetişkinlerin onlar hakkında verdikleri kararlara bağımlılardır ve kendilerini fizyolojik ve psikolojik açıdan koruma becerileri yetişkinlere kıyasla zayıftır (Osterman, 2000; Neumayer ve Plümper, 2007). Bunun yanında, ergenlik kişilerin kendisini, çevresini, değerlerini ve inançlarını sorguladığı kritik bir dönemdir (Weise, 2010). İçinde bulundukları dönemden dolayı da ergenler hassas (Bhadra, 2015, 259-278) ve incinebilir bir yapıya sahiptirler (Doğan ve Buz, 2022). Ergenler bu dönemde henüz bilişsel ve duygusal olgunlaşmalarını gerçekleştiremezler (Granot, 2005); baş etme becerileri işlevsel olmayan yüzeysel yöntemlerdir (Gökdal ve Düşünceli, 2020). Bunun yanında, duygu düzenleme (Yıldırım vd. 2011) ve muhakeme becerileri (Kukuoğlu, 2018) açısından zayıftırlar.

Gelişim döneminin getirdiği stres faktörüne ek olarak depreme maruz kalmak, ergenlerin kimlik gelişimlerini (Karabulut ve Bekler, 2019), duygularını fark etme ve kontrol etme süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Doğan ve Buz, 2022). Bunun yanında, depreme maruz kalan ergenlerde depresyon (Sarman, 2012), sosyal içe çekilme (İkizer ve Gül, 2017), kaygı (Göker vd. 2015; Lowe vd. 2019), travma sonrası stres bozukluğu (İkizer ve Gül, 2017; Tolin ve Foa, 2006), dürtüsellik (Danışman ve Okay, 2017), madde kullanımı (Yüksel, 2016), intihar eğilimi (Gürsoy, 2020) gibi ruhsal problemler görülebilmektedir (Ulus, 2018). Ayrıca, deprem sonrasında afet bölgesinin koşulları veya yaşadıkları yerden göç etme gibi nedenlerle ergenlerin yaşam rutinleri bozulmaktadır (Tanhan ve Kardaş, 2014). Yaşadıkları yerden göç etmek ergenlerin odaklanma ve dikkat sorunları (Doğan ve Buz, 2022), akademik başarıda düşüş (Karaman ve Bulut, 2018: 401), dürtüsel ve riskli davranışlara eğilim (Yıldız, 2017), özgüven ve özyeterliğin zedelenmesi (İkizer ve Gül, 2017) ve ebeveynlerle çatışma yaşamasına (Atalan-Ergin ve Akgül, 2021) yol açmaktadır. Bu bağlamda, afet sonrasında göç eden ergenlerin sosyal ve psikolojik açıdan risk altında olduğu durumları ve süreçle ilgili algı ve deneyimlerini tespit etmek önemli görünmektedir.

6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş'ta 7.2 ve 7,7 büyüklüğünde 2 büyük deprem ve 11.020 artçı deprem gerçekleşmiştir. Deprem bireylerin yaşamlarında fiziksel, sosyal, ekonomik, sağlık ve psikolojik hasara neden olmuştur (Yelboğa, 2023). Deprem öncesinde, deprem bölgesinde eğitim gören öğrenciler Türkiye genelinde eğitim gören öğrencilerin %21,4'ünü oluşturmaktadır. Deprem bölgesinde 4,8 milyon yani Türkiye'de yaşayan 0-17 yaş arasındaki çocuk ve ergenlerin %21'i bu bölgede yaşamaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2023). Deprem bölgesinde ortaöğretim düzeyinde 2 milyon 480 bin 376 öğrenci bulunmaktadır. Bu sayı, deprem bölgesindeki nüfusun %17.7'sini ergenlerin oluşturduğunu göstermektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2022). Buna göre, depremden etkilenen nüfusun yaklaşık 5'te birini oluşturdukları ve afette kırılgan grupta yer aldıkları için ergenin mevcut durumunu detaylı biçimde saptamak gerekmektedir.

Deprem sonrası bireylere psikolojik destek sunulması kapsamında ruh sağlığı uzmanları tarafından çeşitli müdahaleler gerçekleştirilmektedir. Birçok deneysel çalışma, bilişsel davranışçı terapi (BDT) odaklı programların bireylerin stres, anksiyete ve TSSB belirtilerini kontrol etmede etkili olduğunu göstermektedir (Bianchini vd., 2013; Foa, 2006; Maleki-Avarsin ve Pourjossein, 2016). Ek olarak BDT, ruh sağlığı ile ilgili sorunlarda hem kısa süreli hem de çabuk sonuçlar verdiği için de sıklıkla tercih edilmektedir (Beck, 2014). Buna karşın, Türkiye'de travma sonrası stres bozukluğunun tedavisinde bilişsel davranışçı terapi temelli grupla psikolojik danışmanın etkililiğini sınayan araştırmalar sınırlıdır (Tokgünaydın ve Sütcü, 2016). Bilişsel davranışçı terapi tekniklerini başka terapi yaklaşımlarına entegre eden mevcut çalışmalarda ise anlamlı bir etki gözlenmemiştir (ör. Demircioğlu, 2020; Çelik, 2021). Alanyazındaki bu birbiriyle çelişen bulguların açıklığa kavuşturulmasına ihtiyaç vardır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı BDT temelli grupla psikolojik danışmanın ergenlerin travma sonrası stres belirtileri, depresyon, anksiyete, stres ve psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada öntest-sontest-izlem ölçümlü kontrol gruplu deneysel desen kullanılacaktır. Çalışma kapsamında ilk olarak, katılımcılar Ergen Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Travma Sonrası Stres Belirtileri Şiddet Ölçeği Çocuk Formu ve Depresyon-Anksiyete-Stres-21 ölçeklerinden aldıkları puanlara göre benzer puana sahip olanlar eşleştirilmiş ve her bir eşleşen gruptaki katılımcılardan biri deney diğeri kontrol grubuna konulmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulurken cinsiyet ve yaş dengesi de kurulmaya çalışılmıştır. Deney grubu depremden etkilenmiş 11'er kişiden oluşmuştur. Deney grubu 14-17 yaş arasında 6'sı kadın 5'i erkekten oluşmaktadır. Sınıf düzeyleri hazırlık ve lise 4 arasındadır. Sosyoekonomik durumları 1 kişi gelir giderden fazla, 4 kişi gelir gidere denk, 6 kişi gelir giderden az şeklindedir. 3 kişi ailesi ile evde, 3 kişi yurtta, 5 kişi akrabalarının yanında kalmaktadır. 7 kişi Hatay, 1 kişi Şanlıurfa, 1 kişi Gaziantep, 2 kişi Kahramanmaraş'ta depreme maruz kalmıştır. Katılımcıların 3'ü enkazdan kurtarılmıştır. 5 kişi ailesi ve akrabalarından bir/birkaç kişiyi, 6 kişi arkadaş-tanıdıklarından bir/birkaç kişiyi kaybetmiştir. Katılımcıların araştırmaya dahil edilme kriterleri: a) Depremden doğrudan etkilenmesi, b) DAS-21 ölçeğini

doldurması ve en az hafif düzeyde en çok çok ileri düzeyde depresyon-anksiyete-stres puanı alması c) sabit bir internet bağlantısına sahip olması; Katılımcıların araştırmadan dışlama kriterleri: a) katılımcının deprem öncesi son altı ayda tek veya çift kutuplu duygudurum bozukluğu, madde ile ilişkili bozukluklar gibi bir tanıda psikiyatrik bir geçmişinin olması b) oturuma katılabileceği uygun bir ortamın bulunmaması şeklindedir. Başvuruların alınmasının ardından ebeveynlerle ve katılımcılarla ön görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada deney grubuna yönelik müdahale 10 Mayıs-6 Haziran 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ve oturumlar Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Grupla psikolojik danışma süreci 8 oturumda gerçekleştirilmiş ve ortalama 90 dakika sürmüştür. Son test ölçümlerinden 6 hafta sonra izleme ölçümü yapılacaktır. Verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarını karşılaştırmak için Mann Whitney U Testi ve aynı gruptan elde edilen veriler arasındaki farklılığı tespit edebilmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İzleme sürecinin devam etttiği çalışma için gerekli izinler alınmış ve hem aileler hem potansiyel grup üyeleri ile öngörüşmeler gerçekleştirilmiştir. Grup müdahalesi, üçüncü araştırmanın süpervizörlüğünde birinci araştırmacının grup liderdiğinde ve ikinci araştırmacının yardımcı grup liderliğinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında beklendiği üzere anlamlı farklılık bulunmamıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Buna göre, depremi deneyimleyen ergenlere yönelik bilişsel davranışçı terapi yönelimli grupla psikolojik danışma uygulaması; travma sonrası stres bozukluğu belirtilerini ve stresi azaltmada anlamlı olarak etkili iken psikolojik sağlamlığı artırmada anlamlı olarak etkilidir. Bu grupla psikolojik danışma sürecinin depresyon ve anksiyete düzeylerini azaltmada anlamlı etkisi bulunmamıştır. Gelecekte yürütülecek çalışmalarda depresyon ve anksiyete düzeylerini azaltabilmek için umut aşılama yaklaşımından ve pozitif psikolojiden yararlanılması önerilmektedir. Anksiyetenin yönetilebilmesi ve depresyon düzeyinin azaltılabilmesi için daha fazla pratik yapılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir; bu nedenle oturum sayısı artırılabilir.

Anahtar Kelimeler: travma, deprem, bilişsel davranışçı terapi, grup, ergen

Kaynakça:

American Counseling Association. (2014). Code of ethics. https://www.counseling.org/resources/aca-code-of-ethics.pdf adresinden 17 Mart 2023 tarihinde indirilmiştir.

Beck, J. S. (2014). Bilişsel davranışçı terapi: Temelleri ve ötesi. (M. Şahin Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Bianchini, V., Roncone, R., Tomassini, A., Necozione, S., Cifone, M. G., Casacchia, M., & Pollice, R. (2013). Cognitive behavioral therapy for young people after l'aquila earthquake. Clinical practice and epidemiology in mental health : CP & EMH, 9, 238–242. https://doi.org/10.2174/1745017901309010238

Çelik, E. (2021). Çocuklar için travma odaklı psikososyal destek müdahale programının psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi Lisansüstü Programlar Enstitüsü, İstanbul.

Demircioğlu, M. (2020). Çok boyutlu çalışana destek müdahale ve tükenmişlik önleme programı'nın (ÇADEM-TP) psikososyal destek çalışanlarının travmatik stres tükenmişlik ve psikolojik sağlamlık düzeylerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Fadaii, F (1991). According to the press Gilan earthquake, Department of Culture and Islamic Guidance.

Foa, E. B., Ehlers, A., Clark, D. M., Tolin, D. F., & Orsillo, S. M. (1999). The Posttraumatic Cognitions Inventory (PTCI): Development and validation. Psychological Assessment, 11(3), 303–314. https://doi.org/10.1037/1040-3590.11.3.303

Kilic, C., & Ulusoy, M. (2001). Treatment strategies for posttraumatic stress disorder: need for brief and effective interventions. Acta psychiatrica scandinavica, 104(6), 409-410.

Maleki-Avarsin, F., & Pourhossein, R. (2016). The effectiveness of cognitive behavioral group therapy on anxiety and acute stress in adolescents rescued from earthquake in East Azerbaijan Province, Iran. European Online Journal of Natural and Social Sciences, 5(4), 966-979. Retrieved from https://european-science.com/eojnss/article/view/4806

Salcioglu, E., Basoglu, M., & Livanou, M. (2003). Long-term psychological outcome for non-treatment-seeking earthquake survivors in Turkey. The Journal of nervous and mental disease, 191(3), 154–160. https://doi.org/10.1097/01.NMD.0000054931.12291.50

Shooshtary, M. H., Panaghi, L., & Moghadam, J. A. (2007). Outcome of cognitive behavioral therapy in adolescents after natural disaster. J Adolesc Health, 42(5): 466-472. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.09.011

Sputnik News (2023). Bakan Soylu: Depremlerde can kaybı 50 bin 399'a yükseldi https://sputniknews.com.tr/20230405/bakan-soylu-depremde-can-kaybi-50-bin-399a-yukseldi-1069195023.html adresinden 5.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

Tokgünaydın, S., & Sütcü, S. T. (2016). Travma sonrası stres bozukluğunun tedavisinde bilişsel davranışçı grup terapisinin etkililiği: Sistematik bir gözden geçirme. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 8(Ek 1), 95-107.

Genç Yetişkinlerde Çoklu Ekran Bağımlılığı ve Felaket Kaydırmasının Benlik Saygısını Yordayıcı Rolü

Şerif Kurt
Mersin Üniversitesi

Ali Ammar Kurt
Mersin Üniversitesi

Problem Durumu

Benlik, bireyin kendisini algılaması ve anlamlandırması olarak tanımlanabilir. Benlik kavramının ilk tanımlarından birisi William James (1892) tarafından yapılmıştır. James, benliği; maddi ben, sosyal ben ve manevi ben olarak üç alt başlıkla açıklamıştır. Benlik saygısı ise; kişinin benliğine karşı sergilediği olumlu veya olumsuz tutumdur. Yüksek benlik saygısına sahip kişiler, kendini değerli görür ve yeterli hisseder. Düşük benlik saygısına sahip kişiler ise; bireyin algıladığı benliğine karşı tatmin olmamayı ve olumsuz tutumları içerir. Bir bireyin benlik saygısı ilişkili olarak incelenen bağlama göre; yüksek, orta veya düşük olabilir (Rosenberg, 1965). Tafarodi ve Swann (1995), Rosenberg'in bu tanımına alternatif olarak benlik saygısını; kendini sevme ve öz-yeterlilik alt boyutlarının oluşturduğunu söylemişlerdir.

Bağımlılık, bir maddenin veya davranışın maddi, sosyal ve ruhsal sorunlara neden olmasına karşın maddenin alımına veya davranışa tekrar edilmesi, kişinin bırakma çabalarına rağmen bırakamama veya davranışlarında kontrolü yitirmesi olarak tanımlanır. Bağımlılık kavramı çoğu zaman kimyasal madde kullanımı çerçevesinde ele alınmakla birlikte davranışsal bağımlılıklar da madde bağımlılığına benzer özellikler gösterebilmektedir (Griffiths, 2005). Davranışsal bağımlılıklar; kumar, alışveriş, televizyon, internet, bilgisayar, dijital oyun, sosyal medya ve çoklu ekran bağımlılığı davranışsal bağımlılıklara örnek olarak gösterilebilir. Çoklu ekran bağımlılığı, dijital ekranı bulunan cihazların sorunlu, aşırı ve kontrolsüz kullanımı olarak tanımlanabilecek teknoloji bağımlılığı kapsamındaki bir davranışsal bağımlılıktır (Saritepeci ve ark, 2022).

Bireyler yaşamlarının bazı dönemlerinde zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Kriz anları, bireylerin yaşamındaki zorlu dönemlerinden biri olarak görülebilir. Bireyler, kriz anlarını atlatmak ve yeni duruma adaptasyon sağlamak için kriz çözme becerilerini kullanır (Norman, 1988). Bu becerilerden biri de kriz anının getirdiği bilinmezlikleri ortadan kaldırmaktır. Yaşanan beklenmedik durumlar esnasında yaşanılan durumu anlamlandırmak maksadıyla bilgi toplamak krizi çözmeye yönelik becerilerden biri sayılabilir (Buchanan ve ark., 2021). Bilgiye birçok yoldan erişmek mümkündür. Yaşadığımız teknoloji çağı ile birlikte bilgiye sanal yollardan erişim artmıştır ve adeta en önemli bilgi kaynaklarımızdan biri haline gelmiştir (Kamiloğlu ve Yurttaş, 2014). Bu bilgi kaynaklarımızdan en önemlileri; haber siteleri ve sosyal medyadaki haberlerdir (Youtube, instagram, twitter, facebook gibi.). Hala etkilerinin bitmediği ve 2020 yılı itibariyle yoğun olarak yaşadığımız COVID-19 virüsünün başlattığı pandemi süreci de bu kriz anlarından birisi sayılabilir. Pandemi sürecinde haber kaynaklarından eriştiğimiz; alınan önlemler, yasaklar, vaka sayıları, ölüm sayıları ve hastanelerin durumları gibi bilgilerin olduğu olumsuz haberler bireyleri psikolojik anlamda olumsuz etkilemiştir (Talevi ve ark., 2020). Felaket kaydırması (doomscrolling) ismiyle pandemi sürecinde ortaya çıkan bu kavram; internet ortamında olumsuz haberlere maruz kalma ve merak yoluyla daha fazla maruz kalma eğilimi olarak tanımlanabilir (Buchanan ve ark., 2021; Sharma ve ark., 2022; Vikipedi, 2023; Ytre-Arne ve Moe, 2021).

Bireyin kendine dair olumlu olumsuz tutumlarını bünyesinde barındıran benlik saygısının düzeyi, bir bağlam ile ilişkili olduğunda bir anlam taşır. Bu bağlamlardan olabilecek değişkenlerin incelenmesi bireylerin benlik saygısını etkileyen faktörleri ortaya çıkaracağı ve benlik saygısının daha iyi anlaşılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, genç bireylerin çoklu ekran bağımlılık düzeyleri ve felaket kaydırması (doomscrolling) düzeylerinin benlik saygısını nasıl yordadığı incelenmektedir.

Yöntem

Nicel araştırma olarak yürütülen bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 271 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların 17 ile 31 yaş arasında dağılım gösterdiği görülmektedir. Araştırma grubunun %71,2'sini kadınlar, %28,8'ini ise erkekler oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından oluşturulan demografik bilgi formu, Çoklu Ekran Bağımlılığı Ölçeği, Kıyamet Kaydırması Ölçeği ve İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Çoklu Ekran Bağımlılığı Ölçeği Sarıtepeci (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 15 maddelik 5'li likert tipindedir. Geliştirilen ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .70-.92 arasındadır. Ölçeğin alt boyutları; aşırı ekran süresi, zorlayıcı davranış ve kontrol kaybıdır. Kıyamet Kaydırması Ölçeği Satıcı ve arkadaşları (2022) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 15 maddelik uzun ve 4 maddelik kısa formdan oluşur ve 7'li likert tipindedir. Uyarlanan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .93-.94 arasındadır. İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği Doğan (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 16 maddelik 5'li likert tipindedir. Ölçeğin alt boyutları ise kendini sevme ve özyeterliktir. Uyarlanan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .72 olarak bulunmuştur. Ölçekler için gerekli izinler alındıktan sonra çevrimiçi ortama aktarılmış ve araştırma verileri toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi SPSS paket programı kullanılarak yürütülmüştür. Betimleyici istatistiklerle öncelikli olarak veri setindeki aykırı/hatalı değerler (n=9) tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Ardından veri setinin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilerek analizler yürütülmüştür. Veri setinin normal dağıldığı görüldüğünden öncelikle Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi, ardından da Doğrusal Regresyon Analizleri yürütülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya ilişkin veriler incelendiğinde bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Benlik saygısının alt boyutlarından olan "Kendini Sevme" alt boyutu ile çoklu ekran bağımlılığının alt boyutları olan "Aşırı Ekran Süresi", "Zorlayıcı Davranışlar" ve "Kontrol Kaybı" arasında sırasıyla; -.312, -.301 ve -.314 ($p<0.01$) düzeyinde negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bunun yanı sıra "Kendini Sevme" alt boyutu ile "Felaket Kaydırması" arasında yine negatif yönlü anlamlı (-.238, $p<0.01$) bir ilişki olduğu bulunmuştur. Benlik saygısının diğer bir alt boyutu olan "Özyeterlik" alt boyutu ile "Aşırı Ekran Süresi" arasında negatif yönlü anlamlı (-.237, $p<0.01$), "Zorlayıcı Davranışlar" arasında negatif yönlü anlamlı (-.209, $p<0.01$) ve son olarak "Kontrol Kaybı" arasında yine negatif yönlü anlamlı (-.280, $p<0.01$) ilişkiler olduğu bulunmuştur. "Özyeterlik" ile "Felaket Kaydırması" arasında ise diğer değişkenlerle benzer şekilde negatif yönlü anlamlı (-.234, $p<0.01$) bir ilişki bulunmuştur.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu ise bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri anlamlı şekilde yordadığını göstermektedir. "Aşırı Ekran Süresi", "Zorlayıcı Davranışlar", "Kontrol Kaybı" ve "Felaket Kaydırması" değişkenleri benlik saygısının alt boyutlarından "Kendini Sevme" alt boyutunu anlamlı şekilde yordamaktadır ve varyansın %12'sini ($p<0.01$, $R2=.129$) açıklamaktadır. Yine bağımsız değişkenlerin benlik saygısının diğer alt boyutu olan "Özyeterlik" alt boyutunu anlamlı şekilde yordadığı ve varyansın %8'ini ($p<0.01$, $R2=.086$) açıkladığı görülmüştür. Bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkeni açıklamada manidar oldukları fakat açıklama düzeylerinin düşük kaldığı söylenebilir.

Bu bulgular sonucunda "kendini sevme" ve "özyeterlik" ile açıklanan bireylerde benlik saygısının düzeyi azaldıkça çoklu ekran bağımlılığı düzeyinin arttığı söylenebilir. Benzer şekilde felaket kaydırması düzeyi artan bireylerin benlik saygısı düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Bu çalışmadaki veriler kesitseldir. Bu nedenle benlik saygısını etkileyen faktörleri daha iyi açıklamak için gelecekteki çalışmalara ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler: Benlik saygısı, çoklu ekran bağımlılığı, felaket kaydırması, genç yetişkin

Kaynakça

Buchanan, K., Aknin, L. B., Lotun, S. ve Sandstrom, G. M. (2021). Brief exposure to social media during the COVID-19 pandemic: Doom-scrolling has negative emotional consequences, but kindness-scrolling does not. *Plos One*, *16*(10), e0257728.

Doğan, T. (2011). İki boyutlu benlik saygısı: Kendini sevme/özyeterlik ölçeği'nin türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *36*(162).

Griffiths, M. (2005). A components model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use, 10*(4), 191-197.

James, W. (1892). The Self. *Mediastudies Press*. https://doi.org/10.21428/3f8575cb.2a4b8bf4

Kamiloğlu, F. ve Yurttaş, Ö. U. (2014). Sosyal medyanın bilgi edinme ve kişisel gelişim sürecine katkısı ve lise öğrencileri üzerine bir alan çalışması. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, *21*, 129-150.

Norman, G. R. H. (1988). Problem-solving skills, solving problems and problem-based learning. *Medical education*, *22*(4), 279-286.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, New Jersey.

Sarıtepeci, M. (2021). Multiple screen addiction scale: Validity and reliability study. *Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme Dergisi*, *2*(1), 1-17.

Sarıtepeci, M., Yıldız Durak, H. ve Atman Uslu, N. (2022). A latent profile analysis for the study of multiple screen addiction, mobile social gaming addiction, general mattering, and family sense of belonging in university students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-22.

Satıcı, S. A., Gocet Tekin, E., Deniz, M. E., & Satici, B. (2022). Doomscrolling scale: Its association with personality traits, psychological distress, social media use, and wellbeing. *Applied Research in Quality of Life*, 1-15.

Sharma, B., Lee, S. S. ve Johnson, B. K. (2022). The dark at the end of the tunnel: Doomscrolling on social media newsfeeds. *Technology, Mind, and Behavior*, *3*(1).

Tafarodi, R. W. ve Swann Jr, W. B. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: initial validation of a measure. *Journal of personality assessment*, *65*(2), 322-342.

Talevi, D., Socci, V., Carai, M., Carnaghi, G., Faleri, S., Trebbi, E., di Bernardo, A., Capelli, F. ve Pacitti, F. (2020). Mental health outcomes of the CoViD-19 pandemic. *Rivista Di Psichiatria*, 55(3), 137–144. https://doi.org/10.1708/3382.33569

Vikipedi. (2023). "Felaket kaydırması", https://tr.wikipedia.org/wiki/Felaket_kayd%C4%B1rmas%C4%B1 adresinden erişilmiştir.

Ytre-Arne, B. ve Moe, H. (2021). Doomscrolling, monitoring and avoiding: news use in COVID-19 pandemic Lockdown. *Journalism Studies*, *22*(13), 1739-1755.

Psikolojik Flört Şiddeti Ölçeği: Ölçek Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Seda Donat Bacıoğlu — Trakya Üniversitesi
Fatmagül Gürbüz — Hacettepe Üniversitesi
Adem Kantar — Erzurum Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Flört ilişkisi, iki kişi arasında oluşan ilişki türlerinden biridir. Murray ve Kardatzke'ye (2007) göre flört; "İki kişinin birbirleriyle arkadaşlığın ötesinde duygusal, romantik ve/veya cinsel yakınlık geliştirdikleri, ancak aynı zamanda evli, nişanlı veya benzeri herhangi bir ilişki içinde olmadıkları ilişki türüdür". Flört insan hayatında ilk kez 13-15 yaş aralığında kendini gösterir. Ergenlik olarak adlandırılan bu dönemde ergen, ilgi duyduğu cins ile "çıkma" adı altında ilişki kurabilmektedir (Feinstein & Ardon, 1973). 16-24 yaş aralığı ise flört ilişkisinin en yaygın yaşandığı dönemdir (Karatay vd., 2018; Sünetçi vd., 2016). Gençler arasında sıklıkla yaşandığı bilinen flört ilişkisi ile ilgili çalışmalar önem arz etmektedir.

Flört ilişkisi içinde, partnerlerden birinin diğerine yönelik her türlü kasıtlı saldırganlığı flört şiddeti olarak kabul edilir (Rubio-Garay vd., 2013). Flört şiddeti, görülme biçimi bakımından üçe ayrılmaktadır: Fiziksel, psikolojik ve cinsel flört şiddeti. Son zamanlarda bunlara siber flört şiddeti de eklenmiştir (Bakır ve Kalkan, 2019). Bu şiddet türleri arasında psikolojik şiddet, diğer bütün şiddet türlerine eşlik etmekle birlikte tek başına görülme özelliğine sahip bir flört şiddeti türüdür. Psikolojik flört şiddeti, bireyin partnerinin onurunu zedelemek amacıyla şiddet uygulamasıdır (Donat-Bacıoğlu, 2022). Psikolojik flört şiddeti içeren davranışlara bağırmak, utandırmak, lakap takmak vb. örnek verilebilir. Araştırmalar psikolojik flört şiddetinin 10-24 yaşları arası bireylerde %20 ile %70 arasında değişen yaygınlık oranına sahip olduğunu göstermektedir (Stonard vd., 2014).

Psikolojik flört şiddeti, flört şiddetin gözle görülür bir türü olmadığı için ihmale açık bir alandır, bununla ilgili olarak hukuken ispatı zordur ve yaptırımı yoktur (Donat-Bacıoğlu, 2022). Ancak araştırmalar, psikolojik flört şiddetinin sonuçlarının fiziksel istismar kadar zedeleyici olduğunu bildirmektedir (Öngün ve Ünsal, 2018). Flört şiddetinin tüm boyutlarının ele alındığı bir ölçeği dolduran kişi, fiziksel ve cinsel şiddete maruz kalma düzeyini düşük, psikolojik şiddete maruz kalma düzeyini yüksek olarak belirtse dahi diğer alt boyutlardan düşük puan aldığı için flört şiddeti mağduru olarak görülmeyebilmektedir. Ek olarak, flört şiddeti kavramı ile sıklıkla fiziksel ve cinsel şiddet akla gelmekte iken psikolojik şiddetin de bir flört şiddeti davranışı olduğunu bilinememektedir. Bunun yanında psikolojik flört şiddeti kavramının kapsamı gün geçtikçe genişlemektedir. Örneğin gaslighting, ghosting gibi kavramlar oldukça günceldir ve psikolojik flört şiddeti altında ele alınmaktadır. Bu açıklamalar sonucunda yalnızca psikolojik flört şiddetini ölçen bir ölçeğin Türk kültürüne kazandırılmasının, bahsedilen eksiklikleri doldurma ve farkındalık oluşturma açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, genç bireylerin maruz kaldıkları ve uyguladıkları psikolojik flört şiddetini ölçmeye yönelik Ureña ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilmiş olan Psychological Dating Violence Questionnaire'in Psikolojik Flört Şiddeti Ölçeği isminde Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formun geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın katılımcı grubunu üniversite eğitimine devam eden bireyler oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 ile 33 arasında ($\bar{x}$ = 21.36, *ss* = 1.99) değişmektedir. 246'sı kadın (%60,6) ve 160'ı erkek (%39,4) olmak üzere toplam 406 kişi araştırmaya katılmıştır.

Uyarlama çalışması kapsamında Psikolojik Flört Şiddeti Ölçeği ve Çatışmaların Çözümüne Yaklaşım Ölçeği kullanılmıştır.

Psikolojik Flört Şiddeti Ölçeği (PFŞÖ): Ureña ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen bu ölçek; flört ilişkisi içindeki çiftler arasındaki psikolojik şiddeti, Mağdur ve Zorba Formu ile iki yönlü şekilde ele almayı amaçlamaktadır. Ölçek, Mağdur Formu için 13 ve Zorba Formu için 13 maddeden oluşmaktadır. Her iki formda da aynı maddeler bulunmakta iken ölçek açıklaması farklılaşmaktadır. Mağdur Formu için katılımcılardan "şu andaki ya da eski partnerinizin size karşı (o bana) davranışlarını" değerlendirmeleri istenirken Zorba formu için katılımcıların "şu andaki ya da eski partnerinize karşı (ben ona) davranışlarınızı" değerlendirmeleri talep edilmiştir. Ölçekteki örnek maddeler şunlardır: "Partnerin ilişkiye kattıklarını görmezden gelme", "Başa gelen kötü şeyler için partneri suçlama", "Partnerin ilişki hakkında başkalarına neler söylediğini kontrol etmeye çalışma". Ölçekte 5'li Likert tipi kullanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışması kapsamında gerçekleştirilen AFA sonucuna göre maddelerin toplam açıklanan varyansı %38'dir. Maddelerin çoğu .40'ın üzerinde değerler almıştır (Neukrug ve Fawcett, 2014). Gerçekleştirilen DFA sonunda elde edilen model uyum iyiliği değerleri de ölçeğin iki formlu yapısının mükemmel düzeyde doğrulandığını göstermektedir (CFI=.99, GFI=.99, TLI=.99, RMR=.05, ECVI=.08 ve RMSEA=.06, $\chi 2/sd=2.03$, $p<.05$).

Çatışmaların Çözümüne Yaklaşım Ölçeği (ÇÇYÖ): Straus (1979) tarafından geliştirilmiş, Straus ve arkadaşları (1996) tarafından revize edilmiştir. Ölçek 2006 yılında Aba ve Kulakaç (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 78 maddeden ve 5 alt ölçekten oluşmaktadır.

Ölçekte 8'li Likert tipi kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısının alt ölçekler için .76 - .89 arasında değiştiği, genel ölçek için ise .92 olduğu görülmektedir. Bu çalışmada PFŞÖ ile ölçüt bağıntılı geçerliğini incelemek amacıyla psikolojik şiddet alt ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizi birkaç adımda gerçekleştirilmiştir. Öncelikle verilerin analize uygun olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için sırasıyla kayıp değerler, uç değerler ve normallik varsayımları incelenmiştir (Çokluk vd., 2018). İkinci olarak PFŞÖ'nün geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve ölçek maddelerinin ölçek toplam puanları ile korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin geçerlik analizleri kapsamında, hem Mağdur hem Zorba formu için on üç maddelik iki formdan oluşan yapının DFA ile doğrulanıp doğrulanmadığı incelenmiştir. PFŞÖ'nün ölçek bağıntılı geçerliğine ÇÇYÖ-psikolojik şiddet alt boyutu ile korelasyonu incelenerek ulaşılmıştır. Verilerin analizinde SPSS IBM ve Rstudio programı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk olarak ölçek maddelerinin DFA'ya uygunluğunu incelemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve hem Mağdur hem de Zorba Formu maddelerinin ± 1 aralığında (Hair vd., 2014) olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda DFA analizinin normal dağılıma uymayan örneklemlerde kullanılan DWLS (diagonally weighted least squares) ve ML (maximum likelihood) kestirim yöntemleriyle gerçekleştirilmesine karar verilmiştir (Kline, 2015).

Ölçeğin Türk kültüründe orijinal ölçeğe benzer bir yapıda olup olmadığının belirlenebilmesi için hem Mağdur Formu hem Zorba Formu ayrı ayrı olarak DFA gerçekleştirilmiştir. Mağdur Formuna uygulanan DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indekslerine göre tek faktörlü yapının mükemmel düzeyde ölçeğin yapısını doğrulandığı görülmüştür (CFI=.97, GFI=.96, TLI=.96, AGFI=.94, SRMR=.07 ve RMSEA=.04, $\chi 2/sd=3.25$, $p<.05$). Zorba Formuna uygulanan DFA sonucu, bu form için de elde edilen uyum iyiliği indekslerine göre tek faktörlü yapının mükemmel düzeyde ölçeğin yapısını doğrulandığı görülmüştür (CFI=.93, GFI=.96, TLI=.91, AGFI=.98, SRMR=.04 ve RMSEA=.05, $\chi 2/sd=2.11$, $p<.05$).

PFŞÖ güvenirlik incelemeleri Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısıyla incelenmiştir. Ölçeğin Mağdur Formu için Cronbach Alfa katsayısı .80 olarak hesaplanır iken ölçeğin Zorba Formu için Cronbach Alfa katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır.

PFŞÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerliğini incelemek amacıyla ÇÇYÖ (psikolojik şiddet alt boyutu) ile korelasyonu incelenmiştir. ÇÇYÖ-psikolojik şiddet alt boyutu hem Mağdur Formu ($r=.45$, $p<.05$) hem de Zorba Formu ($r=38$, $p<.05$) ile pozitif yönde anlamlı olarak ilişkilidir.

Aktarılanlar ışığında Psikolojik Flört Şiddeti Ölçeği Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: yakın ilişkiler, flört şiddeti, psikolojik flört şiddeti, uyarlama çalışması, üniversite öğrencileri

Kaynakça

Aba, Y. A., & Kulakaç, Ö. (2016). Çatışmaların çözümüne yaklaşım ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Medical Journal of Bakırköy, 12*(1), 33-43. https://doi.org/0.5350/BTDMJB201612106

Bakır, A. & Kalkan, M. (2019). Siber Flört İstismarı Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches, 14*(20), 75-95. http://dx.doi.org/10.26466/opus.546811

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları.* (4. Baskı). Pegem Akademi.

Donat-Bacıoğlu, S. (2022). Şiddet: Flört şiddeti. A. Özdemir ve D. B. Örnek (Editörler), *Yakın ilişkileri anlamak: Romantik ilişkilerin doğası* (ss. 241-260), Nobel Akademik Yayıncılık

Feinstein, S.C., & Ardon, M.S. (1973). Trends in dating patterns and adolescent development. *J Youth Adolescence 2*, 157–166. https://doi.org/10.1007/BF02214092

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014) Multivariate data analysis. 7th Edition, Pearson Education, Upper Saddle River.

Karatay, M., Karatay, G., Gürarslan Baş, N. ve Baş, K. (2018). Üniversite öğrencilerinin flört şiddetine ilişkin tutum ve davranışları. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 27*(1), 62-71.

Kline, R. B. (2015). Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.).Guilford Press.

Murray, C. E., & Kardatzke, K. N. (2007). Dating violence among college students: Key issues for college counselors. *Journal of College Counseling, 10*(1), 79–89. https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2007.tb00008.x

Neukrug, E., & Fawcett, R. (2014). *Essentials of testing and assessment: A practical guide for counselors, social workers and psychologists*. Cengage Learning.

Öngün, E., & Ünsal, G. (2018). Üniversite yaşamında yakın ilişkiler ve istismar. *Journal of Academic Research in Nursing-JAREN, 4*(1), 52-58. http://dx.doi.org/10.5222/jaren.2018.052

Rubio-Garay, F., López-González, M. A., Carrasco, M. Á., & Amor, P. J. (2017). The prevalence of dating violence: A systematic review. *Papeles Del Psicólogo, 38*(2), 135–147. https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2831

Stonard, K. E., Bowen, E., Lawrence, T. R., Price, S. A. (2014). The relevance of technology to the nature, prevalence and impact of adolescent dating violence and abuse: A research synthesis. *Aggression and Violent Behavior, 19*, 390–417. https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.06.005

Straus, M. A. (1979). Measuring intrafamily conflict and violence: The conflict tactics (CT) scales. *Journal of Marriage and Family, 41*(1), 75-88. https://doi.org/10.2307/351733

Straus, M. A., Hamby, S. L., Boney-McCoy, S., & Sugarman, D. B. (1996). The revised Conflict Tactics Scales (CTS2): Development and preliminary psychometric data. *Journal of Family Issues, 17*(3), 283–316. https://doi.org/10.1177/019251396017003001

Sünetçi, B., Say, A., Gümüştepe, B., Enginkaya, B., Yıldızdoğan, Ç., & Yalçın, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin flört şiddeti algıları üzerine bir araştırma. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 16*(1), 56-83.

Ureña, J., Romera, E.M., Casas, J. A., c, Viejo, C., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Psichometrics properties of Psychological Dating Violence Questionnaire: A study with young couples. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 15*, 52-60. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.07.002

Üniversite Öğrencilerinde Öz Şefkat ile Sosyal Yetkinlik Arasındaki İlişkide Ebeveyn Tutumunun Aracı Rolü

Metehan Çelik Ahmet Keskin

Çukurova Üniversitesi MEB

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin öz duyarlık(öz şefkat) ile kişilerarası(sosyal) yetkinlikleri arasındaki ilişkide anne baba tutumlarının aracılık rolüne ilişkin geliştirilen teorik modelin test edilmesidir. Türkiye'de öz-duyarlık teması üzerine yayınlanan araştırmalar son yıllarda araştırmacıların ilgi alanı haline geldi. Ancak öz-duyarlık ile kişilerarası yetkinlik arasındaki ilişkide algılanan anne baba tutumlarının aracılık rolünü doğrudan inceleyen hiçbir çalışma yoktur. Bu çalışmada tartışılan değişkenler olan kişilerarası yetkinlik, algılanan anne baba tutumu ve öz-duyarlık, üniversite öğrencilerinin günlük yaşam kalitesiyle yakından ilgili temel bileşenlerdir. Öğrencilerin öz-duyarlık düzeylerinin belirlenerek çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin üniversitelerde psikolojik danışma ve psikolojik danışma hizmetlerini destekleyeceği düşünülmektedir. Bunu yapmak için, bu çalışma üniversite öğrencilerinin kişilerarası yetkinlik, algılanan anne baba tutumu ve öz-duyarlık düzeylerini araştırmış, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma betimsel nitelikte olup ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli kullanılarak, üniversite öğrencilerinin algıladıkları demokratik anne baba tutumları ve sosyal yetkinlikleri arasında öz duyarlığın(öz şefkat) aracı rolü incelenmiştir. Bu çalışmada nicel ilişkisel araştırma modeli kullanılmış ve kavramsal model yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Bunun nedeni, üç değişken arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri anlamayı amaçlamasıdır: algılanan demokratik ebeveyn tutumları, öz-şefkat ve kişilerarası (sosyal) ilişkiler. Yapısal eşitlik modellemesi, bilimsel araştırmalarda teorik yapıların formülasyonu ile ilgili problemleri çözmek için kullanılan bir tekniktir ve sosyal bilimlerde değişkenler arasındaki ilişkileri değerlendirmek ve teorik modelleri test etmek için kullanılır. Gözlenen değişkenler kullanılarak Gizli yapıları ölçmenizi sağlayan sistematik bir araçtırr (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Bu araştırmanın çalışma grubu 2023 yılı içerisinde halen öğrenci olan bireylerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise yapılan araştırmaya katkı sağlamak için gönüllü katılım sağlayan 2023 yılında kolayda örneklem yolu ile online ölçek gönderilerek tesadüfi olarak seçilmiş üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya 358'i kadın ve 185'i erkek olmak üzere 543 kişi katılmıştır. Katılımcıların yaş aralığına bakıldığında 18-22 yaş aralığında 338 katılımcı, 22-27 yaş aralığında ise 205 katılımcı olduğu görülmektedir. Araştırma veri toplama sürecinde; öğrencinin algıladığı ebeveyn tutumunu belirlemek için Ebeveyn Tutum Ölçeği, öğrencinin sosyal yeterlilik düzeyini belirlemek için Kişilerarası Yeterlik Ölçeği ve öğrencilerin öz şefkat düzeylerini belirlemek için Öz-Duyarlık Ölçeği kullanılmıştır.son olarak öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Veri toplamak için kullanılan ölçekler öncelikle Google Formlar yoluyla online formata dönüştürülmüştür. Ardından araştırmacılarca kişisel bilgi formu ve gönüllü onam formu oluşturulmuştur. Araştırma verileri 2023 yılında Çukurova üniversitesinde lisasn, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin olduğu çevrimiçi platformlardan toplanmıştır. Öncelikle ölçme araçlarının Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayıları hesaplanmış, verilerin normal normal dağılıp dapılmadığını incelemek için çarpıklık ve basıklık değerleri analiz edilmiştir. Ardından modele konu olan değişkenler arasındaki korelasyon analizleri incelenmiş ve öğrencilerin öz şefkatleri ile sosyal yetkinlikleri arasındaki ilişkide algıladıkları anne baba tutumlarının aracılık rolü yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Bu model test edilirken anne baba tutumu alt ölçeklerinden koruyucu anne baba tutumu ve otoriter anne baba tutumuna ait alt ölçeklerin aracılık rolü göstermedikleri tespit edilmiş olup modelden çıkartılmıştır. Ardından demoktatik anne baba tutumu alt ölçeği modele dahil edilmiş ve aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir.

Yapısal modelin test edilmesinde iki aşamalı yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşıma göre modele ait ölçüm modeli ve yapısal modeller ayrı ayrı test edilmektedir (şimşek, 2007). Araştırmada model testleri gerçekleştirilirken uyum iyiliği indekslerinden ki-kare, CFI, GFI, SRMR, RMSEA ve NNFI dikkate alınmıştır. Bu araştırmadakullanılan uyum iyiliği indeksleri ve kabul edilebilirlik sınırları Tablo 3.2."de (Çokluk, şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) verilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin normallik varsayımını test etmek için her ölçeğe ait basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş olup bu değerlerin -1,5 ve +1,5 aralığında olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2013), -1,5 ve +1,5 aralığındaki basıklık ve çarpıklık değerinin normallik varsayımını karşıladığını belirtmektedir. Bu değerlere göre araştırmada kullanılan ölçeklerin dağılımının normal olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında bootstrap katsayısı ve güven aralıkların belirlenmesinde 5000 özyükleme (bootstrap) yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Demokratik anne baba tutumunun öz duyarlık ve kişilerarası yetkinlik arasındaki kısmi aracılık rolü literatürde öz duyarlık ve kişilerarası yetkinlik arasındaki pozitif ilişkiye işaret eden pek çok çalışmaya (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002; Doğan ve Sapmaz, 2012; Bilgin, 1999; Bacanlı, 1999; Voltan-Acar ve ark., 2008; Mikulincer, 1995; Cooper, 1988; Sroufe, 2005; Wei, 2011; Kobak, 1988) ilişkileri etkileyen dinamiklerin ortaya çıkması bakımından katkı sunmaktadır. Sonuçta modelden elde edilen veriler, öğrencilerin öz duyarlıkları ile kişilerarası yetkinlikleri arasındaki ilişkide demokratik anne baba tutumunun kısmi aracılık rolü olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle öz duyarlık ile kişilerarası yetkinlik arasındaki ilişkide demokratik anne baba tutumunun da etkisi olduğu ancak aralarındaki ilişkinin tamamıyla demokratik anne baba tutumundan kaynaklanmadığı ifade edilebilir. Anlaşıldığı kadarıyla öğrencilerin kişilerarası yetkinlik düzeyine katkıda bulunmak amacıyla doğrudan öz duyarlıklarına müdahalenin zorlaştığı veya imkansız hale geldiği durumlarda alternatif bir olasılık, ebeveynin demokratik tutumlarına müdahale etmektir.

Anahtar Kelimeler: Anne Baba Tutumu, Kişisel Yetkinlik, Öz Şefkat

Kaynakça

Bacanlı, H. (2002). Psikolojik Kavram Analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Burmaoğlu, S., Polat, M. ve Meydan, C. H. (2013). Örgütsel davranış alanında ilişkisel analiz yöntemleri ve Türkçe yazında aracılık modeli kullanımı üzerine bir inceleme. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 13-26.

Bilgin, M. (1999). 14-18 yas grubu ergenlere yönelik sosyal yetkinlik beklentisi ölçegi gelistirme çalismasi, Türk Psikolojik Danisma ve Rehberlik Dergisi, 2(12), 7 -15

Byrne, B. M. (2001). Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cooper, M. L. (1988). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. Journal of Personality and Social Psychology, 74, 1380-1397.

Cheung, G. W., & Lau, R. S. (2008). Testing mediation and suppression effects of latent variables: Bootstrapping with structural equation models. *Organizational Research Methods, 11*(2), 296–325. https://doi.org/10.1177/1094428107300343

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara, Türkiye: Pegem Akademi

Doğan, T.,ve Sapmaz, F. (2012). Oxford Mutluluk Ölçeği Türkçe Formunun psikometrik özelliklerinin üniversite öğrencilerinde incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 25*: 297-304.

MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis.* Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.

Kobak, R. R. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. Child Development, 135-146

Mikulincer, M. (1995). Attachment style and the mental representation of the self. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(6), 1203–1215. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.6.1203

Howell, D.C. (2010) Statistical Methods for Psychology. Seventh Edition, Wadsworth Cengage Learning, Belmont

Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 1007–1022. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007

Voltan Acar, N., Arıcıoğlu, A., Gültekin, F., & Gençtanırım, D. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Güvengenlik Düzeylerinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35, 342-350..

Wei, M. L. (2011). Attachment, self-compassion, empathy, and subjective wellbeing among college students and community adults. Journal of Personality, 79(1), 191- 221.

Sroufe, L. (2005). Attachment and development: a propective, longitudinal study from birth to adulthood. Attachment and Human Development, 7, 349-367

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.

Ethical Decision Making Process of Psychological Counselors

Nergis Hazal Yılmaztürk
Ted Üniversitesi

Begüm Serim Yıldız
Ted Üniversitesi

Problem Durumu

Western cultures had low scores on both idealism and relativism (exceptionists) while Eastern ones had high relativism scores with both high idealism (situationists) and low idealism (subjectivists) scores on Ethical Position Questionnaire (Forstyh et al., 2008). Recently, a combination of ethical decision making and awareness started to be investigated under the roof of ethical mindfulness while enabling ethical clinical practices and implementation. Prior to stepping into that area, more explanatory presentation of the relationship between ethical decision making process and mindfulness among prospective psychological health professionals, psychological counseling students were presented in the current study (Yazıcı & Yazıcı, 2010). Ethical decision making process of various samples have been examined. Yet, mental health professionals, who are frequently in need of resolving ethical dilemmas in their therapeutic relationship with the clients have not been integrated to the scope of given process (Güğercin & Ay, 2017 ; Juujärvi et al., 2020). Therefore, the current study aimed to investigate that "Is there a difference between ethical positions of prospective counselors with regard to mindfulness levels?"

Yöntem

Total of 128 psychological counseling students have participated to this cross-sectional study. A demographic information form, Ethics Position Questionnaire and Toronto Mindfulness Scale were used to collect data from psychological counseling students. A one-way between groups MANOVA was conducted to examine mindfulness in ethical tendencies of counseling trainees. The dependent variables were two ethical positions (idealism and relativism) and the independent variable was level of mindfulness (low, middle high).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Majority of the participants (40%) were fitted in situationist ideology on ethical decision making, which means both idealism and relativism scores were high among the current sample. That might be in tune within the shift of cultural paradigms in Turkey. For instance, the cultural dimensions of Turkish sample, which was previously noted as collectivist in the literature, had changed to individualistic and/or collectivist throught the years (Aypay, 2016). Accordingly, good-for-all supporter's relativistic and/or more normative idealistic scores under the roof situationists are consistent in terms of the diversity of cultural dynamics among Turkish society. Results also revealed a negative assocation between mindfulness scores and ethical positions of idealism and relativism. In other words, low levels of mindulness including higher ignorance, or rationalizing potential self-threating ideas (e.g. conflict of interest, making ethically biased decisions) were related with high scores on both idealism and relativism.

Anahtar Kelimeler: Ethical decision making, ethical position, psychological counselors

Kaynakça

Aypay, A. (2016). Investigating The Role of Traditional Children's Games in Teaching Ten Universal Values in Turkey . *Eurasian Journal of Educational Research ,* 16 (62).

Forsyth, D. R., O'Boyle, E. H. & McDaniel Michael, A. (2008). East meets west: A meta-analytic investigations in idealism and relativism. *Journal of Business Ethics, 83*(4), 813-833. https://doi.org/10.1007/s10551-008-9667-6

Güğerçin, U. & Ay, Ü. (2017). Etik Konum Ölçeği'nin faktör analitik yapısı: Banka çalışanları üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi , 35(*4) , 53-78 . https://doi.org/10.17065/huniibf.372386

Juujärvi, S., Kallunki, E., & Luostari, H. (2020). Ethical decision-making of social welfare workers in the transition of services: The ethics of care and justice perspectives, *Ethics and Social Welfare, 14*(1), 65-83. https://doi.org/10.1080/17496535.2019.1710546

Online Counseling: What Do Clients And Counselors Experience And Think?

Metin Pulat ODTÜ

Funda Barutçu Yıldırım ODTÜ

Problem Durumu

Advancements in technology have made online counseling (OC) a crucial aspect of mental health services (Mallen & Vogel, 2005). The increased availability of the internet in the 1990s led to OC becoming more common (Hanley, 2021), especially during the global pandemic (Békés & Aafjes-Van Doorn, 2022). During the lockdown period in the pandemic, OC was used compulsorily. When the lockdown period was over, it became an option. Although the usage rate was higher than before, the discussions and concerns about OC continued. OC faces challenges like confidentiality, privacy, security, competency, communication problems, and crisis intervention (Stoll et al., 2020). Ethical concerns and technological limitations can make OC inaccessible for some populations (Knott et al., 2020). OC may not be suitable for all issues, but under different circumstances, it can offer accessibility, convenience, flexibility, and affordability (Barutçu Yıldırım et al., 2021; Lau et al., 2013).

Furthermore, the therapeutic relationship in OC is debated, with varying satisfaction levels reported by clients and therapists (Kit et al., 2019; Zeren et al., 2022; Zentner et al., 2022). Therapeutic presence, a vital component of the therapeutic relationship (Geller, 2013), can be influenced by empathy, silence skills, and information security in OC (Rathenau et al., 2022). Despite OC's popularity, there is limited knowledge and research on its effectiveness, efficacy, and long-term results compared to face-to-face counseling (Richards & Vigano, 2013; Stoll et al., 2020). Future studies should explore different mental health concerns, symptoms, and technologies, as well as technology integration in counselor education and training (Woo et al., 2020). The present study aims to investigate clients' and counselors' experiences, perspectives, and suggestions in OC through the lens of Actor-Network Theory. Adopting Actor-Network Theory as a theoretical framework, this study considers the actors and networks involved in the OC phenomenon (Latour, 1996; Callon, 2001).

Yöntem

This study utilized a phenomenological research design to explore the OC phenomenon by analyzing the experiences of clients and counselors. We aimed to provide a comprehensive understanding of OC by considering the perspectives of both receivers and providers.

We adopted the criterion sampling method to select participants. The inclusion criterion is to have at least eight sessions of OC experience via videoconferencing. Ten clients and ten counselors participated in the study. The data were collected by **t**wo parallel semi-structured interview forms: One is for clients, and the other is for psychological counselors. Each form consisted of questions related to demographic information, online counseling experiences, opinions, and suggestions. After obtaining ethical permission, participants were contacted and provided informed consent. Data were collected through Zoom meetings. The meetings were audio recorded and transcribed verbatim. Interpretive Phenomenological Analysis (IPA) was used for data analysis.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results of IPA revealed five superordinate themes for clients and six for psychological counselors. The superordinate themes for clients were the pros of OC, cons of OC, experiences with the online therapeutic process, format preference for interaction, and clients' suggestions to improve OC. Pros of OC included different issues such as flexibility and affordability, while cons involved various points such as technological barriers and inequality in access. Clients' experiences with OC varied. Some of them reported that there was no difference between OC and face-to-face counseling. Some complained about lacking a strong therapeutic bond. Most clients preferred a hybrid format due to its flexibility and ability to maintain continuity. Clients recommended using secure platforms and clear procedures to improve OC.

The superordinate themes for counselors were the same as the clients' superordinate themes. There was only one different superordinate theme for counselors: Pushing the limits of creativity. Pros included various things, such as saving time and accessibility, while cons involved different barriers, such as privacy and confidentiality. External factors such as internet connection quality influenced the therapeutic relationship in OC. Counselors adapted creatively to the online format but still faced challenges. Most counselors preferred face-to-face counseling for interaction. Counselors' suggestions for improvement included secure platforms, incorporating OC into counseling education, and standardized rules.

Anahtar Kelimeler: Online counseling, ethics, therapeutic process, suggestions

Kaynakça

Barutçu Yıldırım, F., Onaylı, S., & Taşkesen, N. (2021, September 6-10). *University students' views, preferences, and suggestions with respect to OC.* The European Conference on Educational Research (ECER), Geneve, Switzerland. https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/26/contribution/50956

Békés, V., Aafjes-van Doorn, K., & Bőthe, B. (2022). Assessing patients' attitudes towards telepsychotherapy: The development of the Unified Theory of Acceptance and use of technology-patient version. *Clinical Psychology & Psychotherapy,* advance online publication.1-10. https://doi.org/10.1002/cpp.2760

Callon, M. (2001). Actor-Network Theory. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, pp.* 62–66. Elsevier.

Geller, S. M. (2013). Therapeutic presence as a foundation for relational depth. In R. Knox, D. Murphy, S. Wiggins, & M. Cooper (Eds.), *Relational depth: New perspectives and developments* (pp. 175-184). Palgrave Macmillan/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-1-137-29831-7_14

Hanley, T. (2021). Researching online counseling and psychotherapy: The past, the present and the future. *Counseling and Psychotherapy Research, 21*(3), 493–497. https://doi.org/10.1002/capr.12385

Kit, P. L., Teo, C. T., Tan, M., & Park, Y. (2019). Singapore children's online counseling experiences on a live chat portal. *British Journal of Guidance & Counselling*, *47*(3), 304-316. https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1485871

Knott, V., Habota, T., & Mallan, K. (2020). Attitudes of Australian psychologists towards the delivery of therapy via video conferencing technology. *Australian Psychologist*, *55*(6), 606-617. https://doi.org/10.1111/ap.12464

Latour, B. (1996). On actor-network theory: A few clarifications. *Soziale Welt, 47*(4)*,* 369-381. https://www.jstor.org/stable/40878163

Lau, P. L., Aga Mohd Jaladin, R., Abdullah H. S. (2013). Understanding the two sides of OC and their ethical and legal ramifications. *Procedia Social Behavioral Science, 103,* 1243-1251. http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10

Mallen, M. J., & Vogel, D. L. (2005). Introduction to the major contribution: Counseling psychology and OC. *The Counseling Psychologist*, *33*(6), 761-775. https://doi.org/10.1177/0011000005278623

Rathenau, S., Sousa, D., Vaz, A., & Geller, S. (2022). The effect of attitudes toward online therapy and the difficulties perceived in online therapeutic presence. *Journal of Psychotherapy Integration, 32*(1), 19–33. https://doi.org/10.1037/int0000266

Richards, D., & Viganó, N. (2013). OC: A narrative and critical review of the literature. *Journal of Clinical Psychology*, *69*(9), 994-1011. http://doi.org/10.1002/jclp.21974

Stoll, J., Müller, J. A., & Trachsel, M. (2020). Ethical issues in online psychotherapy: A narrative review. *Frontiers in Psychiatry*, *10*, Article 993. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00993

Woo, H., Dondanville, A., Jang, H., Na, G., & Jang, Y. (2020). A content analysis of the counseling literature on technology integration: American Counseling Association (ACA) counseling journals between 2000 and 2018. *International Journal for the Advancement of Counselling*, *42*(3), 319-333. https://doi.org/10.1007/s10447-020-09406-w

Zentner, K., Gaine, G., Ethridge, P., Surood, S., & Abba-Aji, A. (2022). Clinicians' attitudes toward telepsychology in addiction and mental health services, and prediction of post-pandemic telepsychology uptake: Cross-sectional study. *JMIR Formative Research, 6*(5), Article e35535. https://doi.org/10.2196/35535

Zeren, Ş. G.; Erus, S. M.., Amanvermez, Y., Genc., A. B., & Duy, B. (2022). Client's experiences of OC: Satisfaction and therapeutic alliance. *Çukurova University Faculty of Education Journal, 51*(1), 634-658. http://doi.org/10.14812/cufej.8

Akılcı Olmayan İnançlar Yoluyla Evlilik Doyumunda Anne Babaya Bağlanma ve Kök Aile Deneyimleri: Bir Aracılık Modeli*

Fatmagül Gürbüz
Hacettepe Üniversitesi

Gökhan Atik
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Binlerce yıldır varlığını koruyan evlilik; kişilerin psikolojik, sosyal, libidinal, kültürel ve ekonomik amaçlarla gerçekleştirebildikleri ve yasal olarak tanınan bir birliktelik çeşididir (Anyamene vd., 2020; Bertman, 2005). Evlilik ilişkisinin niteliğinin önemli belirleyicilerinden biri evlilik doyumudur. Evlilik doyumu, bireyin evliliğini tüm yönleriyle değerlendirdiğinde hissettiği doyum, mutluluk ve haz duyguları olarak tanımlanmaktadır (Hawkins, 1968). Evlilik doyumu, evliliğin nesnel olarak ne kadar tatmin edici ya da kabul edilebilir olduğundan ziyade kişinin evliliğine ilişkin öznel duyguları ve algıları ile ilgilidir (Hall, 2021). Hem evlilik ilişkisinin sürdürülmesi hem de bu ilişkinin niteliğinin geliştirilmesi konusunda evlilik doyumunu etkileyen yapıların incelendiği modellerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bireyin içinde olduğu evlilik ilişkisine yönelik algıları, geçmişinden getirdiği örüntülerden etkilenmektedir.

Bowen'ın (1981) Aile Sistemleri Kuramına göre; bireyin doğduğu aile olan kök aile, yetişkinlik yıllarındaki davranış kalıpları üzerinde önemli bir role sahiptir. İletişimde kullanılan kalıplar büyük oranda öğrenilen ve kuşaktan kuşağa aktarılan örüntülerdir. Bireylerin genel olarak yetişkinlik döneminde özel olarak ise evlilik ilişkilerinde gösterdiği davranışlar bu iletişim kalıplarından etkilenmektedir. Literatürdeki araştırmalar; kök aile yaşantılarının bireylerin evlilik ilişkilerine yansıdığına ilişkin bulgular sunmaktadır. Ebeveyni boşanan kişilerin daha yüksek oranda boşanma yaşadığı (Amato, 1996), ebeveyni evlilik uyumsuzluğu yaşayan kişilerin evlilik ilişkilerinde daha yüksek oranda evlilik uyumsuzluğu yaşadığı (Amato ve Booth, 2001) ve ebeveyn boşanmasını deneyimleyen bireylerin evlilik kalitesinin düşük olduğu (Feng vd., 1999) araştırma bulgularından bazılarıdır. Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde evlilik doyumu gibi evliliğin kalitesi ve devamı ile ilgili bir değişkenin kök aile deneyimleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Botha vd., 2009). Bu kapsamda mevcut çalışmada ilk olarak aşağıdaki hipotez test edilmiştir:

H1: Kök aile deneyimlerinin fonksiyonelliği ve evlilik doyumu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.

Bu çalışmada evlilik doyumu ile ilişkisi incelenen bir diğer yapı da anne babaya bağlanmadır. Bireylerin romantik ilişkilerini değerlendirirken, kök ailelerinde anne babalarından gördüklerine ek olarak çocukluk döneminde anne babaları ile ilişkilerini incelemek de önemlidir. Çocuğun anne babasına bağlanma örüntüsü, araştırmalarda sıklıkla ele alınan bir konudur. Çocukluk döneminde anne babasından yeteri kadar ilgi göremeyerek ve aşırı kontrol altında yetişen bireyler; çocukluğunda anne babaya bağlanma noktasında, yetişkinliğinde ise partneri ile yaşadığı evlilik ilişkisinde sıkıntı yaşayabilmektedir (Girgin ve Şık, 2018; Huang vd.,2020). Bir diğer ifade ile araştırmalar, yeteri kadar ilgi görerek ve aşırı kontrol edilme yaşantısını deneyimlemeyerek anne babaya bağlanması yüksek olan bireylerin evlilik doyumu ve uyumlarının yüksek olduğunu göstermektedir (Kamel Abbasi vd. 2016). Bu çalışmada da ikinci olarak aşağıdaki hipotez test edilmiştir:

H2: Anne babaya bağlanma ve evlilik doyumu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.

Günümüzde kök aileden gelen ya da farklı nedenlerle ortaya çıkan evlilik sorunlarına yönelik gerçekleştirilen psikolojik danışmalarda, bilişsel davranışçı yaklaşımdan (BDT) sıklıkla yararlanılmaktadır. Bu danışma oturumlarında odak, evlilik sorunlarının ortaya çıkmasında ya da sürdürülmesinde etkili olduğu düşünülen ilişkilere yönelik inançlardır (Hamamcı vd., 2010). İlişkilere yönelik inançların ele alındığı araştırmalar incelendiğinde, akılcı olmayan ilişki inançlarına sahip olan çiftlerin evlilik uyumlarının azaldığı (Addis ve Bernard, 2002), eşi ile yaşadığı çatışmaların ise arttığı görülmektedir (Epstein vd., 1979). İlişkilere yönelik akılcı olmayan inançların yüksek olması bireyin partneri ile olan ilişkisini olumsuz yönde etkilerken bu inançların düşük olması evlilik doyumunu artırabilmektedir. Bu çalışmada üçüncü olarak aşağıdaki hipotez test edilmiştir:

H3: İlişkilere yönelik akılcı olmayan inançlar ve evlilik doyumu arasında anlamlı ve negatif bir ilişki vardır.

Bu kısma kadar açıklanan alanyazından hareketle, evli bireylerin kök ailede yaşadıkları durumlar ve anne babaya bağlanma düzeyinin evlilik ilişkisini etkilediğini söylemek mümkündür. Bu noktada, çocuklukta edinilen örüntülerin hangi yapılar ile aktarımının gerçekleştiğini incelemek önemlidir. Bu çalışmada, bu aktarımı gerçekleştiren yapının bireyin ilişkilere yönelik geliştirdiği akılcı olmayan inançlar olduğu araştırmacılar tarafından belirlenmiş ve bu bağlamda bir model oluşturulmuştur. Bireyin kök ailesinde gördüğü yaşantılar ve ebeveynlerine karşı geliştirdiği bağlanma; tek başına düşünüldüğünde çocukluk anıları olarak değerlendirilebilir. Bireyin çocukluk döneminde yaşadığı deneyimlere yönelik geliştirdiği bilişler ise romantik ilişkilerinde nasıl olacağını belirmektedir. Bu kapsamda, mevcut çalışmada aşağıda sunulan ana hipotez test edilmektedir.

H4: Kök aile deneyimlerinin fonksiyonelliği ve anne babaya bağlanma ile evlilik doyumu arasındaki ilişkide ilişkilere yönelik akılcı olmayan inançların aracılık rolü vardır.

Yöntem

Araştırmanın katılımcı grubunu evli ve eğitim durumu en az lise olan bireyler oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 34.73'tür. 256'sı kadın (%71.7) ve 101'i erkek (%28.3) olmak üzere toplam 257 kişi araştırmaya katılmıştır.

Verilerin toplanması Mart 2021 ve Mayıs 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin uygulanması öncesinde etik kurul izni alınmıştır. Katılımcılara ölçekleri doldurmadan önce araştırmaya ilişkin bilgilendirilmiş onam formu sunulmuştur. Araştırmanın herhangi bir noktasında katılımcıların geri çekilme hakları olduğu açıklanmıştır.

Bu araştırma kapsamında kullanılan ölçekler aşağıda verilmiştir:

Evlilik Yaşamı Ölçeği: Tezer (1996) tarafından geliştirilen bu ölçek, evli bireylerin ilişkilerinden elde ettikleri doyumu değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 10 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, beşli Likert tipi derecelendirme üzerinden yanıtlanmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında güvenirlik incelemeleri iki örneklem üzerinde gerçekleştirilmiş ve Cronbach alfa iç-tutarlık katsayıları .91 ve .89 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında ise bu katsayı .93 olarak bulunmuştur.

Kök Aile Ölçeği: Hovestadt ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilen ve Şahin ve Güvenç (1996) tarafından Türkçeye uyarlanan bu ölçek, bireyin kök ailesinde algıladığı özerklik ve yakınlığı değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 40 maddeden ve iki alt boyuttan (özerklik ve yakınlık) oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, beşli Likert tipi derecelendirme üzerinden yanıtlanmaktadır. Cronbach alfa iç-tutarlık katsayısı ölçek geliştirme çalışmasında .75, uyarlama çalışmasında .86 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışma kapsamında ise bu katsayı .98 olarak bulunmuştur.

Ana Babaya Bağlanma Ölçeği: Parker ve arkadaşları (1979) tarafından geliştirilen ve Kapçı ve Küçüker (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan bu ölçek, bireyin ebeveynleri ile kurduğu ilişki örüntüsünü kendi algısı açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 25 maddeden ve anne-baba formundan oluşmaktadır. Her bir form "ilgi" ve "aşırı kontrol/koruma" isminde iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, dörtlü Likert tipi derecelendirme üzerinden yanıtlanmaktadır. Orijinal ölçeğin güvenirliği iki yarıya bölme yöntemi ile incelenmiş ve ilgi alt boyutu için .88, aşırı koruma alt boyutu için .74 katsayısı elde edilmiştir. Uyarlama çalışması için güvenirlik, Cronbach alfa iç-tutarlık katsayısı ile incelenmiştir. Anne formu için bu katsayı .87; baba formu için ise .89 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada anne formu biçin bu katsayı .91, baba formu için ise .92'dir. Hem anne hem baba formunun maddeleri ile gerçekleştirilen analizde bu katsayı .93 olarak bulunmuştur.

İlişki İnançları Ölçeği: Eidelson ve Epstein (1982) tarafından geliştirilen ve Hamamcı ve arkadaşları (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan bu ölçek, evli bireylerin ilişkilerine yönelik akılcı olmayan inançları ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 40 maddeden ve beş alt boyuttan ("anlaşmazlık zarar verir", "zihin okuma beklenmelidir", "eşler değişemez", "cinsel mükemmeliyetçilik", "cinsiyetler farklıdır") oluşmaktadır. Orijinal çalışmanın güvenirliği kapsamında alt boyutların Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları incelenmiş ve bu katsayıların .72-.81 arasında değiştiği görülmüştür. Bu çalışmada alt boyutların Cronbach alfa iç-tutarlık katsayısı .69-.78 arasında değişmektedir. Ölçeğin tümü için ise bu katsayı .77'dir.

Toplanan verinin genel özelliklerini incelemek amacıyla betimsel istatistikler ve değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları ele alınmıştır. Ardından modelde aracılık ilişkisini test etmek için iki aşamalı prosedür (Anderson & Gerbing, 1988) izlenmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kapsamında öncelikle ölçme modeli sınanmış ve modelde yer alan değişkenlere ilişkin ölçümlerin ilgili yapıları ne kadar doğru ölçtüğünü görmek amaçlanmıştır. Sonrasında yapısal model sınanmış ve ilgili literatür temelinde oluşturulan ana model test edilmiştir.

YEM ile kurgulanan birçok araştırmada olduğu gibi, mevcut çalışmada Baron ve Kenny'nin (1986) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırma kapsamında oluşturulan aracılık modelinin kabul edilebilmesi için şu hipotezlerin doğrulanmasını önermektedir: İlk olarak, bağımsız değişkenler ve bağımlı değişkenler arasında; ikinci olarak bağımsız değişkenler ve aracı değişkenler arasında; üçüncüsü olarak ise aracı değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmalıdır. Model testi öncesi, bağımsız ve aracı değişkenlerin bağımlı değişkeni yordayıp yordamadığı da incelenmiştir. Son olarak, aracı değişken modele dahil edildiğinde, bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki kestirim katsayısı ya sadece azalmalı ya da hem azalmalı hem de istatistiksel olarak anlamsız hale gelmelidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma kapsamında ilk olarak betimsel istatistikler ve değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Mertler ve Vannatta (2005) tarafından önerilen normal dağılım (yani çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 değerleri arasında olması) yönergesine göre, tüm değişkenler için normallik varsayımı karşılanmıştır (çarpıklık -.75 ile .22 arasında ve basıklık -.68 ile .04 arasında değişmektedir). Korelasyon katsayıları evlilik doyumunun ilişkilere yönelik akılcı olmayan inançlarla negatif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (r = -.29). Öte yandan, evlilik doyumu, kök aile deneyimlerinin fonksiyonelliği (r = .21) ve anne babaya bağlanma (r = .23) ile pozitif korelasyon göstermiştir. Tüm değişkenlerin birbirleriyle anlamlı olarak ilişkili olduğu görülmüştür.

Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinden sonra modelde yer alan "anne babaya bağlanma", "kök aile deneyimlerinin fonksiyonelliği" ve "ilişkilere yönelik akılcı olmayan inançlar" değişkenlerinin evlilik doyumunu yordayıp yordamadığı test edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonrası bulgular, iki bağımsız değişkenden bağımlı değişkene giden kestirimlerin anlamlı olmadığını (kök aile deneyimlerinin fonksiyonelliği->evlilik doyumu: -.06, t = -.19; anne babaya bağlanma->evlilik doyumu: .23, t = .69;) göstermektedir (p < .001). Model testi yapılırken YEM hipotezlerinden biri sağlanamadığında model testine geçilmeden aracılık modelinin reddedildiği bilinmektedir (Baron ve Kenny, 1986). Bu sebeple bu model reddedilmiştir.

Dört değişkenden oluşan modelinin reddedilmesi sonrasında yeni bir yol belirlemek amacıyla "YEM Temel Adımlarına Ait Akış Diyagramı" incelenmiştir (Kline, 2015). Bu diyagram, araştırmacılar tarafından geliştirilen model reddedildiğinde (hipotezler sağlanamadığında), araştırmacılara alternatif modeller oluşturmalarını ve yeniden analiz edilmesini önerir. Bu bağlamda, Alternatif Model-1 (bağımlı değişken: evlilik doyumu, bağımsız değişken: anne babaya bağlanma ve aracı değişken: ilişkilere yönelik akılcı olmayan inançlar) ve Alternatif Model-2

(bağımlı değişken: evlilik doyumu, bağımsız değişken: kök aile deneyimlerinin fonksiyonelliği ve aracı değişken: ilişkilere yönelik akılcı olmayan inançlar) adında iki model oluşturulmuştur.

Alternatif Model-1'in analizi kapsamında ölçme modeli DFA gerçekleştirilerek sınanmıştır. Gerçekleştirilen DFA sonucu modelin verilere mükemmel düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir [$\chi 2/sd$ = 1.89, p=.000, CFI = .98; NNFI = .97; SRMR = .047; RMSEA = .050; RMSA(%90 CI) = .026-.073]. Bu sonuçlar, Alternatif Model-1'de yer alan gizil değişkenlerin gözlenen değişkenler tarafından iyi bir şekilde temsil edildiğini göstermektedir. Ölçme modelinden sonra yapısal model sınanmıştır. Aracı değişken analize dahil edilmeden önce bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki yordama katsayısı .23 iken aracı değişkenin analize dahil edilmesiyle bu katsayının .20'ye düştüğü görülmektedir. Bu, Baron ve Kenny'nin (1986) aracılık için dördüncü gerekliliği ile tutarlı bulgular sunmaktadır: "aracı değişken modele dahil edildiğinde, bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki korelasyon ya sadece azalmalı ya da azalmalı ve istatistiksel olarak anlamsız hale gelmelidir." Değişkenler arası kestirimlerin anlamlılığı t değerlerine bakılarak değerlendirilmiş ve tüm değerlerin 1.96'dan yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca evlilik doyumundaki varyansın %31'i anne babaya bağlanma tarafından açıklanırken, anne babaya bağlanma ilişkilere yönelik akılcı olmayan inançlardaki varyansın %28'ini açıklamaktadır.

Alternatif Model-2'nin analizi kapsamında ölçme modeli için gerçekleştirilen DFA sonucu modelin verilere kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir ($\chi 2/sd$ = 2.40, p = .000, CFI = .98; NNFI = .98; SRMR = .046; RMSEA = .063; RMSA(%90 CI) = .048-.077). Aracı değişken analize dahil edilmeden önce bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki yordama katsayısı .18 iken; aracı değişkenin analize dahil edilmesi ile bu katsayının .16'ya düştüğü görülmektedir. Bu durum, Baron ve Kenny'nin (1986) aracılık için sunduğu son gereklilik ile tutarlı bulgular sunmaktadır. Değişkenler arası kestirimlerin anlamlılığı t değerlerine bakılarak değerlendirilmiş ve tüm değerlerin 1.96'dan yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak, modelde evlilik doyumundaki varyansın %22'si kök aile deneyimlerinin fonksiyonelliği tarafından açıklanırken, kök aile deneyimlerinin fonksiyonelliği ilişkilere yönelik akılcı olmayan inançlardaki varyansın % 14'ünü açıklamaktadır.

Sonuç olarak; bu araştırmada ana model reddedilmiş ancak bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı yer aldığı alternatif modeller doğrulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yakın ilişkiler, evlilik doyumu, bağlanma, kök aile deneyimleri, akılcı olmayan inançlar, model testi.

Kaynakça

Addis, J., & Bernard, M. E. (2002). Marital adjustment and irrational beliefs. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 20*, 3–13.

Amato, P. R. (1996). Explaining the intergenerational transmission of divorce. *Journal of Marriage and Family, 58*(3), 628–640.

Amato, P. R., & Booth, A. (2001). The legacy of parents' marital discord: Consequences for children's marital quality. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*(4): 627–638.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103*(3), 411– 423.

Anyamene, A. N., & Etele, A. V. (2020). Relationship between emotional intelligence and marital satisfaction of male and female married teachers in Anambra State. *European Journal of Educational Sciences, 7*(3), 1857–6036.

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.

Bertman, S. (2005). *Handbook to life in Ancient Mesopotamia.* Oxford University Press.

Botha, A., Berg, H. S., & Venter, C. A. V. (2009). The relationship between family-oforigin and marital satisfaction. *Health SA Gesondheid, 14*(1), 1–7.

Bowen, M. (1981). Theory in the practice of psychotherapy. In G. Berenson & H. White (Eds.), *Annual review of family therapy*. Human Sciences Press.

Eidelson, R. J., & Epstein, N. (1982). Cognition and relationship maladjustment: Development of measure of dysfunctional relational beliefs. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 50*(5), 715–720.

Epstein, N., Finnegan, D., & Bythell, D. (1979). Irrational beliefs and perceptions of marital conflict. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47*(3), 608–610.

Feng, D., Giarusso, R., Bengston, V. L., & Frye, N. (1999). Intergenerational transmission of marital quality and marital instability. *Journal of Marriage and Family, 61*(2) 451–463.

Girgin, B. ve Şık, B. A. (2018). Çatalca'da yaşayan evli bireylerin bağlanma stilleri, romantik kıskançlık düzeyleri ve evlilik doyumları arasındaki ilişki. *Aydın Sağlık Dergisi, 4*(2), 41–54.

Hall, S. S. (2021). The double ABCM model of marital satisfaction. *Journal of Family Theory & Review, 14*(2), 1–16.

Hamamcı, Z., Kapçı, E. G. ve Türkçapar, H. (2010). İlişki İnançları Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 11*, 127– 132.

Hawkins, J. L. (1968). Association between companionship, hostility and marital satisfaction. *Journal of Marriage and the Family, 30*(4), 647–650.

Hovestadt, A. J., Anderson, W. T., Piercy, F. P., Cochran, S. W., & Fine, M. (1985). A family-of-origin scale. *Journal of Marital and Family Therapy, 11*(3), 287–297.

Huang, C.-Y., Sirikantraporn, S., Pichayayothin, N. B., & Turner-Cobb, J. M. (2020). Parental attachment, adult-child romantic attachment, and marital satisfaction: An examination of cultural context in Taiwanese and Thai heterosexual couples. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(3), 692– 705.

Kamel Abbasi, A. R., Tabatabaei, S. M., Aghamohammadiyan Sharbaf, H., & Karshki, H. (2016). Relationship of attachment styles and emotional intelligence with marital satisfaction. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 10*(3), e2778– e2785.

Kapçı, E. G. ve Küçüker, S. (2006). Ana Babaya Bağlanma Ölçeği: Türk üniversite öğrencilerinde psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 17*(4), 286–295.

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling.* Guilford Press.

Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. Pyrczak.

Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979) A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology, 52*(1), 1–10.

Şahin, D. ve Güvenç, G. B. (1996). Ergenlerde aile algısı ve benlik algısı. *Türk Psikoloji Dergisi, 11*(38), 22–32.

Tezer, E. (1996). Evlilik ilişkisinden sağlanan doyum: Evlilik Yaşamı Ölçeği. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(7), 1–7.

Bu çalışma, 2021 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Fatmagül Gürbüz tarafından Doç. Dr. Gökhan Atik danışmanlığında tamamlanmış olan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Siber Zorbalığın Bazı Değişkenlere Göre İncelenmes: Karaman Örneği

Hüseyin Atakan Koçak Tuğba Yılmaz Bingöl Ramazan Çakıcı Derya Dikdere Tugay Koçak Cem Avutmuşlu

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üni. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üni. MEB MEB MEB MEB

Hatice Incekara Arslan

MEB

Problem Durumu

Bir ya da birden fazla öğrencinin tekrarlayan şekilde olumsuz eylemlere maruz kalması akran zorbalığı olarak adlandırılmaktadır (Olweus, 1993). Hızla değişen dünyada, iletişim ve teknolojinin de çok hızlı gelişmesiyle birlikte siber zorbalık olarak adlandırılan yeni bir zorbalık türü ortaya çıkmıştır. Siber zorbalık, bir ya da birden fazla kişinin teknolojik iletişim araçlarını kullanarak diğer kişilere istemli olarak ve tekrarlayan davranışlar olarak adlandırılmaktadır (Breivik ve Olweus, 2006). Türkiye'de son yıllarda yapılan araştırmalarda da siber zorbalığın ortaöğretim çağındaki gençler arasında önemli bir sorun haline gelmeye başladığı gösterilmiştir. Dilmaç ve Aydoğan (2010) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin %20 'sinin en az bir kez siber zorbalık yaptığı, yine öğrencilerin %56'sının ise en az bir kez siber zorbalığa maruz kaldığını ortaya koymuştur.

Bu araştırmanın amacı, Karaman ilinde öğrenim gören 9. ve 10.sınıf öğrencilerinin siber zorbalık ve mağduriyet düzeylerinin cinsiyete, anne ve babanın çalışma durumuna, teknolojik aletlerle geçirilen zamana, okul türüne, teknolojik aletleri kullanım amacına, anne ve babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

Araştırmada veri toplama süreci devam etmektedir.

Yöntem

Bu araştırmadan nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama Modeli, daha öncesi olmuş olan ya da hali hazırda oluşan durumu, varolduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2015).

Araştırma için araştırmacılar tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Formu" ile Arıcak, Kınay ve Tanrıkulu (2012) tarafından geliştirilen "Siber Zorbalık Ölçeği" ile "Siber Mağduriyet Ölçeği" kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Karaman ilinde öğrenim gören 9. ve 10.sınıf öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Mağduriyet düzeylerinin ise cinsiyete göre farklılaştığı tesğit edilmiştir. Zorbalık düzeylerinin anne ve babanın çalışma durumuna göre farklılaşmadığı görülürken mağduriyet düzeyinin ise farklılaştığı görülmüştür. Teknolojik aletlerle geçirilen zamana göre ise hem zorbalık hem de mağduriyet düzeylerinde farklılaşma görülmüştür. Okul türüne göre ise hem zorbalık düzeylerinde hem de mağduriyet düzeylerinde farklılaşmalar tespit edilmiştir. Kullanma amacına göre ise hem zorbalık düzeylerinde hem mağduriyet düzeylerinde herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Annenin eğitim düzeyine göre zorbalık düzeylerinde farklılaşma tespit edilmiştir. Mağduriyet düzeylerinde ise herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Babanın eğitim durumuna göre ise zorbalık düzeylerinde herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Ancak mağduriyet düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Siber Zorbalık, Tarama Modeli, Karaman

Kaynakça

Arıcak, O. T., Kınay, H. ve Tanrıkulu, T. (2012). Siber Zorbalık Ölçeğinin ilk psikometrik bulguları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 101-114.

Arıcak, O. T., Kınay, H. ve Tanrıkulu, T. (2012). Siber Mağduriyet Ölçeğinin ilk psikometrik bulguları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*. (11), 1-6

Breivik, K., & Olweus, D. (2006). Adolescent's adjustment in four post-divorce family structures: Single mother, stepfather, joint physical custody and single father families. *Journal of Divorce & Remarriage*, *44*(3-4), 99-124.

Dilmaç, B., & Aydoğan, D. (2010). Values as a predictor of cyber-bullying among secondary school students. *International Journal of Computer and Systems Engineering*, *4*(3), 225-228.

Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri (28. basım). *Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık*.

Olweus, D. (1993). Acoso escolar,"bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega*, *2*, 1-23.

Afet Bölgesinde Yardım Veren Olmak: Yardım Gönüllülerinin Deneyimleri ve Görüşleri

Özlem Haskan Avcı, Hacettepe Üniversitesi
Mehmet Demir, Bursa Uludağ Üniversitesi
Fuat Aydoğdu, Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Birçok farklı doğal afet türü içinde depremler; yıkıcı, kontrol edilemez, en fazla göçe yol açan ve yaşamı en çok tehdit edenler olarak kabul edilmektedir (Wu vd, 2014). Deprem gibi büyük felaketlerden sonra; fiziksel engellilik, enfeksiyon hastalıkları ve salgınlar gibi hastalıklar, barınma ve sosyal sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Tüm bunlara ek olarak depresif semptomlar, anksiyete semptomları, özellikle travma sonrası stres bozukluğu görülebilmektedir (Cankardaş ve Sofuoğlu, 2019; Roberts vd., 2010). Can ve mal kaybına yol açan deprem gibi felaketler sonrası hayatta kalanlarda; evlerinin durumu ve toplanma yerleri ile ilgili belirsizlik, yakınlarını, evlerini, işlerini, sosyal yaşam alanlarını kaybetme ya da kaybetme korkusu ile birlikte ruhsal olarak zorlu bir süreç başlamaktadır (Blanc vd., 2014). Travma yaşamış bireylere yardım sunan yardım gönüllüleri, yaşanan zorlukların azaltılmasında önemli katkılarda bulunmaktadırlar. Birleşmiş Milletler Gönüllüleri 2015 yılında hazırlamış olduğu raporda herhangi bir zorlama olmadan hür iradesiyle toplumun iyiliği için parasal ödülün öncelikli motivasyon kaynağı olmadığı faaliyetlere ve aktivitelere katılımı gönüllülük olarak tanımlamaktadır (United Nations [UN], 2015). Türkçede gönül ve gönüllü kelimesinin anlam köklerine bakıldığında gönül kelimesi istek ve arzu olarak karşımıza çıkarken, gönüllü kelimesi de sıfat olarak bir işi yapmayı hiçbir yükümlülüğü yokken isteyerek üstlenen anlamında kullanılmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). International Labour Organization [ILO] 2013 19. Uluslararası Çalışma İstatistikçileri Konferansı, gönüllü çalışmayı resmi olarak üç çalışma türünden biri olarak kabul etmekte ve diğer iş çalışmalarıyla birlikte ölçülmesi çağrısında bulunmaktadır. Ayrıca kadınlar, gençler ve göçmenler gibi farklı nüfus grupları arasında farklı gönüllülük çalışma biçimlerine katılımın karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesini önemsemektedir. UN (2015), Dünya Gönüllülük Raporu'nda gönüllülerin kalkınmaya olan katkısını ele almanın önemli olduğun belirtmektedir. Bu bakımdan, yardım gönüllülerinin deneyim ve görüşlerinin incelenmesi sonraki afet çalışmalarının planlanmasına zemin oluşturma bakımından önemli olarak düşünülebilir. 6-7 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremlerden sonra afet bölgesinde pek çok yardım gönüllüsü depremzede vatandaşlara destek olmuştur. Bu araştırmada, yardım gönüllülerinin deneyimleri ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Yardım gönüllülerinin zorlandıkları noktalar, yardım vermeyi kolaylaştıran faktörlerle ilgili görüşleri, fiziksel ve psikolojik özbakım ihtiyaçları, gönüllü olma motivasyonları gibi pek çok konuda görüş ve deneyimlerinin derinlemesine ele alınabilmesi için az sayıda katılımcıdan görüşme yoluyla bilgi toplanması hedeflenmiştir.

Yöntem

Yöntem: Nitel desende olup fenomenolojik temele dayanan bu araştırmada 6-7 Şubat depremleri sonrası afet bölgesinde yardım sunan kişilerin algı ve deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Katılımcılar: Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Türkiye'nin farklı illerinden gelen 22 katılımcı ile görüşülmüştür. Katılımcıların dahil edilme ölçütleri (a) deprem bölgesinde bulunmaları, (b) halihazırda yardım faaliyeti yürütüyor olmaları şeklinde belirlenmiştir. Görüşmeler çadırkentte yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları: Araştırma kapsamında öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Forma yönelik, travma ve kriz alanında çalışan iki uzmandan görüş alınmıştır. Görüşme formu düzenlendikten sonra araştırmacılar tarafından iki kişi ile görüşme yöntemiyle pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda sorular daha anlaşılır hale getirilerek forma son hali verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları şu şekildedir: *"Yardım gönüllüsü olmayı zorlaştıran faktörler neler?, Yardım gönüllüsü olmayı kolaylaştıran, sizi yardım etmeye motive eden faktörler neler?, Yardım gönüllüsü olarak tıkandığınız noktalar neler?* Görüşmelerin nasıl yapılacağı ve görüşmelerde nelere dikkat edileceğine ilişkin araştırmacılar tarafından görüşme protokolü hazırlanmıştır. Hazırlanan protokolde yer alan bazı maddeler şu şekildedir: "Görüşmelerin tamamı iki araştırmacı tarafından yapılacaktır", "Görüşmelere başlamadan önce hem araştırmacın hem katılımcıların hem de ortamın görüşmeye hazır olmasına dikkat edilecektir.

Verilerin Toplanması: Araştırmada ilk olarak Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır. İki araştırmacı deprem bölgesine giderek, yardım gönüllülerine ulaşmışlardır. Araştırmaya katılmayı kabul eden 22 katılımcı ile araştırma tamamlanmıştır. Bireysel görüşmeler 27 dakika-40 dakika arasında gerçekleşmiş ve tüm görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler saha şartları gereği, diğer kişilerin duymayacağı ve katılımcının rahatsız olmayacağı boş çadırlarda gerçekleştirilmiştir. Saturasyon dikkate alınarak veri toplamaya son verilmiştir.

Verilerin Analizi: Bu araştırmada öncelikle görüşme kayıtları iki araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Veri seti üç araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiş ve kodlanmıştır. Daha sonra üç araştırmacı kodlar üzerine tartışmış ve fikir birliği ile ortak bir kod listesi

oluşturulmuştur. Kodlardan yola çıkarak verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar belirlenerek ve bulgular yorumlanmıştır. Uzman görüşüne başvurulmuş ve elde edilen kodlar revize edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, yardım gönüllülerinin zorlandıkları noktalar olduğu görülmüştür. Sürecin yönetimine ilişkin, lider eksikliği/yetersizliği, organizasyon eksikliği, bölgenin ön bilgisinin aktarılmaması, liderlerin olumsuz tutumları, koordinasyon sıkıntıları, yanıltıcı bilgiler, bölgeye hâkim olmayanlara yetki verilmiş olması, yönetimsel sorunlar, kaynak dağıtımındaki sorunlar, plansız yürütülen işler önemli nedenlerdir. Tuvalet olanaklarının yetersizliği, hijyenik koşullar, kadın gönüllülerin öz bakımının zorluğu, özbakım sorunları, duşun olmaması, abdest almanın zorluğu, uykusuzluk, ayakta sabit kalmak gibi bireysel zorluklardan söz edilmiştir. Gönüllülerin psikolojik yardıma ihtiyaç duymaları, yardım verilen kitle ile kültürel farklılıklar da diğer zorluklar arasındadır. Kolaylaştırıcı faktörlerden de söz edilmektedir. Ekip ile uyumlu çalışmak, anlayışlı ve saygılı ekip lideri, birlik olmak, destek almak, anlayışlı insanlar, farklı kurumlar arası iş birliği, amirlerin olumlu yaklaşımları, STK'ların destekleyici tutumları, aynı amacı taşıyanlarla birlikte olmak, diğer gönüllülerle etkileşim sürecin yönetimine ilişkin kolaylaştırıcı faktörlerdir. Yardım edilenin olumlu söz ve tepkileri, etraftaki insanların neşe saçması, yardım etme güdüsü, işe yararlık, manevi doyum, desteğin karşılığını görmek, hızlı toparlanabilme isteği, merhamet, çocuklarla kurulan duygusal bağ, annelerin tutumları, işe yarama hissi ise bireysel anlamda motive edici faktörler olarak görünmektedir. İnsanlarla iletişimde olmak, depremden etkilenenlerle etkileşimde olmak, anlayışlı insanlar, meslek-görev uyumu, farklı STK'ların çalışmalarını gözlemlemek, önceki afet deneyiminin itici gücü de benzer şekilde yardım gönüllülerini olumlu etkileyen koşullardır.

Anahtar Kelimeler: yardım gönüllüsü, afet, deprem, travma, psikolojik ilk yardım

Kaynakça

Blanc, J., Bui, E., Mouchenik, Y., Derivois, D., & Birmes, P. (2015). Prevalence of post-traumatic stress disorder and depression in two groups of children one year after the January 2010 earthquake in Haiti. *Journal of Affective Disorders*, *172*, 121–126. https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.09.055

Cankardas, S., & Sofuoğlu, Z. (2019). Post-Traumatic Stress Disorder Symptoms and Their Predictors in Earthquake or Fire Survivors. *Turkish Journal of Psychiatry*. https://doi.org/10.5080/u23613

International Labour Organization [ILO]. (2013). Global Employment Trends 2013 Recovering from a second jobs dip [Dataset]. In *Global Employment Trends 2013*. International Labour Organization. https://doi.org/10.1163/2210-7975_hrd-4022-3004

Roberts, Y. H., Mitchell, M. J., Witman, M., & Taffaro, C. (2010). Mental health symptoms in youth affected by Hurricane Katrina. *Professional Psychology: Research and Practice*, *41*(1), 10–18. https://doi.org/10.1037/a0018339

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2023, Nisan). *Türk Dil Kurumu*. Türk Dil Kurumu. Erişim Tarihi 30 Nisan, 2023, https://sozluk.gov.tr/

United Nations [UN]. (2015). State of the World's Volunteerism Report 2015. In *State of the World's Volunteerism Report*. United Nations. https://doi.org/10.18356/d32ea212-en

Wu, Z., Xu, J., & McClements, D. J. (2014). Psychological consequences and associated risk factors among adult survivors of the 2008 Wenchuan earthquake. *BMC Psychiatry*, *14*(1). https://doi.org/10.1186/1471-244x-14-126

İlkokul Çocuklarında Beden İmajının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Çiğdem Keven Akliman

MEB

Problem Durumu

Düşük beden imajı memnuniyeti, çocuklarda görülen ancak yeterince dikkat verilmemiş bir alandır.Günümüz dijital dünyasında çocuklar, geleneksel medya (TV, klip, magazin vb.) ve sosyal medya kaynakları aracığıyla, gerçekçi olmayan ideal beden imajı mesajlarına daha savunmasız ve yoğun bir şekilde maruz kalmaktadır. Modelden öğrenmenin yoğun olduğu çocukluk döneminde, medya tarafından sunulan gerçekçi olmayan ideal beden imajı standartlarına uymadığını düşünen çocukların beden imajı memnuniyetlerinde ve öz değerlerinde azalma gözlenmektedir (Frost ve McKelvie 2004, s. 45-46). Çocuklarda beden imajının hem algısal hem de tutumsal boyutun oluştuğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Tutumsal boyuta ilişkin yapılan araştırmalarda beş yaşındaki çocuklarda diğer çocuklar hakkında beden imajı stereotipilerinin geliştiği gözlenmiştir (Kirkpatrick ve Sanders, 1978, s. 89-90; Musher-Eizenman, Holub, Edwards-Leeper, Persson ve Goldstein, 2003, s. 259; Stager ve Burke, 1982, s. 436). Ortalama beden ve kas yapısındaki çocuklar akıllı, güçlü, temiz ve popüler olarak algılanırken şişman çocuklar aptal, pasaklı ve tembel olarak, çok zayıf çocukların da korkak, zayıf ve yalnız olarak algılandıkları görülmüştür (Kirkpatrick ve Sanders, 1978, s.89-90; Damiano, Gregg, Spiel, McLean, Wertheim ve Paxton, 2015, s.16; Stager ve Burke, 1982, s. 436). Çocukluk döneminde beden tatminsizliğinin geliştiğine dair kanıtlar vardır ve 6-12 yaşındakilerin % 40-50'si görünüşlerinden memnun olmadığını bildirmiştir (Smolak, 201, s. 67-75). Ayrıca 7-11 yaş arası kızların % 40 ile %50 oranları arasında, algıladıklarından daha ince bir beden tipinde olmak istedikleri bulunmuştur (Clark ve Tiggemann, 2006, s. 628-643; McCabe ve Ricciardelli, 2003, s. 39; Truby ve Paxton, 2002, s. 185–204). Günümüzde ince olma arzusu, normal kiloda olan çocuklar için bile arzu edilir bir inanç hâline dönüşmeye başlamaktadır (Collins, 1991, s. 122; Oliver ve Thelen, 1996, s. 28; Sands, Tricker, Sherman, Armatas ve Maschette, 1997, s. 161; Thelen, Powell, Lawrence ve Kuhnert, 1992, s. 142). Algısal boyuta ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında 7-12 yaş kız ve erkeklerle yaptıkları çalışmada, kızlarda mevcut Beden Kitle İndeksleri (BKİ) ile algılanan beden figürleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunurken erkeklerde zayıf düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur (Truby ve Paxton, 2002; s. 185). Kültürün beden odaklı gerçekçi olmayan normları, çocukların kendi ve diğerlerinin dış görünüşlerini değerlendirmelerinde etkili olabilmektedir.

Yöntem

Mevcut araştırmada var olan durumu betimleyen nicel araştırma yöntemi kullanımıştır. Araştırmanın katılımcıları 275'i kız, 286'sı erkek toplam 561 ilkokul öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrenciler 2., 3. ve 4. sınıfa devam eden 7-10 yaş ilkokul çocuğundan oluşmaktadır. Bu çalışmada ilkokul çocuklarının beden beden agısını ve beden memnuniyetini ölçmek için görsel Çocuklarda Beden İmajı Ölçeği ve BKI kullanılarak çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre; 2,3 ve 4. Sınıf erkeklerinde gerçek BMI ile algılanan BMI arasında anlamlı düzeyde farklılık varken ($p<0,05$) 2,3 ve 4. Sınıf kızlarında gerçek BMI ile algılanan BMI arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). 2,3 ve 4. Sınıf erkeklerinde algılanan beden imajı gerçek BMI dan anlamlı derecede daha büyüktür. Düşük gelir grubunda; 4. Sınıf kızlarında algılanan ve ideal beden imajları arasında anlamlı düzeyde farklılık varken ($p<0,058$), diğer gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). 4. Sınıf kızlarında algılanan beden imajı idealdan anlamlı derecede daha yüksektir. Araştırma sonuçları ilkokul çocuklarında beden imajı memnuniyetsizliği konusunda farkındalık yaratması yanında önleme ve müdahale çalışmalarının planlamasında cinsiyet, sınıf ve sosyoekonomik düzey gibi faktörlerin dikkate alınmasını vurgulaması açısında önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Beden imajı, beden memnuniyeti, çocuk

Kaynakça

Austin, S. B. (2000). Prevention research in eating disorders: Theory and new directions. *Psychological Medicine*, *30*, 1249-1262.doi:10.1017/S0033291799002573

Avalos, L. C., Tylka, T. L., & Wood-Barcalow, N. (2005). The Body Appreciation Scale:Development and psychometric evaluation. *Body Image*, *2*, 285–297.doi:10.1016/j.bodyim.2005.06.002

Banet-Weiser, S. (2004). Girls Rule: Gender, feminism, and Nickelodeon. Critical Studies *In Media Communication*, *21*(2), (pp. 119-139) .doi: 10.1080/07393180410001688038

Barradas, D. T., Fulton, J. E., Blanck, H. M., & Huhman, M. (2007). Parental influences on youth television viewing. *The Journal of Pediatrics*, *151*(4), 369-373. doi:10.1016/j.jpeds.2007.04.069

Bauer, S., Moessner, M., Wolf, M., Haug, S., & Kordy, H. (2009). ES [S] PRIT–an Internet-based programme for the prevention and early intervention of eating disorders in college students. *British Journal of Guidance & Counselling*, *37*(3), 327-336. doi: 10.1080/03069880902957049

Bauer, S., & Moessner, M. (2013). Harnessing the power of technology for the treatment and prevention of eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, *46*(5), 508-515.

Beck, A. T., & Clark, D. A. (1997). An information processing model of anxiety: Automatic and strategic processes. *Behaviour research and therapy*, *35*(1), 49-58.

Ben-Tovim, D. I., & Walker, M. K. (1991). The development of the Ben-Tovim Walker Body Attitudes Questionnaire (BAQ), a new measure of women's attitudes towards their own bodies. *Psychological Medicine, 21*, 775–784.

Birbeck, D., & Drummond, M. (2005). Interviewing, and listening to the voices of, very young children on body image and perceptions of self. E*arly Child Development and Care*, *175*(6), 579-596. doi: 10.1080/03004430500131379

Bird, E. L., Halliwell, E., Diedrichs, P. C., & Harcourt, D. (2013). Happy Being Me in the UK: A controlled evaluation of a school-based body image intervention with pre-adolescent children. *Body image*, *10*(3), 326-334.

Bissell, K., & Hays, H. (2011). Understanding Anti-Fat Bias in Children: The role of media and appearance anxiety in third to sixth graders' Implicit and Explicit Attitudes towards Obesity. *Mass Communication & Society*, *14*(1), 113-140.doi: 10.1080/15205430903464592

Brownell, K. D., & Napolitano, M. A. (1995). Distorting reality for children: Body size proportions of Barbie and Ken dolls. *International Journal of Eating Disorders*, *18*(3), 295-298. doi: 10.1002/1098-108x(199511)18:3<295::aid-eat2260180313>3.0.co;2-r

Button, E. J., Loan, P., Davies, J., & Sonuga-Barke, E. J. (1997). Self-esteem, eating problems, and psychological well-being in a cohort of schoolgirls aged 15-16: A questionnaire and interview study. *International Journal of Eating Disorders*, *21*(1), 39-47. doi: 10.1002/(sici)1098-108x(199701)21:1<39::aid-eat5>3.0.co;2-4

Button, E. J., Sonuga-Barke, E. J. S., Davies, J., & Thompson, M. (1996). A prospective study of self-esteem in the prediction of eating problems in adolescent schoolgirls: Questionnaire findings. *British Journal of Clinical Psychology*, *35*(2), 193-203. doi:10.1111/j.2044-8260.1996.tb01176.x

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*(14. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi.

Byrd-Bredbenner, C., Murray, J., & Schlussel, Y. R. (2005). Temporal changes in anthropometric measurements of idealized females and young women in general. *Women & Health*, *41*(2), 13-30. doi:10.1300/J013v41n02_02

Candy, C. M., & Fee, V. E. (1998). Underlying dimensions and psychometric properties of the eating behaviours and body image test for preadolescent girls. *Journal of Clinical Psychology*, *27*, 117–127. doi:10.1207/s15374424jccp2701_13

Cash, T. F. & Szymanski, M. L. (1995). The development and validation of the body image ideals questionnaire. *J Pers Assess*, 64, 466-477.doi:10.1207/s15327752jpa6403_6

Cash, T. F. (2004). Body image: past, present, and future. *Body Image*, *1*:1–5.https://doi.org/10.1016/S1740-1445(03)00011-1

Beliren Yetişkinlikte Otomatik Düşünceler Sosyal Görünüş Kaygısını Etkiler mi?

Ayşe Esra Aslan
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Leman Alizada
Istanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Problem Durumu

Ergenlik ve beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin sosyal duygusal gelişimlerinde akran gruplarının, medyanın özellikle de sosyal medyanın etkili unsur olduğu araştırmalarda bildirilmektedir. Bu bağlamda sosyal görünüş kaygısı sosyal ve duygusal gelişim için temel unsurlardan biridir. Sosyal görünüş kaygısı, "insanların fiziksel görünüşlerinin diğer insanlar tarafından değerlendirilmesiyle yaşadıkları kaygı ve gerginlik" olarak ifade edilmektedir (Hart, Leary ve Rejeski, 1989). Sosyal görünüş kaygısı fiziksel özelliklerin ötesinde bireyin beden imajı ve algılarını içeren kapsamlı bir kavramdır. Olumlu beden imajına sahip bireyler kendi dış görünümünden memnundur (Doğan, 2010). Olumsuz beden imajına sahip bireyler ise kendilerini güzel ve ilgi çekici algılamadıkları için sosyal ortamlarda kabul görülmeyeceklerini düşünürler (Öztürk, Kara, Serdar, 2015; Kılıçaslan, 2019). Sosyal kaygısı yüksek kişiler görünüşlerini olumsuz algılama nedeniyle kendilerini başkalarıyla sık sık karşılaştırırlar (Moscovitch ve diğ., 2013).

Bireyi sosyal görünüşü hakkındaki algısı öznel olup, bireyi tutumları aracılığıyla sosyal ilişkileri üzerinde belirleyici faktör olabilmektedir. Bu noktada sosyal görünüş algısını psikolojik anlamda sağlıksız kılan etkilerden birisi de otomatik düşüncelerdir. "Otomatik düşünceler hiçbir çaba sarf etmeden zihne gelen, ani, kısa, kesik, sürekli olmayan, dikkat edilmezse farkında olunmayan, kendiliğinden ortaya çıkan, imaj şeklinde olan düşüncelerdir" (Ak ve diğ. 2020). Bu düşünceler birey tarafından doğru kabul edilir, mantıksal olarak değerlendirilmez (Beck, 1970), her insanda bulunur ve bazen de negatif duygu ve düşünceleri ortaya çıkarabilir (Gökçakan ve Gökçakan, 2005; Topal, 2019).

Bu araştırmanın temel problemi Bilişsel Davranışçı Terapi Kuramı'na dayalı olarak beliren yetişkinlikte otomatik düşüncelerin sosyal görünüş kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi şeklinde düzenlenmiştir. Alt problem olarak demografik değişkenlere göre sosyal görünüş kaygısı ve otomatik düşünceler ölçek puanlarının farklılaşma durumları incelenmiştir.

Yöntem

Evren ve Örneklem: Araştırma nicel araştırma türü olup ilişkisel tarama modeli çerçevesinde planlanmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha fazla değişken arasında değişimin olup olmadığını veya ne derecede olduğunu açıklayan araştırma modelidir. İlişkisel tarama modelinde sebep sonuç ilişkileri aranmaz, bir değişkenin durumunun bilinmesi halinde öteki değişkenin yordaması açıklanabilir (Karasar, 2007). Araştırmanın evrenini İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa HAYEF'in ÖSYM sınavındaki Sayısal, Eşit ağırlıklı, Sözel ve Dil puan türleriyle girilen yedi bölümünde 2022-23 eğitim öğretim döneminde kayıtlı birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklem oransız küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğünün kestirimi için n= n0/1+(n0-1)/ N ve n0=(t2PQ)/d2 formülleri kullanılarak örneklem sayısının n= 313,97 olması gerektiği belirlenmiştir (Tabachnick, 2013). Araştırmada toplam 723 (Nkız= 523, Nerkek= 199) kişiden veri toplanmıştır. Sosyal görünüş kaygısının yaş ve arkadaş ilişkilerinden etkilenebileceği varsayımı ile 1inci (N1.sınıf = 415) ve 4üncü sınıf (N4.sınıf = 308) öğrencilerinden veri toplanmış ve karşılaştırılmıştır.

Veri toplama araçları: Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği, Otomatik Düşünceler Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu yaş, sınıf, cinsiyet, algılanan ekonomik durum, ilişki durumu, kardeşin olup olmaması, ebeveynlerin sosyal görünüş ile ilgili değerlendirmeleri, sosyal görünüş kaygısına kültür veya ülkenin etki edip etmemesi gibi bilgileri içeren bir soru hariç, 9 kapalı uçlu soruluk veri toplama aracıdır. Araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SGKÖ), kişilerin sosyal görünüş kaygılarını ölçmek için ilk olarak Hart ve diğ. (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkiye`deki geçerlik ve güvenirlik çalışması Doğan (2010) tarafından yapılmıştır. SGKÖ 16 sorudan oluşan, tek boyutlu likert tipi bir ölçektir. SGKÖ'den alınabilecek en düşük puan 16 ve en yüksek puan 80'dir. Puanların yükselmesi sosyal görünüş kaygısının yüksek olduğuna işaret etmektedir ve tek bir soru tersten puanlanmaktadır.

SGKÖ güvenirlik çalışması kapsamında ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlığını veren Cronbach alpha değeri hesaplanmış ve .93 olarak bulunmuştur. Yine güvenirliğine ilişkin test tekrar- test güvenirlik katsayısı .85 ve test yarılama yoluyla hesaplanan güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur (Doğan, 2010).

Otomatik Düşünceler Ölçeği. Ölçek Hollan ve Kendal (1980) yılında geliştirilmiştir. Bu envanter 30 soru ve beş alt boyuttan meydana gelmektedir. Beşli likert tipi bir öz-bildirim ölçeğidir. Ölçekten alınan en küçük puan 30, en yüksek puan 150'dir (Savaşır ve Şahin, 1997). Ölçek Şahin ve Şahin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Ölçeğin faktör analizi sonuçlarına bakıldığında beş alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Bu boyutlar "Kişinin kendine yönelik negatif duygu ve düşünceleri, Şaşkınlık/Kaçma Fantezileri, Kişisel Uyumsuzluk ve Değiştirme İstekleri, Yalnızlık/İzolasyon, Ümitsizlik" şeklindedir.

Türkçe ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .93 olarak belirlenmiş; her bir ölçek maddesinin madde toplam korelasyonunun .37 ile .85 (Aydın ve Aydın, 1990) ve .35 ile .69 (Şahin ve Şahin 1992) arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısı r=.77'dir (Aydın ve Aydın, 1990).

Veri Çözümleme Yöntemleri: Veriler "SPSS 26" (Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı) programı ile analiz edilmiştir. Demografik değişkenlerin normalliklerini incelemek amacı ile çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Normallikten sapma ölçüleri olan çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında ve basıklık katsayılarının -3 ile +3 aralığında olması beklenmektedir. Bu aralıkta olan örneklemin normal dağılımdan anlamlı bir sapma göstermediği sonucuna varılmaktadır (Böyüköztürk, 2013; Tabachnick, 2013). Gruplar arasındaki farklılıklara için Bağımsız t Testi ve One-Way ANOVA testleri kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıklara bakıldığında normal dağılım göstermeme durumunda Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H Testlerinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis-H analizinde gruplar arasında anlamlı farklılık olması durumunda Tamhane analizleri yapılmıştır.

Sosyal görünüş kaygısı, otomatik düşünceler puanları arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizinden, otomatik düşüncelerin sosyal görünüş kaygısını yordayıp yordamadığına bakmak amacı ile Basit Doğrusal Regresyon ve Çoklu Regresyon Analizinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verileri İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'nin ÖSYM'de farklı puan türleri ile girilen bölümlerindeki Toplam 723 (Nkız= 523, Nerkek= 199) kişiden toplanmıştır. Sosyal görünüş kaygısının yaş ve arkadaş ilişkilerinden etkilenebileceği varsayımı ile 1inci (N1.sınıf = 415) ve 4üncü sınıf (N4.sınıf = 308) öğrencilerinden veri toplanmış ve karşılaştırılmıştır.

Sosyal görünüş kaygısı puanlarının yaş değişkeni açısından yapılan analizler sonucunda "17-20" yaş ile "21-23" yaş değişkeni arasında istatiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklılığın "17-20" yaş aralığındaki üniversite öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuç beliren yetişkinliğin başlarında bireylerin sosyal görünüş açısından daha kaygılı olduklarını göstermektedir.

Otomatik düşünceler toplam puanlarının, kendine yönelik olumsuz düşünce, ümitsizliğe yönelik olumsuz düşünce, yalnızlığa yönelik olumsuz düşünce alt boyutunun puanlarının yaş değişkeni açısından yapılan analizler sonucunda "17-20" yaş ile "21-23" yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklılık kendine yönelik ve ümitsizliğe yönelik olumsuz düşünce alt boyutu için 17-20" yaş aralığındaki üniversite öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. Ancak yalnızlığa yönelik olumsuz düşünce alt boyutunun puanlarının hem "17-20" yaş ile "21-23" yaş arasında hem de "17-20" yaş ile "24-26" yaş değişkeni arasında anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir. Her iki farklılığın 17-20 yaş aralığındaki üniversite öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür.

Araştırmada sosyal görünüş kaygısı puanlarının cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizler sonucunda kadınların lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Otomatik düşünceler toplam puanı ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği" toplam puanı ile "Otomatik Düşünceler Ölçeği" toplam puanı arasında (r=.47); "Kendine Yönelik Olumsuz Düşünceler" alt boyut puanları arasında (r=.52); "Şaşkınlık ve Kaçmaya Yönelik Düşünceler" alt boyutu puanları arasında (r=.39); "Kişisel Uyumsuzluğa Yönelik Olumsuz Düşünceler" alt boyutu puanları arasında (r=.31); "Ümitsizliğe Yönelik Düşünceler" alt boyutu puanları arasında (r=.37) orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir (p<.001).

Otomatik düşünceler değişkeni kullanılarak sosyal görünüş kaygısı değişkenini yordamak amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analizin sonucunda anlamlı bir regresyon modeli, F (1,718) = 200.83, p<.001, ve bağımlı değişkendeki (sosyal görünüş kaygısı) varyansın %21'inin (*R2*=.21) bağımsız değişkenler (otomatik düşünce) tarafından açıkladığı bulunmuştur.

Otomatik düşüncelerin alt boyut değişkenleri kullanılarak sosyal görünüş kaygısı değişkenini yordamak amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analizin sonucunda anlamlı bir regresyon modeli, F (6,713) = 43.88, p<.001, ve bağımlı değişkendeki (sosyal görünüş kaygısı) varyansın %26'sının (*R2*=.26) bağımsız değişkenler (otomatik düşünce alt boyutları) tarafından açıkladığı bulunmuştur. Kendine Yönelik Olumsuz Düşünceler olumlu ve anlamlı olarak yordamaktadır, ß=.53, t (713) =9.80, p<.005. Şaşkınlık ve Kaçmaya Yönelik ß=.04, t(713)=0.64, p>.005), Kişisel Uyumsuzluğa Yönelik ß=.04, t(713)=0.76, p>.005, Ümitsizliğe Yönelik Olumsuz Düşünceler(ß=.-23, t(713)=-1.115, p>.005) anlamlı olarak yordamamaktadır (p>.005). Son olarak, "Kendine Yönelik Olumsuz Düşünceler" değişkeninin "sosyal görünüş kaygısı" değişkenini yordamaya tek başına etki etmediği (ß=.53, t(713)=9.80, p<.005) belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal görünüş kaygısı, Otomatik düşünceler, Beliren yetişkinlik

Kaynakça

Ak, M., Kırpınar, İ., Atmaca, M., Yüce, A. E., Güler, Ö., Kesici, Ş., & Kumsar, N. A., (2020). *Klinik Uygulamada Bilişsel Davranışçı Terapi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aydın, G., Aydın, O., (1990). Otomatik Düşünceler Ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, *7(4),* 51-57.

Beck, A. T., (1970). Cognitive therapy: Nature and relation to behavior therapy. *Behavior Therapy*, *1*(2), 184-200. https://doi.org/10.1016/S0005-7894(70)80030-2

Doğan T., (2010). Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği'nin (SGKÖ) Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 151-159.

Gökçakan, Z., Gökçakan, N., (2005). Depresyonda Bilişsel Terapi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1),91-101.

Hart, E. A, Leary, M. R, Rejeski, W. J., (1989). The measurement of social physique anxiety, *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11(1), 94-104.

Hart, T. A., Flora, D. B., Palyo, S. A., Fresco, D. M., Holle, C., & Heimberg, R. G. (2008). Development and examination of the social appearance anxiety scale. *Assessment*, 15(1), 48-59.

Hollon, S. D., ve Kendall, P. C., (1980). Cognitive self-statements in depression: Development of an automatic thoughts questionnaire. *Cognitive therapy and research*, *4*(4), 383-395.

Karasar N., (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar İlkeler ve Teknikler.* (17. Basım) Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım Ltd. Şti.

Kılıçaslan C., (2019). *Sosyal görünüş kaygısının duygusal ve bilişsel şemalarla olan ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Üsküdar Üniversitesi.

Moscovitch, A., David, R., Karen P., R. Jeffrey, I., D. Maria, C., Brenda, A., M. Martin, M., E. Randi, (2013). Self-portrayal concerns and their relation to safety behaviors and negative affect in social anxiety disorder, *Behaviour Research and Therapy*, 51(8): 476- 486.

Öztürk, A., Kara, A., Serdar, K., (2015). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri, cinsiyet rolleri ve yüz kızarma eğilimlerinin sosyal görünüm kaygılarını yordama gücü ve aralarındaki ilişki, *Electronic Turkish Studies*, 10(10), 733-748.

Savaşır. I. ve Şahin, H., (1997). *Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler.* Türk Psikologlar Derneği Yayınları No: 9.

Şahin, N. H. ve Şahin, N., (1992). Reliability and validity of the Turkish version of the automatic thoughts questionnaire. *Journal of Clinical Psychology*, 48(3), 334-340.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. (6. Baskı). Pearson Education Inc.

Topal, M., 2019. *Ön ergenlerde sosyal görünüş kaygısı, benlik saygısı ve otomatik düşüncelerin sosyal kaygıyı yordamadaki rolü*. (YayınlanmamışYüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Üniversite Öğrencilerinin Ruminatif Düşünme Davranışlarının Yordanmasında Bilinçli Farkındalık ve Bilişsel Esnekliğin Rolü

Melike Cansu Evlüce
Başkent Üniversitesi

Zeynep Kızıl Aslan
Başkent Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye'de en çok yoğunluğa sahip yaş grubu 20-24 yaşlar arasını kapsayan ve ülkenin geleceğinin inşasındaki belirleyici gruplardan biri olan genç gruptur (TUİK, Mart 2022). Ülkedeki genç nüfus fazlalığının pozitif ve negatif etkileri olduğu yönünde çeşitli görüşler vardır. Örneğin doğru yönetildiğinde ekonomik gelişmelere sağladığı katkılar açısından fırsat kapısı olarak tanımlanabilirken diğer yandan eğitim ve barınma sorunları, şiddet ve işsizlikten bahsedilmektedir. Bunlara ek olarak psikolojik sıkıntılardaki artış genç nüfusun güncel sorunlarının başını çekmektedir (Bayhan, 2013 akt. Baş, 2017).

Üniversite öğrencilerinin beliren yetişkinlik döneminde oldukları bilinmektedir. Bu, ergenlik ve yetişkinlik arasını kapsayan, 18-29 yaşlar arasında gözlemlenebilen gelişimsel bir dönemdir. İnsan yaşamındaki her çağ, bireylerin yaşamları için farklı anlam ve önem taşımaktadır. Beliren yetişkinlikte de bireyler ne çocukluğun bağımlı yapısını ne de yetişkin sorumluluğunu tam anlamıyla kabul etmiştir (Arnett, 2000, aktaran Atak, Çok, 2010, s.40). Dolayısıyla bu, kişinin arada kalmışlık hissini baskın olarak deneyimlediği bir dönemdir (Arnett, 2001). Dahası, hâlihazırda beliren yetişkinliğin yaşamsal görevleri olan, iş bulma, yetişkinliğe adım, eş seçimi, yaşamının sorumluluğunu üstlenmek gibi birçok süreç de gençleri zorlamaktadır (Atak, Çok, 2010). Bu bilgileri destekler biçimde Türkiye'de yapılan çalışmalarda da gençlerin işsizlik kaygısına sahip olduğuna yönelik bulgular ortaya koyulmuştur. (Tayfun ve Korkmaz, 2016; Korkmazer, 2020).

Gençler, gelişimsel olarak böyle bir dönemden geçerken 2020 yılında tüm dünyayı etkisi altına alan salgın süreci ile ortaya çıkan belirsizlik durumu da gençlerin kaygı düzeylerinde artmaya sebep olmuştur (İnal, Akdemir ve Cihan, 2021). Covid-19 virüsü bireylerde bedensel ve ruhsal sorunlara sebep olmuştur. Bunun sonucunda bireyler; artan kaygı, depresyon, yalnızlık hissi, sosyal izolasyon gibi bir çok sorunla karşı karşıya kalmıştır. Bu psikolojik etkilerin sonraki süreçte de devam edeceği öngörülmüştür (Zeybek, Bozkurt, ve Aşkın, 2020).

Çevresel ve gelişimsel açıdan birçok stres faktörüne ek olarak, bireylerin bu stres faktörlerinden daha fazla etkilenmesine sebep olan daha bireysel özelliklerinden de bahsetmek gerekmektedir. Örneğin Ellis (1974)'e göre ruhsal sıkıntıların temelinde uygunsuz düşünsel süreçler bulunmaktadır. Bireylerin işlevsel olmayan inanç ve değerlerinin, onların sıkıntılı davranışlarda bulunmasında yeri olduğu vurgulanmaktadır (Ellis, 1974). Bireylerin stresli olaylar sonrasında, bu olaylarla ilgili olumsuz çıkarımlarda bulunması, olumsuz duygu durumu ve süreçlere odaklanması ve bunları tekrarlayan bir şekilde yapması, ruh sağlığını negatif yönde etkilemektedir. (Nolen Hoeksema, 1991; Penney ve Abbott, 2014). Bireyin hali hazırda böyle bir eğilimi varken üstüne bir de günümüzde görülen doğal afetler, salgınlar, ekonomik ve toplumsal krizlerdeki artışın bireylerde kaygıyı artıracağı ve olumsuz düşünsel süreçleri çeşitli şekillerde artıracağı ön görülmektedir. Bireyin tekrarlayan bir şekilde sorunlarını düşünmesi, onun anda kalabilme yeteneğini zedelemekte, karar verme, hayatı üzerindeki kontrol düzeyi ve farklı engeller karşısında alternatif seçenekler üretme gibi yeteneklerini köreltebilmektedir (Gabrys ve arkadaşları, 2018; Demirtaş, 2019).

İnsanların bir durumu tekrarlayan bir şekilde isteğinden bağımsız olarak düşünmesi ile ilgili olarak literatürde geçen en yakın kavram ruminasyondur. Tepki Biçimleri Kuramı (Response Styles Theory)'na göre ruminasyon, kişinin içinde bulunduğu depresyonun nedenleri, semptomları ve sonuçları hakkında tekrarlı bir şekilde düşünmesidir. Bunlara "Benim sorunum ne? Neden gidemiyorum?'' şeklindeki sorular örnek olarak verilebilir. (Nolen-Hoeksema, 2004).

Alloy ve diğerleri (2000) ise, Nolen-Hoeksema'nın Tepki Biçimleri Kuramı ile birlikte Beck'in Bilişsel Kuramı'nı esas alarak "Strese Tepki Olarak Ruminasyon (Stress Reactive Rumination)" düşüncesini ortaya atmışlardır. Buna göre ruminasyon; "stres içerikli bir yaşam olayı sonrasında bireyin, olumsuz çıkarımlar ve düşüncelerde bulunması ve bu düşünce ve bilişleri sık sık zihnine getirmesi" şeklinde tanımlanmaktadır (Alloy ve diğerleri, 2000). Görüldüğü üzere bu, problemin çözümüne dayalı, işlevsel bir düşünme biçimi değildir. Bu durum sakıncalıdır çünkü bilişsel modele göre bütün psikolojik bozuklukların temelinde, insanın ruh dünyasını ve davranış örüntülerini etkileyen çarpıtılmış, işlevsellikten uzak düşünceler vardır (Beck, Wright, 1997).

Tepki Biçimleri Kuramında ruminasyon, bireyin kendi depresyonuna verdiği tepki olarak ifade edilirken; Strese Tepki Olarak Ruminasyon Modeli'nde ruminasyonun daha önce ortaya çıktığı savunulmaktadır (Eker, 2016). Sonuç olarak bu düşünme biçimi özellikle stres durumlarında ortaya çıkması, yaşam kalitesini düşürmesi ve istenmeyen bir durum olması sebebiyle psikolojik açıdan risklidir (Alloy ve diğerleri, 2000) Bu noktada ruminasyonun önüne geçebilmek için onu nelerin etkileme potansiyelinin olduğu, hangi kavramların önleyici bir etkisinin olabileceği araştırılmalıdır. Böylece, olası ruminasyonla baş etme yöntemlerinin geliştirilmesi ya da güçlendirilmesinde bu önleyici faktörlerin, ilgili programlara dâhil edilmesinin sağlanabileceği düşünülmektedir. Alanyazın tarandığında, ruminasyonun algılanan stresin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu kanıtlayan ve ruminasyonun psikolojik sıkıntıyla ilişkilendirildiği çalışmalara rastlanmıştır (Morrison, R, O'Connor, 2005). Bunun yanında bilinçli farkındalığın ruminatif düşünme ve depresif duygu durumunu anlamlı bir şekilde yordadığına ve bilinçli farkındalık temelli uygulamaların ruminasyon durumunu kontrol altına alabildiğine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Raes ve Williams 2010; Yiğit, 2018). Lise

öğrencileriyle yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ile ruminasyon düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Yüksel, Sayın, Dinç, 2020). Bunlarla birlikte cinsiyetin psikolojik sorunları anlamlı bir şekilde yordadığı yönündeki çalışmalara rastlanmıştır (Bugay ve Erdur-Baker, 2011) Alanyazın tarandığında ruminasyon çalışmalarında cinsiyete de önemli oranda yer verildiği, bireylerin ruminasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve çalışmalarda kadınların ruminasyon eğilimlerinin erkeklerden daha fazla olduğuna yönelik bulgulara rastlanmıştır (Nolen Hoeksema ve Jackson, 2001; Jose ve Brown, 2008; Neziroğlu, 2010; Bugay ve Erdur-Baker, 2011; Johnson ve Whisman, 2013)

Özetle yapılan alanyazın taramalarında bilişsel esneklik, bilinçli farkındalık ve ruminasyonun ilişkili olduğuna, bunların psikolojik sağlığı etkilediğine ve cinsiyetin bireylerin ruminasyon düzeylerini yordamada önemli bir yeri olduğuna yönelik bulgular vardır. Bu araştırma kapsamında bu değişkenler arası ilişkiler incelenmiş, bu değişkenlerin neyi ifade ettiği ve temellerinin nasıl atıldığına yer verilmiştir.

Bilinçli farkındalıkla kişi dikkatini o anda meydana gelenlere odaklayabilmektedir. (Kabat-Zinn, 2003; Özyeşil, Arslan, Kesici, Deniz, 2011). Kısaca kişinin dikkatini yargılamadan ve kabullenici bir şekilde, şu anda olanlara odaklamasıdır. İçinde bulunulan ana odaklanamamak ve düşüncelerde kaybolmak, insanın yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir (Bıyıklı, Işık & Doğan, 2019).

Bilinçli farkındalığın dikkat ile ilişkisi araştırma sonuçlarında önemli bir yer kaplamaktadır. Araştırmalarda farkındalığın, dikkat fonksiyonları ve bilişsel esnekliğin geliştirilmesiyle bağlantılı olabileceği sonucuna varılmıştır (Moore, Malinowski, 2009). Bu noktada bireyin psikolojik sağlamlığı ve ruminasyonla baş etme gücünde etkin olabilecek diğer bir kavram olan bilişsel esneklik dikkat çekmektedir. Kısaca tanımlamak gerekirse; bilişsel esneklik, elverişli çevresel uyaranlara cevap olarak bireyin kavram yapısının seçici bir biçimde değişmeye hazır bulunma durumu olarak tanımlanmaktadır (Scott, 1962) Bunun yanında, bir bireyin belirli bir durumda çeşitli seçeneklere ve alternatiflere sahip olduğunun farkındalığını, durumlara uyum sağlamak ve esnek olma istekliliğini ve esneklik konusundaki öz yeterliliğini belirtir. Herhangi belirli bir durumda, bireyin nasıl davranacağına yönelik bir seçeneği bulunmaktadır (Martin, Rubin, 1995).

Bilinçli farkındalık ile ruminasyonun kontrolünde bilişsel esnekliğin rolü önemlidir. Çünkü ruminasyon, bireyin uyumsuz bir şekilde kendisine odaklanma durumuyken, bilinçli farkındalık müdahalelerinde bilişsel esneklik ön plana çıkarılarak ruminasyonun yıkıcı ve kendisini tekrarlayan yapısının kırılması amaçlanmaktadır (Shapiro ve ark., 2006).

Özetlemek gerekirse; bilinçli farkındalık anda kalabilme yeteneği, ruminasyon ise geçmişte kalmak ile ilgilidir. Bilinçli farkındalık sahibi birey andaki hislerine odaklanarak onları kabul edebilmekte, düşüncelerin içeriğini değiştirmektense düşünceleriyle olan ilişkilerine odaklanmaktadır. Bu sayede ruminasyon ile başa çıkabilmektedir (Baer 2003; Aktepe, Tolan, 2020). Ruminasyon, bilişsel bir takılma, istemli düşünme üzerindeki kontrolün kaybedilmesi durumuyken, bilişsel esneklik kontrol ve alternatif geliştirebilmekle ilgilidir (Dennis ve Vander Wal, 2010). Değişkenler arasında gözlenen bu ilişkiler ve bulgulardan hareketle ruminasyonun yordanmasında bilinçli farkındalığın ve bilişsel esnekliğin etkili olabilecekleri düşünülmektedir. Değişkenler arasındaki bu bağın yanı sıra hem içinde bulundukları gelişimsel döneme özgü olan, hem de çağımızın getirdiği pandemi, ekonomik güçlükler gibi çevreden kaynaklı birçok stres faktörünün üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarını negatif yönde etkileme potansiyelinin olduğu görülmektedir. Bu sebeple üniversite öğrencilerinin psikolojik yapılarına; bilişsel esneklik ve farkındalıklarına yönelik araştırmaların yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın problemi; üniversite öğrencilerinin ruminatif düşünme davranışlarının yordanmasında bilinçli farkındalık ve bilişsel esnekliğin rolünü incelemektir.

Yöntem

Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Çalışmada, araştırma grubuna alınan öğrencilerin ruminasyon düzeylerini, bilinçli farkındalık ve bilişsel esneklik düzeylerinin ne ölçüde açıkladığını öğrenmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi regresyon analizi uygulanmıştır. Çünkü araştırmada yordayıcı bir bilgiye ulaşmak amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında ele alınan ruminasyon düzeyi yordanan, bilinçli farkındalık ve bilişsel esneklik düzeyleri ise yordayan değişkenler olarak belirlenmiştir ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ünivesite öğrencilerinin ruminatif düşünme düzeyleri cinsiyete ve yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermesi, öğrencilerin ruminatif düşünme düzeyleri ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunması, ruminatif düşünme düzeyleri ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunması, öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunması beklenmektedir. Bunlarla birlikte üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve bilişsel esneklik düzeylerinin birlikte üniversite öğrencilerinin ruminatif düşünme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordaması beklenmektedir.

Daha detaylı açıklanacak olursa cinsiyet değişkeni için katılımcıların Ruminasyon, Bilişsel Kontrol ve Esneklik ve Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin genel toplam puanı ve alt boyut toplam puan ortalamaları arası fark Bağımsız Örnek t-Testi ile incelenecektir. Kadın katılımcıların ruminasyon değişkenine yönelik aldıkları genel toplam puan ortalamalarının, erkek katılımcıların genel toplam puan ortalamalarından daha yüksek olması beklenmektedir.

Ruminasyon değişkeninin toplam puanının yordayıcılarını bulmak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılacaktır. Kurulacak modelde bilişsel kontrol ve esneklik genel toplam puanı ve bilinçli farkındalık genel toplam puanı ruminasyon düzeyi üzerinde yordayıcı parametre olarak görülmesi sonucuna ulaşılması öngörülmektedir. Ulaşılan sonuçların ulasal ve uluslarası yapılan çalışmala sonuçlarıyla paralellik göstereceği beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: ruminasyon, bilinçli farkındalık, bilişsel esneklik, üniversite öğrencileri, duygular üzerinde bilişsel kontrol, değerlendirme ve başa çıkma esnekliği, saplantılı düşünme, derin düşünme

Kaynakça

TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu. *Cinsiyete ve Yaş Grubuna Göre Nüfus* (Mart 2022). Erişim adresi: https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Nufus-ve-Demografi-109

Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Hogan, M. E., Whitehouse, W. G., Rose, D. T., Robinson, M. S., Kim, R. S., ve Lapkin, J. B. (2000). The temple-wisconsin cognitive vulnerability to depression project: Lifetime history of axis I psychopathology in individuals at high and low cognitive risk for depression. *Journal of Abnormal Psychology, 109*(3), 403–418. Erişim adresi: https://doi.org/10.1037/0021-843X.109.3.403

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, *55*(5), 469. Erişim adresi: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469

Atak, H., ve Çok, F. (2010). İnsan yaşaminda yeni bir dönem: Beliren yetişkinlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17*(1), 39-50. Erişim adresi: https://cms.cogepderg.com/Uploads/Article_27682/cogepderg-17-39.pdf

Baş, H. (2017). Türkiye'de genç nüfus: sorunlar ve politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 255-288. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/sbe/issue/38545/507016

Bayhan, V. (2013), "Gençlik ve postmodern kimlik örüntüleri – Üniversite gençliğinin sosyolojik profili: İnönü üniversitesi uygulaması", *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 134-157.

Bugay, A., ve Erdur-Baker, Ö. (2011). Ruminasyon düzeyinin toplumsal cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *4*(36), 191-199. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21456/229838

Dennis, J. P. ve Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, *34*, 241-253. Erişim adresi: https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4

Eker, İ. (2016). *Travmatik yaşantıların pskolojik sağlığa etkisi: travmanın türü, zaman yönelimi, dünyaya ilişkin varsayımlar ve ruminasyonlar açısından bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: http://hdl.handle.net/20.500.12575/33720

Ellis, A. (1974). Rational-emotive theory: Albert Ellis. In A. Burton (Ed.), *Operational theories of personality.* Brunner/Mazel.

Gabrys, R. L., Tabri, N., Anisman, H. ve Matheson, K. (2018). Cognitive control and flexibility in the context of stress and depressive symptoms: The Cognitive Control and Flexibility Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1-19. Erişim adresi: http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02219

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, *10*(2), 144-156. Erişim adresi: https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016

Martin, M. M., ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports, 76*(2), 623-626. doi: 10.2466/pr0.1995.76.2.623

Morrison, R., ve O'Connor, R. C. (2005). Predicting psychological distress in college students: The role of rumination and stress. *Journal Of Clinical Psychology*, *61*(4), 447-460. Erişim adresi: https://doi.org/10.1002/jclp.20021

Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of abnormal psychology*, *100*(4), 569. doi: 10.1037//0021-843x.100.4.569

Nolen-Hoeksema, S. (2004). The response styles theory: In C, Papageiorgio ve A. Wells (Ed.), *Depressive Rumination Nature, Theory and Treatment*. (s. 107-125) içinde. West Sussex: John Wiley and sons Ltd.

Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim, 36*(160). Erişim Adresi: http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/697

Penney, E. S., ve Abbott, M. J. (2014). Anticipatory and post-event rumination in social anxiety disorder: A review of the theoretical and empirical literature. *Behaviour Change, 31(2)*, 79-101. Erişim adresi: https://doi.org/10.1017/bec.2014.3

Raes F, Williams JMG (2010) The relationship between mindfulness and uncontrollability of ruminative thinking. *Mindfulness,1*,199-203. Erişim adresi: https://doi.org/10.1007/s12671-010-0021-6

Scott, W. A. (1962). Cognitive complexity and cognitive flexibility. *Sociometry*, *25*(4), 405–414. Erişim adresi: https://doi.org/10.2307/2785779

Yukay-Yüksel, M., Sayın, M., ve Dinç, S. (2020). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının yordanmasında bilişsel esneklik ve ruminasyonun etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi,* 202-218. Erişim adresi: https://doi.org/10.21733/ibad.776439

Zeybek, Z., Bozkurt, Y., ve Aşkın, R. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *Bahar (Covid19-Özel Ek*). *19*(37), 304-318. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/iticusbe/issue/55168/753233

Üniversite Öğrencilerinde Depresyon, Kendini Affetme ve Öz-Şefkat Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Elif Altay
Sancaktepe Sosyal Hizmet Merkezi Müdürlüğü

Betül Tanacıoğlu
Rehberlik ve Psikolojik

Problem Durumu

İnsan yaşamı boyunca belirli dönemlerde belirgin bazı sorunlar ile baş edebilmektedir. Problemlerin belirdiği dönemlerden biri üniversite dönemidir. Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda öğrencilerin bu dönemde birçok farklı sorunlarla karşılaştıkları, yardıma gereksinim duydukları görülmüştür (Ashby vd., 1994; Hardin ve Uffelman, 2002). Depresyonun ise bu dönemde beliren önemli sorunlardan biri olduğu belirtilmektedir (Hardin ve Uffelman, 2002; Li vd., 2022). Depresyonun üniversite öğrencilerinin yaşadığı birincil sorun olduğunu sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Zivin vd., 2009).

Depresyon ile ilişkili kavramlardan biri öz-şefkattir. Öz şefkat kavramı bireyin başarısızlık yaşadığı, yetersizlik hissettiği olumsuz olaylar yaşadığı zamanlarda, kendine yönelik şefkat ile yaklaşımda bulunmasıdır (Neff, 2003). Öz şefkat seviyesi yüksek bireylerde mutluluk, yaşamdan doyum alma düzeylerinin de yüksek, insanlar ile ilişkilerinin iyi, depresyon risklerinin düşük olduğu yapılan birçok araştırma sonuçları arasında yer almaktadır (Albertson, Dill-Shackleford ve Neff, 2015; Atkinson vd., 2017; Bayramoğlu, 2011; Kou, Yang ve Zhang, 2016; Neff, Kirkpatrik ve Rude, 2007).

Depresyon ile ilişkili olan bir diğer kavram ise affetmedir. Affetme, bireyin haksızlık yaşaması sonucunda haksızlık yapan kişiye karşı sinirlenme, yargılama gibi davranışlarda bulunmak yerine; sevgi, merhamet gibi olumlu duygularla yaklaşmasıdır (Enright, 1996). Başkalarını ve kendini affetme seviyesi yüksek düzeyde olan bireylerin depresyon ve anksiyete yaşama ihtimallerinin düşük olduğu, psikolojik iyi oluş düzeylerinin ise yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Enright ve Hebl, 1993; Hirch et al., 2011; Mauger vd., 1992).

Sonuç olarak, ilgili literatür incelendiğinde; öz- şefkat ve kendini affetme düzeylerinin eksik olmasının, depresyonun başlangıcı ve ilerlemesi ile aralarında anlamlı bir ilişkinin olduğu, depresyon kavramı üzerinde önemli bir etkilerinin olduğu sonucu bulunmuştur (Freedman ve Enright, 1996; Kirkpatrick vd., 2007; Neff, 2003; Raes, 2010). Kendini affetmenin depresyon ile pozitif yönde ilişkisinin olduğu görülmüştür (Brown, 2003; Ellison ve Krause, 2003). Öz şefkat kavramının da depresyon ile pozitif yönde ilişkisinin olduğu görülmüştür (Deniz ve Sümer, 2010; Neff, 2003; Kirkpatrick ve diğerleri, 2007; Raes, 2010). Mevcut araştırmada üniversite öğrencilerinde öz şefkat ve kendini affetme düzeylerinin depresyonu yordama düzeyi incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmanın modeli nicel yöntemlerden korelasyonel (ilişkisel) desende gerçekleştirilmiştir.

Yapılan araştırmanın çalışma grubu Türkiye'de öğrenim gören üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim döneminde önce çevrimiçi ortamda toplanmış ancak verilerin yeterli olmaması sebebiyle gerekli izinler alınıp Maltepe Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde eğitim gören öğrencilerden yüz yüze veriler toplanılmıştır. Veriler uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş olup, örneklem yaş aralığı 18-25 olan 181'i (%56,7) kadın, 138'si (%43,3) erkek toplam 335 katılımcıdan oluşmuştur.

Kişisel Bilgi Formu, Beck Depresyon Ölçeği, Kendini Affetme Ölçeği ve Öz-Şefkat Ölçeği katılımcılar tarafından sırasıyla doldurulmuştur. Kişisel bilgi formu; katılımcıların cinsiyeti, yaşı (18-25 arası), eğitim seviyesi (ön lisans-lisans-lisansüstü) ve gelir (sosyoekonomik) durumuna ulaşabilmek amacıyla birkaç sorudan oluşmuştur. Beck Depresyon Ölçeği, depresyonun hem bilişsel hem duyuşsal hem de güdülenmeye dönük semptomlarını ölçmektedir. Kendini Affetme Ölçeği kişinin yaptığı hatalarına ilişkin duygularını, davranışlarını ve düşüncelerini değerlendirmektedir. Öz Duyarlık Ölçeği ise bireyin öz-şefkat düzeyini değerlendiren bir ölçme aracıdır.

Mevcut araştırmada cinsiyet açısından farklılıkları ortaya koyabilmek amacıyla t-test kullanılmıştır. Gelir durumu, yaş, eğitim durumu açısından farklılıkları ortaya koyabilmek amacıyla ANOVA kullanılmıştır. Depresyon, öz şefkat ve kendini affetme kavramları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Öz şefkat ve kendini affetmenin depresyonu yordama düzeyini incelemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Depresyon, kendini affetme ve öz şefkat kavramları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Değişkenler arası ilişkilerin incelenmesi sonucunda; kendini affetme, öz şefkat ve depresyon kavramlarının birbirleri ile bağlantılı olduğu bulunmuştur. Kendini affetme ve depresyon değişkenleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, kendini affetme düzeyinin arttığı durumlarda depresyonun yaşanma olasılığının azaldığı sonucu bulunmuştur.

Öz şefkat ve depresyon değişkenleri arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, öz şefkat düzeyinin arttığı durumlarda depresyonun yaşanma olasılığının azaldığı sonucu bulunmuştur.

Demografik değişkenlerden eğitim durumu, cinsiyet, yaş ve sosyoekonomik düzeyin kontrol altına alındıktan sonra öz-şefkat ile kendini affetme değişkenlerinin depresyon seviyesini anlamlı bir ölçüde yordadığı sonucu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Depresyon, Kendini Affetme ve Öz Şefkat

Kaynakça

Albertson, E. R., Neff, K. D., & Dill-Shackleford, K. E. (2015). Self-compassion and body dissatisfaction in women: A randomized controlled trial of a brief meditation intervention. *Mindfulness, 6*(3), 444–454. https://doi.org/10.1007/s12671-014-0277-3

Ashby, J. S., Good. G. E., Heppner, P. P., Kivlighan, D. M. Jr., Hills, H. I. &Roehlke, H. J. (1994). Presenting problems of university counseling center clients: a snapshot and multivariate classification scheme. *Journal Of Counseling Psychology*, *41*, 315-324. doi: 10.1037//0022-0167.41.3.315

Atkinson, D. M., Rodman, J. L., Thuras, P. D., Shiroma, P. R., & Lim, K. O. (2017). Examining burnout, depression, and self-compassion in veterans affairs mental health staff. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, *23*(7), 551–557. https://doi.org/10.1089/acm.2017.0087

Bayramoğlu, A. (2011). Self-compassion in relation to psychopathology [Doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Bei, B., Brown, L., Brown, V., Bryant, C. & Judd, F. (2015). Investigating how menopausal factors and self-compassion shape well-being: An exploratory path analysis. *Maturitas*, *81*, 293-299. https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2015.03.001

Ellison, C.G. ve Krause, N. (2003). Forgiveness by God, forgiveness of others, and psychological well–being in late life. *Journal for the Scientific Study of Religion*, *42*(1), 77-93. https://doi.org/10.1111/1468-5906.00162

Enright, R. D. (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness, and self-forgiveness. *Counseling and Values*, *40*(2), 107-126. https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.1996.tb00844.x

Freeman, T., Grove, D. C., Mauger, P. A., Perry, J. E., ve et al. (1992). The measurement of forgiveness: Preliminary research. *Journal of Psychology and Christianity*, *11*(2), 170-180.

Hardin, S. I. ve Uffelman, R.A. (2002). Session limits at university counseling centers: effects on help-seeking attitudes. Journal Of Counseling Pscyhology, *49* (1), 127-132. https://doi.org/10.1037/0022-0167.49.1.127

Hebl, J. H. ve Enright, R. D. (1993). Forgiveness as a psychotherapeutic goal with elderly females. *Psychotherapy*, *30*, 658–667. https://doi.org/10.1037/0033-3204.30.4.658

Hirsch, J. K., Webb, J. R., & Jeglic, E. L. (2011). Forgiveness, depression, and suicidal behavior among a diverse sample of college students. *Journal of Clinical Psychology*, *67*(9), 896–906. https://doi.org/10.1002/jclp.20812

Kou, Y., Yang, Y. ve Zhang, M. (2016). Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, *98*, 91-95. https://doi:10.1016/j.paid.2016.03.086 0191-8869.

Li, W., Zhao, Z., Chen, D., Peng, Y., & Lu, Z. (2022). Prevalence and associated factors of depression and anxiety symptoms among college students: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *63*(11), 1222–1230. https://doi.org/10.1111/jcpp.13606

Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L. ve Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, *41*(1), 139-154. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.004.

Neff, K.D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, *2*, 85- 101. https://doi.org/10.1080/15298860309032

Raes, F. (2010). Rumination and worry as mediators of the relationship between selfcompassion and depression and anxiety. *Personality and Individual Differences*, *48*, 757–761. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.023

Soliman, A. M. (1993). Choice of helpers, types of problems and sex of helpers of college students. *International Journal For The Advancement Of Counselling*, *6*, 67-79. https://doi.org/10.1007/BF01418143

Zivin, K., Eisenberg, D., Gollust, S. E., & Golberstein, E. (2009). Persistence of mental health problems and needs in a college student population. *Journal of Affective Disorders*, *117*(3), 180–185. https://doi.org/10.1016/j.jad.2009.01.001

Pandemi Döneminde Psikolojik Danışmanların Çevrimiçi Grupla Psikolojik Danışma Yürütme Deneyimleri

Ayşegül Bakır
Hacettepe Üniversitesi

Betül Gökce
Hacettepe Üniversitesi

Türkan Doğan
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

COVID-19'da karantina nedeniyle insanların sosyal izolasyon yaşaması, yüz yüze psikolojik danışma hizmetlerinin yapılmasını güçleştirmiştir. COVID-19 pandemisi ile birlikte psikolojik danışma hizmeti, zorunlu ve hızlı bir biçimde çevrimiçi platforma taşınan yeni düzene ayak uydurmak zorunda kalmıştır (Békés ve Aafjes-van Doorn, 2020). İnternet temelli uygulamalar mesajlaşma, mail, psikolojik değerlendirme ve tedavi sürecini planlamayı içeren kendine yardım uygulamaları gibi geniş bir ranjı kapsamaktadır. Bu dönemde telepsikoloji uygulamaları yoluyla ilişki problemleri, kaygı, kişilik bozuklukları konularında çalışmalar yürütülmüştür (Pierce, Perrin, Tyler, McKee ve Watson, 2021). Görüntülü görüşmeyi içeren (video conference) çevrimiçi psikolojik danışma uygulamaları da ruh sağlığı çalışanları tarafından sıkça kullanılmıştır (Carvalho ve diğerleri, 2022). Çevrimiçi psikolojik danışma hakkındaki çalışmalarda terapötik işbirliği (Reynolds, Stiles, Bailer ve Hughes, 2013); etik sorunlar (Hertlein, Blumer ve Mihaloliakos, 2015); çevrimiçi yürütülen bireyle psikolojik danışma ve grupla psikolojik danışmanın karşılaştırılması (Barak ve diğerleri, 2008) gibi konular ele alınmıştır ve bunlardan bazılarında çevrimiçi bireyle psikolojik danışmanın çevrimiçi grupla psikolojik danışmaya kıyasla daha etkili olduğuyla ilgili bulgulara ulaşılmıştır (Barak ve diğerleri, 2008). Weinberg (2021) COVID-19 dönemi gerçekleştirilen çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarının değişen ortam, bedensel etkileşim sınırlılığı ve dikkat dağıtıcı unsurların varlığı gibi dezavantajlarının olduğunu ancak bu konu ile ilgili sınırlı sayıda çalışmanın bulunduğunu belirtmektedir (Weinberg, 2020). Dolayısıyla çevrimiçi grupla psikolojik danışmanın etkililiğini azaltan etmenlerin detaylı bir şekilde araştırılmasının önem arz ettiği görülmektedir. Poyrazlı ve Can (2020) ruh sağlığı hizmetlerinin çevrimiçi bir şekilde gerçekleştirilmesinin yaklaşık elli yıllık bir geçmişe sahip olduğunu ve COVID-19 süreci ile birlikte ilgili konuda yapılan çalışmaların ivme kazandığını ifade etmektedir. Türkiye'de çevrimiçi yapılan ruh sağlığı hizmetleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışmaya yönelik görüşleri (Damar, 2019), çevrimiçi süpervizyon süreci (Amanvermez, Zeren, Erus ve Buyruk Genc, 2020), pandemi süreci okul ve Rehberlik Araştırma Merkezleri'nde (RAM) çevrimiçi biçimde sunulan psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine yönelik psikolojik danışmanların algısı (Kiye, 2022) gibi araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Dolayısıyla pandemi sürecinde çevrimiçi psikolojik danışma uygulamalarına yönelik araştırma konusunda bir ihtiyacın olduğu görülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, mevcut çalışmalarda sıklıkla danışanların çevrimiçi grupla psikolojik danışmada ne ölçüde yararlandıkları incelenmektedir (Cohen ve Kerr's, 1999; Day ve Schneider, 2002; Mitchell ve diğerleri, 2008; Zeren, 2015). Ancak sunulan ruh sağlığı hizmetlerinin bir paydaşı olarak psikolojik danışmanların çevrimiçi sundukları ruh sağlığı hizmetleri sürecindeki algı ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi önem arz etmektedir. Öte yandan Koçyiğit-Özyiğit ve Erkan Atik (2021) pandemi döneminde bireysel psikolojik danışma yürüten psikolojik danışmanların da pandemi ile ilgili kaygılarının olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda psikolojik danışmanların pandemi sürecinde grupla psikolojik danışma yürütme deneyimlerinin araştırılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İfade edilen nedenler doğrultusunda, bu araştırmanın amacı, pandemi döneminde psikolojik danışmanların çevrimiçi grupla psikolojik danışma yürütme deneyimlerini incelemektedir. Bu gerekçelerden yola çıkılarak bu çalışmada araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

a) Psikolojik danışmanların çevrimiçi grupla psikolojik danışma deneyimleri nasıldır?

d) COVID-19 pandemisinin çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarına etkisi nasıldır?

Yöntem

Araştırmada grupla psikolojik danışma uygulayıcılarının çevrimiçi psikolojik danışmaya ilişkin algıları ve deneyimleri araştırıldığı için araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojide, bir deneyimin veya olayın anlamı ve ortak özellikleri, bireysel deneyimler yakından incelenerek yakalanmaya çalışılır (Starks ve Brown Trinidad, 2007).

Patton (2002), amaçlı örnekleme yoluyla bilgi açısından zengin durumların derinlemesine incelenebileceğini belirtmiştir. Creswell (2020), aynı fenomeni yaşayan çok sayıda bireyin olduğu durumlarda katılımcıları seçmek için fenomenolojik araştırmalarda bazı kriterlerin tanımlanabileceğini öne sürmüştür. Ölçüt örnekleme yönteminde amaç, araştırmanın amacı doğrultusunda, probleme ilişkin belirlenen niteliklere sahip kişi, olay, nesne veya durumlardan örneklem oluşturmaktır (Marshall ve Rossman, 2014). Buna göre bu çalışmanın ölçütleri a) en az yüksek lisans derecesine sahip olmak, b) grupla psikolojik danışma süreçlerini süpervizyon eşliğinde yürütmüş olmak, c) COVID-19 sürecinde grupla psikolojik danışmaya başlamış ve tamamlamış olmak şeklindedir. Araştırmaya 11'i kadın, 7'si erkek toplam 18 kişi katılmıştır; katılımcıların yaş ortalamaları 31.42'dir. Katılımcılardan 11'i yardımcı liderlik türlerinden biri olan dönüşümlü liderlik ile süreci yürütmüştür.

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak derinlemesine görüşme yapılmış, görüşmelerde kullanmak üzere araştırmacılar tarafından "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" geliştirilmiştir. Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, katılımcıların demografik bilgilerini toplamak için kategorik sorular içerirken, ikinci bölüm, katılımcıların COVID-19'da çevrimiçi grupla psikolojik danışma yönetme deneyimlerini açıklamalarına olanak tanıyan açık uçlu sorular içermektedir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra 2 psikolojik danışman ile pilot çalışma yapılmış ve sorular revize edilerek forma nihai şekli verilmiştir. "Çevrimiçi grup psikolojik danışma yönetme sürecinde sizi en çok zorlayan şeyler nelerdi?", "Kriz durumlarını nasıl ele aldınız?" görüşme sorularına örnektir ve form 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Veri toplama sürecinde katılımcılarla yapılan tüm görüşmeler ses veya video kaydına alınmış ve görüşmelerin hemen ardından kelimesi kelimesine yazıya dökülmüştür. Katılımcılara, veri analizinden önce transkripsiyonları gözden geçirme ve düzeltme fırsatı verilerek Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği üzere katılımcı teyidine başvurulmuştur. Ayrıca çalışmanın inandırıcılığını sağlama amacıyla psikolojik danışmanların grupla psikolojik danışma sürecinde tuttukları notlar da çalışmaya dahil edilerek veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi (Lincoln ve Guba, 1985) sağlanmıştır. Veri toplama sürecinde görüşmeleri gerçekleştirmiş olan ilk yazar tarafından araştırma günlüğü (Jarvis, 1992) tutulmuştur. Günlükte, görüşmeler sırasında araştırmacının ruh halini veya tepkilerini etkilemiş olabilecek olaylara ilişkin notlar ve sürece ilişkin yorumlar yer almıştır. Veri doygunluğunun tamamlandığı hissedilene kadar veri toplama ve analizi eşzamanlı olarak yürütülmüştür.

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır ve bu süreçte MAXQDA.20 paket programından yararlanılmıştır. İçerik analizi sürecinde verilerin hazırlanması, verilerin kodlanması, kodların bir araya getirilerek temalara indirgenmesi ve son olarak verilerin şekil, tablo veya tartışma şeklinde sunulması aşamaları uygulanmıştır (Creswell, 2020). Araştırmada ilk iki yazar her görüşmeden sonra bağımsız olarak kodlama yapmış ve kodlar karşılaştırılmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliğinin incelenmesi için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül kullanılmış ve güvenilirlik katsayısı % 91 olarak hesaplanmıştır. Ulaşılan kodlar ve temalar için üçüncü yazardan ve nitel araştırma yapan bir uzmandan (Creswell & Creswell, 2017) görüş alınmıştır. Ulaşılan temalar ve alt temalara son şekli verilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinin, veri toplama araçlarının, verilerin ve analizlerin mümkün olduğunca ayrıntılı olarak ele alınmasına özen gösterilmiştir (Roberts & Priest, 2006).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonucunda 558 kod, 5 genel tema ve 23 alt tema altında düzenlenmiştir. Bunlar, a) çevrimiçi psikolojik danışmanın avantajları b) çevrimiçi psikolojik danışmanın dezavantajları c) süreci kolaylaştıran faktörler e) süreci zorlaştıran faktörler f) psikolojik danışman önerileri şeklindedir. Çevrimiçi psikolojik danışmanın avantajları teması grup lideri ile ilişkili faktörler, uzaktan erişim avantajı ve teknik/teknolojik avantajlar alt temalarına; çevrimiçi psikolojik danışmanın dezavantajları teması çevrimiçi uygulanmakta güçlük yaşanan teknikler, grup liderine ilişkin durumlar, katılımcılara ilişkin durumlar, grubu planlama sürecine ilişkin durumlar, grubu yönetme sürecine ilişkin durumlar ve grup dinamiklerine ilişkin durumlar alt temalarına ayrılmıştır. Süreci kolaylaştıran faktörler teması, çevrimiçi uygulanabilir etkinlikler, grup lideri özellikleri ile ilgili faktörler, yüksek katılımcı motivasyonu, pandemi etkisi, yardımcı lider varlığı ve süpervizyon alt temalarına; süreci zorlaştıran faktörler alt teması ise, teknik sorunlar, etik sorunlar ve pandemi etkisi alt temalarına ayrılmıştır. Psikolojik danışman önerileri teması ise, grup sürecine, grubu planlama sürecine ve çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili çalışma yapılma ihtiyacına yönelik öneriler alt temalarından oluşmaktadır.

Araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından biri ise, pandemi etkisinin hem süreci kolaylaştırıcı hem de zorlaştırıcı etkisinin olmasıdır. Ayrıca katılımcıların çoğunluğu çevrimiçi grupla psikolojik danışmayı işlevsel bulduklarını ve yeniden kullanmak isteyeceklerini belirtmiştir. Çevrimiçi ortamda grupla psikolojik danışma yürütmeye olumlu bakan psikolojik danışmanların tamamına yakını süreci yardımcı liderlikle yürütmüşlerdir.

Anahtar Kelimeler: etik, grupla psikolojik danışma, psikolojik danışman, Covid-19, pandemi

Kaynakça

Aafjes-van Doorn, K., Békés, V., & Prout, T. A. (2021). Grappling with our therapeutic relationship and professional self-doubt during COVID-19: will we use video therapy again?. *Counseling Psychology Quarterly*, *34*(3-4), 473-484.

Amanvermez, Y., Zeren, Ş. G., Erus, S. M., & Buyruk Genc, A. (2020). Supervision and peer supervision in online setting: Experiences of psychological counselors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 86, 249-268. https://doi.org/10.14689/ejer.2020.86.12

Barak, A., Hen, L., Boniel-Nissim, M., & Shapira, N. A. (2008). A comprehensive review and a meta-analysis of the effectiveness of internet-based psychotherapeutic interventions. *Journal of Technology in Human services*, *26*(2-4), 109-160.

Békés, V., & Aafjes-van Doorn, K. (2020). Psychotherapists' attitudes toward online therapy during the COVID-19 pandemic. *Journal of Psychotherapy Integration*, *30*(2), 238.

Carvalho, S. A., Skvarc, D., Barbosa, R., Tavares, T., Santos, D., & Trindade, I. A. (2022). A pilot randomized controlled trial of online acceptance and commitment therapy versus compassion-focused therapy for chronic illness. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *29*(2), 524-541.

Cohen, G. E., & Kerr, B. A. (1999). Computer-mediated counseling: An empirical study of a new mental health treatment. *Computers in human services*, *15*(4), 13-26.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.

Creswell, J. W. (2020). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Sage Publications.

Damar, E. (2019). *Çevrimiçi psikolojik danışmaya yönelik danışmanların görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Day, S. X., & Schneider, P. L. (2002). Psychotherapy using distance technology: A comparison of face-to-face, video, and audio treatment. *Journal of Counseling Psychology*, *49*(4), 499.

Hertlein, K. M., Blumer, M. L., & Mihaloliakos, J. H. (2015). Marriage and family counselors' perceived ethical issues related to online therapy. *The Family Journal*, *23*(1), 5-12.

Jarvis, J. (1992). Using diaries for teacher reflection on in-service courses. *ELT journal*, *46*(2), 133-143. https://doi.org/10.1093/elt/46.2.133

Kiye, S. (2022). Kovid-19 pandemisi sürecinde psikolojik danışmanların çevrimiçi çalışma deneyimleri: Metaforik bir analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *Pandemi ve Uzaktan Eğitim Özel Sayısı*, 21-42 . 10.51460/baebd.1065274

Koçyiğit-Özyiğit, M., & Erkan Atik, Z. (2021). Covid 19 sürecinde psikolojik danışma ve süpervizyon: #evdekal deneyimi. *Başkent University Journal of Education*, *8*(1), 253-274.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Sage Publications.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage Publications.

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

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

Pierce, B. S., Perrin, P. B., Tyler, C. M., McKee, G. B., & Watson, J. D. (2021). The COVID-19 telepsychology revolution: A national study of pandemic-based changes in U.S. mental health care delivery. *American Psychologist*, *76*(1), 14–25. https://doi.org/10.1037/amp0000722

Poyrazlı, S., & Can, A. (2020). Çevrimiçi psikolojik danışma: Etik kuralları, Covid-19 süreci ve öneriler. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, *3*(1), 59-83.

Reynolds Jr, D. A. J., Stiles, W. B., Bailer, A. J., & Hughes, M. R. (2013). Impact of exchanges and client–therapist alliance in online-text psychotherapy. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *16*(5), 370-377.

Roberts, P., & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, *20*(44), 41-46.

Starks, H., & Brown Trinidad, S. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, *17*(10), 1372-1380.

Weinberg, H. (2020). Online group psychotherapy: Challenges and possibilities during COVID-19—A practice review. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, *24*(3), 201–211. https://doi.org/10.1037/gdn0000140

Weinberg, H. (2021). Obstacles, challenges, and benefits of online group psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, *74*(2), 83-88. 10.1176/appi.psychotherapy.20200034

Zeren, Ş. G. (2015). Face to face and online counseling: Client problems and satisfaction. *Eğitim ve Bilim*, *40*(182), 127-141. https://doi.org/10.15390/eb.2015. 4696

Covid 19 Öncesi Süreci ve Sonrasında Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonları ve Dikkat Yönelimlerinin Değişimi: Boylamsal Bir Çalışma

Mehmet Palancı
Trabzon Üniversitesi

Aysenur Nazik
Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı orta öğretim kurumunda örgün eğitime devam eden öğrencilerin pandemi ilanından önce (PreP), pandemi döneminde çevrimiçi eğitim sürecinde (PD) ve pandemi kaldırıldıktan sonra (PostP) yeniden yüz yüze başlayan yeni eğitim döneminde öğrenme motivasyonu (ÖM) ve dikkat düzeyindeki (DD) değişiminin karşılaştırmalı incelenmesidir. Bireysel farklılıkların eğitim motivasyonu ve sürdürülebilir dikkat düzeylerine etki ettiği bilinmektedir. Özellikle psikolojik direnç ve iyi olmaya etki ettiği bilinen mizaç özelliklerinin bu süreçte öğrencilerin dikkat düzeylerine ve öğrenme motivasyonlarına yönelik olası etkileri de araştırma ile anlaşılmaya çalışılmıştır. Pandemi geçmiş olsa da öğrenciler üzerinde bazı kalıcı bazı etkiler bırakıp bırakmadığının anlaşılması da önemlidir. Sonuç olarak Covid 19 pandemisinin öğrencilerin psikolojik sağlık, öğrenme motivasyonları, dikkat düzeyleri ve sosyal gelişimlerine etki ettiği bilinmektedir. Öğrencilerin okul yaşamı içinde doğrudan ve dolaylı olarak grup normlarına ve yüz yüze etkileşime bağlı kalarak çok yönlü geliştikleri bilinmektedir. Yüz yüze olmanın insan psikolojisi üzerinde motivasyon ve sosyal psikolojik etkenlere bağlı kalarak yaşam amaçlarını başarmaya dönük olacak şekilde daha fazla mücadele etmeye yardımcı olacağı bilinmektedir. Çevrimiçi eğitimin çocukların bireysel farklılıklarından kaynaklanan bazı dezavantajlı konuları daha belirgin hale getireceği bilinmektedir. Teknoloji bağımlılığı ve ebeveynlerin kaygıları ile artan çatışmalar ve çocukların pandeminin gereklerini anlamakta yaşadıkları zorluklar özellikle bireysel farklılık gösteren çocuklara daha fazla yansımıştır. Pandeminin boylamsal olarak bu konuda açığa çıkardığı etkilerin kişilik özelliklerine ve dikkat düzeyine göre değişimini anlamak da çocuk gelişimi ve psikolojik iyi olma düzeylerinin anlaşılması üzerinde katkılar sunabilecektir. Bu amaçla yürütülen araştırma ile bireysel farklılıkların öğrenme motivasyonu ve sürdürülebilir dikkat becerileri üzerindeki etkinini anlaşılması amaçlanmaktadır. Pandemi, ani kayıplar, deprem ve olası diğer travmatik yaşantıların çocukların bireysel farklılıklarına göre nasıl farklılaştığını anlamak önemli görülmektedir. Çünkü bu yolla travmatik durumlarda çocukların gelişim ve öğrenmelerine yardımcı olabilecek, bireysel farklılıklara dayalı daha tutarlı yaklaşımlar ve öncelikler belirlenebilecektir. Bu amaçlara erişmek için oluşturulan 4 hipotez aşağıda yer almaktadır.

H1. PreP dönemine göre PD ve PostP döneminde öğrencilerin dikkat düzeyleri azalmıştır.

H2. PreP dönemine göre PD ve PostP döneminde öğrencilerin öğrenme motivasyonları düşmüştür.

H3. PreP dönemine göre PD ve PostP döneminde öğrencilerin dikkat düzeyleri cinsiyete göre azalarak farklılaşır

H4. Öğrencilerin mizaç-kişilik tiplerine göre öğrenme motivasyonu ve dikkat düzeyi değişim göstermektedir.

Yöntem

Araştırma, orta öğretim öğrencilerinin Covid-19 pandemisi başlamadan önce, pandemi sürecinde ve sonrasında tekrarlı ölçümleri alınarak yürütülmüştür. Bu yaklaşım aynı araştırma grubundan farklı zaman dilimlerinde aynı değişkenleri kullanarak veri toplamaya karşılık gelen boylamsal araştırıma yöntem türüne (Lynn, 2009) karşılık gelmektedir. Araştırma grubu Persona 360 okul rehberlik programını pandeminden önce ve pandemi boyunca ve sonrasında kullanmaya devam okullarda öğrenimlerine devam eden 17.824 öğrenci arasından seçilmiştir. Persona 360 okullara öğrencilerin bireysel farklılıklarını açığa çıkartmak ve kişiye özel psikolojik destek sağlamak üzere hazırlanmış özel bir yazılımdır. Dikkat testi sonuçlarına göre dikkat düzeyi düşük ve yüksek olarak kesme puanlarına göre hesaplanan 1200 dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencisi ana kütleden randomize olarak seçilmiştir. Örneklem seçilirken öğrencilerin üç yıl sisteme dahil bir okula devam etmeleri ve ölçümlerini eksiksiz doldurmalarına dikkat edilmiştir. Katılımcılar DD'lerine göre bilgisayar ataması ile belirlenirken cinsiyet ve mizaç dağılımları DD'lerine göre yansız atamayla açığa çıkmıştır. Katılımcılar Antalya, Bakü, Diyarbakır, İstanbul, Hatay, Samsun ve Van şehirlerinde Türkçe eğitim veren özel ve devlet okullarda öğrenimlerine devam eden öğrencilerden elde edilmiştir. Veriler boylamsal araştırma modeli içerisinde, üç yıl tekrarlı olarak Burdon Dikkat Testi, Öğrenme Motivasyonu Ölçeği ve Mizaç-Enenagram 9 Faktörlü Kişilik Testi (MEM-9) ile toplanmıştır. Analizler SPSS 23.0/Windows paket programı ile ANOVA, iki yönlü ANOVA ve MANOVA testleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

H1: PreP dönemine göre PD ve PostP döneminde öğrencilerin DD'nin boylamsal olarak azalacağı hipotezi mevcut bulgulara göre doğrulanmıştır. Çevrimiçi eğitim ve pandemiye bağlı olarak açığa çıkan kaygı ve depresyonun bu tür sonuçlar oluşturacağı öngörülebilir. Ancak araştırmanın en dikkat çekici bulgusu PostP döneminde DD'nin yeniden PreP dönemindeki düzeyine erişememiş olmasıdır. Bu iki dönem

arasındaki ortalama farklılık da istatistiksel olarak anlamlılığını korumaktadır. DD'nin en düşük olarak ölçüldüğü dönem PD'dir. Travmatik bir yaşam tarzına yol açan pandeminin önemli; sağlık, ekonomik, eğitsel, sosyal, sosyolojik, psikolojik ve politik sonuçlar doğurduğu bilinmektedir. Ancak en çok tartışmanın doğal olarak sağlık (Billing, 2023; Caesar, Layer & Barasi, 2020) ve eğitim alanındaki kaygı ve beklentilere (Werner & Woessmann 2023) bağlı kalarak açığa çıktığı görülmektedir.

H2: PreP dönemine göre PD ve PostP döneminde öğrencilerin OM'nın azalacağı hipotezi bulgulara göre doğrulanmıştır. Yalnızca çevrimiçi eğitimin devam ettiği PD dönemi lise öğrencilerinin OM'nın en düşük olduğu dönemdir. DD değişkeninden farklı olarak OM PostP döneminde daha hızlı değişerek PreP dönemindeki genel düzeyine yaklaşmıştır. Kısmi bir düşüş devam etmekle birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamı değildir. Bu bulgu Covid 19 için özellik olarak incelenen öğrenme değişkenlerinin zaman içinde tekrar düzeldiğini ancak dikkat gibi yeterliklerdeki bozulmayı zamanın gideremediğini göstermektedir. Benzer araştırmalar üç dönem için boylamsal bir karşılaştırma içermese de öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının pandemi ve takip eden yeni normal dönemde döneminde azaldığını göstermektedir (Shuai *et al.* 2021). Öğrencilerin başarıları ve motivasyonlarının içinde bulundukları grupların büyüklüğüne, niteliğine ve dersin içeriğine bağlı kalarak olumlu yönde değiştiği bilinmektedir (Moliner & Alegre, 2022). Ebeveynlerin okulların geleceği ve sınavlarla ilgili yaşadıkları kaygı ve stresi çocuklarına yansıtmaları da ÖM'nun azalması üzerinde etkilidir (Martin, Ginns & Collie, 2023).

H3: PreP dönemine göre PD ve PostP döneminde öğrencilerin dikkat düzeyleri cinsiyete göre de azalarak farklılaşır hipotezi araştırıma bulgularına göre kabul edilmiştir. DD'nin özellikle erkek öğrencilerde daha fazla sorunlu ilerlediği görülmektedir. ADHD tanısı alma kapsamında erkeklerin daha dezavantajlı olduğu (Bauermeister, at al, 2007) bilinmektedir. Fiziki kısıtlamalar ve eğitim etkinliklerinin çevrimiçi doğasına bağlı kalarak DD'nin cinsiyete göre değişim gösterme olasılığı bulunmaktadır. Veriler pandemi döneminde erkekler aleyhine DD düzeyinin daha fazla düştüğü varsayımı doğrulamaktadır. Kız öğrenciler için DD düzeyinde oluşan farklılık anlamlı olmakla birlikte bu fark kızlar için sadece PD dönemi ile sınırlıdır. Erkek öğrenciler için PreP ve PostP döneminde DD düzeyinde ki azalma kız öğrencilere göre daha fazladır ve bu kayıplar yeni normal okul sürecine rağmen devam etmektedir. DD pandemi ilişkisi cinsiyet kadar, kardeş sayısı, yaş, ebeveyn tutumları, ilaç kullanma dahil farklı değişkenlerin ile de ilişkilidir (Heslin et al., 2023). Kültür, anne babanın eğitim algısı ve davranış yönetim becerilerinin toplumlar ve eğitim sistemlerinin niteliğine de bağlı kalarak DD ile ilgili dezavantajlı gruplar için daha fazla sorun ortaya çıkardığı görülmüştür (Xhakolli & Hamzallari, 2023).

H4: Öğrencilerin mizaç-kişilik tiplerine göre öğrenme motivasyonu ve dikkat düzeyi değişim göstermektedir hipotezi mevcut bulgulara göre doğrulanmıştır. M7 ve M2 öğrenciler en fazla DD ve OM yaşayan kişilik kümesi içindeki öğrencilerdir. DD için OM'den farklı olarak sadece M1 öğrencilerinde PD döneminde de sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bütün kişilik tiplerinin pandemiden etkilendiği ancak özellikle M7 erkek öğrencilerin zaman*kayıp (DD-OM) bağlamında en çok sorun yaşayan alt grup olduğu bulunmuştur. Motivasyon kaybı en fazla M2 kız öğrencilerde yaşandığı görülmüştür. Ancak bütün mizaç tipi çocukların OM ve DD düzeylerinde PD döneminde anlamlı düzeyde azalma gözlenmiştir. Ancak DD için M7 çocuklar PD döneminde en fazla kaybı yaşayan alt gruptur. M7 için bu kayıp PreP ve PostP dönemlerinde de anlamlı olarak devam etmektedir. OM için M2 çocuklar PD döneminde en fazla kaybı yaşayan alt gruptur. Diğer bulgulardan farklı olarak sadece M2 çocuklar için PostP döneminde OM düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düşüşü devam etmektedir. Mevcut bulgu M2 çocukların yüksek incinebilirlik düzeylerinin travmaya bağlı kalarak etkileşim etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme motivasyonu, dikkat eksikliği, mizaç, Covid 19, psikolojik iyi olma

Kaynakça

Bauermeister, J. J., Shrout, P. E., Chávez, L., Rubio-Stipec, M., Ramírez, R., Padilla, L., Anderson, A., García, P., & Canino, G. (2007). ADHD and gender: are risks and sequela of ADHD the same for boys and girls?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, *48*(8), 831–839. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01750.x

Billings, J. (2023). The effect of the COVID-19 pandemic on health-care workers. The Lancet Psychiatry, 10(1), 3-5. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(22)00410-2

Caesar, S. R., Layer, G., & Barasi, S. (2020). Appraisal, wellbeing, and pandemics: why a focus on wellbeing is always warranted. *The British Journal of General Practice : The Journal of The Royal College of General Practitioners, 70*(701), 580. https://doi.org/10.3399/bjgp20X713585

Heslin, K. P., Haruna, A., George, R. A., Chen, S., Nobel, I., Anderson, K. B., Faraone, S. V., & Zhang-James, Y. (2023). Association Between ADHD and COVID-19 Infection and Clinical Outcomes: A Retrospective Cohort Study From Electronic Medical Records. *Journal of Attention Disorders, 27*(2), 169–181. https://doi.org/10.1177/10870547221129305

Lynn, P. (Ed.). (2009). *Methodology of longitudinal surveys*. John Wiley & Sons.

Martin, A. J., Ginns, P., & Collie, R. J. (2023). University students in COVID-19 lockdown: The role of adaptability and fluid reasoning in supporting their academic motivation and engagement. *Learning and Instruction*, *83*, 101712. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101712

Moliner, L., & Alegre, F. (2022). COVID-19 Restrictions and Its Influence on Students' Mathematics Achievement in Spain. *Education Sciences*, *12*(2), 105. MDPI AG. Retrieved from http://dx.doi.org/10.3390/educsci12020105

Shuai, L., He, S., Zheng, H. et al.(2021). Influences of digital media use on children and adolescents with ADHD during COVID-19 pandemic. Global Health 17, 48. https://doi.org/10.1186/s12992-021-00699-z

Werner, K., & Woessmann, L. (2023). The legacy of COVID-19 in education. Economic Policy, eiad016. URL https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019-

Xhakolli, B. R., & Hamzallari, O. (2023). Academic Procrastination in Students During Covid-19 Pandemic: The Role of Perceived Challenges and Learning Motivation. *Journal of Educational and Social Research, 13*(1)196-203. https://doi.org/10.36941/jesr-2023-0018

Depremden Etkilenen Bireylere Psikolojik Yardım Sunan Psikolojik Danışman ve Psikologlar: Deneyimleri ve Özbakım İhtiyaçları

Özlem Haskan Avcı

Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Afetlere maruz kalmanın insanlar üzerindeki olumsuz etkisi açıktır (Norris vd., 2002). Yanısıra, dolaylı olarak travmatik olaylara maruz kalan profesyonellerin travma sonrası stres reaksiyonları yaşayabilecekleri konusunda artan bir farkındalık vardır. Empati (eşduyum) yorgunluğu, dolaylı travmatizasyon ve ikincil travmatik stres gibi kavramlar genellikle bu durumu tanımlamak için kullanılmaktadır. Stamm (2010) eş duyum yorgunluğunun iki alt bileşenden oluştuğunu belirtmektedir: İkincil travmatik stres ve tükenmişlik. İkincil travmatik stres, işle ilgili olarak travmaya maruz kalmaktan ve buna karşılık gelen korku tepkilerinden kaynaklanan olumsuz bir tepkidir. Sprang ve diğerleri (2018) ikincil travmatik stresi, psikolojik danışma hizmeti veren profesyonellerin, hem danışanların travmatik olayları hem de müteakip semptomları dahil olmak üzere, travmanın danışanlar üzerindeki biyo-psikolojik etkisini empatik olarak deneyimledikleri paralel bir süreç olarak tanımlamıştır.

Elbette, ruh sağlığı profesyonelleri afetzedelere yardım sürecinde yalnızca olumsuz deneyimler yaşamamaktadır. Travmatik olayların olumsuz sonuçlarına ek olarak, travmaya maruz kalan bireylerin olumlu değişiklikler yaşayabileceğine dair artan kanıtlar vardır. Örneğin travma sonrası büyüme, "oldukça zorlu yaşam koşullarıyla mücadelenin bir sonucu olarak yaşanan olumlu psikolojik değişimi" ifade etmektedir (Tedeschi & Calhoun, 2004). Dolaylı travma sonrası büyüme, dolaylı travmaya maruz kalan kişilerdeki büyümeyi ifade eder (Tedeschi vd., 2018). Travma odaklı çalışmanın bir başka olumlu olası sonucu olan Empati Doyumu ise, Stamm (2010) tarafından tanımlanmıştır. Bu kavram, travmatik durumlarda başkalarına yardım etmekten kaynaklanan olumlu duyguları ifade etmektedir. Görüldüğü üzere afetzedelerle çalışan ruh sağlığı profesyonellerinin olumlu ya da olumsuz yaşantıları olabilmektedir.

Bu çalışmada, 6-7 Şubat Kahramanmaraş merkezli depremlere maruz kalan bireylere psikolojik yardım sunan psikolojik danışman ve psikologların deneyimleri ve özbakım ihtiyaçları ele alınmak istenmiştir. Psikolojik danışman ve psikologların olumlu ve olumsuz deneyimleri ele alınarak, travma alanında çalışan ruh sağlığı profesyonellerine ilişkin bir görünüm sunmak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Nitel desende olup fenomenolojik temele dayanan bu araştırmada 6-7 Şubat depremlerinde zarar gören kişilere yardım sunan psikolojik danışman ve psikologların deneyimlerinin ve özbakım ihtiyaçlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Katılımcıların (a) psikolojik danışman ve psikolog olmaları (b) depremden zarar görmüş kişilere psikolojik danışma yardımı sunuyor olmaları şeklinde iki ölçüt belirlenmiştir. Araştırmada bireysel görüşmelere 16 kişi katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 26'dır. Katılımcı sayısını belirlemede saturasyon dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Forma yönelik, psikolojik danışma ve travma alanında çalışmaları olan iki uzmandan görüş alınmıştır. Görüşme formu düzenlendikten sonra araştırmacı tarafından üç kişi ile görüşme yapılarak pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda sorular daha anlaşılır hale getirilerek forma son hali verilmiştir. Görüşmelerin nasıl yapılacağı ve görüşmelerde nelere dikkat edileceğine ilişkin araştırmacı tarafından görüşme protokolü hazırlanmıştır. Hazırlanan protokolde yer alan bazı maddeler şu şekildedir: "*Görüşmelerin tamamı bir araştırmacı tarafından yapılacaktır", "Görüşmelere başlamadan önce hem araştırmacın hem katılımcıların hem de ortamın görüşmeye hazır olmasına dikkat edilecektir."* Görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları şu şekildedir: *"Depremden etkilenen bireylere psikolojik yardım sunmak nasıl bir deneyimdi?, "Bu süreçte zorlandığınız noktalar oldu mu? Oldu ise açıklar mısınız?", "Bu sürecin olumlu yanları oldu mu? Oldu ise açıklar mısınız?"*

Verilerin Toplanması

Araştırmacı öncelikle depremden etkilenen bireylere psikolojik yardım sunan kişilere ulaşmak için sosyal medyadan duyuru yapmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden 16 katılımcı ile araştırma tamamlanmıştır. Bireysel görüşmeler 42-56 dakika kadar sürmüş ve tüm görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Saturasyon dikkate alınarak veri toplamaya son verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada öncelikle görüşme kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Veri seti ayrı bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiş ve kodlanmıştır. Daha sonra araştırmacılar kodlar üzerine tartışmış ve fikir birliği ile ortak bir kod listesi oluşturulmuştur. Kodlardan yola çıkarak verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar belirlenerek ve bulgular yorumlanmıştır. Uzman görüşüne başvurulmuş ve elde edilen kodlar revize edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, 6-7 Şubat Kahramanmaraş merkezli depremden etkilenen bireyelre psikolojik yardım sunan psikolojik danışman ve psikologların deneyimlerini genel anlamda olumlu ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılar özellikle işe yarıyor olma, pasif bir izleyici olmaktan çıkma, insanların acısını paylaşıyor olma noktasında manevi bir doyum elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar depremden olumsuz etkilenen bireylerle tanışmanın, onların yaşam mücadeleleri ve psikolojik dayanıklılıklarına tanık olmanın kendilerini güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların zorlandıkları noktalar da olmuştur. Zorlandıkları noktaların ikincil travmatizasyona yönelik olduğu, suçluluk, utanç duygularını yoğun yaşadıkları görülmüştür. Özbakım konusunda ise psikolojik danışman ve psikologların yeterince bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmıştır. Bazı katılımcıların farkında olmadan bazı özbakım etkinliklerine başvurdukları, ancak bunun öz bakım amaçlı olduğunu düşünmedikleri görülmüştür. Türkiye'de özbakımla ilgili çalışmaların sınırlı olması, bu konuya dikkatlerin çekilmesi konusunda bir gerekliliği işaret etmektedir. Ruh sağlığı profesyonellerinin öz bakımla ilgili bilgi ve farkındalığa ihtiyacı olabilir. Bu bakımdan, özellikle afetzedelerle çalışırken kendi ruh sağlıklarını destekleyecek bilinçli uygulamalar ve davranışlar konusunda desteklenmeleri önemlidir. Psikolojik danışman ve psikolog eğitimi müfredatlarına özbakımın bir konu alanı olarak eklenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Deprem, psikolojik yardım, travma, özbakım, ruh sağlığı

Kaynakça

Norris, F. H., Friedman, M. J., Watson, P. J., Byrne, C. M., Diaz, E., & Kaniasty, K. Z. (2002). 60,000 disaster victims speak: Part I, an empirical review of the empirical literature, 1981–2001. *Psychiatry*, 65(3), 207–239.

Sprang, G., Ford, J., Kerig, P., & Bride, B. (2018). Defining secondary traumatic stress and developing targeted assessments and interventions: Lessons learned from research and leading experts. *Traumatology*. Advance online publication. doi:10.1037/trm0000180

Stamm, B. H. (2010). The Concise ProQOL Manual, 2nd Ed. Pocatello, ID. Retrieved from http://www.proqol.org/uploads/ProQOL_Concise_2ndEd_12-2010.pdf

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15, 1–18.

Tedeschi, R. G., Shakespeare-Finch, J., Taku, K., & Calhoun, L. G. (2018). *Posttraumatic growth: Theory, research, and applications*. New York: Routledge

Sabahattin Ali'nin Kağnı adlı Öyküsündeki İhtiyar Kadının Gestalt Haritası Çerçevesinde İncelenmesi

Mehmet Demir
Bursa Uludağ Üniversitesi

Figen Akça
Bursa Uludağ Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışmada Sabahattin Ali'nin 1935 yılında kaleme aldığı "**Kağnı**" adlı öyküsü, eserde yer alan olay örgüsü ve karakterler Gestalt Terapi Yaklaşımının kavramları ve bakış açısı ile değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında genel bir Gestalt değerlendirmesinden sonra ana karakter olan ismi verilmeyen "İhtiyar Kadın'ın (Sarı Mehmet'in Anası)" Gestalt haritası hazırlanmıştır. Yaşlı kadın köyde tek bir çocuğu ile yaşarken, çocuğu bir tarla meselesi yüzünden cinayete kurban gider. Yaşanan bu cinayette herhangi bir sosyal destek göremez üstüne yaşadığı köyde köylü tarafından oğlunun cinayetini devlete bildirmemesi için baskı görür. Yaşlı kadın gençlik yıllarında bir olaya şahitlik etmesi ve bu süreçte mahkemeye gidip gelmesi o dönem kendisini çok yormuş ve mahkemeye yollarına bir daha düşmek istememesi ve ayrıca maddi zorluklardan ve köyde dışlanacağı korkusuyla ihbarda bulunmaz. Bir müddet sonra bir başkası tarafından yapılan ihbar üzerine çocuğunun cesedi mezardan çıkarılır ve bu süreçte yaşlı kadının yas süreci daha da zorlaşır. Geştalt haritası ile vakanın incelenmesi aşamasında temas kurma kapasitesi, terapistin hissettikleri, ihtiyaç döngüsünün tamamlanması, ihtiyaçların karşılanmasını engelleyen faktörler, temas biçimleri, ilişki kurma ritmi ve destek sistemleri (Daş,2020; Sharf,2017; Murdock,2016; Heiden, 2006; Sezgin,2002; Zinker,1998) açısından yapılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada mevcut bir eserin analizi ele alınmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmada nitel desen içinde yer alan bir yöntem olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca çalışma Geştalt Terapisi'nde vakaların değerlendirme yöntemlerinden olan Geştalt haritası yöntemi ile yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan çalışma Gestalt Terapi yaklaşımına göre ilgili öyküde yer alan karakterin Gestalt haritasını çıkarmaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yaşlı kadın şu an travmatik bir yas süreci içindedir. Yaşlı kadın ihtiyaç döngüsünde temas ile doyum arasında kalmıştır. Terapide amaç yaşlı kadının oğlunun yasını yaşaması ve yas sürecinde doyum aşamasına geçmesi ve tekrar geri çekilme aşamasına geçmesini sağlamak olabilir. *Cenabı Hak böyle istemiş, Allah'ın emrine mahkeme ile mi karşı koyacaksın? Ne yapsan oğlun geri gelmez. Gel bu işi kapatalım* söylemlerine karşı yaşlı kadın sadece ağlamakla tepki vermiştir. Yaşlı kadının köylüye tepki verememesinin nedeninin "her şeyin kaderle olduğu ve bireylerin bir seçimi olmadığına ilişkin içe almalarının" olabileceği üzerine düşünülmüştür. Gestalt terapi bağlamında yapılan analizin Gestalt haritasının çıkarılmasınıın Gestalt yaklaşımının somut örnekler üzerinden uygulanabilirliğine ve anlaşılabilirliğine katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Gestalt, Öykü, Harita

Kaynakça

Ali, S. (2020). Kağnı (4.Baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür

Daş, C. (2020). Geştalt terapi bütünleşmek ve büyümek. Altınordu Yayınları

Heiden, M. E. F. (2006). Gestalt contact styles/resistances and the masculine experience of intimacy [Unpublished doctoral thesis]. Fielding Graduate Universty.

Murdock, N. L. (2016). Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları (Çev. Ed. F. Akkoyun). Nobel.

Sezgin, N. (2002). Geştalt psikoterapisi: Temas işlevleri ve temasın engellenmesi. Temas: Geştalt Terapi Dergisi, 1(1), 15-41

Sharf, R. S. (2017). Geştalt terapi: Yaşantısal terapi (Nilüfer Voltan-Acar). Nilüfer Voltan- Acar (Çev. Ed.), Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları içinde (s.214-249). Nobel.

Zinker, J. C. (1998). In search of Good Form. GICPress. https://doi.org/10.4324/9780203766859

Öğrencilerin Çevrim içi Psikolojik Danışmaya Yönelik Algıları: Sistematik bir Alanyazın Taraması

S. Burcu Özgülük Üçok

Ted Üniversitesi

Problem Durumu

İnternet, çağdaş dünyayı sadece iletişimde bir devrime yönlendirmekle kalmamış, aynı zamanda bazı iş alanlarının işleyişini de dramatik bir şekilde etkilemiştir ki bunlardan biri de çevrim içi danışmanlıktır (Baker & Ray, 2011; Shaw & Shaw, 2006). Yıllar boyunca, asenkron (örneğin e-postalar, forum sayfaları) ve senkron (örneğin video konferans veya gerçek zamanlı sohbet) çevrim içi danışmanlık türleri danışanların ihtiyaçlarına yanıt olarak gelişmiş (Yurayat ve Seechaliao, 2022) ve yüz yüze (YY) danışmanlığın yerine veya ona ek olarak kullanılmıştır (Baker ve Ray, 2011). Bununla birlikte, COVID-19 salgını ve salgından kaynaklanan kısıtlamalar, yaşamın birçok alanında dramatik değişikliklere neden olmuştur. Sosyal ve fiziksel mesafe, evden çalışma ve eğitim gibi düzenlemeler, çevrim içi danışmanlığı ruh sağlığı hizmetleri sunmanın ideal yolu haline getirmiştir (Smith ve Gillon, 2021). COVID-19 kısıtlamalarına uyum sağlama ihtiyacı, uygulayıcıların çevrim içi danışmanlığı farklı bir açıdan değerlendirmesine yol açmış ve bu nedenle COVID-19 pandemisi, çevrim içi danışmanlık alanında "evrimsel bir katalizör" olarak kabul edilmiştir (Hanley, 2021, s. 494). Bu doğrultuda, çevrim içi psikolojik danışma ve psikoterapi ihtiyacında da hızlı bir artış olmuştur (Smith ve Gillon, 2021).

Çevrim içi psikolojik danışma hem danışmanın hem de danışanın açısından teknoloji ve çevrim içi görüşme platformalarının kullanımına yönelik bir bilgi ve hatta uzmanlığı da gerektirdiği için çoğunlukla genç nüfus tarafından öncelenmeye başlanmıştır. Fakat alan yazında Türkiye'de yapılan kısıtlı sayıda çalışma da göstermektedir ki çevrim içi platformlarda kendini ifade etmekten çekinen üniversite öğrencileri çevrim içi psikolojik danışmayı tercih etmezlerken, bu konuda rahatsızlık duymayan öğrenciler çevrim içi psikolojik danışmayı yüz yüze psikolojik danışmaya tercih etmektedirler (Erdem vd., 2018). Bir başka çalışma da yüksek lisans öğrencilerinin çevrim içi psikolojik danışmanın birçok açıdan avantajlı olduğunu belirtmelerine rağmen yüz yüze psikolojik danışmayı çevrim içi psikolojik danışmaya tercih ettiklerini ortaya koymuştur (Yüksel ve Şahin, 2021).

Tüm bu alan yazın ışığında, öğrencilerin çevrim içi psikolojik danışmaya yönelik algılarını inceleyen araştırmaların sistematik taramasının yapılması hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, öğrencilerin çevrim içi psikolojik danışmaya yönelik algılarını inceleyen alan yazın çalışmalarının sistematik taraması yapılmıştır. Sistematik tarama Web of Sciences (WOS) veritabanı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin çevrim içi psikolojik danışmaya yönelik algıları ile ilgili makaleler seçilirken 4 kriter belirlenmiştir: makalelerin SSCI'da taranmış olması, 2020 ve 2023 yılları arasında basılmış olması, eğitim bilimleri ve psikoloji dergilerinde basılmış olmaları ve makalelerdeki verilerin öğrencilerden toplanmış olması.

Sistematik tarama, Web of Sciences (WOS) veritabanında gerçekleştirilirken, "çevrim içi psikolojik danışma" ve "öğrenci/ler" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Tarama sonucunda 29 farklı dergide basılmış, toplam 36 makaleye ulaşılmıştır. Bu makaleler arasından sadece 3 makalenin öğrencilerin çevrim içi psikolojik danışmaya yönelik algılarını içerdiği tespit edilmiştir.

Bu 3 makalenin metodolojisi incelendiğinde üç makalenin de nicel araştırma yönteminden yararlandığı görülmüştür. Çalışmaların örneklemleri incelendiğinde ise, bir makalenin 49 üniversite öğrencisi, diğer makalenin 277 üniversite öğrencisi ve son makalenin de 1518 üniversite öğrencisi ile yürütüldüğü tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kısıtlı sayıdaki makalenin taranmasının sonucunda, her bir makalenin bulguları dikkate alındığında, üniversite öğrencilerinin yüz yüze psikolojik danışmaya göre çevrim içi psikolojik danışmaya yönelik algılarının değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Örneğin bir makalenin bulguları, öğrencilerin yüz yüze psikolojik danışma yerine çevrim içi psikolojik danışmayı tercih ettiklerini ve bunun ardındaki nedenin de çevrim içi ortamda duygularını daha rahat ifade edebilmeleri olduğunu göstermiştir. Bu bulguyu destekleyen başka bir araştırma bulgusu, kadın olmanın, LGBT birey olmanın ve fiziksel sağlık sorunları yaşıyor olmanın üniversite öğrencileri arasında çevrim içi psikolojik danışmaya yönelik daha olumlu bir algı geliştirmenin öncülleri arasında olduğunu ortaya koymuştur. Bir diğer çalışmada ise öğrencilerin çevrim içi psikolojik danışmaya yüz yüze psikolojik danışmadan daha temkinli yaklaştıkları ve seçim hakları olduğunda yüz yüze psikolojik danışmayı tercih edecekleri bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: çevrim içi psikolojik danışma, üniversite öğrencileri, sistematik tarama

Kaynakça

Baker, K. D. ve Ray, M. (2011). Online counseling: The good, the bad, and the possibilities. Counselling Psychology Quarterly, 24(4), 341-346. http://dx.doi.org/10.1080/09515070.2011.632875

Erdem, A., Bardakci, S. ve Erdem, Ş. (2018). Receiving online psychological counseling and its causes: A structural equation model. Current Psychology, 37, 591-601. https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-016-9542-z

Hanley, T. (2021). Researching online counselling and psychotherapy: The past, the present and the future. Counselling and Psychotherapy Research, 21(3), 493-497. https://doi.org/10.1002/capr.12385

Shaw, H. E. ve Shaw, S. F. (2006). Critical ethical issues in online counseling: Assessing current practices with an ethical intent checklist. Journal of Counseling & Development, 84(1), 41-53. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2006.tb00378.x

Smith, J. ve Gillon, E. (2021). Therapists' experiences of providing online counselling: A qualitative study. Counselling and Psychotherapy Research, 21(3), 545-554. https://doi.org/10.1002/capr.12408

Yurayat, P. ve Seechaliao, T. (2022). Undergraduate students' attitudes towards online counseling since the COVID-19 pandemic. Higher Education Studies, 12(1), 1-72. https://eric.ed.gov/?id=EJ1335206

Yüksel-Sahin, F. (2021). Psikolojik danışmanların COVID-19'a, yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışma yapmaya, yüz yüze ve çevrimiçi eğitim almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (9), 496-522. https://doi.org/10.21733/ibad.799721

Özel Gereksinimli Çocuk Sahibi Ebeveynlerin Yalnızlık ve Öznel Mutluluk Düzeylerinin Yaşam Doyumlarını Yordaması

Özge Erduran Tekin

Milli Savunma Üniversitesi

Problem Durumu

Özel gereksinimli çocuk sahibi olmanın ailelerin yaşam içerisinde çeşitli alanlarda stres yaşamlarına neden olduğu ve bunun da ruh sağlıklarını etkilediği bilinmektedir (Ellis ve Hirsch, 2005). Özel gereksinimli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları zorluklarla baş etmelerinde ve var olan duruma uyum sağlama çabalarında en önemli etmenlerden birisi, ailelerin krizle baş etmeye yönelik sahip olduğu iç ve dış kaynaklardır (Minnes, 1988). Bu kaynaklardan biri yaşam doyumu olup, literatürde yaşam doyumu çoğunlukla "öznel iyi olma hali" yapısının altındaki bilişsel bileşen olarak ele alınmaktadır. Öznel iyi olma, bireyin yaşamına ilişkin duyuşsal ve bilişsel değerlendirmelerini içermektedir (Proctor ve diğerleri, 2008). Ailelerin stresle baş etmelerini sağlayan kaynaklardan bir diğeri mutluluk olup, bireyin iyi olma halini koruması olarak ifade edilmektedir (Akalın, 2011). Mutluluk, pozitif duygulanımın varlığı ve negatif duygulanımın yokluğu halidir (Bajaj ve diğerleri, 2018). Mutluluğun ne olduğuna ilişkin amaca yönelik ve bağlamsal olarak pek çok farklı tanım olmakla beraber öznel mutluluk, kişinin kendisini mutlu olarak değerlendirme derecesini ifade etmektedir (Diener, 1984). Bir diğer baş etme kaynağı da sosyal destektir (Karadağ, 2009). Sosyal desteğin azalmasıyla yalnızlığın arttığı bilinmektedir (Yılmaz ve diğerleri, 2008). Yalnızlık, kişiler arası ilişkilerde insanların yakınlık ihtiyacını karşılayamaması sonucu oluşan olumsuz bir yaşantıdır (Sullivan, 1953). Özel gereksinimli çocuk sahibi ailelerin çevrelerindeki diğer kişilerle olan ilişkilerinde aksamalar meydana geldiği ve bazen çevreden uzaklaşmak zorunda kaldığı görülmektedir (Sungur-Bozdoğan, 2011). Buna karşın özel gereksinimli ailelerin yalnız kalmak yerine çocuk bakımı ve psikolojik destek gibi pek çok konuda desteğe ihtiyaç duyduğu bilinmektedir (Kaytez ve diğerleri, 2015). Tüm bunlardan yola çıkarak özel gereksinimli çocuk sahibi ailelerin baş etme kaynaklarından biri olan öznel mutluluk düzeylerinin ve baş etmelerini olumsuz olark etkilediği düşünülen yalnızlık algılarının yaşam doyumlarını yordayıp yordamadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Yaşam doyumunun yüksek olmasının bireylerin mutluluk düzeyiyle ve güçlü sosyal desteğe sahip olmasıyla ilişkili olduğu ve kişiyi hayatın zorluklarına karşı daha güçlü hale getirdiği görülmektedir (Diener ve Seligman, 2002; Lyubomirsky ve diğerleri, 2005; Prieto ve diğerleri, 2005). Alanyazına bakıldığında ilgili değişkenleri ele alan çalışmalar olmakla birlikte doğrudan özel gereksinimli çocuk sahibi ailelerin öznel mutluluk, yalnızlık ve yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkileri ele alan bir çalışmaya yerli literatürde rastlanamamıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ve iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama yönteminden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemiyle, araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki değişimin birlikte olup olmadığı ya da var olan değişimin derecesi incelenebilmektedir (Heppner ve diğerleri, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim dönemi bahar yarıyılında İstanbul'da bulunan çeşitli Rehberlik ve Araştırma Merkez Araştırma Merkezlerine özel gereksinimli çocuğunun eğitsel olarak değerlendirilmesi amacıyla başvuran veliler oluşturmaktadır. Çalışma yapılan grubun veri paylaşımı konusundaki hassasiyeti göz önüne alındığında, veri toplamada zorluk yaşanmasını önlemek amacıyla kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde var olan sınırlılıklar göz önünde bulundurularak, örneklem ulaşılması daha kolay olan gruplardan seçilebilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan velilerin %53.8'i (n=215) annelerden, %46.3'ü (n=185) babalardan olmak üzere toplam 400 kişiden oluşmaktadır. Velilerin yaş aralığı 21 ile 44 arasında (=33.66; Sd=6.24) değişmektedir. Çalışma grubunu oluşturan ebeveynlerin çocuklarının %2'si (n=8) zihinsel yetersizlik, %28.5'i (n=114) otizm, %40.3'ü (n=161) bedensel yetersizlik, %21'i (n=84) özel öğrenme güçlüğü – dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu %8.3'ü (n=33) ve birden çok yetersizlik kategorisinde özel gereksinimli birey eğitsel tanısına sahiptir. Ebeveynlerin toplam sahip olduğu çocuk sayısına bakıldığında %24.8'inin (n=99) tek çocuğa, %37.5'inin (n=150) iki çocuğa, %37.8'inin (n=151) üç ve üzeri çocuğa sahip olduğu görülmüştür. Verilerin analizinden önce olası eksik ve hatalı kodlamalar gözden geçirilmiş ve analiz, SPSS 26 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı aracılığıyla incelenirken, özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin yalnızlık ve öznel mutluluk düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcılığını sınamak için çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen, Türk kültüründeki geçerlik ve güvenirlik çalışması Dağlı ve Baysal (2016) tarafından yapılan Yaşam Doyumu Ölçeği; Hays ve DiMatteo (1987) tarafından geliştirilen ve Türk kültüründeki geçerlik ve güvenirlik çalışması Doğan, Akıncı Çötok ve Göçet Tekin (2011) tarafından yapılan UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu (ULS-8) ve Lyubomirsky ve Lepper (1999) tarafından geliştirilen, Türk kültüründeki geçerlik ve güvenirlik çalışması Akın ve Satıcı (2011) tarafından yapılan Öznel Mutluluk Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, yaşam doyumu ile yalnızlık arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken (r=-.46, p<.01), yaşam doyumu ile öznel mutluluk arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki (r=.43, p<.01) olduğu görülmüştür. Öznel mutluluk ve yalnızlık arasındaki ilişkiye bakıldığında da (r=-.39, p<.01) negatif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan ebeveynlerin yalnızlık ve öznel mutluluk düzeylerinin yaşam doyumu üzerindeki yordayıcı etkisini incelemeden önce yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olup olmadığı incelenemiş ve ardından aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yalnızlık ilk blokta, öznel mutluluk ikinci blokta analize dahil edilmiştir. Analiz sonucuna göre iki modelde özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin yaşam doyumlarını anlamlı düzeyde yordamıştır. Ebeveynlerin yalnızlık düzeylerinin yaşam doyumundaki varyansın %21'ini açıkladığı (β=-.46, p<.001) görülmüştür. Yalnızlığın etkisi kontrol edildiğinde ikinci blokta yer alan öznel mutluluk değişkeninin ek olarak varyansın %7'sini açıkladığı (β=.30, p<.001) görülmüştür. Açıklanan toplam varyansa bakıldığında ise, yalnızlık ve öznel mutluluk puanları özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin yaşam doyumu puanlarındaki toplam varyansın %28'ini açıkladığı görülmektedir. Bu bulgu ebeveynlerin yalnızlık ve öznel mutluluk puanlarındaki değişimin, yaşam doyumu puanlarındaki değişimini anlamlı düzeyde açıkladığını ve yordadığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda özel gereksinimli çocuk sahibi bireylerin yalnızlık düzeylerinin azaltılması ve öznel mutluluk düzeylerinin artırılması konusunda önerilerde bulunulmuş ve böylece yaşam doyumlarının artırılmasına katkı sunulması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli birey ebeveynleri, yalnızlık, öznel mutluluk, yaşam doyumu

Kaynakça

Akalın, Ş. H. (2011). Türkçe sözlük (11. Baskı). Ankara, Türk Dil Kurumu

Akın, A. ve Satıcı, S. A. (2011). Öznel Mutluluk Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 65-77.

Bajaj, B., Robins, R. W., & Pande, N. (2016). Mediating role of self-esteem on the relationship between mindfulness, anxiety, and depression. *Personality and Individual Differences, 96*, 127–131. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.08

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E. Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem A Yayıncılık.

Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(59), 1250-1262.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575. https://doi.org/10.1037/0033- 2909.95.3.542

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75

Diener, E. & Seligman, M.E.P. (2002). Very Happy People. *Psychological Science, 13*(1), 81-84.

Doğan, T., Çötok, N. A. & Tekin, E. G. (2011). Reliability and validity of the Turkish Version of the UCLA Loneliness Scale (ULS-8) among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15,* 2058-2062.

Ellis, A. & Harper, R.A. (2005). Akılcı Yaşam kılavuzu: Bakış açınızı değiştirin, gördükleriniz ve hissettikleriniz değişecektir.: HYB.

Hays, R. D. & DiMatteo, M. R. (1987). A short-form measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment, 51*(1), 69-81

Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden aldıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin, 8*(4), 315-322.

Kaytez, N., Durualp, E. ve Kadan, G. (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 197-214.

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits Of Frequent Positive Effect: Does Happiness Lead To Success. *Psychological Bulletin, 131*, 803-855.

Lyubomirsky, S., & Lepper, H.S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicatiors Research, 46*, 37-155.

Minnes P. M. (1988) Family resources and stress associated with having a mentally retarded child. *American Journal on Mental Retardation, 93*, 184- 92.

Heppner, P. P., Wampold, B. E., & Kivlighan, D. M., Jr. (2013). Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri [Research design in counseling] (D. M. Siyez, Trans.). Mentis Yayıncılık.

Prieto, C. K., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C., & Diener, M. (2005). Integrating The Diverse Definitions of Happiness: A Time-Sequentel Framework of Subjective Well-Being. *Journal of Happiness Studies, 6*, 261-300.

Proctor, C. L., Linley P. A., & Maltby J. (2008). Youth Life Satisfaction: A Review of The Literature. *Journal of Happiness Studies*. https://doi.org/10.1007/s10902-008-9110-9

Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. New York, NY, US: W W Norton & Co. Sungur-Bozdoğan, İ. B. (2011). Zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin algıladıkları sosyal destek ve yalnızlık puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Yılmaz, E., Yılmaz, E. ve Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi, 18*(2), 71-79.

Deprem Kaynaklı Afeti Yaşayan Ailelerin Deneyimlerinin İncelenmesi: Bir İhtiyaç Analizi

Özgür Erdur-Baker — ODTÜ
Fatma Zehra Ünlü Kaynakçı — Ted Üniversitesi
Begüm Serim Yıldız — Ted Üniversitesi
Nilüfer Koçtürk — Hacettepe Üniversitesi
Gözde Şensoy — ODTÜ
Hasan Sarıcı — Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Hamide Merve Doğançay — ODTÜ

Problem Durumu

Depremler, ani ve öngörülemez doğa olaylarıdır. Ancak gerekli önlemler alınmadığında yıkıcı etkiler bırakarak afete dönüşürler. Afetler bireylerin baş etme mekanizmaları yeterli olmadığında travmatik strese neden olur (Craig, 2015). Çocuk ve ergenler, yetişkinler kadar zengin yaşam deneyimine sahip olmadığı ve duygusal ve bilişsel baş etme becerileri tam olarak gelişmediği için afetler karşısında daha kırılgan olabilir (Hermann, 2015), güven ve kontrol duygularını kaybedebilirler (Silverman ve La Graca, 2002). Böyle zamanlarda, yaşanılan durumu anlamlandırmak ve deneyimlerini ifade etmek için, çevrelerindeki yetişkinlerin tepkilerini referans alırlar (Masten ve Narayan, 2012). Dolayısıyla bakımverenin afet karşısında gösterdiği tepkiler ve afeti anlamlandırma biçimi, çocuğu ve ergeni yönlendirmesi açısından önem arz eder. Çocuklar ve ergenlerin dayanıklılığını artırmaya yönelik alan yazında yer alan müdahalelerin sıklıkla okul temelinde planlandığı ve bakımverenlerin desteği gibi koruyucu faktörleri de işe koştuğu görülmektedir (Davydov vd., 2010). Araştırmalar benzer şekilde, travma yaşantısı olan çocuk ve ergenler için tasarlanan okul temelli müdahalelere bakımverenin katılımının, çocuk/ergenlerin iyileşme sürecini kolaylaştırmakta ve okulu bir bütün olarak travmaya duyarlı hale getirmekte önemli bir unsur olarak nitelendirildiğini göstermektedir (McConnico vd., 2016). Aile katılımının sağlandığı bir okulda öğrencilerin, olumsuz yaşam olayları ardından yetişkinlerden model aldığı ve okulda öğrendiği yeni beceriler ev ortamında pekiştirilir. Dolayısıyla afetler ardından iyi olma süreçleri hızlanıp, işlevsel beceriler edinmesi kolaylaşabilir. Yapılan araştırmalar aile ilişkilerinin güçlendirilmesinin, afet ardından ortaya çıkan olumsuzluklarla baş etme ve dayanıklılığı arttırma konusundaki önemine dikkat çekmektedir (Bonanno vd., 2010). Afetler ardından, öğrencilerin hayatının büyük bölümünü kaplayan okul ortamına ailenin dahil edilmesi ve bağların güçlendirilmesi dayanıklılığın artmasına katkı sağlar. Böylelikle, depremlere karşı dayanıklı okul modeli oluştururken çocuk ve ergenlere bakımveren kişilerin işbirliği de önemli görünmektedir. Mevcut araştırma, "İhtiyaca Dayalı, Kapsayıcı ve Travmaya Duyarlı Okul Dayanıklılık Modelinin Geliştirilmesi: Depremler Karşısında Okulların Güçlendirilmesi" isimli daha bir projenin ihtiyaç analizi basamağında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, ailelerin çocukları ile afeti nasıl deneyimlediğini anlamak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu nitel çalışma daha geniş çaplı gerçekleştirilmiş olan katılımcı eylem araştırmasının bir parçasıdır. Projede araştırmanın katılımcılarına ulaşabilmek ve onlarla müşterek ortaklık kurmak için gönüllülerden oluşan üç araştırma destek grubu belirlenmiştir; a) Proje Çalışma Grubu (PÇG): b) Danışma Kurulu (DK): ve c) Aile Danışma Grubu (ADG). Bu grupların yardımıyla hem çalışmanın katılımcılarına ulaşılmış hem de odak grup görüşmelerinde kullanılacak olan protokoller hazırlanmıştır. Özellikle Aile Danışma Grubunun yardımıyla istenen kriterleri karşılayan 10 ebeveyn odak grubuna davet edilmiştir. Araştırmaya katılma kriteri a) çocukluk veya ergenlik çağında bir çocuğa sahip iken deprem deneyimlemiş olmak ve b) görüşmenin yapıldığı tarihte en yakın büyük ölçekli depremlerin merkez üssü olan İzmir, Van ve/veya Gölcük illerindeki depremleri deneyimlemiş olmak olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılmak için, aile danışma kurulu üyeleri ile birlikte bu kriterleri karşılayan toplam 10 kişi gönüllü olmuştur. Böylece katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Patton, 2013).

Araştırmacılar, Proje Çalışma Grubu (PÇG) ve Aile Danışma Kurulunun (ADG) katkıları ve ilgili alanyazından faydalanarak taslak görüşme protokolü hazırlamıştır. Daha sonra Danışma Kurulu (DK), oluşturulan odak grup protokolünün araştırmanın amacına hizmet edip etmediğini değerlendirmiştir. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından, görüşme protokolü 19 sorudan oluşacak şekilde netleştirilmiştir. Örnek sorulardan ikisi "Depremde ve deprem sonrasında çocuğunuza bakım verirken/destek olmaya çalışırken en çok hangi konularda zorlandınız?" ve "Kendi deneyimlerinize göre çocuğunuzun ve bir ebeveyn olarak sizin ihtiyaçlarınızı göz önünde bulundurduğunuzda, deprem sonrası bir okul hangi özelliklerden oluşmalı?" olarak belirtilebilir.

Odak grup görüşmesi, 2022 yılının Eylül ayında çevrimiçi olarak yürütülmüştür. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara gönüllüğün esasları açıklanmış, rahatsızlık duyduklarında görüşmeye katılmayı durdurabilecekleri bildirilmiştir. Görüşme, katılımcıların onayı alındıktan sonra video kayıt altına alınmış ve daha sonra deşifre edilmiştir. Deşifre edilmiş form, iki farklı araştırmacı tarafından birbirinin kodlamalarını görmeksizin bağımsız olarak analiz etmiştir. Bu iki araştırmacı, daha sonra bir araya gelerek iki analiz karşılaştırılmış, nihai veri analizinde karar kılınmıştır. Analiz yöntemi olarak içerik analizinden faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan içerik analizi sonucunda, ailelerin deneyimleri on dört ana tema altında toplanmıştır. Bu temalara belirtiler ve sorunlar, ailelerin en çok zorlandığı konular, destek alabileceklerini düşündükleri kişi ve kurumlar, okuldan destek alınan konular ve deprem sonrası psikolojik yönden okullarda olması gereken özellikler örnek olarak verilebilir.

Aileler, deprem deneyimlerini düşünmeleri istendiğinde aile olarak kendilerini güvende hissetmediklerini ve duygularını düzenlemekte zorlandıklarını hatırlamıştır. Duygularını rahatlıkla paylaşmanın kendi iyi oluşlarını kolaylaştıran kişilik özelliklerinden biri olduğunu belirtmişler ve kendi ebeveynleri ile ruh sağlığı uzmanlarından destek aldıklarını söylemişlerdir. İyi-oluşlarını artırmak için ruminasyondan ve yoğun

düşüncelerden kaçınma, hobilerle ilgilenme, sosyal destek kaynaklarına başvurma, fiziksel aktivitede bulunma gibi öz-bakım stratejilerine başvurduklarını söylemişlerdir. Deprem deneyimini yaşayan ailelerin, stres altındaki çocuklarına destek olmak için çocuklarının öğretmenlerinden, okul psikolojik danışmanlarından ve hastanelerden psikososyal destek alabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılar, çocuklarının afet ardından çocuklarının kaybedilen güven duygusunu yeniden aşılamak ve duygu düzenleme becerilerini desteklemek için rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Depreme dayanıklı okulun özellikleri sorulduğunda ise, okulun psikolojik ve fiziksel olarak güvenlik ihtiyacına cevap verebilmesi gerektiğini düşündüklerini iletmişlerdir. Okul psikolojik danışmanının önemini vurgulayarak, okul rehberlik servisinin imkanlarının ve okul psikolojik danışmanı sayısının artırılması gerektiğini aktarmışlardır.

Sonuç olarak, aileler afet ardından hem kendilerinin hem de çocuklarının güven duygularını yeniden oluşturma, duygularını düzenlenme gibi konularda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaya ihtiyaç duymakta ve okulların bu konularda kendilerine destek olmasını beklemektedirler. Elde edilen bulgular, proje kapsamında hazırlanacak olan içeriklere temel oluşturmuştur. Örneğin katılımcıların ifadeleri sarsılan güven hissi üzerine odaklandığından, hazırlanan içeriklerde öğrencilerin güven duygusunu desteklemeye yönelik müdahalelere genişçe yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: afet, aile, deprem, deprem kaynaklı afet, ihtiyaç analizi

Kaynakça

Bonanno, G. A., Brewin, C. R., Kaniasty, K., & Greca, A. M. L. (2010). Weighing the costs of disaster: Consequences, risks, and resilience in individuals, families, and communities. *Psychological Science in The Public İnterest, 11*(1), 1-49.

Craig, S. E. (2015). *Trauma-sensitive schools: Learning communities transforming children's lives, K5*. Teachers College Press.

Davydov, D. M., Stewart, R., Ritchie, K., & Chaudieu, I. (2010). Resilience and mental health. *Clinical psychology review, 30*(5), 479-495.

Herman, J. L. (2015). *Trauma and recovery: The aftermath of violence--from domestic abuse to political terror*. Hachette.

Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and the resilience. *Annual Review of Psychology,* 63, 227-257. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356

McConnico, N., Boynton-Jarrett, R., Bailey, C., & Nandi, M. (2016). A framework for trauma-sensitive schools. *Zero to Three, 36*(5), 36-44.

Patton, M. Q. (2013). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice.* Sage.

Silverman, W. K. & La Greca, A. M. (2002). "Children Experiencing Disasters: Definitions, Reactions, and Predictors of Outcomes." In A.M. La Greca., W.K. Silverman, E.M. Vernberg, & M.C. Roberts, (Eds). *Helping children cope with disasters and terrorism* (pp. 11-33). American Psychological Association.

Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Yüksek Lisans Öğrencilerinin Yapılandırılmış Akran Grup Süpervizyonuna İlişkin Deneyimleri /Görüşleri

Fatma Zehra Ünlü Kaynakçı — Ted Üniversitesi
Pınar Çağ — Başkent Üniversitesi

Problem Durumu

Etkili bir psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminden söz edebilmek için etkili bir süpervizyon sürecinin olmasının gerekliliği birçok kaynakta altı çizilen bir unsurdur (örn., Newman vd., 2013). Süpervizyon sürecinde bireysel süpervizyon, grup süpervizyonu, üçlü sipervizyon ve canlı süpervizyon olmak üzere farklı yöntemler kullanılabilmektedir. Her bir yöntemin güçlü yanları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çalışmada grup süpervizyon türlerinden biri olan yapılandırılmış akran grup süpervizyonu (YAGS) üzerinde durulmuştur. Border (1991) tarafından ortaya konulan yapılandırılmış akran grup süpervizyonu, lidersiz bir gruptan ziyade bir süpervizörün olduğu ve üç ile altı kişiden oluşan bir gruptan söz edilmektedir. Yapılandırılmış akran grup süpervizyonunun her oturumunda bir grup üyesinin gerçekleştirdiği psikolojik danışma oturumunun kaydı, diğer grup üyeleri tarafından süpervizörün belirlediği rol, bakış açısı ya da görev doğrultusunda değerlendirilir (Border 1991).Yapılan çalışmalar sınırlı olmakla birlikte akran grup süpervizyonun grup üyelerine kültüre duyarlılık, öz yeterlilik, geri bildirim alma ve geri bildirim verme becerileri, psikolojik danışma gerçekleştirmeye yönelik yaşantı ve kaygıları normalleştirme gibi noktalarda olumlu katkılarına işaret etmektedir (örn., Atik ve Erkan Atik, 2019; Lassiter vd., 2008; Starling ve Baker, 2000). Ancak süpervizyon ile ilgili çalışmaların genellikle bireysel süpervizyon temelinde gerçekleştiği ve yapılandırılmış akran grup süpervizyonu ile ilgili yüksek lisans öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada psikolojik danışma ve rehberlik yüksek lisans öğrencilerinin yapılandırılmış akran grup süpervizyonuna ilişkin deneyimleri hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya bir vakıf üniversitenin psikolojik danışma ve rehberlik yüksek lisans programına devam eden dört kadın, bir erkek olmak üzere beş öğrenci katılmıştır. Katılımcıların tümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı'ndan mezundur. Katılımcıların 4'ü halihazırda bir işte çalışmakta, 1 kişi ise çalışmamaktadır. Katılımcıların yaşları 24-30 aralığında değişmektedir. Katılımcıların 1'i daha önce lisans eğitiminde YAGS almışken, katılımcıların 4'ü ise ilk defa yüksek lisans eğitimlerindeki bu ders kapsamında YAGS sürecini deneyimlemektedir. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Odak grup için yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından alan yazın doğrultusunda hazırlanmıştır. Odak grup görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır; birinci bölümde katılımcıların cinsiyet, yaş ve çalışma durumlarını içeren demografik bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölüm ise yapılandırılmış akran grup süpervizyonuna ilişkin katılımcıların deneyimlerine ilişkin soruları içermektedir. Odak grup görüşmesi araştırmacılardan biri tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Yedi sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme toplam 45 dakika sürmüştür. Görüşmenin tümü kayıt altına alınmış ve kayda alınan görüşmenin deşifresi yapılmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından eş zamanlı içerik analizi yapılmıştır. Her transkript, iki çalışma üyesi tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve kodlayıcılar, farklılıkları çözmek için tartışmalar gerçekleştirilmiş ve fikir birliğine varılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular, Rehberlik ve Psikolojik Danışma yüksek lisans öğrencilerinin YAGS süpervizyonuna ilişkin deneyimlerini içermektedir. Yapılan nitel analizler paralelinde ilk ana temada; grup sürecinin kapsayıcılığı, grup sürecinde yapıcı geri bildirimlerin danışmanlık becerilerini arttırması, yapılan hataların ortak oluşunu görmenin yalnız hissetmeyi azaltması gibi YAGS'nden sağladıkları faydalar yer almaktadır. İkinci ana temada YAGS sürecindeki roller ve bakış açılarının sağladığı faydalar yer alırken, bu ana temanın alt teması olarak YAGS rollerinin psikolojik danışmanların gelişimine katkısı yer almaktadır (Örneğin; danışana uygun metafor bulabilme/ kullanabilme, kültüre duyarlılık kısmında okumalar yapma gerekliliği, yansıtmalarının yüzeysel kaldığını fark etmek, yeniden çerçeveleme, özetleme, empatik tepki verme gibi ileri düzey becerilerini nasıl geliştireceğini anlama ve uygulama yollarını görme ve öğrenme, akran odakta konuşulan rolleri bir sonraki danışma seansında uygulamaya geçebildiğini görebilme, akran odaklardan öğrenilen bakış açılarını diğer üyelerin kendi danışanları için kulllanabilmesi) yer almaktadır. Üçüncü ana tema olan YAGS sürecindeki farkındalıklarda danışanın hızına adapte olabilme, psikolojik danışman olarak kendi değerlerini danışana aktarmama; danışanla çalışırken kaçırılan duyguları artık daha hızlı yakalama ve fark etme; anda kalabilme ve danışan ile şimdi ve burada olabilmeyi geliştirme; danışanla kurulan terapötik ilişkinin kalitesini arttırma; daha esnek ve spontan bir psikolojik danışman olabilme yer almaktadır. Dördüncü ana tema olan YAGS sürecinin güçlü yanlarında; birden fazla kişiden geri bildirim alma, biricik olan psikolojik danışmanların üslup farklılıklarından beslenme, bir grup dinamiği süreci yaşamanın sağladığı yalnız olmadıkları hissinin gelişimlerini desteklemesi, farklı bakış açılarını görebilme, esnek olmayı, eleştiriye açıklığı ve kabulü arttırma, akranlardan geri bildirim almanın daha rahat

olmasını deneyimleme ve diğer akranları dinlemenin becerileri arttırması yer almaktadır. Beşinci olarak YAGS'ın geliştirilmesi gereken yönleri ana temasında ise; tüm öğrencilerin kayıtları dinlediğinden emin olmak adına her öğrenciden dersin başında bir cümle ile o oturumu anlatmasını isteme; dersten önce öğretim üyesinin rolleri ataması ve böylece öğrencilerin gruba daha hazırlıklı olarak gelmelerini sağlama gibi öneriler yer almaktadır. Bunlara ek olarak katılımcıların hepsi yapılandırılmış akran grup süpervizyonu formatını yüksek lisans düzeyinde psikolojik danışma öğrencilerinin eğitiminde mutlaka kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca son olarak katılımcılara şu ana kadar deneyimledikleri yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecini bir metafor ile anlatmaları istendiğinde gelen çarpıcı yanıtlardan biri şu olmuştur:

> *"Kimimiz domates, kimimiz salatalık, kimimiz marul, tek başımıza da lezzetliyiz ama her zaman tercih edilmeyebiliyoruz ama hepimiz ortaya ve bir araya geldiğimizde rengarenk bir salata ortaya çıkıyor. Çok lezzetli olduğunu düşünüyorum bu salatanın. O nedenle bireyselde de varız ama birlikte daha güzel diye düşünüyorum."*

Tüm bu bulgular rehberlik ve psikolojik danışma yüksek lisans eğitiminde yapılandırılmış akran grup süpervizyonunun rolü kapsamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırılmış akran grup süpervizyonu, psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi, nitel araştırma

Kaynakça

Atik, G., & Atik, Z. E. (2019). Undergraduate counseling trainees' perceptions and experiences related to structured peer group supervision: A mixed method study. *Eurasian Journal of Educational Research*, *19*(82), 101-120.

Lassiter, P. S., Napolitano, L., Culbreth, J. R., & Ng, K. M. (2008). Developing multicultural competence using the structured peer group supervision model. *Counselor Education and Supervision*, *47*(3), 164-178. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2008.tb00047.x

Newman, D. S., Nebbergall, A. J., & Salmon, D. (2013). Structured peer group supervision for novice consultants: Procedures, pitfalls, and potential. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *23*(3), 200-216. https://doi.org/10.1080/10474412.2013.814305

Starling, P. V., & Baker, S. B. (2000). Counselor preparation: Structured peer group practicum supervision: Supervisees' perceptions of supervision theory. *Counselor Education and Supervision*, *39*(3), 162-176. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2000.tb01229.x

Wilbur, M. P., Roberts-Wilbur, J., Morris, J. R., Betz, R. L., & Hart, G. M. (1991). Structured group supervision: Theory into practice. *Journal for Specialists in Group Work*, *16*(2), 91-100. https://doi.org/10.1080/01933929108415593

Üniversite Öğrencilerinde Kabusa Meyilli Olma: Kabusa Meyilli Olma Ölçeği Türkçe Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Derya Eryigit — Marmara University
Bilge Nuran Aydoğdu — Balıkesir Üniversitesi
Vildan Saruhan — İstanbul Aydın Üniversitesi

Problem Durumu

Kabuslar, genellikle REM uykusunda gerçekleşen, kaygı ve korku gibi duyguların yoğun bir şekilde yaşandığı rahatsız edici rüyalar olarak açıklanmaktadır (APA, 2013). Freud; kabusların kaynağını, içsel çatışmaları olan ego gücünün zayıflaması veya yaşanan olumsuz olayların etkisinin zihin tarafından azaltma çabası olarak açıklamıştır (Freud, 1900). Her ne kadar rüya ve kabus kavramı nörolojik ve psikolojik olarak çalışılması nispeten yakın tarihe uzanıyor olsa da, kabusların ve rüyaların kültürel ve spiritüel kökleri oldukça eskidir (Alan, 2022; Hinton, vd, 2009; Hughes, 2000). Farklı kültür ve inanış sistemlerinde rüyalara ve rüyanın bir vesiyonu olan kabuslara farklı anlamlar atfedildiği görülmektedir (Ersoy, 2022). Rüyalar ya da kabusların geleceğe dair bilgi verdikleri (Alan, 2022), yaratıcıdan mesaj oldukları (Çetin, 2012; Rolim, vd., 2020) ya da kötü oluşumların musallat olmalarına işaret olduklarına (Davies, 2003) dair inanışlar bulunmaktadır. Bundan dolayı rüya ve kabus kavramları kültürel ögelerin etkisi ile her daim canlı kalan tanımlara sahip olmuşlardır. Bununla birlikte yakın dönem çalışmalarında duygularını regüle etmekte zorlanan kişilerin kabus görme eğilimlerinin arttığı gözlemlenmektedir (Levin & Nielsen, 2009). Levin & Nielsen (2007) tarafından ortaya koyulan nörobilişsel model, stresli yaşantıların yoğun olumsuz duygulara yol açtığını ve uyku sırasında korku kaynaklı bu duygular kabuslar aracılığı ile dışavurulduğunu belirtmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalar kabus görme sıklığı ile psikolojik bozukluklar arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir (Kelly & Yu,2019). Kişilerde kabus görme oranının artması; anksiyete (Mindell & Barrett, 2002), depresyon, intihar eğilimi (Nadorff ve ark., 2013); şizotipal özellikler (Watson, 2001), dissosiyatif bozukluklar (Agargün ve ark., 2003) gibi çeşitli psikolojik sonuçlara neden olmaktadır. Aynı zamanda travmatik deneyimle bağlantılı olarak görülen kabusların daha fazla yaşandığı ve bu nedenle daha zorlayıcı koşullara ulaşmadan ele alınabileceği belirtilmektedir (Nielsen ve ark., 2019; Barrett, 1996). Bu nedenle kabus görme eğiliminin akut durumlara ulaşmadan önce değerlendirilmesi ve buna yönelik önleyici müdahaleler yapılmasının ruh sağlığı açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanma sürecinde ilk olarak ölçeği geliştiren sorumlu araştırmacı ile e-posta yoluyla iletişime geçilmiş ve gereken uyarlama izni alınmıştır. Ölçek 14 madde ve 3 alt boyuttan oluşmakta, 7'li Likert tipi (1=Kesinlikle katılmıyorum, 7=Kesinlikle katılıyorum) olarak derecelendirilmektedir. Ölçeğin dilsel uygunluğunu sağlamaya yönelik olarak orjinal form 5 araştırmacı ile paylaşılmış, İngilizce formu Türkçe'ye çevirmeleri istenmiştir. Elde edilen Türkçe çeviriler 4 kişilik bir araştırma ekibinde madde bazında karşılaştırılmış, en uygun ifadeler seçilerek taslak Türkçe form oluşturulmuştur. Taslak Türkçe form alan uzmanı ve İngilizce dil yeterliliği olan bir uzman tarafından İngilizce'ye geri çevirilmiş ve orjinal form ile herhangi bir farklılık içerip içermediği incelenmiştir. Dilsel eşdeğerliğin istatistiki incelemesine yönelik olarak ise, İngilizce yeterliliği olan bir gruba iki hafta arayla İngilizce ve Türkçe formlar verilmiş, iki form arası korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ardından ölçeğin geçerliğini kanıtlamaya yönelik olarak yapı geçerliği ve kriter geçerliği; güvenirliğini kanıtlamaya yönelik olarak da Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Kabus kavramının kültürel atıflarını gözetmek amacı ile ölçeğin Türk kültüründeki madde dağılımını ve faktör yapısını görmek amacıyla önce Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış; ardından ölçek yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak model-uyum indeksleri incelenmiştir. Adaptasyon çalışmalarında AFA yapılması sıklıkla karşımıza çıkan bir uygulama olmamakla birlikte özellikle kültürel atıfların kollanmasını isteyen araştırmacıların AFA yapmasının adaptasyon sürecini güçlendiren bir adın olduğuna işaret eden çalışmalar da bulunmaktadır (Orçan, 2018). Ölçeğin kriter geçerliğini sağlamak için ise Van Dream kaygı ölçeği kullanılmış ve iki değişken arasındaki ilişki hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 22.0 programında, DFA analizi ise LISREL programında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcı grubu İstanbul ilinde bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. AFA analizinde 418 katılımcı ; DFA analizinde 392 katılımcı; dilsel eşdeğerlik analizinde 30 katılımcı; kriter geçerliği analizinde 54 katılımcı; test-tekrar test analizinde 88 katılımcıya ulaşılmıştır. Veri toplamaya yönelik gerekli etik kurul izni, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri etik kurul komisyonundan alınmıştır. Tüm veri toplama süreci Google Form aracılığıyla, öğrenci gruplarına ulaşılarak gönüllülük esaslı toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri analizine geçmeden önce veri analize hazır hale getirilmiş, her bir analiz için verilerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. 31 kişilik bir katılımcı grubu üzerinde, iki hafta arayla uygulanan Türkçe ve İngilizce formlar arası madde bazlı korelasyonlar .59-.92 arasında farklılaşmaktadır. Ölçekteki her bir maddenin toplam puanı yordama gücü ve ayırt ediciliğini belirlemede ise düzeltilmiş madde-toplam test korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin madde toplam test korelasyonlarının .60-.81 arasında farklılaştığı ve maddelerin ayırt

edicilik kriterini sağladığı saptanmıştır. Yapılan AFA analizi sonucunda KMO değeri .89 ; Bartlett küresellik testi ise anlamlı bulunmuş, Scree plot grafiği ve Eigenvalue değerleri ölçeğin 3 faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Yapı geçerliliğine yönelik yapılan DFA analizi ise model uyum indekslerinin ($\chi 2$ = 173.56, df = 72, p = .001, RMSEA = .06, SRMR = .04, AGFI = .91, GFI =.94, NFI = .96, CFI = .97) mükemmel ve kabul edilebilir aralıklar içinde olduğunu göstermekte, 3 boyutlu yapıyı doğrulamaktadır. Ölçeğin 3 faktörlü yapısında, faktör yükleri .59-.77 arasında farklılaşmaktadır. Ölçüt geçerliliğine yönelik olarak ölçeğin, Van rüya kaygı ölçeği ile .62 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiği saptanmıştır. Güvenirlik analizine yönelik olarak Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ölçek toplamı için .888; alt boyutlar bazında "somatizasyon -somatization-" için .803, "depresif olma -depressiveness-" için .767; "disregülasyon -dysregulation-" için ise .798 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .85'dir. Ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemeye yönelik olarak yapılan geçerlik ve güvenirlik analizi bulguları ölçeğin üniversite öğrencilerinde kabus eğilimi ya da kabus görme sıklığını değerlendirmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: kabus, somatizasyon, depresif olma, disregülasyon, ölçek uyarlama, geçerlik, güvenirlik.

Kaynakça

Alan, S. (2022). Çağatay edebiyatında rüya motifleri 1. Folklor Akademi Dergisi,2 366-376.

Alan, S. (2022). Çağatay edebiyatında rüya motifleri 2. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(2), 67-81.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed). Washington, DC: Author

Agargun, M. Y., Kara, H., Özer, Ö. A., Selvi, Y., Kiran, Ü., & Özer, B. (2003). Clinical importance of nightmare disorder in patients with dissociative disorders. Psychiatry and Clinical Neurosciences, 57(6), 575-579.

Barrett, D. (Ed.). (1996). Trauma and dreams. Harvard University Press.

Çetin, Ö. (2012). Dinî Tecrübenin Anlaşılmasında Rüyanın Rolü: Yusuf Sûresindeki Rüyalar Üzerine Psikolojik Bir Yorum. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 21(2), 93-119.

Ersoy, R. (2002). Türklerde ölüm ve ölü ile ilgili rit ve ritüeller. Milli Folklor, 14, 54.

Hinton, D. E., Hinton, A. L., Pich, V., Loeum, J. R., & Pollack, M. H. (2009). Nightmares among Cambodian refugees: The breaching of concentric ontological security. Culture, Medicine, and Psychiatry, 33, 219-265.

Hughes, J. D. (2000). Dream interpretation in ancient civilizations. Dreaming, 10(1), 7–18.

Kelly, W.E., & Yu, Q. (2019). Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of the Nightmare Proneness Scale. Dreaming, 29, 100–111.

Kelly, W. E., & Daughtry, D. (2022). Elucidating nightmare proneness: Relationships with emotional dysregulation and psychological vulnerability. Dreaming, 32(3), 281–291. https://doi.org/10.1037/drm0000207

Levin, R., & Nielsen, T.A. (2007). Disturbed dreaming, Posttraumatic Stress Disorder, and affect distress: A review and neurocognitive model. Psychological Bulletin, 133, 482–528.

Levin, R., & Nielsen, T. (2009). Nightmares, bad dreams, and emotion dysregulation: A review and new neurocognitive model of dreaming. Current Directions in Psychological Science, 18(2), 84-88.

Mindell, J. A., & Barrett, K. M. (2002). Nightmares and anxiety in elementary-aged children: is there a relationship? Child: Care, Health and Development, 28(4), 317-322.

Mota-Rolim, S. A., Bulkeley, K., Campanelli, S., Lobão-Soares, B., De Araujo, D. B., & Ribeiro, S. (2020). The dream of god: how do religion and science see lucid dreaming and other conscious states during sleep?. Frontiers in Psychology, 11, 555731.

Nadorff, M. R, Nazem, S., & Fiske, A. (2013). Insomnia symptoms, nightmares, and suicide risk: duration of sleep disturbance matters. Suicide and Life-Threatening Behavior, 43(2), 139-149.

Nielsen, T., Carr, M., Picard-Deland, C., Marquis, L. P., Saint-Onge, K., Blanchette-Carrière, C., & Paquette, T. (2019). Early childhood adversity associations with nightmare severity and sleep spindles. Sleep Medicine, 56, 57-65.

Orçan, F. (2018). Exploratory and confirmatory factor analysis: which one to use first?. Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 9(4), 414-421.

Watson D. (2001). Dissociations of the night: Individual differences in sleep-related experiences and their relation to dissociation and schizotypy. Journal of Abnormal Psychology, 110, 526–535.

Futbol Altyapı Antrenörlerinin Kariyer Gelişimlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma

Serkan Volkan Sarı

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Problem Durumu

Spor alanı, günümüzde gençlerin kariyer tercihlerinde önemli bir seçeneği oluşturmaktadır. Bu seçenek içerisinde futbolda kariyer, özellikle Türkiye'de çocuk ve ergenler arasında oldukça popüler bir tercih olarak ön plana çıkmaktadır. Bu tercihi yapan bireylerin, eğitimleri sürecinde doğru yönlendirilmesi, onların kariyer kararlarını doğru verebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Onları bu alanda yönlendirmeleriyle destekleyecek kişiler arasında ilk sırayı alt yapı antrenörleri gelmektedir. Türkiye'de alt yapılarda çalışan antrenörlerin kendi kariyer gelişimlerinde ne kadar başarılı olabildikleri, hangi kaynaklardan yararlanabildikleri, karşılaştıkları zorluklar ile nasıl mücadele edebildiklerinin ortaya çıkarılması, antrenörlerin çocuk ve ergenlerin kariyer gelişimlerinde onlara verebilecekleri destek açısından oldukça değerlidir. Bu noktadan hareketle, Türkiye'de elit bir spor kulübünün alt yapısında görev alan antrenörlerin kariyer gelişimlerinde hangi zoruluklarla karşılaştıklarının ortaya çıkarılması ve irdelenmesi bu araştırmanın temel problemini ve amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Betimsel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Nitel araştırma yaklaşımı, konunun “ne kadar” ya da “ne kadar iyi” olduğunu ortaya koymaktan çok o konuya dair daha geniş bir bakış açısı elde edebilmek için yapılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s.234). Ayrıca nitel araştırma yaklaşımının, araştırılan konunun derin ve ayrıntılı şekilde incelenmesine imkân verdiği ve elde edilen verilerin önceden belirlenmiş alt temaların bir sınırlandırması olmaksızın analiz edilebilmesine olanak sağladığı ifade edilmiştir (Patton, 2014, s.14). Araştırma fenomenoloji deseninde gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji deseninde, farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgular üzerinde durulmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.72). Bu araştırma kapsamında da altyapı antrenörlerinin kariyer gelişimlerine ilişkin görüşleri kendi algıları çerçevesinde ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Mesleki gelişim süreçlerinde kendilerinin neler yaptıkları, kendileri için nelerin yapıldığı ve bunları nasıl değerlendirdikleri ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'de elit düzeyde kabul edilen bir futbol takımında görev yapan 12 alt yapı antrenöründen oluşmaktadır. Katılımcıların tamamı erkektir. Katılımcıların hizmet yılları açısından, 0-1 yıl arasında 1 (%8), 2-9 yıl arasında 4 (%33) ve 10-20 yıl arasında 7 (%58) kişiden oluştuğu saptanmıştır. Çalışma için gerekli etik izinler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu analizde, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunulması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen veriler, kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.224). Dolayısıyla, betimsel analizde verilerin, olduğu gibi gösterilmesi, resmedilmesi ve betimlenmesi esastır (Sönmez & Alacapınar, 2016, s.272). Bu noktadan hareketle, katılımcıların ifadelerine dayalı olarak ulaşılan bulgular, kodlar, alt temalar ve üst temalar halinde ve şekiller eşliğinde açık ve anlaşılır biçimde tam metinde sunulacaktır.

İnandırıcılık (Credibility) ve Aktarılabilirlik (Transferability)

Nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanmasında, inandırıcılık (credibility) ve aktarılabilirlik (transferability) dikkate alınmaktadır (Guba, 1981). İnandırıcılık, gözlenen ve ölçülen gerçeklerin değiştirilmeden yani olduğu gibi yansıtılması ile ilgili bir durumdur. Aktarılabilirlik ise elde edilen sonuçların ilgili gruplarla yapılacak karşılaştırmalarda kullanılabilmesi ile ilgilidir (LeCompte & Goetz, 1982). İnandırıcılığın sağlanmasında gerçeklerin olduğu gibi yansıtılması beklenmektedir. Bu konuda Yıldırım ve Şimşek (2008, s.258), araştırmacının, elde ettiği sonuçların gerçeği yansıtıp yansıtmadığını denetlemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu amaçla, araştırmacılar elde edilen bulguları, katılımcıların bir kısmına göstermiş ve bunları gerçekçi bulup bulmadıklarını sormuşlardır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda antrenörlerin kariyer kavramını tanımlarken en çok "deneyimli olmak" betimlemesini kullandıkları anlaşılmıştır. Kendi kariyer gelişimlerini sağlamak adına Türkiye Futbol Federasyonu bünyesinde yapılan eğitim ve faaliyetleri takip ettikleri anlaşılmıştır. Kendilerine sunulan kariyer fırsatlarını genellikle çalıştıkları kulüplerden izin yada maddi destek almak olarak sınıflandırmışlardır. kendilerini geliştirme konusunda en çok yabancı dil ve yeni eğitimlere katılmak noktalarında eksik hissettiklerini ifade etmişlerdir.Ayrıca bu bağlamda yapılan eğitimleri yetersiz bulmaktadırlar. Kariyer gelişiminde en çok işbirliği yaptıkları kişilerin başında antrenör arkadaşları gelmektedir. Karşılaştıkları kariyer engelleri bağlamında en çok antrenör eğitimlerinin pahalı olmasından yakındıkları anlaşılmaktadır. Son olarak akademik gelişimlerini daha çok internet tabanlı veri kaynaklarından ve düzenli yayınlardan sağladıklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, antrenörlerin kariyer gelişimi noktasında kendilerini yeterince tanımadıkları, çalıştıkları kulüplerden yeterli destek alamadıkları ve karşılaştıkları engeller noktasında kendi çabaları ile bir mücadele verdikleri ve yanlız kaldıkları anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Antrenör, Kariyer Gelişimi, Nitel Araştırma

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic ınquiries. Educational Communication and Technology: A Journal of Theory, Research, and Development, 29 (2), 75- 91

LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. Review of Educational Research, 52(1), 31-60

Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.). Ankara: PegemA Akademi.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Akıllı Telefonsuz Kalma Korkusunun (Nomofobi) İncelenmesi *

Şeymanur Sevinç
Aksaray Üniversitesi

Ekrem Sedat Şahin
Aksaray Üniversitesi

Problem Durumu

Bilişsel esnekliğe ilişkin alanyazında birçok tanımın yapıldığı görülmektedir. Martin ve Rubin'e (1995) göre bilişsel esneklik, bireylerin farklı seçenekleri göz önüne alarak tek bir pencereden bakmadan değişen koşullara kolay bir şekilde uyum sağlamasıdır. Dennis ve Vander Wal (2010) bilişsel esnekliği farklı bir kalıba oturtarak temel bir açıklama ile "bilişsel anlamda bireyin değişen çevresel şartlara uyum sağlayabilmesi" olarak tanımlamıştır. Bilişsel esneklik, hayatta rastlanılan farklı durumlara yönelik farklı çözüm stratejileri ve yıllarını algılayabilme, çözümler üretebilme becerisidir. Bilişsel esnekliği yüksek kişiler, değişen durumlar karşısında farklı fikirler üreterek dengeli davranışlar gösterebilir. Bilişsel esneklik, Martin ve Rubin (1995) tarafından etkili iletişim için gerekli bir öge olarak görülmektedir. Yazarlar bilişsel esnekliğin başka bir yönüne odaklanarak etkili iletişim yeterliliği için önemli bir kavram olduğunu vurgulamış ve bilişsel esnekliği üç farklı alanda ifade etmiştir. Bu alanlar; (1) Herhangi bir durumda bireylerin nasıl davranacağı konusunda seçim yapabileceği alternatif ve seçeneklerin olduğunu bilmesi (farkındalık, (2) esnek olma ve duruma uyum gösterme arzusu ve (3) bireyin esnek olma kapasitesinin kendisinde olduğuna inanmasıdır. Bilişsel esnekliğe sahip bireyler, karşılaştıkları uyum sağlamada zorlayıcı inanç ve fikirlerinin yerine dengeli düşünceler ortaya koyarak farklı seçenekler oluşturabilmekte ve baş edecek çözümler geliştirebilmektedir (Gülüm ve Dağ, 2012).

Bilişsel esneklik, gündelik yaşama uyum sağlamayı ve alternatiflerin farkında olabilmeyi içeren bir yetenektir (Martin ve Anderson, 1998). Bilişsel esneklik günlük yaşamda bireylerin karmaşık görevleri yerine getirmelerine ve değişen isteklere yeni uygun çözümler bulmalarına yardımcı olan önemli bir beceridir. Burada iki tür işleyiş vardır: ilki bilişsel mekanizmaların etkileşimi (yürütücü işlevler, algı, dikkat vs.) ikincisi ise biliş, duyumotor mekanizmalar ve bağlamın etkileşimi bilişsel esnekliği ortaya çıkarır (Ionescu, 2012). Bu bağlamda bilişsel esnekliğin baş etme süreçlerini kolaylaştırdığı söylenebilir. Bilişsel esneklikle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bilişsel esneklik düzeyinin bireylerin hayatlarında yer edinen teknolojiyle ters orantılı olduğuna ilişkin bulgular saptanmıştır. Ablak'ın (2021) çalışmasına göre internet bağımlılığı ile bilişsel esneklik arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Başka bir araştırmada ise problemli internet kullanımı arttıkça bilişsel esneklik düzeyinin azaldığı görülmüştür (Şenyiğit ve Kıran, 2019). Kaymaz ve Şakiroğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öz kontrol ile bilişsel esneklik ve problemli akıllı telefon kullanımı arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi bilişsel esneklik kavramı; internet bağımlılığı, sosyal medya ve akıllı telefon bağımlılıkları ile ilişkilidir. Bu araştırmada ise bilişsel esneklik ile akıllı telefon kullanımına bağlı olarak geliştiği ifade edilen nomofobi (Bekaroğlu ve Yılmaz, 2020) arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Akıllı telefonların hayatımıza girmesiyle birlikte birçok etkinliğe ulaşım kolaylaşmıştır. Alışverişten, eğitime birçok alanda bireylere rahatlık sağlayan akıllı telefonlar insanların ayrılmaz parçası haline gelmektedir. Bu durumda ise son yıllarda sıkça adı duyulan nomofobi kavramı karşımıza çıkmaktadır. Nomofobi kavram olarak İngilizce kökenlidir ve "Nomophobia" (No Mobile Phobia) kelimesinden gelmektedir (Yıldırım ve Correia, 2015). No mobile phobia İngilizce kökenli olan "cep telefonu yok" manasına gelen nomofobi cep telefonundan uzak kalma, iletişime girememe gibi durumlarda stres altına girme, korku duygusuna kapılma gibi durumlarda kendini göstermektedir. Yıldırım ve Correia'ya (2015) göre iletişimden mahrum kalma korkusu olarak da bilinen nomofobi, içinde bulunulan çağın modern bir fobisi haline dönüşmektedir. Nomofobi, ilk kez İngiltere'de ortaya atılmıştır. Bir posta idaresinde 2008 yılında 2100 kişiyle yapılan araştırmanın sonucunda oluşturulan bir terimdir (Erdem ve diğ., 2016; Yıldırım ve Kişioğlu, 2018). Üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada katılımcıların %73'ünün uyurken bile akıllı cep telefonunu yanında bulundurduğu ve %20'sinin ise telefonları yokken veya şarjı bittiğinde stresli hissettiği görülmüştür (Dixit ve diğ., 2010). Şengör'ün (2020) yapmış olduğu araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve nomofobinin artmasıyla iyi oluşun azaldığını belirlemiştir. Ergenlerin nomofobi düzeyleriyle sosyal kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan çalışmada nomofobi ile sosyal kaygı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiyi saptanmıştır (Kaleli, 2020). Alanyazın incelendiğinde bireylerin bilişsel esneklikleri açısından nomofobi düzeylerinin incelendiği araştırmaya rastlanılmamıştır. Buna bağlı olarak mevcut araştırmada bilişsel esneklik seviyeleri farklı beliren yetişkinlerin nomofobi düzeyleri cinsiyet, yaş, ailenin gelir düzeyi, algılanan kaygı ve yalnızlık açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma sonucunda nomofobi yaşayan veya bu konuda risk altında olan bireylere yönelik bilişsel esnekliği de kapsayan grup rehberliği programları geliştirilerek uygulanabilir. Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların alan yazındaki eksikliği gidereceği, uygulayıcılara ve araştırmacılara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

* Bu çalışma, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı tarafından yürütülen 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında 1919B012203213 başvuru numarasıyla desteklenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, bir evrenden seçilen örneklemde gerçekleştirilen çalışmalar aracılığıyla evrenin genelindeki görüş, tutum ve eğilimlerin sayısal (numeric) veya nicel şekilde betimlenmesini sağlar (Creswell, 2014). Araştırmada Dennis ve Wal (2010) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE), Yıldırım ve Correia (2015) tarafından geliştirilen ve Yıldırım ve diğerleri (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Nomofobi Ölçeği (NÖ) ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu (KBF) kullanılmıştır. Türkiye'de kabul alan 1919B012203213 numaralı "Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Akıllı Telefonsuz Kalma Korkusunun (Nomofobi) İncelenmesi" başlıklı TÜBİTAK 2209-A projesi kapsamında çalışma grubunu 208 kadın ve 195 erkek toplam 403 beliren yetişkin oluşturmaktadır. Beliren yetişkin bireylere ulaşmada elverişli/uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Şenol'a (2012) göre zaman, para ve işgücü bakımından sınırlılıkların olduğu durumlarda örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulanabilir birimlerden seçilmesi uygun örnekleme olarak isimlendirilir. Ölçme araçları katılımcılara araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmada katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 25.0 ortamına aktarılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin normal dağılıma sahip olmadığını belirlemek için BEE ve NÖ'den elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Bu kapsamda BEE toplam puanlarının çarpıklık katsayısının -1.101, basıklık katsayısının ise 1.111 olduğu; diğer taraftan NÖ toplam puanlarının çarpıklık katsayısının -.517, basıklık katsayısının ise -.791 olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 aralığında olduğunda verilerin normal dağılım sergilediği kabul edilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna bağlı olarak verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada hata payı .05 olarak alınmıştır.

Verilerin analizinde bilişsel esneklik alt, orta ve üst düzey şeklinde üç kategoride ele alınmıştır. Öncelikle katılımcıların BEE'den elde ettikleri puanların ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Daha sonra aritmetik otalamadan standart sapmanın yarısı çıkarılarak orta düzeyin üst sınırı elde edilmiştir. Aritmetik ortalamaya standart sapmanın yarısı eklenerek de üst düzeyin alt sınırı elde edilmiştir. Buna bağlı olarak 67 puan ve altında alanlar (n=96) alt düzey bilişsel esnekliğe; 68-80 arasında puan alanlar (n=180) orta düzey ve 81 ve daha üstü puan alanlar (n=127) üst düzey bilişsel esnekliğe sahip olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmada gruplar arasındaki farklar iki yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. İki yönlü varyans analizinde F değeri anlamlı olan değişkenlere yönelik grupların ortalamaları arasındaki farklar Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi ile değerlendirilmiştir. Bağımlı değişken üzerinde iki faktörün ortak etkisinin anlamlı olduğu sonuçlarda; ortaya çıkan etkinin hangi ikili alt grubun ortalama arasındaki fark nedeniyle olduğunu tespit etmek amacıyla gözeneklerin kodlandığı yeni bir değişken oluşturularak bu faktör temelinde gözenek ortalamaları karşılaştırılmıştır (Büyüköztürk, 2018).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda beliren yetişkinlerin bilişsel esneklik düzeyine göre nomofobi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=16.519$; $p<.01$). Bilişsel esnekliği alt düzeyde olan katılımcıların (n=96) nomofobi puan ortalamasının ($\bar{x}=93.27$); orta düzey bilişsel esnekliğe sahip olanların (n=180) puan ortalaması ($\bar{x}=76.45$) ve üst düzey bilişsel esnekliğe sahip beliren yetişkinlerin (n=127) puan ortalamasından ($\bar{x}=82.11$) yüksek olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda bilişsel esnekliği alt düzey olanların nomofobilerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Diğer yandan beliren yetişkinlerin cinsiyetleri açısından da nomofobi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Beliren yetişkin erkeklerin (n= 195) nomofobi puan ortalaması ($\bar{x}=85.12$) kadınların (n=208) puan ortalamasından ($\bar{x}= 79.54$) daha yüksektir. Çalışmada ayrıca bilişsel esneklik ve cinsiyet değişkenlerinin nomofobi üzerinde ortak etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel esnekliği alt düzey olan erkeklerin nomofobisi bilişsel esnekliği orta düzey olan kadın ve erkeklerden ve ayrıca bilişsel esnekliği üst düzey olan kadınlardan daha fazladır. Diğer yandan bilişsel esnekliği alt düzey olan kadınların da nomofobisi bilişsel esnekliği orta düzey olan erkekler ve bilişsel esnekliği üst düzey olan kadınlardan daha fazladır. Beliren yetişkinlerin yaş seviyeleri açısından nomofobi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($F=.433$; $p>.05$). Beliren yetişkinlerin ailelerinin gelir seviyesi açısından nomofobi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F=4.157$; $p<.05$). Ailesinin aylık geliri 8500 TL ve daha üstü olan katılımcıların (n= 161) nomofobi puan ortalaması ($\bar{x}=85.21$) ailesinin aylık geliri 4500 TL ve daha altı olan beliren yetişkinlerin (n=70) puan ortalamasından ($\bar{x}= 77.14$) daha yüksektir. Beliren yetişkinlerin genel olarak kaygı seviyeleri açısından tanımlama şekillerine nomofobi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($F=2.159$; $p>.05$). Benzer şekilde beliren yetişkinlerin kendilerini yalnızlık açısından nasıl tanımladıklarına göre nomofobi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($F=1.644$; $p>.05$). Çalışmada ayrıca bilişsel esneklik ile yaş, ailenin gelir düzeyi, kaygı seviyesi ve yalnızlık değişkenlerinin nomofobi üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel esneklik, Nomofobi, Beliren yetişkinlik

Kaynakça

Ablak, G. (2021). *Genç erişkinlerde internet bağımlılığının bilişsel esneklik ve özdüzenleyici öğrenmeye olan etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sağlık Bilimleri Enstitüsü Üsküdar Üniversitesi.

Bekaroğlu, E. T., & YILMAZ, T. (2020). Nomofobi: Ayırıcı tanı ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *12*(1), 131-142. https://doi.org/10.18863/pgy.528897

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademik Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* Eğiten Kitap.

Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*, 34, 241-253. https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4

Dixit, S., Shukla, H., Bhagwat, A. K., Bindal, A., Goyal, A., Zaidi, A. K., & Shrivastava, A. (2010). A study to evaluate mobile phone dependence among students of a medical college and associated hospital of central India. *Indian journal of community medicine: official publication of Indian Association of Preventive & Social Medicine*, *35*(2), 339. 10.4103/0970-0218.66878

Erdem, H., Kalkın, G., Türen, U. & Deniz, M. (2016). Üniversite öğrencilerinde mobil telefon yoksunluğu korkusunun (nomofobi) akademik başarıya etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21*(3), 923-936. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/sduiibfd/issue/24697/261196

Gülüm İ. V., & Dağ İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri'nin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 13*(3), 216-223.

Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New ideas in psychology*, *30*(2), 190-200. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.11.001

Kaleli, E. (2020). Ergenlerin nomofobi düzeyleriyle sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Psikoloji raştırmaları Sempozyumu*, 82-85.

Kaymaz, E. & Şakiroğlu, M. (2020). Bilinçli farkındalık ve bilişsel esnekliğin problemli akıllı telefon kullanımı üzerindeki etkisi: öz-kontrolün aracı rolü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(38), 79-108.

Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. Psychological Reports, 76(2), 623-626. https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.62

Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). *The Cognitive Flexibility Scale: Three validity studies.* Communication Reports, 11(1), 1-9. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.059

Şengör, Y. (2020). *İyi oluşun yordayıcıları olarak yalnızlık ve nomofobi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Şenol, S. (2012). *Araştırma ve örnekleme yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Şenyiğit, A., & Kıran, B. (2019). Investigation of problematic internet use according to cognitive flexibility levels of high school students. *International Journal of Eurasia Social Sciences. C*, *10*(35), 162-168.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. USA: Pearson Education Limited.

Yıldırım, C., & Correia, A-P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior,* 49, 130-137. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.059

Yıldırım, S. & Kişioğlu, A. N. (2018). Teknolojinin getirdiği yeni hastalıklar: Nomofobi, Netlessfobi, FoMO. *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 25*(4), 473-480. https://doi.org/10.17343/sdutfd.380640

Evlilik Öncesi İlişki Geliştirme Programlarının Artırılmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi

Zeynep Kızıl Aslan
Başkent Üniversitesi

Hatice Kübra Özdoğan
Başkent Üniversitesi

Problem Durumu

Evlilik öncesi ilişki geliştirme programları, evlilik öncesi dönemdeki çiftlerle yürütülen çalışmalar arasında dikkat çeken alanlardan biridir. Evlilik öncesi ilişki geliştirme programları, evlilik öncesi dönemdeki çiftlerin evliliklerine iyi bir başlangıç yapmalarına yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiştir. Bu programlar, çiftlerin birbirleriyle olan iletişimlerini geliştirmelerine yardımcı olmakta ve evlilik öncesi dönemdeki sorunların çözümüne katkı sağlamaktadır. Evlilik öncesi eğitimlerin tarihine bakıldığında özellikle artan evlilik sıkıntılarının ve boşanma oranlarının etkisi dikkat çekmektedir. Kaygı verici boşanma oranlarına cevap olarak, evlilik öncesi eğitim ve danışma hizmetleri çiftlere güçlü ve istikrarlı birliktelikler kurmaları için önemli becerileri öğrenmelerinde yardım etmek için geliştirilmektedir (Bruhn ve Hill, 2004; Casquarelli ve Fallón, 2011). Evlilikte başarısızlığın çok farklı sebepleri olabilirken, evlilik sıkıntısının eşler ve çocuklar üzerinde duygusal, fiziksel, davranışsal ve sosyal sonuçları benzer olabilmektedir. Yetişkinlerde, depresyon ve alkol sorunları; çocuklarda davranışsal, duygusal ve akademik sorunlar da dahil olmak üzere bir dizi uyum sorunları ile ilişkili olduğu görülmektedir (Cummings ve Davies, 2002; Grych ve Fincham, 1992).

Yurt içinde yapılmış ilgili çalışmalar incelendiğinde özellikle son 20 yıldır romantik ilişkiler ve ilişki eğitimlerine yönelik çalışmaların arttığı görülmektedir (Örn. Canel, 2007; Çelik, 2018; Duran, 2010; Ersanlı, 2007; Haskan Avcı, 2013; Karahan, 2009; Kızıl Aslan ve Nazlı, 2021; Yalçın, 2010; Yalçıntaş-Sezgin, 2015; Yılmaz, 2009). Ancak bu çalışmaların daha çok alan akademisyenleri tarafından yürütüldüğü ve devlet aracılığıyla yürütülen programların ya da eğitimlerin yeterli ve yaygın olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla Türkiye'de evlenme ve boşanma istatistikleri dikkate alındığında (TÜİK; 2023) bu araştırmalar ile ulaşılan çalışma grupları çok sınırlı kalmaktadır. Yine Türkiye'de yapılan ilişki geliştirme eğitimleri incelendiğinde kullanılan eğitim programlarının çoğunun yurtdışında geliştirilen programlar olduğu görülmektedir. Oysa evlilik bireysel bir olaydan ziyade, sosyal ve kültürel bir olaydır ve Türk kültürüne uygun olarak geliştirilen evlilik öncesi ilişki geliştirme programlarına ve bu programların planlı, programlı ve standart bir şekilde evliliğe hazırlanan tüm çiftlere ulaştırabilir olmasına ihtiyaç vardır. Bu araştırmanın amacı, 2022-2023 güz döneminde Evlilik Öncesi Psikolojik Danışma dersini alan öğrencilerin evlilik öncesi ilişki geliştirme programlarının sayısının artırılmasına yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Evlilik öncesi eğitim programlarının sayısının artırılması için neler yapılabilir? Bu konudaki alternatif fikirleriniz neler?

2. Eğitim programlarının sayısının artırıldığını varsaydığınızda, bu programlara katılım nasıl teşvik edilebilir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden biri olan odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Odak grup (focus group) genellikle bazı ortak özelliklere sahip 4-12 katılımcıyla ve bir moderatörle gerçekleştirilen, katılımcıların gerçek düşüncelerini saklama gereği duymayacağı çok sesli bir ortam yaratılarak veri toplamayı amaçlayan bir tekniktir. Odak grup çalışmalarına sıklıkla başvurulmasında düşük maliyetli olması, verilerin hızlı elde edilebilmesi, uygun ortam sağlanırsa güvenilir bilgi vermesi ve özellikle topluluk araştırmaları için en uygun teknik olması gibi sebepler öne çıkmaktadır (Gülcan, 2021). Bu bağlamda, bu çalışmada araştırma yöntemi olarak daha derinlemesine veri elde etmek adına bireysel görüşmeler yerine odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Odak grup görüşmelerinde sorulara verilen yanıtlar, katılımcıların birbirleriyle etkileşimleri sonucu zenginleşir. Bu araştırmanın verileri iki sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır.

Nitel araştırmalarda zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılabilmesi için amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada araştırmacılar tarafından oluşturulan ölçüt doğrultusunda 2022-2023 akademik yılı güz yarıyılında seçmeli ders olarak Evlilik Öncesi Psikolojik Danışma dersini almış olan öğrenciler çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın yürütücüsü dersi veren öğretim elemanı tarafından dersi alan öğrencilere duyuru yapılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere bilgilendirilmiş onam formu iletilip imzalamaları istenmiştir. Yer, görüşme tarihi ve saatleri belirlendikten sonra, yer ve teknoloji planlaması yapılarak odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin başında onam formundaki bilgiler özetlenerek sözlü onaylar alınmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulmuş görüşme soruları genelden özele doğru sorulmuştur. Gerekli görülen yerlerde derinlemesine bilgi edinmek amacıyla sondaj sorular kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görüşme ile elde edilecek veriler, izin alınarak kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılacaktır. Verinin kavramsallaştırılması ve temalar aracılığıyla kavramlar arasındaki anlamlı örüntülerin açıklanması bu analizin temelini oluşturmaktadır

(Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kayıt cihazı ile kaydedilmiş sözel veriler, birebir yazıya aktarılacaktır. Evlilik öncesi eğitim programlarının sayısının artırılmasına ve eğitim programlarının sayısının artırılması durumunda bu programlara katılımın nasıl teşvik edileceğine yönelik görüşler verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlemesi ve bulguların tamamlanması ve yorumlanması adımlarını içerecek şekilde analiz edilecektir. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın desteği alınarak tartışılacaktır. Bulgular ve tartışmanın sonucunda hem araştırmacılara, hem uygulayıcılara, hem de politika yapıcılara çeşitli öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: evlilik öncesi, evlilik öncesi psikolojik danışma, ilişki geliştirme programı, odak grup görüşmesi

Kaynakça

Bruhn, D.M. and Hill, R. (2004). Designing a premarital counseling program. The Family Journal: Counseling and Therapy For Couples and Familıes, 12(4), 389-391.

Canel, A. N. (2007). Ailede problem çözme, evlilik doyumu ve örnek bir grup çalışmasının sınanması (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Casquarelli, E. J. and Fallón, K. M. (2011). Nurturing the relationships of all couples: Integrating lesbian, gay, and bisexual concerns into premarital education and counseling programs. Journal of Humanistic Counseling, 50, 149-160.

Cummings, E. M. and Davies, P. T. (2002). Effects of marital conflict on children: Recent advances and emerging themes in process-oriented research. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43, 31–63.

Çelik, D. B. (2018). Yatırım modeline dayalı evlilik öncesi ilişki sürdürme becerileri psiko-eğitim grubunun ilişki istikrarına etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Duran, Ş. (2010). Evlilik öncesi ilişki geliştirme programının romantik ilişkiler yaşayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri, çatışma iletişim tarzları ve ilişki istikrarları üzerine etkisinin incelenmesi (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Ersanlı, E. (2007). Evlilik ilişkilerinde eşlerin akılcı olmayan inançlarıyla baş etmelerine bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı evlilik ilişkisini geliştirme programının etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Grych, J. H. and Fincham, F. D. (1992). Interventions for children of divorce: Toward greater integration of research and action. Psychological Bulletin, 111(3), 434–454.

Gülcan, C. (2021). Nitel Bir Veri Toplama Aracı: Odak (focus) Grup Tekniğinin Uygulanışı ve Geçerliliği Üzerine bir Çalışma. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü e-Dergisi, 4(2), 94-109.

Haskan Avcı, Ö. (2013). Evliliğe hazırlık programının çift ilişkileri ve ilişki istikrarı üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Karahan, T. F. (2009). The effects of a couple communication program on the conflict resolution skills and active conflict tendencies of Turkish couples. Journal of Sex and Marital Therapy, 35(3), 220-229.

Kızıl Aslan, Z. ve Nazlı, S. (2021). Üniversite öğrencilerinde evliliğe yönelik inançlar: Bir müdahale programının etkililiği. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education], 8(2), 452-470. DOI: 10.21666/muefd.796344

TÜİK (2023). Evlenme ve boşanma istatistikleri. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2022-49437 adresinden erişildi.

Yalçın, İ. (2010). İlişki geliştirme programının üniversite öğrencilerinin ilişki doyum düzeylerine etkisi (Yayımlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yalçıntaş-Sezgin, E. (2015). Ergen romantik ilişkisinde sağlıklı ilişkiler geliştirme programının kız ergen bireylerin romantik ilişki sürecinde yaşadıkları çatışma eğilimine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

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

Yılmaz, T. (2009). Evlilik öncesi ilişkileri geliştirme programının çiftlerin ilişki doyum düzeylerine etkisi (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Çevrimiçi Romantik İlişki Doyumu Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*

Ülker Büşra Tatlısöz
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Şerife Gonca Zeren
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Problem Durumu

İnternetin varlığı insan hayatında birçok değişikliği de beraberinde getirmiştir. İnternet, sunduğu sayısız hizmet ile çeşitli sosyal bağlantıların geliştirildiği aynı zamanda sürdürüldüğü bir yer haline gelmiştir (Merkle ve Richardson, 2000; Lowe, 2017). İlişki kurma ise gelişim kuramcılarına göre yaşam görevlerinden biri olarak görülmektedir. İlişki kurma ihtiyacı sağlıklı bir birey olmak ve yaşam doyumu sağlamak açısından gerekli bir ihtiyaçtır. Kişinin kurabileceği ilişki türlerinden biri olan romantik ilişki, oldukça yoğun yaşanan ve önemli bir ilişki türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle beliren yetişkinlik döneminde yakın ilişkiler, bireyin kimlik gelişimi açısından belirleyici bir faktör olarak rol oynamaktadır (Yılmaz ve Gündüz, 2021). Colins (2003)'e göre romantik ilişki, tarafların karşılıklı olarak gönüllü olmasına ve kabulüne dayalı bir ilişki türüdür. Romantik ilişkiler yüz yüze veya çevrimiçi (online) olarak deneyimlenebilmektedir. Merkle ve Richarson (2000)'a göre çevrimiçi ve yüz yüze ilişkiler ilişki kurma ve çözme, kendini açma, ilişki sadakatsizliği ve çatışma yönetimi gibi konularda farklılıklar göstermektedir. Ayrıca internet kullanımı kişilerarasındaki mekânsal yakınlık ihtiyacını ve fiziksel çekiciliğin belirginliğini azaltmaktadır. İlişki doyumu ise bireyin romantik ilişki konusunda hissettiği olumlu duygularını kendi romantik ilişkisinde de yaşaması olarak açıklanabilmektedir (Hawkings, 1968). Bunun yanında teknolojinin ilerlemesinin etkileri ilişki bulma ve yürütme konularında yeni yolların denenmesine de yol açmaktadır. Teknolojinin etkilerinin ilişki kurma biçimlerine bu denli yansıması (Hamilton, 2016) çevrimiçi romantik ilişki deneyimleri hakkında daha fazla bilimsel araştırmanın da önemini gözler önüne sermektedir.

Literatürde yapılan araştırmalar sonucunda romantik ilişki doyumunu ölçen geçerli ve güvenilir ölçekler bulmak mümkündür. Fakat aynı durum çevrimiçi romantik ilişki doyumu için mümkün değildir. Çevrimiçi ve yüz yüze romantik ilişkilerin benzerlikleri olduğu kadar farklı tarafları da vardır ve yüz yüze romantik ilişki doyumunu ölçen ölçme araçları ile çevrimiçi romantik ilişki doyumunu ölçmek mümkün görünmemektedir. Hem yabancı hem yerli literatürde böyle bir eksikliğin fark edilmesi çevrimiçi romantik ilişki doyumunu ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Sürekli gelişen ve değişen dünyamızda internet kullanımının yaygınlaşması yapılan bilimsel araştırmaların da bu gelişim ve değişime paralel evrimleşmesini gerekli kılmaktadır. Bu araştırma, alana çevrimiçi romantik ilişkiler konusunda daha ayrıntılı bilgi katmayı ve günümüz dünyasında yaşanan yakın ilişkiler konusuna ışık tutmayı amaçlamaktadır. Yüz yüze gerçekleştirilen romantik ilişkiler konusu kadar çevrimiçi kurulan romantik ilişkilerin de anlaşılması ve araştırılması insan hayatının temelinde yer alan konulardan biri olan ilişkiler açısından gereklidir. Tüm bunlara ek olarak yüz yüze romantik ilişkiler kadar önem kazanan çevrimiçi romantik ilişkilerde doyumu ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçeğin olmaması ve araştırmanın ana temasını oluşturan bu ölçek geliştirme çalışması, alana büyük bir katkı sağlayacağı için önemlidir.

*Bu çalışma ilk yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın evrenini Türkiye'de 2022-2023 eğitim-öğretim yılında üniversiteye devam eden genç yetişkin öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemi için uygun örnekleme yöntemi kullanılmasına karar verilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi seçkisiz, sistematik örnekleme yöntemlerinden birinin kullanılmasının güç olduğu durumlarda, araştırmacının evren içerisindeki en ulaşılabilir kişilerden veri toplaması için kullandığı yöntemdir (Oral ve Çoban, 2020). Veriler online (çevrimiçi) toplanmaktadır. Ölçek için ilk önce ilgili alan yazın taranmış ve benzer ölçekler incelenmiştir. Ardından 60 katılımcının çevrimiçi romantik ilişkilere yönelik görüşleri toplanmıştır. İncelenen görüşler ile alanyazın kullanılarak 43 maddelik ölçek madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşü almak için alanda uzman beş farklı akademisyene gönderilmiştir. Çalışmanın Türkçeye uygunluğunu anlamak için Türkçe alanında uzman dört farklı uzmana gönderilmiştir. Uzman görüşleri sonrası ölçeğin son hali 30 maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert tipindedir. Anlaşılmayan bir kısım, eksiklik ya da hata olup olmadığını anlamak üzere gönüllü yedi üniversite öğrencisinin katılımıyla pilot uygulama yapılmıştır. Veriler çevrimiçi olarak halen toplanmaktadır. Veriler toplanırken kişilerin demografik bilgileri ile çevrimiçi ortamdaki deneyimleri hakkında da bazı bilgiler toplanmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılacaktır. Tüm bunlara ek olarak ölçeğin Test Tekrar Test Güvenirliğini de incelenecektir. Ayrıca ölçeğin iç tutarlık yani Cronbach Alpha katsayısı hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

AFA, DFA ve Test Tekrar Test analizleri sonucunda çevrimiçi (online) romantik ilişki doyumunu ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının son hali elde edilecektir. Çevrimiçi Romantik İlişki Doyumu Ölçeği (ÇRİDÖ) ile çevrimiçi romantik ilişkilerde deneyimlenen doyumun ölçülmesi

beklenmektedir. Yüz yüze ilişkilerden farklı olan çevrimiçi ilişkiler bu çalışmayla birlikte daha derinlemesine incelenecektir. Bu sayede çevrimiçi romantik ilişki ve çevrimiçi romantik ilişki doyumunun doğasının daha iyi anlaşılması beklenmektedir. Katılımcılardan elde edilen demografik bilgilerin ve çevrimiçi ilişkiler konusunda paylaşılan deneyimlerin de bu sürece ışık tutması beklenmektedir. Ayrıca hazırlanan ölçek beliren yetişkinlik döneminde özellikle çevrimiçi romantik ilişki doyumunu ölçmeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılabilecektir. Çevrimiçi romantik ilişki doyumunu ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına yönelik olan eksik tamamlanabilecektir.

Anahtar Kelimeler: çevrimiçi (online) romantik ilişki, ilişki doyumu, çevrimiçi romantik ilişki doyumu, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenirlik

Kaynakça

Collins, W. A. (2003). More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 13*(1), 1-24.

Hamilton, N. F. (2016). Romantic relationships and online dating. *Applied Cyberpsychology* (s. 144-160). içinde London: Palgrave Macmillan.

Hawkins, J. L. (1968). Associations between companionship, hostility, and marital satisfaction. *Journal Of Marriage And The Family, 11*(1), 647-650.

Lowe, C. (2017). Developing and maintaining online romantic relationships. *Doktora Tezi*.

Merkle, E. R., & Richardson, R. (2000). Digital dating and virtual relating: Conceptualizing computer mediated romantic relationships. *Family Relations, 49*, 187-192. doi:https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00187.x

Oral, B., & Çoban, A. (2020). *Kuramdan uygulamaya: Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Yılmaz, B., & Gündüz, B. (2021). Beliren yetişkinlik döneminde romantik ilişki doyumunun yordayıcısı olarak benlik ayrımlaşması, otantiklik ve depresyon. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(58), 334-361.

Psikolojik Danışman Adaylarının Yaşantısal Kaçınma Deneyimleri ve Metaforik Algıları

Yasin Aydın

Bolu Abant Izzet Baysal Üniversitesi

Problem Durumu

Yaşantısal kaçınma kısaca bireylerin duygu, düşünce ve fizyolojik tepkimeler gibi içsel yaşantılarından uzaklaşmak ve kaçmak ile ilgili deneyimlerini tanımlamaktadır (Hayes vd., 1996). Yaşantısal kaçınma genellikle psikopatolji ve depresyon gibi psikolojik sıkıntılarla ilişkilendirilmektedir (Kashdan ve Rottenberg, 2010). Yaşantısal kaçınma son zamanlarda Türkiye' de de üniversite öğrencileri ile çalışılmaktadır (Aydın, 2023). Üniversite öğrencileri mezuniyete ekonomik, sosyal ve iş bulma ile ilişkili olarak giderek artan bir şekilde daha fazla stres deneyimlemektedirler. Genç işsizliğin global bir sorun olmasının yanında Türkiye' de de genç üniversite mezunu işsizlerin sayısı giderek artmaktadır (TÜİK, 2022).

Yaşantısal kaçınma ve Türkiye' deki üniversite öğrencilerinin deneyimledikleri stres düşünüldüğünde bu araştırmanın temel iki sorusu şu şekilde ortaya çıkmıştır:

1. Psikolojik danışman adaylarının yaşantısal kaçınma deneyimleri nelerdir?
2. Psikolojik danışman adaylarının yaşantısal kaçınma deneyimlerine ilişkin olarak metaforik algıları nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada üniversite 3. ve 4. sınıfta okuyan psikolojik danışman adaylarının yaşantısal kaçınma deneyimlerini keşfetmek adına fenomenolojik desen kullanılmıştır (Creswell, 2013). Tanımlayıcı fenomenolojik araştırma deseni katılımcıların belirli bir fenomen ile ilişkili görüş ve deneyimlerini detaylı bir şekilde ifade ettikleri ve tanımladıkları araştırma desenidir (Ersoy, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada detaylı bir şekilde araştırılan fenomen ya da kavram ise yaşantısal kaçınmadır. Bu araştırmada ayrıca psikolojik danışman adaylarının anlaışlması güç bir kavram olan yaşantısal kaçınma deneyimleri metaforlar aracılığı ile de somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Araştırma Türkiye' nin batısında bir devlet üniversitesinde eğitim görmekte olan 93 psikolojik danışmanlık öğrencisi ile (75 kadın, 18 erkek) gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar 3. ve 4. sınıf lisans öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırmaya 3.ve 4 .sınıf psikolojik danışmanlık öğrencilerinin dahil edilmesinin iki temel gerekçesinden birincisi, kaıtlımcıların psikolojik danışmanlık kuram ve becerilerine dair temel dersleri almış olmaları ve ikincisi ise mezuniyet ve sonrası ile ilgili kaygılarının daha belirgin olmasıdır.

Araştırma kapsamında veri toplama sürecinde katılımcılara temel iki soru sorulmuş ve yazılı cevaplar vermeleri istenmiştir. Bu sorular:

1- Hayatınızda bilişsel, duygusal vb psikolojik sıkıntılar/zorluklar yaşadığınızda; a) Bu zorluklarla ve sıkıntılarla kısa sürede (anlık/günlük) baş etmek adına neler yapıyorsunuz? b) Bu zorluklarla baş etmek adına yaptığınız şeyler ne derece ve nasıl işe yarıyor?

2- Aşağıdaki cümledeki boşlukları doldurunuz: "Hayatımdaki psikolojik sıkıntı/zorluklarla baş etmek adına yaptığım şeyler.....benzer, çünkü....."

Araştırma kapsamında veriler Google forms üzerinden 3-10 Ocak 2022 tarihleri arasında elde edilmiştir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarında MAXQDA 2022 analiz sonuçlarına göre elde edilen kodlamalar aşağıdaki ortaya çıkmıştır. Kodlamalara ilişkin tematik bulgulara araştırmanın ilerleyen aşamalarında detaylı olarak yer verilecektir.

Araştırma sorusu 1 İlişkili kodlar:

1. Olumsuz baş etme yöntemleri
    1. Yemek içmek
    2. Kontrol etme çabası
    3. İyi hissetme çabası
    4. Beklemek

5. Uyumak
6. Yalmnız kalmak
7. Ağlamak ve içe kapanmak
8. Yalnız kalmak
9. Sorunla savaşmak ve mücade etmek
10. Ertelemek
11. Görmezden gelmek
12. Kulaklık takarak uzaklaşmak ve yürümek

2. Olumlu baş etme yöntemleri
    1. Pozitif iç konuşmalar
    2. Fiziksel aktivite
    3. Prpfesyonel destek
    4. Yazmak
    5. Paylaşmak
    6. Ortak insalık bilinci
    7. Farkındalık ve kabul
3. Metaforların sınıflandırılması
    1. Rasyonel düşünce temelli metaforlar
    2. Mücadele temelli metaforlar
    3. Kabul temelli metaforlar
    4. Kaçınma temelli metaforlar
    5. Farkındalık temelli metaforlar

Anahtar Kelimeler: psikolojik danışman, metafor, yaşantısal kaçınma

Kaynakça

Aydın, Y. (2023). Psychological Inflexibility, Ruminative Thinking, Worry and Self- Compassion in Relation to College Adjustment . Bartın University Journal of Faculty of Education , 12 (2) , 422-434 . DOI: 10.14686/buefad.1022706

Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64(6).

Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. Clinical Psychology Review, 30(7), 865–878.https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Qualitative research methods in social sciences. Seçkin Publishing

Mülteci Ve Göçmen Ergenlerde Atılganlık Psikoeğitim Programının Benlik Saygısına Etkisi

Ömer Faruk Kınas

Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda, insanları anavatanlarını terk etmeye zorlayan iç ve dış savaşların ortaya çıkması, ülkeler arası kalkınma farkı ve olumsuz ekonomik koşullar birçok ülkede göç ve mülteci sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Bu artış ülkelerin politik ve sosyal yönelimlerinde değişikliklere ve anlaşmazlıklara sebep olmuştur. Hem ulusal hem de uluslararası bir problem haline gelen mülteci ve göçmen sorunları birçok ülkenin uzun zamandan beri iç ve dış politikasını etkilemektedir. Savaşa maruz kalan ülkelerin yanı sıra, bu durum göç alan toplumda da yoğun ve beklenmedik bir nüfus genişlemesi ve çeşitli uyum sorunları gibi bazı sorunlara yol açmaktadır. Göç veren ülkelerin dışında, gerçekleşen göç nüfus, sosyoekonomik yapı ve kültürel dinamikler açısından maruz kalan ülkeyi de etkileyen bir durumdur. İnsanlar göç ettiklerinde yerleştikleri ülkenin kendi vatandaşlarıyla iletişim içinde olma zorunluluğunda olur ve bu etkileşim kültürleşme olarak tanımlanan davranış ve düşünce kalıplarında bir farklılık ortaya çıkarır. Örneğin, geçici koruma altındaki Suriyelilerle göç sonrası Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının etkileşimleri iki grup arasında olumlu ve olumsuz etkiler ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada, göç sonrası gruplar arası ilişkilerin gelişmesi sürecinde yaşanan önyargı ve çatışmalarda temel noktalardan biri dış veya iç gruba yönelik olumsuz kalıp yargı ve tutumların varlığıdır. Bu tutumlar genellikle dış grubun sosyal ve psikolojik izolasyonu ile pekiştirilen kronikleşmiş bir gruplar arası temas eksikliği ile sonlanmaktadır (Hogg & Vaughan, 2007). İki grup arasında yaşanan olumsuz tutum ve olaylardan dolayı da iki grubun birbirine karşı kültür alışverişinin gerçekleştiği kültürleşme kavramının gerçekleşmesi güçleşmektedir.

Bu noktada, tek bir ulusla sınırlı olmayan göç problemi dünya üzerinde gerçekleşen savaşlar, uygulanan politikalar, afetler ve daha birçok neden dünya ülkelerini göçle ve göç sonrası hakkında yapılacak politikalarla ilgili kılmaktadır. İnsan haklarının getirdiği bazı yükümlülükler ve ileride göç eden göçmen/mülteci bireylerin topluma kazandırılması ve istihdam edilmesi açısından ülkeler eğitsel ve sosyal anlamda çalışmalar gerçekleştirmektedir. Özellikle yeni bir bölgeye uyum, geçmişteki travmatik ve zor yaşam deneyimlerinin hatırda olması ve sosyal eksiklik hissetmeleri gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Göçle başlayan bu sorunların giderek yaygınlaşması nedeniyle başta sosyoloji, psikoloji ve siyaset bilimi gibi birçok disiplin mülteci ve göçmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözüm yollarıyla ilgili araştırmalarda artışlar gözlenmeye başlamıştır. Bu noktada, problemin doğru teşhisi ve sosyal yapılandırma açısından savaşın ortasındaki sivil bireylerin göç öncesi ve yeniden yerleşme sürecinden sonra yeni bir ülkede ne gibi toplumsal gereksinimleri olduğu ve göç sonrası uyum süreci önem kazanmıştır. Çocukluk ve yetişkinlik arasında bir geçiş dönemi içinde olan ergen bireyler bu çalışmalarda temel unsur olmaktadır. Alanyazında, göçmen ve mülteci ergenler incelendiğinde genellikle sosyal uyum sorunlarını gösteren kanıtlar bulunmaktadır. (Örn; Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015; Taş ve Özcan, 2018; Şeker, 2015; Sezgin ve Yolcu, 2016). Mülteci ve göçmen ergenler sağlıklı ilişkiler kurmanın önünde ciddi bir engel olan sosyal kaygı, uyum problemleri ve olumsuz değerlendirilme korkusu nedeniyle sosyal ilişkilerinde zorluklar yaşayabilirler. Benlik saygısı düşük, kendine güveni az olan ve atılganlık becerileri düşük olan ergenler çoğunlukla bu dönemde istenmeyen davranışsal tepkiler ve çatışmalar deneyimleyebilirler. Bu bağlamda, göç sırasında ve sonrasında birçok psikolojik probleme maruz kalan göçmen/mülteci ergenler; travmatik anıların üstesinden gelme, kendini ifade etme, uyum ve benlik saygısının kazanımı açısından büyük problemler yaşamaktadır. Benlik saygı düzeyi düşük olan bireylerde; yüksek düzeyde kaygı, psikosomatik sorunlar ve depresyon belirtileri görülebilmektedir. (Muslu, 2001).

Bu noktada psikolojik işlevlerin temelini oluşturan benlik saygısı; Kişiliğin entegrasyonu, davranışı motive etmede ve zihinsel sağlığın iyileştirilmesinde önemli bir kavramdır. Çevreye karşı gösterilen uyum ve benlik saygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Tözün, 2010). Düşük benlik saygısına sahip bir birey göç ettiği bölgede yaşayabileceği sorunlarla mücadele etmesi çok zorlanabilmektedir.

Kılınç, Kılıç ve İpekçi (2016) gerçekleştirdiği bir çalışmada ergen bireylerin benlik saygısı atılganlık düzeyi arasında yüksek derecede pozitif bir korelasyon ortaya çıkarmıştır ve benlik saygısının kazanımı ile atılganlık düzeylerinin ilişkisini ortaya koymuştur. Mülteci/göçmen ergenlerin yaşadıkları sorunlar göz önüne alındığında benlik saygılarının gelişimi konusunda atılganlık becerilerinin mülteci/göçmen ergenlere kazandırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Alanyazında, mülteci ve göçmen ergenlerde atılganlık becerisi ve benlik saygı düzeylerinin incelenmesi ile mülteci ve göçmenlerin bir popülasyon grubu olarak incelenmesi, gelişim süreçleri ve psikoeğitim alanı konusunda yeterli çalışma bulunmamaktadır.

Bu doğrultuda, mülteci/göçmen bireylerin atılganlık becerileri üzerine gerçekleştirilen psikoeğitim grubuyla benlik saygı düzeyinin nasıl etkilediğini ortaya koyma ihtiyacı doğmuştur. Ayrıca, benlik saygısı düzeyinde etkili olabilecek cinsiyet, yeni yerleşilen bölgede bulunma süresi ve eğitime devam etme gibi değişkenleri de göz önüne alarak kapsamlı bir araştırma yapma gereksinimi ortaya çıkmıştır.

Araştırma, alanyazında farklı disiplinler ve çalışmalar altında incelenmiş mülteci/göçmen, ergenlik dönemi, psikoeğitim programı, atılganlık becerileri ve benlik saygısı başlıklarını tek bir çalışmada birleştirmeyi amaçlamaktadır.

Bu kapsamda, göçmen/ mülteci ergenlere 7 oturumluk psikoeğitim programı uygulanmıştır. Bu programın ana hatları tablo halinde yer almaktadır.

Araştırmanın problemi Türkiye'de yaşayan mülteci/göçmen bireylerin atılganlık psikoeğitim grubu öncesi ve sonrasındaki benlik saygı düzeylerini ölçerek atılganlık psikoeğitim grubunun mülteci/göçmen bireyler üzerindeki etkisini sınamak ve cinsiyet, Türkiye'de bulunma süresi ve eğitime devam etme durumu gibi değişkenlerin mülteci/göçmen bireylerin benlik saygı düzeylerinin yordanabilirliğini incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma Türkiye'de yaşamakta olan Suriyeli göçmen/mülteci ergenlerin benlik saygısının kazanımında atılganlık psikoeğitim programı, cinsiyet, Türkiye'de bulunulan süre ve eğitime devam etme durumu arasındaki öntest ve sontest değişimini inceleyen inceleyen yüzeysel ve sayısal verilerin incelenip, analiz yapılarak sonuç çıkartılması açısından nicel bir araştırmadır. Bu araştırma, 14-17 yaş aralığındaki göçmen/mülteci atılganlık becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan psikoeğitim programının benlik saygısı düzeyine etkisinin ölçüldüğü yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırma yöntemlerinden olan yarı deneysel modelde bir grup yer almakta ve iki ölçüm yapılmaktadır. Çalışma ve araştırmanın kriterleri doğrultusunda özel olarak belirlenen 14 katılımcıyla kontrol grubu olmadan gerçekleştirildiği için tek grup ön-test son-test desenine dayalıdır. Bu çalışma, pandemi süresi içerisinde araştırmaya gönüllü olarak katılabilecek mülteci/göçmen ergen sayısı yeterli olmadığından yalnızca deney grubuyla yürütülmüştür. Araştırmanın bağımsız değişkenleri benlik saygısı düzeyini arttırmak amacıyla geliştirilen atılganlık psikoeğitim programı, mülteci/göçmen bireylerin Türkiye'de bulunma süresi, cinsiyet ve eğitimlerine devam etme durumudur. Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır'da yaşayan 14-17 yaş arası Suriyeli göçmen/mülteci bireyler oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında, ilgili kurum ve kuruluşlar aracılığıyla 25 katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcıların araştırma amacında yer alan kriterleri karşılayıp karşılamadıkları ve oturumlara devam edebilme durumları ile ilgili üyelerin seçimi sürecinde ön eleme yapılmıştır. Bu doğrultuda, katılımcı kriterleri göz önüne alınarak 14 katılımcıyla psikoeğitim oturumları gerçekleştirilmiştir. Bununla beraber, cinsiyet de araştırmanın bir değişkeni olduğundan üyelerin cinsiyet açısından homojenlik göstermesine dikkat edilmiştir. Araştırmada verilerin toplanabilmesi için Kişisel Bilgi Formu, Bireysel Değerlendirme Formu ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri kullanılmıştır. Bu ölçekler ve formlar kullanılmadan önce ölçeği geliştiren/uyarlayan araştırmacılardan izin alınmıştır. Bireylere ölçekler uygulanmadan önce, yapılan araştırmanın amacı, kişisel bilgilerinin istenmeyeceği, araştırmaya dahil olmalarının gönüllülük esasına dayandığı ve verilen cevapların gizli tutulacağı bilgilendirmesi yapılarak çalışma ile ilgili onamları alınmıştır.

Bu araştırmada, katılımcıların Kişisel Bilgi Formuna ve Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğine verdikleri yanıtlar istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Sosyal bilimlerde yapılan araştırmaların analizinde genellikle hata payı üst sınırı 0,05 olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013). Bu araştırma kapsamında da analizlerde hata üst sınırı 0,05 olarak kabul edilmiş ve %95 güven aralığı dikkate alınarak veri çözümlemesi yapılmıştır.

Araştırmada, atılganlık psikoeğitim grubunun benlik saygısının gelişimi üzerinde etkisini ölmek için ön- test son-test uygulanmıştır. Bu kapsamda, verilerin analiz edilmesi için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Dağılımın normalliğinin sağlanmadığı göz önüne alınarak yapılan Mann Whitney U testinde ortalamaların karşılaştırılması yerine katılımcıların aldıkları puanlar en düşükten en yükseğe doğru sıralanıp ilgili değişkenlere ait puanlar toplanarak ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Mülteci/göçmen ergenlerin cinsiyet, eğitime devam etme durumu ve Türkiye'de bulunulan süre açısından öntest ve sontest uygulanması sonucunda ölçekten aldıkları puanlar arası farklılaşma ise Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu test, iki ilişkisiz grubun ortalamasını aynı sürekli bağımlı değişken üzerinde karşılaştırır ve ortalamalara bakılarak iki bağımsız grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için kullanılır.

Araştırmada, atılganlık psikoeğitim grubunun benlik saygısının gelişimi üzerinde etkisini ölçmek için ön- test son-test yöntemi uygulanmıştır. Bu kapsamda, araştırmada katılımcı sayısı düşük olduğu için (n=14) verilerin analizinde normal dağılıma uygun olmayan gruplarda kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Wilcoxon sıra sayıları işaret testi işleminde Ws test istatistiği hesaplanır. Bu istatistik beklenen değer ile karşılaştırılır. Tek örneğin ortaya konulduğu durumunda her değişkenin gözlenen değerinden Ho altındaki hipotezde ortaya çıkarılan medyan değeri çıkarılarak fark bulunur, bu farkların sıra puanlarından test istatistiği hesaplanır.

Bu analizlerden sonra sosyo-demografik karşılaştırmalar için çapraz tablo (crosstab) tekniği kullanılarak bulgular elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Psikoğitim programı, toplumsal bir ihtiyacı karşılamak mülteci/göçmen bireylerin toplumsal adaptasyon, atılganlık becerileri ve benlik saygısı gelişimini sağlamak üzere oluşturulmuştur. Eğitim programının mülteci/ göçmen ergenlerde yarattığı değişimlere ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, uzun vadeli toplumsal gelişimin sağlanması için atılganlık psikoeğitim programının önemi ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda, araştırmanın alt problemlerine ilişkin olarak aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. Katılımcıların öntest ve sontest olarak uygulanan benlik saygısı ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir.

2. Katılımcıların eğitimlerine devam etme durumunun bireylerin benlik saygısı sonuçlarına istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etki etmemektedir.

3. Katılımcıların öntest ve sontest olarak uygulanan benlik saygısı ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar Türkiye'de bulunma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir.

4. Atılganlık Becerileri Eğitim Programının mülteci/göçmen ergenlerin Coopersmith benlik saygısı ölçeğinden aldıkları puanlara anlamlı düzeyde pozitif yönlü etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mülteci/göçmen ergenler, atılganlık becerisi, psikoeğitim programı, benlik saygısı, sosyal kaygı düzeyi.

Kaynakça

Acar, N. V., Arıcıoğlu, A., Gültekin, F., & Gençtanırım, D. (2008). Üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 35(35), 342-350.

AFAD. (2013). Türkiye'deki Suriyeli kadınlar araştırması. 18.06.2016 tarihinde https://www.afad.gov.tr/Dokuman/.../71 2014052014474-afadfaaliyetraporu2013.pdf adresinden edinilmiştir.

AFAD. (2014). Türkiye'deki Suriyeli kadınlar raporu. 18.06.2016 tarihinde https://www.afad.gov.tr/Dokuman/TR/80-20140529154110-turkiye'deki-suriyeli kadinlar, 2014.pdf adresinden edinilmiştir

Ahmadi, H., Daramadi, P. S., Asadi-Samani, M., & Sani, M. R. M. (2017). Effectiveness of group training of assertiveness on social anxiety among deaf and hard of hearing adolescents. *The international tinnitus journal,* 21(1), 14-20.

Akamatsu, C. T., & Cole, E. (2000). *Meeting the psychoeducational needs of deaf immigrant and refugee children*. Canadian Journal of School Psychology, 15(2), 1-18.

Akarçay, P., & Gökhan, A. K. (2018). Sosyolojik, Psikolojik ve Kuramsal Açıdan Göç Olgusu: Küreselleşmenin İnsani ve Vicdani Yüzü. *Kesit Akademi Dergisi*, (14), 188-202.

Akıncı, B., Nergiz, A., & Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç araştırmaları dergisi*, (2), 58-83.

Alaca, F., & Albak, A. (2020). Göç ve Eğitim: Suriyeli Sığınmacılara Yönelik Bir İnceleme. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 2(2), 128-144.

Alberti, R., & Emmons, M. (1998). *Atılganlık hakkınızı kullanın.* Ankara: HYB Yayıncılık.

Allen; Dona Jean Young, (1993). *The Affects of a Self-esteem Training Program on Self-esteem and College Persistence.* Ed. D. University of Arkansas. 204. pp. Adviser: Gory Chamberlin. Dissertation Abstract International. Vol. 54, no. 7 January 1994, 2476-A.

Arslantaş, H., Adana, F., & Şahbaz, M. (2013). Lise öğrencilerinin atılganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21(2), 76-84.

Avşar, F., & Alkaya, S. A. (2017). The effectiveness of assertiveness training for school-aged children on bullying and assertiveness level. *Journal of pediatric nursing,* 36, 186-190.

Bakanlığı, M. E. (2013). *Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri*.

Baker, S. B. (2001). Coping-skills training for adolescents: Applying cognitive behavioral principles to psychoeducational groups. *Journal for Specialists in Group Work,* 26(3), 219-227.

Barry, D. T., & Grilo, C. M. (2003). Cultural, self-esteem, and demographic correlates of perception of personal and group discrimination among East Asian immigrants. *American Journal of Orthopsychiatry,* 73(2), 223-229.

Beck, A.T. (2005). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar.* (Çev. Türkcan, A.). İstanbul: Litera Yayıncılık.

Bemak, F., Chung, R. C. Y., & Pedersen, P. (2003). *Counseling refugees: A psychosocial approach to innovative multicultural interventions* (No. 40). Greenwood Publishing Group.

Berry, J. W. (2006). Acculturative stress. *In Handbook of multicultural perspectives on stress and coping* (pp. 287-298). Springer, Boston, MA.

Bilen, D. (2019). *Suriyeli mültecilerde travma sonrası stres bozukluğu ve yaşam doyumu düzeyinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Master's thesis, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Bozkurt F. (2007). *Alkol bağımlılarında sosyal desteğin, yaşam kalitesi, benlik saygısı ve tedavi süreci ile etkileşimi*. İzmir: Aile Hekimliği Uzmanlık Tezi.

Bünyamin, A. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Güvengenlik Becerileri Üzerinde Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11(3).

Chittenden, G. E. (1942). An experimental study in measuring and modifying assertive behavior in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 7(1), 1-87.

Cole, E., & Siegel, J. (1990). *School psychology in a multicultural community: Responding to children's needs.* In: E. Cole and J. Siegel (Eds.). Effective consultation in school psychology (pp. 141-169). Toronto: Hogrefe Publishers.

Cole, D. A., & Meyer, L. H. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *The Journal of Special Education,* 25(3), 340-351.

Coopersmith, S. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA: Freeman, 1967

Crick, N.R., & Bigbee, M.A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 66, 337–347.

Zenofobiyi Azaltmaya Yönelik Temas Teorisine Dayalı Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi

Sümeyye Derin — Sakarya Üniversitesi

Dürdane Tor — Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye, 2011 yılında Suriye'de yaşanan iç savaş nedeniyle yoğun bir uluslararası göç ile karşı karşıya kalmıştır. 2012 yılında 14 bin Suriyeli, Türkiye'ye sığınmış ve geçici koruma kapsamına alınmıştır. Günümüzde bu sayı üç milyonu aşmıştır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2023a). Türkiye'de ayrıca uluslararası koruma kapsamında bireyler de yaşamaktadır. 2010 yılında 8 bin olan Türkiye'deki geçici koruma başvurusu, 2018 yılında yaklaşık 115 bine ulaşmıştır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2023b). Türkiye'de kısa sürede artan insan çeşitliliği zenofobi olgusunu ön plana çıkarmıştır. Zenofobi, temelde yabancılara yönelik hissedilen düşmanlık, nefret, korku gibi duyguların (Boehnke vd., 1998; Harris, 2002) yanı sıra şiddet, saldırganlık ve yağmalama gibi davranışları (American Psychiatric Association [APA], 2010; Crush ve Ramachandran, 2009; Fields, 2007; Tshitereke, 1999) içerir. Ev sahibi toplumun kendini dezavantajlı algılaması (Sanchez-Mazas ve Licata, 2015), göçmenlerin çeşitli fiziksel ve psikolojik sağlık sorunları yaşaması (Joshi vd., 2011) ve gruplar arası çatışmaların ortaya çıkması (American Psychiatric Association [APA], 2010; Makgopa, 2013) zenofobiyi toplumlar için sosyal bir tehdit haline getirmektedir. Bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlılık, psikolojik danışmanlık mesleğinin temel etik ilkeleri arasında yer alır (Türk PDR-Der., 2021). Belirtilen etik ilkenin aday psikolojik danışmanlar tarafından içselleştirilmesinde ve birçok açıdan bireysel farklılıkları ile ön plana çıkan yabancılara yönelik duyarlı bir yaklaşım sergilemede eğitimin önemli bir yeri vardır. Araştırmanın amacı, çalışma kapsamında tasarlanan eğitim programı aracılığıyla aday psikolojik danışmanların zenofobi düzeyini azaltmaktır.

Yöntem

Araştırma, 2x3 (ön test-son test-izleme kontrol grubu) yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Araştırmada, zenofobi düzeyini azaltmak için temas teorisine dayalı eğitim programı geliştirilmiştir. Programda, temas teorisinin etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayan mektup yazma (yayılmacı temas), film/video izleme-analiz etme (yayılmacı temas), yüz yüze görüşmeler yapma (doğrudan temas), yapılan görüşmeleri diğer katılımcılar ile paylaşma ve bu görüşmelere dair video izleme (yayılmacı temas) gibi çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Bunun yanı sıra programda doğaçlama, rol oynama vb. yaratıcı drama teknikleri aracılığıyla katılımcıların kurgusal bir gerçeklik oluşturmaları sağlanarak da hayali ve yayılmacı temas hipotezleri işe koşulmuştur. Eğitim programı, her oturum 90 dakika olmak üzere toplam 11 oturumdan oluşmaktadır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni Temas Teorisine Dayalı Eğitim Programı, bağımlı değişkeni ise katılımcıların zenofobi düzeylerdir. Katılımcılar, Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinde rehberlik ve psikolojik danışma programında öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileridir. Deney grubu (10 kadın, 4 erkek) ve kontrol grubu (11 kadın, 3 erkek) katılımcıları 14'er kişiden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ile Bozdağ ve Kocatürk (2017) tarafından geliştirilen Zenofobi Ölçeği kullanılmıştır. Veriler, SPSS 26 programında analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla ilişişiz örneklemler t Testi, grup-zaman ortak etkisini belirlemek amacıyla da karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi (SPANOVA) kullanılmıştır. Küresellik varsayımının sağlanamadığı durumlarda varyans analizi sonuçları Greenhouse-Geisser düzeltmesi dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Ayrıca ölçümler arasındaki farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla Bonferroni Testi'nden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonuçlarına göre grup etkisinin anlamlı olmadığı, diğer taraftan zaman etkisinin ve zaman-grup ortak etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bonferroni düzeltmesi yapılmış çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre deney grubu katılımcılarının zenofobi ön test-son test, ön test-izleme testi arasındaki farkın anlamlı olduğu; son test-izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Kontrol grubu katılımcılarının ise ön test-son test, ön test izleme testi ve son test-izleme testi ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sonuçlar, deneysel işlem sırasında uygulanan programın zenofobi düzeyini azaltmada etkili olduğunu, bu etkinin altı ay sonra yapılan izleme sonucunda da kalıcılığını koruduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Göç, zenofobi, psikolojik danışman eğitimi, eğitim programı

Kaynakça

American Psychiatric Association [APA] (2010). *Xenophobia, immigration, and mental health.* Erişim tarihi: 13 Mayıs 2023 http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.173.3296&rep=rep1&type=pdf

Boehnke, K., Hagan, J., & Hefler, G. (1998). On the development of xenophobia in Germany: The adolescent years. *Journal of Social Issues*, *54*(3), 585-602. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1998.tb01237.x

Bozdağ, F. & Kocatürk, M. (2017). Zenofobi Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(52), 615-620. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1921

Crush, J., & Ramachandran, S. (2009). *Xenophobia, international migration and human development* (No. HDRP-2009-47). Human Development Report Office (HDRO), United Nations Development Programme (UNDP).

Fields, R. M. (2007). Xenophobia: A consequence of posttraumatic stress disorder. E. K. Carll (ed.), *Trauma psychology: Issues in violence, disaster, health, and illness* (pp. 289-305). United States of America: Praeger Publishers.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM] (2023a, 13 Mayıs). *Geçici koruma.* Erişim tarihi: 13 Mayıs 2023, https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM] (2023b, 13 Mayıs). *Uluslararası koruma.* Erişim tarihi: 13 Mayıs 2023, https://www.goc.gov.tr/uluslararasi-koruma-istatistikler

Harris, B. (2002). Xenophobia: A new pathology for a new South Africa. In D. Hook and G. Eagle (Eds.), *Psychopathology and social prejudice* (pp. 169-184), Cape Town: University of Cape Town Press.

Joshi, S., Simkhada, P., & Prescott, G. J. (2011). Health problems of nepalese migrants working in three Gulf Countries. *BMC International Health and Human Rights*, *11(*3), 1-10. https://doi.org/10.1186/1472-698X-11-3

Makgopa, M. (2013) A critical evaluation of the key theoretical concepts and models on xenophobia as depicted in the drama of MS serudu's naga ga di etelane: A qualitative approach. *South African Journal of African Languages, 33*(2), 115-123. https://doi.org/10.1080/02572117.2013.871451

Sanchez-Mazas, M., & Licata, L. (2015). Xenophobia: Social psychological aspects. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, *25*, 802-807. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.24031-2

Tshitereke, C. (1999). Xenophobia and relative deprivation. *Crossings, 3*(2), 4-5.

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği [Türk PDR-Der.]. (2021). *Psikolojik danışma etik kodları.* Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları.

Evliliğe Hazır Oluş: Ailesel Değişkenleri Rolü

Gökay Keldal

Inönü Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2023) verilerine göre 2022 yılında boşanan çift sayısı 180. 954 kayıtlara geçmiştir. Bunun yanı sıra boşanmaların % 32.7'si ilk beş yıl içerisinde gerçekleşmiştir. Bu durumun nedenlerinden bir olarak evliliğe hazır olmadan evlilik birliği oluşturmak olabilir. Bu bağlamda, Goad (1987) aile ve evlilikle ilgili çalışmalarda evliliğe hazır oluşun gözardı edildiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmanın da amacı evliliğe hazır oluş ile ilişkili değişkenlere odaklanmaktır.

Türkiye'de evliliğe hazır oluş ile az sayıda araştırmada (Köroğlu, 2013; Ondaş, 2007) evlenebilmek için önemli görülen faktörler incelenmiştir. Evliliğe hazır oluşla ilgili inançları oluşturabilecek ve şekillendirebilecek değişkenlerle ilgili çalışmaların sınırlılığı dikkat çekmektedir. Özellikle, Barr ve Simons (2018), evlilikle ilgili inançların şekillendiği bağlamlar arasında en öne çıkan bağlamın kök aile olduğunu ileri sürmüşlerdir. Daha önce yurtdışında yapılan bir kaç çalışmada ebeveynlerin alkolik olması (Larson ve Thayne, 1999) ve kardeş varlığı (Willoughby ve Hall, 2018) değişkenlerinin evliliğe hazır oluşta önemli rol oynadıkları görülmektedir. Tüm bu çalışmalar evliliğe hazır oluş ve ailesel değişkenler arasındaki ilişkiye odaklanmanın evlilik inançları literatürüne yeni bilgiler eklemesi yönüyle önemli olacağına işaret etmektedir. Bu bağlamda bu çalışma Evlilik Paradigması Kuramı (Willoughby ve diğ., 2015) çerçevesinde tasarlanmış ve aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

Olumlu aile iletişimi, kardeş sayısı ve evliliğinin kendi ebeveynlerinin evliliğine benzemesini isteme durumu evliliğe hazır oluş düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu çalışma nicel araştırma yönteminin desenlerinden korelasyonel desende tasarlanmıştır. Bu çalışma kapsamında veriler çevrimiçi (online) olarak toplanmıştır. Veri toplama da örnekleme stratejisi olarak uygun örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Leary (2011) uygun örnekleme tekniğinin psikoloji çalışmalarında kullanılan en yaygın tür olduğu ve kolaylıkla ulaşabilen katılımcıları içerdiğini belirtmiştir. Veriler toplanırken katılımcılarla WhatsApp grupları ve E-mail yoluyla iletişim kurulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu beliren yetişkinlik döneminde bulunan 372 (% 74 kadın, % 26 erkek) birey oluşturmuştur. Katılımcıların yaşları 18-29 (M=22.05, ss=2.36) aralığındadır. Çalışma grubunda yer alan bireylerin % 82'si üniversite öğrencisi ve % 18 üniversite mezunudur. Örneklemde yer alan bireylerin % 42'sinin flört ettiği birisi vardır. Katılımcıların kardeş sayısı 1-16 (M=3.84, ss=2.14) aralığındadır. Beliren yetişkinlerin % 53'ü evliliğe hazır oluş durumlarına ilişkin bazı konularda evet bazı konularda hayır yanıtı vermiştir. % 38'i ise evliliğe hazır olmadığını beyan etmiştir. Katılımcıların ortalama ideal evlilik yaşları 26.77 (ss=3.33) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların % 39'u evliliklerinin ebeveynlerinin evliliğine benzemesini istemektedir.

Araştırmada veri toplama araçları olarak Keldal ve Yıldırım (2022) tarafından geliştirilen Evliliğe Hazır Oluş Ölçeği ve Geçer ve Yıldırım (2023) tarafından geliştirilen Aile İletişim Ölçeği kullanılmıştır. Bunların yanı sıra katılımcıların kişisel bilgilerine ulaşmak için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırma da altı sonuç (outcome) ve üç bağımsız değişken yer almaktadır. Bu değişkenler arası ilişkileri incelemek için Doğrusal Regresyon Analizi tekniği kullanılmıştır. Bunun yanı sıra Aile İletişim Ölçeğinin yapısının bu örneklemde incelenmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma da hata payı .05 olarak kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma da aile iletişimi evliliğe hazır oluşun önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Aile iletişimi, finansal hazır oluş (B=.16, β=.16, t=2.99, p=.00), duygusal hazır oluş (B=.09, β=.16, t=2.96, p=.00), toplumsal sorumluluklara hazır oluş (B=.12, β=.18, t=3.19, p=.00) ve kişiler arası ilişkilere hazır oluş (B=.06, β=.15, t=2.75, p=.01) düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu sonuca göre daha fazla olumlu aile iletişimi daha yüksek düzeyde finansal, duygusal, toplumsal sorumluluklara ve kişiler arası ilişkilere hazır oluşla ilişkilidir. Diğer taraftan aile iletişimi ile aile hayatı ve rollerine hazır oluş (B=.04, β=.09, t=1.59, p=.11) ve cinsel yaşama hazır oluş (B=.01, β=.01, t=.16, p=.87) anlamlı bir ilişki yoktur. Kardeş sayısı değişkeni ise sadece finansal hazır oluşun (B=.23, β=.14, t=2.76, p=.01) anlamlı bir yordayıcısıdır. Daha fazla kardeş sayısı daha yüksek düzeyde finansal hazır oluşla ilişkilidir. Kendi evliliğinin ebeveynin evliliğine benzemesini isteme durumu ise sonuç değişkenlerinin hiçbirini anlamlı olarak yordamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Evliliğe hazır oluş; Evlilik öncesi; Kök aile; Evlilik inançları; Beliren yetişkinler

Kaynakça

Barr, A. B., & Simons, R. L. (2018). Marital beliefs among African American emerging adults: The roles of community context, family background, and relationship experiences. *Journal of Family Issues*, *39*(2), 352-382. https://doi.org/10.1177/0192513X16644640

Geçer, E., & Yıldırım, M. (2023). Family Communication and Psychological Distress in the Era of COVID-19 Pandemic: Mediating Role of Coping. *Journal of Family Issues, 44*(1), 203–219. https://doi.org/10.1177/0192513X211044489

Goad, R. L. E. (1987). *The effect of a christian family course on marital readiness* (Doctoral dissertation). Oklahoma State University.

Hall, S. S., & Willoughby, B. J. (2018). Opposite-sex siblings and marital beliefs among emerging adults. *Journal of Adult Development*, *25*, 61-67. https://doi.org/10.1007/s10804-017-9275-8

Keldal, G., & Yıldırım, İ. (2022). Factors associated with marital readiness among Turkish young adults. *Family Relations*, *71*(1), 307-324. https://doi.org/10.1111/fare.12619

Köroğlu, T. (2013). *Üniversite gençliğinde evlilik, aile ve boşanma konusundaki düşünce ve görüşleri üzerine sosyolojik bir araştırma: Karabük üniversitesi örneği* (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.

Larson, J. H., & Thayne, T. R. (1999). Marital attitudes and personal readiness for marriage of young adult children of alcoholics. *Alcoholism Treatment Quarterly, 16*(4), 59-73. https://doi.org/10.1300/J020v16n04_06

Leary, M. R. (2011). *Introduction to behavioral research methods (6th ed.)*. Pearson education.

Ondaş, B. (2007). *Üniversite öğrencilerinin evlilik ve eş seçimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2023). *Evlenme ve boşanma istatistikleri.* https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2022-49437 adresinden elde edilmiştir.

Willoughby, B. J., Hall, S. S., & Luczak, H. P. (2015). Marital paradigms: A conceptual framework for marital attitudes, values, and beliefs. *Journal of Family Issues*, *36*(2), 188-211. https://doi.org/10.1177/0192513X13487677

Deprem Sonrası Travma, Kayıp, Yas ve Psikolojik Danışma Süreci: Vaka İncelemesi

Dilek Avcı

Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Travma, bir tehdit durumunda insanların baş etme becerilerinin yetersiz kalması, genel işlevselliğinin sekteye uğraması, travmatik tepkilerin ortaya konması durumudur. Travmatik tepkilerin şiddeti ise normal tepkilerden patolojik tepkilere kadar bir değişkenlik gösterebilir (Erdur-Baker ve Doğan, 2014). Travmatik tepkiler çoğunlukla bir kayıp sonrası yaşanır. Bu kayıp sevilen birinin kaybı olabildiği gibi (ayrılık, ölüm) maddi kayıplarda da oluşabilir. Kayıp sonrası oluşan duygu durumu ise *yastır.* (Stroebe, Hansson, Stroebe ve Schut, 2001; Akt., Erdur Baker ve Doğan, 2014). Yas bir kayıp ertesinde duygusal, davranışsal, bilişsel, fiziksel boyutlarda görülebilen normal tepkilerdir. Eğer yas tepkilerinde kaybın üzerinden en az altı ay geçmesine rağmen azalma söz konusu değilse veya artan bir durum varsa *patolojik yas* ortaya çıkar (Stroebe, Hansson, Stroebe ve Schut, 2001; Akt., Erdur Baker ve Doğan, 2014).

Deprem gibi yıkıcı olayların etkileri birey, aile, toplum, ulusal düzeyde görülmekle birlikte afetlerin türü, büyüklüğü, neden olduğu kayıpların nitel ve nicel özellikleri gibi etmenlerin insan psikolojisi üzerinde doğrudan etkileri vardır (Erdur Baker ve Doğan, 2014). Afet sonrası oluşan tepkiler geniş bir yelpazede ele alınmaktadır. Bu tepkiler travma sonrası stres bozukluğu, diğer kaygı bozuklukları, depresyon gibi patolojik tepkilerden travma sonrası büyüme adı verilen olumlu tepkilere kadar farklı biçimler alabilir (Erdur Baker ve Doğan, 2014). Aşağıda travma sonucu oluşan duygusal, bilişsel, fiziksel, davranışsal ve sosyal tepkiler yer almaktadır;

- Duygusal Tepkiler; Şok, öfke, çaresizlik, boşlukta hissetme, hissizlik, aşırı korku hali, suçluluk, yas, ümitsizlik, sinirlilik hali, karamsarlık, değersizlik hissi, panik ve utanç.
- Bilişsel Tepkiler; Konsantrasyon güçlüğü, karar verememe, hafıza ile ilgili sorunlar, yanlış inançlar geliştirme, kafa karışıklığı, yaşadıklarını çarpıtma/değiştirme, kendine saygı duymama, kendine olan inancını kaybetme, kendini suçlama, istenmeyen düşünce ve anılar.
- Fiziksel Tepkiler: Yorgunluk, bitkinlik, uykusuzluk, uyku düzeninde bozulma, aşırı uyuma, uyuyamama veya uykuyu sürdürememe, tedirginlik, yaygın ağrılar, baş ağrısı, cinsel istekte azalma, iştahsızlık, bağışıklık sisteminde bozulmalar, mide ve bağırsak sorunları, gerginlik ve çarpıntı, bulantı, baş dönmesi ve göğüs ağrıları.
- Davranışsal ve Sosyal Tepkiler: Depremi hatırlatan uyaranlardan kaçınma, yerinde duramama, aniden irkilme, yabancılaşma, sosyal geri çekilme, kişiler arası ilişkilerde çatışmalar ve sorunlar (aile, iş, okul, evlilik), güvensizlik, şüphecilik, yargılayıcı ve suçlayıcı olma.

Kayıp ve yas süreci farklı yaklaşımlarla ve aşamalarla ele alınmaktadır. Örneğin, Lindemannn (1963), sevilen birinin kaybının ardından ortaya çıkan yas tepkilerinin kaybedilen kişinin sürekli düşünülmesi, suçluluk ve öfke duyguları ile kaybedilen kişilerin bazı özelliklerinin yaşatılmasına yönelik davranışlar olabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca sosyal ilişkilerde ortaya çıkan sıkıntılar, depresyon veya duyguların bastırılması, erteleme gibi işlevsel olmayan tepkilerin de ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Kayıp ve yas sürecini aşamalı bir şekilde ele alan Kübler- Ross (1969) ise yas sürecini inkar, öfke, pazarlık, depresyon ve kabul aşamalarını şeklinde ele almaktadır. Parkes (1998) ise yas süreci dört aşamada ele almaktadır. Bu aşamalar; şok/hissizlik, özlem/arayış, karışıklık/çaresizlik, yeniden yapılanma/iyileşme'dir. Worden (2004), aşamalardan oluşan yaklaşımları yerine "görev yaklaşımı" olarak nitelediği bir yaklaşım önermiştir. Bu yaklaşıma göre, kişi, sırasıyla, kaybın gerçekliğini kabul etme, yas acısının üstesinden gelme, kaybedilenin olmadığı bir yaşama uyum sağlama, kaybedileni iç dünyada yeniden konumlandırarak hayata devam etme gibi görevleri gerçekleştirebilmelidir. Bununla birlikte Worden (2004), yas sürecinde kaybedilen kişinin ölüm şeklinin de önemini vurgulamaktadır. Örneğin; beklenmedik, şiddet içeren veya engellenebileceğine inanılan bir ölümün yas tutma sürecini uzatabilmektedir.

Bireyle psikolojik danışma sürecinde kayıp/yas sürecini ele almanın temel amacı danışanın bu zorlu süreçle etkili şekilde baş etmesini sağlayarak kaybedilen kişinin olmadığı bir dünyaya uyum sağlamasını desteklemektir. Bu çalışmada 6 Şubat Depremi ardından eş ve çocuk kaybı yaşayan danışanın psikolojik yardım süreci Kubler Rosss, Worden, Parkes ve Lindeman yas model ve aşamaları bağlamında ele alınmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, Vaka İnceleme (Case Study) yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Vaka incelemesi tek bir bireye odaklanan, odaklandığı bireyin duygu, düşünce ve davranışlarına ilişkin detaylı bilgiler toplayan bir yöntemdir (Plotnik ve Kouyoumdjian, 2013). Kring ve ark. (2010), vaka

incelemesinin bireyin aile, eğitim gibi art alan özelliklerinin incelenmesi ile birlikte yaşamlarındaki önemli süreçlerin ve uyum düzeylerinin de ele alındığını ifade etmektedir. Vaka incelemesinde birey derinlemesine incelenir. Bu nedenle elde edilen veriler betimleyicidir ve istatiksel analizlere aktarılmamaktadır. Bunun yerine davranışların yorumlanmasını sağlayan içerik süreci ele alınmaktadır. Diğer taraftan akut yas sürecinden geçen danışanlardan nicel veri toplama araçları ile veri almak bazı durumlarda hem danışanın geçtiği süreç hem de danışma sürecinin etkililiği açısından işlevsel olmamaktadır. Bu nedenle bu danışma sürecinde danışma oturumlarının deşifreleri içerik analizi yoluyla ele alınmıştır. İçerik analizi ile elde edilen veriler ise yukarıda ifade edilen yaklaşımlar çerçevesinde oturum ve psikolojik danışma süreci bağlamında ele alınmıştır. Vaka incelemesi yöntemsel olarak psikolojik danışma süreçlerinin öğrenilmesine katkısı açısından da etkili bir yöntem olarak ele alınmaktadır. Psikolojik danışma süreci oturum oturum ele alınmakta her bir oturum sonrası oturumda içerik analizi ile ortaya çıkan temalar Kubler Rosss, Worden, Parkes ve Lindeman yas model ve aşamaları bağlamında ele alınmaktadır. Danışma sürecinde depremden yaklaşık iki hafta sonra bir arkadaşının yönlendirmesi ile başlamıştır. Haftada bir oturum 60 dak. olmak üzere danışma oturumları online olarak gerçekleştirilmiştir. 12 oturum gerçekleştirilen psikolojik danışma süreci temel yas danışmanlığı bağlamında ele alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Vaka:

Deniz 41 yaşında 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen depremde eşi ve üç yaşındaki çocuğu, eşinin anne ve babasını kaybetmiştir. Bununla birlikte abisinin omurilik zedelenmesine bağlı olarak hareket yetisini kaybetmiş ve tedavi süreci başlamıştır. Kendisinin fiziksel olarak enkaz altında sıkışmaya bağlı bacağında şiddetli bir ağrı ve buna bağlı tedavi süreci söz konusudur. Hayatta kalan oğlunun fiziksel herhangi bir problemi bulunmamaktadır. Danışma sürecinde depremden yaklaşık iki hafta sonra bir arkadaşının yönlendirmesi ile başlamıştır. Haftada bir oturum 60 dak. olmak üzere danışma oturumları online olarak gerçekleştirilmiştir. 12 oturum gerçekleştirilen psikolojik danışma süreci temel yas danışmanlığı bağlamında ele alınmıştır.

Geçici Bulgular

Oturumların içerik analizi sonucunda her bir oturum için şu temalar tespit edilmiştir. Vaka sürecinin özetleri ve değerlendirmeleri ayrıntılı şekilde verilecektir.

1. Oturum; Şok, ölümün kabulü
2. Oturum; Kayıpların yokluğu ile yüzleşme ve anıların aktarılması,
3. Oturum; Kayıpların yokluğu ile yüzleşme ve anıların aktarılması,
4. Oturum; Yaşanan acı duygusunun artması ve baş etme,
5. Oturum; Yaşamın sorgulanması
6. Oturum; Kayba ilişkin özlem duygusu ile baş etme,
7. Oturum; Kayıp yaşantısını içeren yeni yaşam biçimine uyum.
8. Oturum; Kayıp yaşantısını içeren yeni yaşam biçimine uyum.
9. Oturum; Kaybedilen kişilerin unutulma korkusu
10. Oturum; Kaybedilen kişiler ile duygusal bağın devamı
11. Oturum; Kayıp yaşantısını içeren yeni yaşam biçimine uyum.
12. Oturum; Kayıp yaşantısını içeren yeni yaşam biçimine uyum.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Danışma, Kayıp, Yas, Travma,

Kaynakça

Erdur-Baker, Ö. (2014). Afetler, travmalar, krizler ve travmatik stres tepkileri. Erdur-Baker, Ö. & Doğan, T. (Ed.), Afetler, krizler, travmalar ve psikolojik yardım içinde (s. 3-24). Ankara: Türk PDR-Der.

Kübler-Ross (1969). On Death and Dying. MacMillan: New York.

Kring, A. M., Davison, G. C., Neale, J. M., ve Johnson, S. (2010). Abnormal Psychology. (11. baskı). New York: Wiley.

Lindemann (1963). Symptomatology and management of acute grief. Pastoral Psychology, 14 (6), 8-18.

Parkes C. M. (1998). Traditional models and theories of grief. Bereavemnt Care, 17 (2), 21-23.

Plotnik, R., ve Kouyoumdjian, H. (2013). Introduction to Psychology. (9. baskı). Boston: Cengage Learning.

Worden, J. W. (2004). Grief Counseling and Grief Therapy: A Handbook for the Mental Healh Practitioner. Brunner & Rutledge: New York. Third Edition.

Psikolojik İhtiyaç Doyum ve Doyumsuzluğunun Yaşam Doyumu ile Ilişkisi

Aynur Karabacak Çelik

Atatürk Üniversitesi

Problem Durumu

Pozitif psikolojide öz belirleme kuramında yer alan ve özerklik, yeterlik ve ilişkili olma temel psikolojik ihtiyaçları önemli bir çalışma konusunu oluşturmaktadır. Öz berirleme kuramı, temel psikolojik ihtiyaçların doyurulma derecesinin, bireyin psikolojik işlevselliğine katkı sağladığını savunmakta ve iyi oluş ve yaşam doyumu gibi pozitif psikolojinin üzerinde durduğu diğer temel kavramlarla yakından ilişkisi bulunmaktadır. Özerklik, yeterlik ve ilişkili olma bileşenlerinden oluşan psikolojik ihtiyaçların karşılanma derecesi arttığında ve bu ihtiyaçların doyurulması durumunda bireyin psikolojik işlevselliğinin arttığı vurgulanmıştır. Yaşam doyumu ise pozitif psikolojinin incelediği bir diğer kavram olan hedonik iyi oluş olarak ele alınan öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyut, bireyin yaşamını bir bütün olarak değerlendirdiğinde yaşamdan memnun olma derecesi olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmada üniversite öğrencilerinde ihtiyaç doyum ve doyumsuzluğunun yaşam doyumu ile olan ilişkisi ele alınmıştır.

Yöntem

İlişkisel araştırma yaklaşımına dayalı olarak özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaç doyumu ve doyumsuzluğunun yaşam doyumu ile olan ilişkisi değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın örneklemini araştırmaya gönüllü olarak katılan 368 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Psikolojik İhtiyaç Durumunda Denge Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma elde edilen veriler üzerinde özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ile yaşam doyumu puanlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Ayrıca yaşam doyumunun özerklik, yeterlik ve ilişkili olma doyumu ve doyumsuzluğu değişkenleri ile açıklanma düzeyi çoklu doğrusal regresyon analizi ile hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaç doyumu puanları arttıkça yaşam doyumu puanlarının da arttığını göstermiştir. Ancak özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarına ait doyumsuzluk puanları arttıkça da yaşam doyumunun azaldığı görülmüştür. Aynı zamanda ihtiyaç doyumunun yaşam doyumunun pozitif anlamlı yordayıcısı, ihtiyaç doyumsuzluğunun ise yaşam doyumunun negatif yönlü anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgular, temel psikolojik ihtiyaç doyumunun bileşenleri olan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma bileşenlerinin doyumunun artması durumunda bireyin yaşam doyumunun da artacağına işaret etmektedir. Bu bağlamda bu bulgu, ihtiyaç doyumunun yaşam doyumunu artırmaya yardımcı olan bir değişken olduğunu göstermesi bağlamında önemli bir değişken olduğunun altını çizmektedir. Yaşam doyumunu artırmaya dönük yapılacak müdahale çalışmalarında psikolojik ihtiyaç doyumunu azaltan değişkenler belirlenebilir. Aynı zamanda yaşam doyumunu artırmaya yönelik yapılacak müdahale çalışmalarının içeriğine ve geliştirilecek programlara özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaç doyumu değişkenlerinin eklenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Özerklik, yeterlik, ilişkili olma, yaşam doyumu, temel psikolojik ihtiyaçlar

Kaynakça

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., ... & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion*, *39*, 216-236.

Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanmasi: geçerlik ve güvenirlik çalişmasi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(59).

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*(1), 71-75.

Kardaş, F., & Yalçın, İ. (2018). Psikolojik ihtiyaç doyumunda denge ölçeği: Türkçe uyarlama çalışması. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, *47*(2), 357-383.

Okul Temelli Akran Zorbalığını Önleyici Rehberlik Program Taslağının İncelenmesi

Hatun Erva Aslan	Ipek Çelik	Senem Ercan	Adem Akın Karakurt	Ayşe Esra Aslan
İstanbul Üni.-Cerrahpaşa	İstanbul Üni.-Cerrahpaşa	İstanbul Üni.-Cerrahpaşa	İstanbul Üni.-Cerrahpaşa	İstanbul Üni.-Cerrahpaşa

Problem Durumu

Ergenlik dönemi akran ilişkileri üzerinden sosyal bağlantıların kurulduğu, gencin kişiliğinin ve benlik algısının da şekillendiği bir dönemdir. Brofenbrenner'in (1995, akt. Santrock, 2018) ekolojik kuramı kapsamında tanımladığı beş çevresel sistemden biri olan mikrosistemde kişinin yakın ilişki içinde olduğu akran, okul ve aile ile doğrudan etkileşiminin sosyal gelişiminde önemli rol oynadığı belirtilmektedir. Ancak araştırmalarda okullarda son yıllarda akran zorbalığının yaygın olduğu vurgulanmaktadır (Genç, 2007; Burnukara ve Uçanok, 2012). Akran zorbalığı, kışkırtma unsuru olmaksızın aralarında fiziksel ya da psikolojik açıdan güç eşitsizliği olan birey ya da bireylerden; güçlünün, karşı tarafa bilerek ve isteyerek sistemli bir biçimde uyguladığı, aynı gruplar arasında tekrarlılık gösteren, kurbanda korku veya endişe yaratmayı amaçlayan fiziksel, sözel, psikolojik saldırı veya yıldırmayı içeren olumsuz davranışlar olarak tanımlanmaktadır. (Olweus,1993, akt. Sezen ve Murat, 2018). Bu hem okul iklimini hem de bireysel olarak genci olumsuz olarak etkilemektedir.

Sayısal verilerle zorbalığa baktığımızda ABD'de lise öğrencilerinin %80'i, ilkokul öğrencilerinin %90'ı zorbalığa uğramaktadır (Genç, 2007). 10-16 yaşları arasındaki kız ve erkek öğrencilerin bir okul dönemini ya da bir ders yarıyılını içeren birkaç aylık süre boyunca her ay en az iki ya da üç kez zorbaca davranışlara maruz kaldıkları ve durumun tekrarlandığı belirlenmiştir. (Mynard ve Joseph, 2000; Kowalski ve Limber, 2007, akt. Burnukara ve Uçanok, 2012). Son yıllarda yeni bir tür olarak siber zorbalığın da arttığı gözlenmektedir. Türkiye'de son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında ise siber zorbalık oranlarının %7 ile %28 arasında değiştiğini gösteren çalışmalar vardır (Taylan ve diğerleri, 2017; Uluçay ve Melek, 2017).

Okulun öncelikli ihtiyacı olan güvenliği, okuldaki öğrenme ortamını olumsuz yönden etkileyen zorbalık olaylarını engellemeyi amaçlayan önleyici rehberlik anlayışı önem arz etmektedir. Caplan (1964, akt. Korkut, 2003) önleyici sağlık yaklaşımı kavramını ilk kez ortaya atmış, temel, ikincil ve üçüncül önleme çalışmaları olmak üzere üç düzeyde tanımlamıştır. Önleyici rehberlik de bu sağlık yaklaşımdan ilham alarak son yılların tercih edilir bir modeli haline gelmiştir. Önleyici rehberlik hizmetleri, gelecekte istenmeyen olay ve durumları önlemek için şimdiden bazı önlemler almak ya da seçenek olarak gelecekte istenen olay ve durumları arttırmak için bazı etkinliklerde bulunmak biçiminde tanımlanabilmektedir (Albee ve Ryan, 1998).

Akran rehberliği/ yardımcılığı; ilköğretim, lise, üniversite, hastane ve işyerleri gibi ortamlarda kullanılmaktadır. Akran rehberliği programları profesyonel olmayan kişilerin eğitim aldıkları bazı konuları kendi akranlarına veya kendilerinden biraz daha küçüklere öğretmesi şeklinde olur (Myrick ve Folk, 1999, akt. Yelpaze ve Özkamalı, 2015). Akran rehberliği programları eğitim kurumları ve toplum organizasyonlarındaki şiddeti, yıkıcılığı, okuldan kaçma, okulu bırakma vb. gibi sorunlarını azaltmak için gerekli olan ortamı oluşmasına katkı sağlar. Akran programları sayesinde okullar ve diğer kurumlar, çocuklara ve gençlere başkalarına nasıl yardım edileceğini ve onlara nasıl zarar verilmeyeceğini öğretirler.

Gausted (1993, akt. Yelpaze ve Özkamalı, 2015), akran öğreticiliğinin bilişsel seviyeleri birbirlerine daha yakın olduğu için birbirlerini daha iyi anlayacakları gerekçesiyle faydalı olacağını ileri sürer. İlaveten akran rehberliğinde rekabet olmadığı için herkes kendi yöntemini, kendi hızını ayarlayarak öğrenir ve bunun daha etkin olacağını ifade eder. Tüm bunlarla birlikte öğrenciler daha fazla bir arada oldukları içinde sorunları daha çabuk tespit edebilirler. Bu da akran rehberliğinin ikinci kazanımı olarak gösterilebilir.

Bu bilgilerden ilham alan İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencileri tarafından rehberlik ve psikolojik danışmada program geliştirme dersi kapsamında hazırlanan "Okul Temelli Akran Zorbalığını Önleyici Rehberlik Programı"nın incelenmesi bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Literatürde okul temelli geliştirilen önleme programlarının araştırma ile desteklenmesi (kanıta dayalı olması) yani programın değerlendirmesinin yapılmasının son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır (Kardaş ve Yalçın, 2016; Walsh vd., 2018, akt. Can, 2020).

Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. "Okul Temelli Akran Zorbalığını Önleyici Rehberlik Program Taslağı"nın amaçları açık bir şekilde oluşturulmuş mudur?

2. "Okul Temelli Akran Zorbalığını Önleyici Rehberlik Program Taslağı"nın program modeli belirlenmiş midir?

3. "Okul Temelli Akran Zorbalığını Önleyici Rehberlik Program Taslağı"na olan ihtiyaç durumu belirlenmiş midir?

4. "Okul Temelli Akran Zorbalığını Önleyici Rehberlik Program Taslağı"nın etkililiğinin arttırılmasına yönelik etkinlikler planlanmış mıdır?

5. “Okul Temelli Akran Zorbalığını Önleyici Rehberlik Program Taslağı”nda kullanılan etkinlikler ile programın amaçlarına uygun içerik oluşturulmuş mudur?

6. “Okul Temelli Akran Zorbalığını Önleyici Rehberlik Program Taslağı”nın etkililiğini değerlendirme için planlama yapılmış mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Psikolojik Danışmanlık öğrencileri tarafından hazırlanan “Okul Temelli Akran Zorbalığını Önleyici Rehberlik Program Taslağı”nın belirli kriterler çerçevesinde incelenmiştir.

Çalışma, Tasarım ve Geliştirme Araştırması (TGA) Tip1’in özelliklerini içermektedir (2008,2014; akt. Büyüköztürk ve diğ., 2020). Richley ve Klein, TGA’yı; araç, öğretim materyali gibi ürünlerin geliştirilmesi ve süreçte kullanılan modellerin oluşturulması olarak tanımlamaktadır. TGA’nın Tip1 ve Tip2 olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Tip1’de araştırma sürecinin hedefi ürünün geliştirilmesi iken Tip2 ürünlerin geliştirilme sürecine yönelik modellerin geliştirilmesidir.

“Okul Temelli Akran Zorbalığını Önleyici Rehberlik Program Taslağı”nda; Taba Program Geliştirme Modeli, ASCA Rehberlik ve Psikolojik Danışma Program Modeli, akran rehberliği, okul temelli programlar ve önleyici rehberlik modeli olmak üzere çeşitli kriterler çerçevesinde incelenmiştir. Kriterlerin alınma nedeni geliştirilen programın objektif kuramsal literatür bağlamında incelenmesi ve değerlendirilmesini sağlamaktır.

Program değerlendirme, en genel anlamda, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci (Erden, 1998 akt. Özdemir 2009) olarak tanımlanmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Çözümleme

TGA: Tip1. Çalışma okul rehberlik servislerinde kullanılabilecek bir programın tasarım ve geliştirme sürecini içermektedir. Program; akran zorbalığını önlemeye yönelik ihtiyaçların belirlenmesi, program modelinin seçimi, program amaçlarının, misyon ve vizyonunun oluşturulması, program hedeflerinin yazılması ve hedefleri içeren grup rehberliği oturum etkinliklerinin oluşturulması, akran rehberliği için eğitim planlaması, okul içi ve dışı çevre faktörlerini düzenleyici ek etkinlikler ve son olarak da değerlendirme formlarının oluşturulmasını içermektedir. Tüm bu süreç çalışmanın tasarım ve geliştirme araştırma kapsamında olduğunun göstergeleridir.

Taba – Öğretimsel Stratejiler Modeli. Model tümevarımsal ve eğitsel materyal geliştirmek üzere tasarlanmış aşamalı bir sistemdir. Taba – Öğretimsel Stratejiler Modeli beş aşamadan oluşmakta olup, programda ilk adım olan “Pilot Ünitelerin Hazırlanması” aşaması kullanılmıştır. Pilot ünitelerin hazırlanması aşamasının adımları aşağıdadır (Taba1962: 12 akt. Kahramanoğlu, 2017):

1. İhtiyaçların Belirlenmesi
2. Amaçların Oluşturulması
3. İçeriğin Belirlenmesi
4. İçeriğin Düzenlenmesi
5. Öğrenme Deneyimlerinin Seçimi
6. Öğrenme Deneyimlerinin Oluşturulması
7. Değerlendirme

ASCA Rehberlik ve Psikolojik Danışma Program Modeli. ASCA modelindeki kriterler; temel bileşenler, sunum bileşenleri, yönetim sistemi bileşeni ve hesap verilebilirlik bileşeni olmak üzere dört tanedir. Akran zorbalığına yönelik hazırlanan programda aşağıda açıklanan bileşenler dikkate alınmıştır:

1. Temel Bileşenler: Gereksinimler, programın vizyon ve misyonun belirlenmesi, öğrencilere kazandırılması.
2. Sunum Sistemi Bileşeni: Rehberlik programının doğrudan ya da dolaylı olarak sunulacak olan PDR hizmetlerini içermesi, doğrudan hizmetlerin öğrencilerle yapılan etkinlikleri, dolaylı hizmetlerin iç ve dış paydaşlarla yapılan etkinlikleri içermesi.
3. Yönetim Sistemi Bileşeni: Değerleme, yürütme kurulu, eylem planı ve takvim gibi unsurları içermesi.
4. Hesap Verilebilirlik Bileşeni: Programın değerlendirme analizi, programın etkililik seviyesinin değerlendirilmesi ve iyileştirme çalışmalarının yapılması.

Akran Rehberliğinde Etik İlkeler. Amerikan Ulusal Akran Yardımcılığı Birliği (NPHA) tarafından akran yardımcılığı programları için yayınlanmış bazı etik ilkeler bulunmaktadır. (Tindall & Salmon-White, 1990a, akt. Taylı, 2010). Aşağıda açıklanan etik ilkeler dikkate alınmıştır:

Güvenilirlik: Konuşulanların grup içerisinde kalması**.**

Havale etme koşulları ve süreci: Akran yardımcısının; zorbalık, fiziksel ve cinsel istismar gibi durumları öğrendiğinde okul danışmanına iletilmesi ve sevk yapılması.

Rol modeli olma: Akran yardımcılarının uygun davranışları yerine getiren etkili rol modeller olması.

Öğrenilen becerilerin uygulanması: Öğretilecek becerilerin ayrıntılı bir plan halinde hazırlanması.

Öğrenilen becerilerin günlük yaşama aktarılması: Akran yardımcılarına öğretilen becerilerin günlük hayatta uygulanması konusunda teşvik edici olunması.

Okul Temelli Önleyici Çalışmaların Sahip Olması Gereken Nitelikler. Program hazırlanırken Shaw ve Goodyear'ın (1984, akt. Korkut, 2003) belirlediği kriterler dikkate alınmıştır:

1. Önleme çalışmalarının grup yönelimli olması.
2. Programın, risk altında bulunan kişilerle birlikte uyumsuzluk yaşantısı olmayan gruplara da uygulanabilmesi.
3. Hem psikolojik sağlığı daha iyi hale getirme hem de önleme potansiyeline sahip, kuramsal bilgilerle temellendirilmiş olması
4. Okuldaki öğrenme ve davranış problemlerine yönelik temel önleme etkinliklerini içermesi.

Önleyici Rehberlik Modeli: Sosyal Öğrenme Kuramı. Bandura'nın (1977, akt. Korkut, 2017) sosyal öğrenme kuramına göre davranışlar, rol modelleri aracılığı ile öğrenilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

''Okul Temelli Akran Zorbalığını Önleyici Rehberlik Program Taslağı'' veri toplama araçları ve çözümlemede verilen kriterler bağlamında incelenmiştir. Programda yer alan etkinlik ve içerikler aşağıda bulgu olarak sunulmuştur.

Taba – Öğretimsel Stratejiler Modeline Uygunluğu. İlk olarak program modeli Taba – Öğretimsel Stratejiler Modelinin ''Pilot Ünitelerin Hazırlanması'' aşamasının kriterlerine göre incelenmiştir.

1. İhtiyaçların Belirlenmesi: Okulda akran zorbalığının varlığı ve önlenmesi konusunda ihtiyaç analizi yapılması planlanmıştır.
2. Amaçların Oluşturulması: Amaçlar örnekte verildiği gibi davranışsal ve somut olarak yazılmıştır. Örn: Öğrencilerin, iç ve dış paydaşların akran zorbalığı kavramını tanımlamalarını sağlamak.
3. İçeriğin Belirlenmesi: Amaçlar doğrultusunda her etkinlik adı, hedef kitle, süre, araç gereç, hazırlık, uygulama aşamaları, değerlendirme başlıkları şeklinde detaylı olarak oluşturulmuştur.
4. İçeriğin Düzenlenmesi: Programın vizyon, misyon ve amaçları doğrultusunda grup rehberliği etkinlikleri, öğretmen, personel ve veli için ayrı seminer vb. içerikler oluşturulmuştur.
5. Öğrenme Deneyimlerinin Seçimi: Akran rehberliği ve önleyici rehberlik ilke ve tekniklerine uygun grup rehberliği programını kapsamaktadır.
6. Öğrenme Deneyimlerinin Oluşturulması: Program 6. sınıf öğrencilerine uygulanacaktır. Empati kurma, çatışma çözme vb. becerilerini geliştirecek hedefler belirlenmiştir. Veli, öğretmen ve personellere akran zorbalığına yönelik bilgilendirici seminerler verilecektir.
7. Değerlendirme: Her bir oturumun içerik değerlendirmesi yapılacak, ön ve son test olarak akran zorbalığı tutum ölçeği gibi somut veri toplama araçları kullanılacaktır.

Programın, Taba – Öğretimsel Stratejiler Modelinin ''Pilot Ünitelerin Hazırlanması'' aşamasına uygun olduğu görülmektedir.

ASCA Kriterlerine Uygunluğu.

1. Temel Bileşenler: Programın vizyonu ve hedef kitlesi açık ve net olarak belirlenmiştir. Programın vizyonu; 6. sınıf öğrencilerinin akran zorbalığının sebep ve sonuçlarını açıklayabilmesi gibi somut, ölçülebilir ifadeleri içermektedir.
2. Sunum Bileşenleri: Hedef kitleyi oluşturan öğrencilere doğrudan hizmetler kapsamında grup rehberliği oturumları ile etkinlikler uygulanacaktır. Dolaylı hizmetler kapsamında ise akran zorbalığı hakkında; veli, öğretmen ve okul personeline bilgilendirici ve önleyici beceri kazandırıcı seminerler düzenlenmesi planlanmıştır.
3. Yönetim Sistemi Bileşeni: Okul rehberlik servisi içinde yürütme kurulu ve akran zorbalığını önleme komitesi oluşturulması planlanmıştır.
4. Hesap Verilebilirlik Bileşeni: Akran rehberliği programı uygulanmadan önce ihtiyaç analizinin yapılması, her bir grup rehberliği oturumunun sonunda kazanımların değerlendirilmesi, programı uygulayan psikolojik danışmanın bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi, ön test ve son test kullanılarak programın değerlendirilmesini içermektedir.

Programın, ASCA modeline uygunluğunun incelenmesinde programın dört bileşenine uygun olduğu görülmektedir.

NPHA tarafından belirlenen kriterlerine uygunluğu.

Güvenilirlik: Programın başlangıcında katılımcılara grup kuralları belirtilecek ve paylaşımların grup içerisinde kalması gerektiği vurgulanacaktır.

Havale Etme Koşulları ve Süreci: Programda çare bulucu hizmetler kapsamında akran yardımcılarına ve diğer gruplara verilecek eğitimlerde havale/sevk gerektiren koşullar, işleyiş, takip edilecek olan adımlar hakkında detaylı bilgi verilecektir.

Rol Modeli Olma: Akran zorbalığı yaşandığında yapılması gereken davranışlar, etkili iletişim ve çatışma çözme becerilerinin öğretilmesi ile akran yardımcılarının ve paydaşların rol model olmaları programın temelini oluşturmaktadır.

Öğrenilen Becerilerin Uygulanması: Öğrencilerin öğrendikleri becerileri grup içerisinde uygulamasına yönelik rol yapma etkinlikleri (empati kurma) bulunmaktadır.

Öğrenilen becerilerin günlük yaşama aktarılması: Oturumlarda kazanılan beceriler günlük hayatta gözlemlenecektir. Beceriler uygulanırken karşılaşılan zorluklar hakkında değerlendirmeler ve uygulamalar yapılacaktır. Programın, NPHA tarafından belirlenen kriterlerine uygun olduğu görülmektedir.

Shaw ve Goodyear (1984, akt. Korkut, 2003) Tarafından Belirlenen Kriterlere Uygunluğu.

1. Program 6. sınıf öğrencilerinden seçilecek gönüllülere uygulanacak önleyici grup rehberliği etkinliklerini ve diğer paydaşlara yapılacak bilgilendirici seminerleri içermektedir.
2. Program ile zorbalığın mağduru olma riski taşıyan öğrencilerin akran rehberleri ve paydaşlar aracılığıyla desteklenmesi hedeflenmektedir.
3. Programda ASCA standartları referans alınarak akran rehberlerine; dinleme, zorbalığı önleme vb. beceriler öğretilecektir.
4. Program ile okuldaki "zorbalık" davranışının öğrencilerde oluşturabileceği duygusal bozuklukların önlenmesi ve öğrenme deneyimlerinin iyileştirilmesi hedeflenmektedir.

Programın Shaw ve Goodyear (1984, akt. Korkut, 2003) tarafından belirlenen kriterlerlere uygun olduğu görülmektedir.

Önleyici Rehberlik Modeli: Sosyal Öğrenme Kuramına Uygunluğu. Program ile akran rehberlerine problem çözme, iletişim becerileri vb. öğretilerek akran rehberinin sınıf içerisinde rol model olması ve diğer öğrencilerin akranından öğrenmesi hedeflemektedir. Okul içerisinde ve dışarıda yaşanabilecek tartışmalarda paydaşların öğrencilere rol model olması planlanmaktadır. Program modelinin Sosyal Öğrenme Kuramına uygun olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akran rehberliği, Akran zorbalığı, Psiko-destek Programı, Program geliştirme

Kaynakça

Albee, G. W. and Ryan, W. (1998). *An overview of prirnary prevention*. Journal of Mental Health, 5, 441-450.

Burnukara, P., & Uçanok, Z. (2012). İlk ve orta ergenlikte akran zorbalığı: Gerçekleştiği yerler ve baş etme yolları. *Türk Psikoloji Yazıları*, *15*(29), 68.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Pegem Akademi.

Can, N. (2020). İstismarı önlemede psikolojik danışmanların etik, yasal sorumlulukları ve önleyici rehberlik çalışmalarına öneriler. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 53*(3), 1129-1152.

Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kahramanoğlu, R. (2017). Okul temelli program geliştirme. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 29-36.

Korkut, F. (2003). Okullarda önleyici rehberlik hizmetleri. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *2*(20), 27-40.

Korkut Owen, F. (2017). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (5. baskı). Anı Yayınları.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi (ss. 126-149). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 126-149.

Santrock, J. W. (2018). *Eğitim psikolojisi*. 5. Basımdan çeviri. Diğdem Müge Siyez (Çeviri Editörü). (Orijinal kitap basım 2011). Nobel Yayın Dağıtım.

Sezen, M. F., & Murat, M. (2018). Ergenlerde akran zorbalığı, internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, *9*(16), 160-182.

Taylı, A. (2010). Okullarda akran temelli programların uygulanma süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, *40*(186), 8-26.

Uluçay, D. M., & Melek, G. (2017). Türkiye'deki okullarda siber zorbalık: Bir literatür değerlendirmesi. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, *8*(30), 91-106.

Yelpaze, İ., & Özkamalı, E. (2015). Akran aracılı sosyal beceri eğitimi programının 6-7-8. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerine etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(2), 499-511.

Refugees in Turkiye: Multicultural Counseling and Therapy

Senel Poyrazli
Penn State Universitesi

Onur Ozmen
Old Dominion University

Problem Durumu

In order to be an effective mental health practioner or a psychological counselor, it is imperative that a person raises their multicultural competency level. To raise one's multicultural competency level, the person should be willing to do three things: 1) Raise their knowledge in relation to a multicultural group, 2) raise their awareness in relation to their own stereotypes, beliefs, and prejudices, and their behaviors that are guided by these sterotypes and prejudices, and 3) utilize this knowledge and awareness to modify their skills and applications in counseling and therapy (Sue & Torino, 2005).

The purpose of this presentation is to inform the participants about the psychological experiences of the Syrian refugees so that they could be provided with effective services. Literature shows that a great number of Syrian refugees can present with anxiety, depression, and post-traumatic stress disorder (Acarturk et al, 2021). The literatüre also indicates that major depression is common among the Syrian refugees in Turkey (Tekeli-Yesil et al., 2018). Besides psychological symptoms, refugees can also present with somatic symptoms. A study by McGrath et al. (2020) showed that close to half of the Syrian refugees in Turkey present with somatic distress. The same group also showed high levels of psychological symptoms such as depression, anxiety, and post-traumatic stress disorder.

Yöntem

A narrative literature review method (Coughlan et al., 2007) was utilized in this study. Google Scholar, PsycInfo, and ProQuest databases were searched using the keywords "Syrian refugees and psychological symptoms, Syrian refugees and mental health treatment, Syrian refugees and psychological problems." Next, the titles and the abstracts of the articles found were read carefully to decide whether the identified resource was applicable to the topic that was being studied. If not, the resource was eliminated. The remaining articles were read in detail. The gathered information was grouped under several categories. The identified information is summarized below and will be outlined in more detail during the conference presentation.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

As the literature indicates, common mental health challenges among the Syrian refugees in Turkey tend to be depression (major depression), anxiety, and posttraumatic stress disorder. The literature also indicates that patients could somaticize these symptoms and seek medical treatment instead of seeking psychological treatment due to stigma. Therefore, mental health practitioners may need to work with hospitals and health clinics in order to reach refugees who are somaticizing their psychological experiences.

In addition, mental health practitioners need to keep in mind that certain refugee groups such as women and the ones from a low socioeconomic status may show more psychological problems. As the literature highlights, refugees who are from low socioeconomic groups tend to be more at risk for poor mental health (Saleh et al., 2018). Therefore, reaching out to these particular at-risk groups is important.

When working with refugees, counselors and therapists need to be mindful of issues as they apply to power, privilege, and oppression, and their potential impact on the refugees. These practioners especially need to question their own background and sterotypes, and develop self-awareness around how these factors could facilitate or hinder the therapeutic alliance. Additional recommendations for working with refugees, in light of the literature, will be discussed during the presentation.

Anahtar Kelimeler: Syrian refugees, mental health symptoms

Kaynakça

Acarturk, C., McGrath, M., Roberts, B., Ilkkursun, Z., Cuijpers, P., Sijbrandij, M., Sondorp, E., Ventevogel, P., McKee, M., & Fuhr, D. C. (2021). Prevalence and predictors of common mental disorders among Syrian refugees in Instabul, Turkey: A cross-sectional study. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 5, 475-484.

Coughlan, M., Cronin, P., & Ryan, F. (2007). Step-by-step guide to critiquing research. Part 1: Quantitative research. British Journal of Nursing, 16(11), 658-663.

McGrath, M., Acarturk, C., Roberts, B., Ilkkursun, Z., Sondorp, E., Sijbrandij, M., Cuijpers, P., Ventevogel, P., McKee, M., & Fuhr, D. C. (2020). Somatic distress among Syrian refugees in Istanbul, Turkey: A cross-sectional study. Journal of Psychosomatic Research, 132, Article 109993.

Saleh, A., Aydin, S., & Kocak, O. (2018). A comparative study of Syrian refugees in Turkey, Lebanon, and Jordan: Healthcare Access and delivery. International Journal of Society Researches, 8(14), 449-460.

Sue, D. W., & Torino, G. C. (2005). Racial-cultural competence: Awareness, knowledge, and skills. In R. T. Carter (Ed.), Handbook of racial-cultural psychology and counseling, Vol. 2. Training and practice (pp. 3–18). John Wiley & Sons, Inc..

Tekeli-Yesil, S., Isik, E., Unal, Y., Almossa, F. A., Konsuk Unlu, H., & Ajer, A. T. (2018). Determinants of mental disorders in Syrian refugees in Turkey versus internally displaced persons in Syria. American Journal of Public Health, 108 (7), 938-945.

Beliren Yetişkinlerin Tıkınırcasına İzleme (Binge – Watching) Davranışı ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkiler

Senanur Öztürk
Aksaray Üniversitesi

Ekrem Sedat Şahin
Aksaray Üniversitesi

Problem Durumu

Beliren yetişkinlik dönemi, ergenlik ile genç yetişkinlik (18-25) arasında yer alan gelişimsel bir dönemdir (Arnett, 2000). Güncel literatürde, ergenlik dönemi tamamlandığında hala yetişkin rol ve sorumluluklarının başlamadığı vurgulanmaktadır (Arnett, 2000). Bu dönemde yer alan bireyler kendilerini ne ergen olarak ne de yetişkin olarak tanımlayamamaktadır bu nedenle bu dönem, beliren yetişkinlik kavramı ile açıklanmaktadır. Bu döneminin en önemli özelliği kimlik arayışı dönemi olmasıdır (Arnett, 2004). Beliren yetişkinlik dönemi birtakım kriz ve zorlukların yaşandığı ve bunlarla baş edilmesi gereken bir evredir. Aksoy ve Taştan'a (2023) göre beliren yetişkinler stresli durumlarla başa çıkarken sosyal desteklere başvurmaktadırlar. Ancak teknolojinin değişimi ile birlikte sosyal desteklerimizde de birtakım değişiklikler söz konusudur. Önceleri sosyal desteklerimiz; aile, akraba, arkadaş gibi kaynaklar iken; günümüzde değişen yaşam koşulları ile telefon ve bilgisayar gibi elektronik cihazlar da sosyal destek kaynağı olarak hayatımıza eklenmiştir. Nitekim Çalışkan ve Kan (2022) tarafından yapılan araştırmada beliren yetişkinlerin günlük ortalama 4-6 saat arası internet kullandıkları ve katılımcıların interneti en çok iletişim, sohbet, eğlence, eğitim, bilgi edinme ve az da olsa günlük sorunlardan uzaklaşma amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Günümüzde beliren yetişkinler de dahil olmak üzere bir kısım insanların interneti film ve dizi izlemek için kullandığı da görülmektedir. Bazı bireylerin ise film ve dizileri ardı ardına bölümler halinde bir bakıma tıkınırcasına izledikleri söylenebilir.

Tıkınırcasına izleme (Binge-watching) davranışı, 21. yüzyılda teknolojinin yaygınlaşması ve hayatımızda daha fazla yer edinmesiyle birlikte ortaya çıkan güncel bir izleme pratiğidir. Binge-watch kavramının tanımı, İngilizce Oxford Sözlüğü' ne 2013 yılında eklenmiştir. Sözlükte "bingewatch" eylemi televizyondaki bir programın pek çok bölümünü benzer şekilde DVD oynatıcılar veya dijital akış platformları vasıtasıyla art arda izlemek olarak açıklanır (www.oxforddictionaries.com, 2023). Binge-watching kelimesinin Türkçe karşılığı ise tıkınmalı izlemedir. Fakat tıkınmada binge-watching kavramında yer alan aşırılık kavramından ziyade hız kavramının ön plana çıktığı düşünülmüştür (Yengin ve Kınay, 2016). Dijital bir alışkanlık olan tıkınırcasına izleme davranışı, kullanıcılarını ekrana adeta bağımlılık derecesinde bağlamıştır (Ateşalp ve Başlar, 2020). Amerika Birleşik Devletleri'nde 2013 yılında yapılan bir araştırmaya göre 13-39 yaş aralığındaki dizi ve film izleyicilerinin %67'si hayatlarında bir kez bir dizinin tüm bölümlerini aralıksız ardı ardına izlemiştir (MarketCast, 2013). Türkiye'de yaşları 21-31 arasında değişen 20 üniversiteli katılımcı ile üç ayrı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmelerde öncelikle katılımcılara tıkınırcasına izleme nedir, açıklanmış ve ardından daha önce tıkınırcasına izleme davranışını sergileyip sergilemedikleri sorulmuştur ve bu süreci anlatmaları istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılardan yalnızca üçü tıkınırcasına izleme davranışında bulunmadıklarını belirtmiştir (Ateşalp ve Başlar, 2020).

Tıkınırcasına izleme davranışı üzerine yapılan çalışmalarda, internet televizyonuyla başlayan aşırı izleme davranışının bağımlılık içerebileceğine ilişkin birtakım tartışmalar bulunmaktadır. Örneğin tıkınırcasına izleme davranışını sonucu beyinde dopamin salgılanması ve bundan dolayı da bağımlılık geliştiğini iddia edilmektedir (Page, 2017). Netflix, BluTV, vs. dijital platformlar, kullanıcıların art arda izledikleri içeriklerden dolayı bağımlı hale gelmesine uygun ortam yaratmaktadır. Tek seferde dizinin bütün bölümlerini art arda izleyen kullanıcıların içerikleri tükenince başka içerikler izlemek amacıyla bir arayışa kapılmaktadırlar ve en nihayetin de giderek daha da bağımlı hale gelmektedirler (Bayrak & Cihan, 2021). Bu bilgilerden yola çıkarak teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte değişen yaşam koşullarının yol açtığı tıkınırcasına izleme sonucu bireyler ya gündelik hayatlarında mevcut bulunan sorunları ertelemek adına dizilerdeki sanal hayatları izlemeye devam edip mutlu olacaklardır ya da özendikleri hayatı yaşayanları izleyip mutsuz olacağı düşünülebilir. Ancak burada unutulmaması gereken nokta günlük sorunları erteleme amacıyla izleyen izleyicilerin yaşadıkları mutluluk ve tatmin duyguları kalıcı değildir. Dolayısıyla gündelik hayatından yeterince memnun olmayan bireylerin yaşam doyumunun düşük olduğu düşünülebilir.

Yaşam doyumu, Neugarten (1961) tarafından ortaya atılan bir terimdir. 19. Yüzyılda pozitif psikoloji alanına ilginin artması sonucu yaşam doyumu kavramına olan ilgi de artmıştır. Yaşam doyumu bireyin kendi belirlediği kriterler çerçevesinde bütün yaşamını pozitif değerlendirmesidir (Pavot ve Diener, 2008). Bireyin ne istediği ve neye sahip olduğunu kıyaslanması sonucunda yaşam doyumu belirlenir (Akgündüz, 2013). Nitekim yaşam doyumu; kişinin hayatından tatmini, geçmiş yaşantılardan tatmin, gelecekten doyum, haaytını değiştirme isteği, birey yakınlarının o bireyin yaşamıyla ilgili görüşlerini içermektedir (Diener ve Lucas, 1999). Bireyin doyum alanları ise aile, serbest zaman, iş, para, sağlık, benlik ve kişinin yakın çevresidir (Dost, 2007). Bireyin eğer bu alanlardaki doyumu artarsa genel yaşam doyumunun da artacağı düşünülebilir (Keser, 2005). Birey genel yaşamını incelediğinde negatif değerlendirmeleri pozitif değerlendirmelerinden düşük ise yaşam kalitesi yüksektir (Myers ve Diener, 1995).

Gerek dünya'da gerekse Türkiye'de tıkınırcasına izleme ve yaşam doyumu kavramlarına ilişkin ayrı ayrı pek çok çalışma bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin Tıkınırcasına izleme davranışı ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yukarıda ifade edilen unsurlar göz önüne alındığında dijitalleşme ile hayatımıza giren

tıkınırcasına izleme davranışının yaşam doyumuyla ilişkisinin incelenmesinin alanyazında önem teşkil edeceği düşünülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların alanyazındaki eksikliği gidereceği, uygulayıcı ve araştırmacılara rehberlik edeceği söylenebilir.

* Bu çalışma, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı tarafından yürütülen 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında 1919B012206414 başvuru numarasıyla desteklenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, bir evrenden seçilen örneklemde gerçekleştirilen çalışmalar aracılığıyla evrenin genelindeki görüş, tutum ve eğilimlerin sayısal (numeric) veya nicel şekilde betimlenmesini sağlar (Creswell, 2014). Araştırmada Flayelle ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen, Demir ve Batık (2020) tarafından Türkçe' ye uyarlanan Problemli Dizi İzleme ve Belirtileri Ölçeği (PDİBÖ); Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen, Türkçe' ye uyarlaması Dağlı ve Baysal (2016) tarafından gerçekleştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu (KBF) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Türkiye'de kabul alan 1919B012206414 numaralı "Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Tıkınırcasına İzleme (Binge-Watching) Davranışı ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkiler" başlıklı TÜBİTAK 2209-A projesi kapsamındaki bu araştırmanın çalışma grubunu 224 kadın ve 191 erkek toplam 413 beliren yetişkin birey oluşturmaktadır. Beliren yetişkin bireylere ulaşmada elverişli/uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Şenol'a (2012) göre zaman, para ve işgücü bakımından sınırlılıkların olduğu durumlarda örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulanabilir birimlerden seçilmesi uygun örnekleme olarak isimlendirilir. Ölçme araçları katılımcılara araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Araştırmada katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 25.0 ortamına aktarılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin normal dağılıma sahip olmadığını belirlemek için PDİBÖ ve YDÖ elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Bu kapsamda PDİBÖ toplam puanlarının çarpıklık katsayısının .221, basıklık katsayısının ise -.668 olduğu; diğer taraftan YDÖ toplam puanlarının çarpıklık katsayısının .007, basıklık katsayısının ise -.370 olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 aralığında olduğunda verilerin normal dağılım sergilediği kabul edilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna bağlı olarak verilerin analizinde parametrik testler kullanılmış ve araştırmanın hata payı .05 olarak alınmıştır.

Uygulamadan elde edilen verilerin analizinde iki boyutlu ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için t testi kullanılmıştır. İkiden fazla grupların örneklem ortalaması arasında farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın bağımsız değişkeni tıkınırcasına izleme ile bağımlı değişkeni yaşam doyumu arasındaki ilişki basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir (Büyüköztürk, 2014).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda beliren yetişkinlerin tıkınırcasına izleme (binge-watching) davranışlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur [t=.240, p>0.05)]. Beliren yetişkinlerin yaş düzeyleri açısından da tıkınırcasına izleme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır [F=2.396, p>0.05)]. Beliren yetişkinlerin tıkınırcasına izleme davranışında aile gelir düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir [F=1.108, p>0.05)]. Benzer şekilde beliren yetişkinlerin tıkınırcasına izleme davranışında sosyal ilişki kurabilme yeteneğine göre de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır [F=.904, p>0.05)]. Diğer yandan beliren yetişkinlerin tıkınırcasına izleme davranışında abur cubur tüketim alışkanlığı açısından anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır [t= |2.146| , p>0.05). Çok sık abur cubur tüketen beliren yetişkinlerin (n=103) tıkınırcasına izleme davranışı puan ortalamasının ($\bar{x}$=59.92) bazen abur cubur tüketenlerin (n=308) puan ortalamasından ($\bar{x}$=55.78) daha fazla olduğu görülür. Ayrıca çalışma sonucunda yaşam doyumu ile tıkınırcasına izleme davranışı arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur (r= -.037). Tıkınırcasına izleme yaşam doyumunu yordamamaktadır (R=0.037, R2 =0.001, p<.01).

Anahtar Kelimeler: Tıkınırcasına izleme (Binge-watching), Yaşam doyumu, Beliren yetişkinlik dönemi

Kaynakça

Akgündüz, Y. D. (2013). Konaklama işletmelerinde iş doyumu, yaşam doyumu ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin analizi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 11(1), 180 -204. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos/issue/4065/53600

Aksoy, B. N. & Tastan, N. (2023). Beliren yetişkinlikte kimlik gelişimi: stresle başa çıkma becerilerinin yordayıcılığı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(1), 309-334.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469-480. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469

Arnett, J. J. (2004). EmergingAdulthood: *The Winding Road From The Lateteens Through The Twenties.* New York: Oxford UniversityPress.

Ateşalp, S. T. & Başlar, G. (2020). İnternette dizi izleme pratiklerinin dönüşümü: aşırı izleme (binge watching) üzerine bir araştırma. *Galatasay Üniversitesi İletişim Dergisi,* (32), 108-136. DOI:10.16878/gsuilet.560832

Bayrak, T. & Cihan, B. (2021). Yeni medyada bağımlılık sonucu gelişen dijital obezite olgusu. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, *5*(1), 78-94.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademik Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* Eğiten Kitap.

Çalışkan, E., & Kan, A. (2022). Beliren yetişkinlikte internet kullanım amaçlarının incelenmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir çalışma. *Sosyal ve Eğitim Bilimlerinde Yeni Yaklaşımlar*, 115-128.

Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanmasi: geçerlik ve güvenirlik çalişmasi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(59). https://doi.org/10.17755/esosder.263229

Demir, M. & Batık, M. V. (2020). Dizi İzleme Nedenleri Ölçeği ile Problemli Dizi İzleme ve Belirtileri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, *7*(2), 1-31.

Diener, E. , Emmons, R. A. , Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.

Diener, E. & Lucas, R. E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin Journal*, *125*(22), 276-303.

Dost, M. T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22 (22) , 132-143. https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11121/133000

Flayelle, M., Canale, N., Vögele, C., Karila, L., Maurage, P. & Billieux, J. (2019). Assessing binge-watching behaviors: Development and validation of the "Watching TV Series Motives" and "Binge-watching Engagementand Symptoms" questionnaires. *Computers in Human Behavior Journals*, 90, 26–36.

Keser, A. (2005). Çalışma yaşamı ile yaşam doyumu ilişkisine teorik bakış. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, *55*(1), 897-913. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuifm/issue/812/8848

MarketCast Study Finds TV''Binge-Watching'' Creates a More Engaged Viewer for Future Seasons and Not a Bingeing Habit. (2013, March 8). PRWeb.com https://www.prweb.com/releases/2013/3/prweb10513066.htm (Erişim Tarihi: 05.05.2023)

Myers, D.G. & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, (6), 1:10-16.

Page D. (4 Kasım 2017). What happens to your brain when you binge watch a TV Series. (Erişim:05.05.2023), https://www.nbcnews.com/better/health/whathappens-your-brain-when-you-binge-watch-tv-series-ncna816991

Pavot, W. & Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137–152. https://doi.org/10.1080/17439760701756946

Şenol, S. (2012). *Araştırma ve örnekleme yöntemleri [Research and sampling methods]*. Nobel Akademic Publishing.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. USA: Pearson Education Limited.

www.oxforddictionaries.com. (2023), https://en.oxforddictionaries.com/definition

Yengin, D. & Kınay, Ö. (2016) Transformation of leisure time in new media: Binge watch, *The Turkish Online Journal of DesignArt and Communication*, *6*(4), 351-379.

Farklı Kuşaklardaki Hemşirelerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki

Özge Bahar Sertkaya — Mardin Eğitim ve Araştırma Hastanesi
Gonul Bodur — İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa

Problem Durumu

Günümüzde teknolojik gelişmeler ve öğrenme-öğretme süreçlerindeki kuramsal dönüşüm bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu her geçen gün artmaktadır. Tüm değişimler yenileşmeyi zorunlu kılmaktadır. Ayrıca bu değişim ve gelişmeler; meslek üyelerinin de gelecekte karşılaşabileceği bilinmeyenlere ilişkin eğitilmelerini, değişimle birlikte yaşayarak sürekli değişim dinamiğinin içinde yeni hedefler ve stratejileri dikkate almayı öğrenmek durumunda bırakmaktadır. Uluslararası Hemşirelik Konseyi, topluma nitelikli sağlık hizmeti verebilmek için hemşirelerin yenilikçi davranışlarının desteklenmesi ve hemşireler tarafından geliştirilen ürünler ile yöntemlerin bir yenilik olarak literatüre yansıtılıp sağlık hizmetinde hemşirelerin yenilikçi rolünün ortaya çıkarılması, hemşirelerin gelişen yenilikçi bakım uygulamalarında öncü olmaları gerektiğini desteklemekte ve eğitim kurumları, mesleki örgütler ve işbirliğiyle toplum sağlığının ve mesleki bilginin geliştirilmesi önerilmektedir.Yeniliklere karşı bir hemşirenin; öncelikle yenilikleri yakından takip etmesi, değişen sağlık profillerini iyi değerlendirmesi, bu değişimleri bakıma doğru yansıtabilmesi, yeni teknoloji ile birlikte değişen hasta eğitimini planlaması, yaşam boyu öğrenmeyi benimseyerek sürekli gelişim ve değişim içinde olması ve hastaları bu konuda bilinçlendirmesi gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme ise; çeşitli kaynaklarda hayat boyu öğrenme, sürekli öğrenme, sınırsız öğrenme, yetişkin eğitimi ve tekrarlayan eğitim gibi kavramlarla eş anlamda kullanılan bir kavram olup; insanların yaşamları sürecinde kişisel gelişimlerini sağlamak, yaşam kalitelerini artırmak maksadıyla kasıtlı ve amaçlı olarak yürüttükleri öğrenmelerdir. Ulusal ve uluslararası mesleki kalite kuruluşları yaşam boyu öğrenmenin hemşireler için kazanılması gereken oldukça önemli bir beceri olduğunu belirtmektedir. Karmaşık ve dinamik bir sağlık hizmetinin verildiği ortamlarda çalışan hemşireleri zorlayan konulardan biri de kuşak farklılıklarıdır. Hemşirelerin, sürekli gelişim ile ilgili faaliyetlerde bulunmaları ve yenilikçi çalışmalarda aktif olarak rol almaları, hemşireleri meslekte ve kurumda tutmada etkili olacak düzenlemeleri yapabilmeleri için öncelikle farklı kuşakların özelliklerini anlamaları gerekmektedir. Literatürde yenilikçilik ve yaşam boyu öğrenme kavramlarını ayrı ayrı ele alan araştırmalar söz konusu iken bu iki temel becerinin farklı kuşaklardaki hemşirelerde ilişkisini ortaya koyan araştırmaya rastlanmamıştır. Bu gereksinimlerden hareketle araştırmanın, farklı kuşaklardaki hemşirelerin mesleki gelişmeleri takip etmesi, yeniliklere uyum sağlaması, inovatif fikir geliştirmesi ve sürekli öğrenmeyi benimsemesi, böylelikle sağlık bakım kalitesinin yükselmesi açısından önemi vardır. Elde edilen sonuçlar; hemşirelerin kuşak farklılıklarını dikkate alarak sürekli eğitim etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde kullanılması açısından oldukça önemlidir.

Araştırma, X,Y, ve Z kuşak özelliklerine sahip hemşirelerin yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirildi.

Yöntem

Araştırma, tanımlayıcı ve ilişki arayıcı araştırma tipinde idi. Araştırmanın evrenini; İstanbul ilinde bulunan kuruluş yıllarına göre köklü eğitim-araştırma hastanesinde çalışan tüm hemşireler, örneklemini bilinen formülle hesaplanan 353 hemşire oluşturmuş olup, araştırmaya 456 hemşire katıldı. Veriler "Bilgi Formu", "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" ve "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ile toplandı. Araştırmada toplanan verilerin analizi için SPSS 17.0 programı kullanıldı.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmaya katılan hemşirelerin yaş ortalamaları 28,76±7,16, çoğunluğu Y kuşağı (%89,6), kadın (%79,2) ve lisans mezunu idi (%73,7). Çalışmaya katılan hemşirelerin çoğunluğunun herhangi bir yenilikçilik eğitimine katılmadıkları ve herhangi bir araştırma projesinde yer almadıkları belirlendi. Çalışmaya katılan hemşirelerin ölçek toplam puan ortalamaları "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği"nden 43,10±8,18, "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği"nden 91,88±17,75 idi. Bu sonuçlara göre, hemşirelerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin ortalamanın altında, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu saptandı. Hemşirelerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet, öğrenim düzeyi, kurumlarında üstlendikleri görevler durumundan etkilenirken; medeni durum, çalışma yılı, çalıştığı birim gibi durumlardan etkilenmemekte idi. Hemşirelerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile kuşakları karşılaştırıldığında Y ve Z kuşağındaki hemşirelerin, X kuşağındaki hemşirelerden daha yenilikçi olduğu belirlendi. Hemşirelerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kuşakları karşılaştırıldığında anlamlı fark bulunmadı. Hemşirelerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında zayıf, pozitif ve negatif yönlü, istatistiksel olarak çok ileri düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptandı. Hemşirelerin yapmış oldukları hizmetin kalitesi için yenilikçi uygulamalara

katılmaları konusunda cesaretlendirilmesi, desteklenmesi, yeterli zaman ve kaynak sağlanması, hemşirelik bakımına yönelik yeni yöntemlerin ve ürünlerin tanıtılmasının hemşireliğin geleceği açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bireysel Yenilikçilik, İnovasyon, Yaşam Boyu Öğrenme, Kuşaklar

Kaynakça

Alan, H., Peker, E., Arslan, D., Toprak, F., & Eşkin Bacaksız, F. (2020). Türkiye'de "Hemşirelikte Kuşaklar" konusunda 2014-2019 yılları arasında yayımlanan ulusal çalışmaların değerlendirilmesi: sistematik bir inceleme. İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi, 8(3), 1002–1017.

Bodur, G. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin bireysel yenilikçilik (inovasyon) düzeyleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişki. Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi, 5(2), 139–148.

Denat, Y., Dikmen, Y., Yağmur Filiz, N., & Başaran, H. (2016). Hemşirelik öğrencilerinde yaşam boyu lifelong learning tendencies in nursing students. J Hum Rhythm, 2(1), 39–45.

Diker Coşkun, Y., & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, 42, 108–120.

Ertuğ, N., & Kaya, H. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin bireysel yenilikçilik profilleri ve yenilikçiliğin önündeki engellerin incelenmesi. Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 14(3), 192–197.

Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği(Byö): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, 38, 150–164.

Sarıoğlu, A. (2014). Bireysel yenilikçilik ölçeğinin hemşirelikte geçerlik ve güvenirliği. In Journal of Chemical Information and Modeling. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü,Erzurum.

Sonmez, B., & Yıldırım, A. (2014). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin yenilikçi davranışları ve yenilikçi davranışlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi: niteliksel bir çalışma. Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi, 1(2), 49–59.

Şenyuva, E. (2013). Hemşirelikte yaşam boyu öğrenme: algılar ve gerçekler. Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi, 21(1), 69–75.

Ulusal Hemşirelik Birliği-NLN. (2019). Erişim: http://www.nln.org/conferences/summit-2019/home (11.01.2022).

Yükseköğretim Kurulu. (2010), Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi 6.Düzey (Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri. Erişim: http://www.tyyc.yok.gov.tr/?pid=33 (15.01.2022).

Hemşirelik Öğrencilerinin Küresel Sağlık Sorunlarına Yönelik Öngörüleri ile Sağlık Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki

Çisem Küpçü
Sarıyer Hamidiye Etfal Eğitim ve Araştırma Hastanesi

Gonul Bodur
Istanbul Üniversitesi Cerrahpaşa

Problem Durumu

Küresel sağlık tüm dünyadaki sağlık kavramını ve sağlık hizmetlerini etkileyen sosyal, politik, ekonomik, teknolojik, çevresel ve kültürel konuları kapsayan çok boyutlu bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşanan demografik değişimler, bulaşıcı ve kronik hastalıkların hızla yayılımı, afet, göç, pandemiler ve küresel iklim krizinin beraberinde getirdiği çevre soruları toplum/birey sağlığını doğrudan etkilemektedir ve hemşirelerin bakım verdiği popülasyon özellerinde epidemiyolojik değişiklikler meydana getirmektedir. Küreselleşen sağlık kavramı; değişim gerektiren konulara hızlı uyum sağlama yeteneğini, uluslararası sağlık konularını, sağlığın sosyal belirleyicilerini ve çözümlerini vurgulamaktadır ve disiplinler arası işbirliğini teşvik etmektedir. Küreselleşme, hemşireliğin uygulama, araştırma alanı olarak kabul edilmektedir ve hemşirelik biliminin bilgisinde, uygulamasında ve eğitiminde birçok değişiklik meydana getirmiştir. Bu değişikliklere uyum sağlamaları için hemşirelere girişimci olmaları, teknolojik gelişmeleri benimsemeleri ve yönlerini değişen dünyaya çevirmeleri gerektiği önerilmektedir. Bu sebeple hemşirelerin küreselleşmenin getirdiği sağlık sorunlarının bilincinde sağlığa bireysel bütüncül bakım ile toplum temelli küresel bir bakış kazanmaları gerekmektedir. Hemşirelerin ve geleceğin hemşireleri olan hemşirelik öğrencilerinin bu niteliği kazanmaları için hemşirelik eğitim programları ile küresel sağlıkta mücadele edilmesi gereken öğelerin bütünleştirilmesi gerekmektedir. Günümüz teknolojisinde yaşanan gelişmeler bir yandan dünyayı dijitalleşmeye iterken küreselleşen sağlık bakım sistemleri ise bireylerin/toplumun sağlığa erişimlerinde eşitsizlikler meydana getirmektedir. Bu da bireylerin/toplumun eşit sağlık bilgi içeriğine internet üzerinden ve mobil cihazlarla ulaşma fırsatı ve zorunluluklarını anlama ihtiyacını arttırmaktadır. COVID-19 pandemisinde kontrol etmesi güç duruma gelen infodemiye (bilgi kirliliği) maruz kalan bireyler/ topluluklar ve sağlık sistemleri için doğru sağlık bilgisine ulaşmak neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Kontrolsüz bilgi akışının yaşandığı bu küresel sağlık krizinde bireylerin/toplumun doğru sağlık bilgisine erişmesi ve bu bilgiyi doğru değerlendirebilmesi için sağlık okuryazarlığını geliştirmek ve toplumun sağlık bilincini yükseltmek çok önemli hale gelmiştir. E-sağlık okuryazarlığı, elektronik araçları kullanarak güvenilir kaynaklardan kişinin sağlığı ile ilgili bir sorununu tanımlama, anlama, arama gibi işlemlerini kapsamaktadır. Sağlık okuryazarlığı birinci basamak koruyucu sağlık hizmetlerinin tamamlayıcı bir parçasıdır ve küreselleşen sağlık sorunları ile daha da önemli hale gelen kronik hastalıklarla baş etmede bireyleri daha başarılı kıldığı literatürde bildirilmektedir.

Hemşirelerin, toplum sağlığının geliştirilmesinde eğitimci rolleri ve her bireyin benzersiz bilgi ihtiyacını karşılayan açık ve amaçlı iletişim kurmaları için profesyonel ve etik bir yükümlülüğü vardır. Araştırma hemşirelik öğrencilerinin küresel sağlık sorunlarına yönelik öngörüleri ile sağlık okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacı ile gerçekleştirildi.

Yöntem

Araştırma, tanımlayıcı ve ilişki arayıcı niteliktedir. Araştırma evrenini; İstanbul'daki, üç köklü devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf hemşirelik öğrencileri, örneklemini ise evreni temsil gücüne sahip 323 hemşirelik öğrencisi oluşturdu. Araştırma COVİD-19 pandemisi nedeniyle izin alınan kurumlardan kendisine ulaşılan ve çalışmaya gönüllü toplam 310 hemşirelik öğrencisi ile gerçekleştirildi. Veriler; "Bilgi Formu", "Küresel Sağlık Sorunlarına Yönelik Öngörü Formu" ve "E-Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği" ile toplandı. Veriler; IBM SPSS Statistics 28 programında kullanılarak analiz edildi.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalamaları 21,09 ± 1,89 olup, çoğunluğu kadın (%80,3), devlet üniversitesinde (%69,7) ve üçüncü sınıfta öğrenim görmekte idi (%31,6). Hemşirelik öğrencilerinin "Küresel Sağlık Sorunlarına Yönelik Öngörü Formu " puan ortalaması 68,64 ± 14,45, "E-Sağlık Okuryazarlık Ölçeği" puan ortalaması ise 3,78 ± 0,84 olduğu belirlendi. Öğrencilerin küresel sağlık sorunlarına yönelik öngörüleri ve e-sağlık okuryazarlık düzeyleri ortalamanın üzerinde idi. Öğrencilerin, hemşirelerin küresel sağlık sorunlarını azaltmada öncelikli olduğunu düşündükleri roller; eğitimci rol, araştırmacı rol ve bakım verici rol olarak belirlendi. Öğrencilerin küresel sağlık sorunlarına yönelik öngörülerinin cinsiyet, üniversite türü, hemşirelerin küresel sağlık sorunlarını azaltmada etkin rolü olduğunu düşünme durumu ve uluslararası kuruluşları takip etme durumlarından etkilenirken, e-sağlık okuryazarlık düzeylerinin; sınıf düzeyi, küresel sağlık sorunları hakkında bilgiye sahip olma durumu, lisans programında küresel sağlık sorunları ile ilgili ders alma durumu ve uluslararası kuruluşları takip etme durumlarından etkilendiği belirlendi. Öğrencilerin küresel sağlık sorunlarına yönelik öngörüleri ile e-sağlık okuryazarlıkları arasında pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki olduğunu saptandı.

Hemşirelik eğitim programlarında öğrencilerin sağlık okuryazarlığı düzeylerini yükseltecek ve küresel sağlık sorunlarıyla ilgili eğitimci rollerine yönelik etkinliklerin öğrencilerin küresel sağlık sorunlarına yönelik öngörülerini ve sağlık okuryazarlığı düzeylerini yükselteceği, sağlık eğitimi etkinliklerine olumlu katkıları olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Küresel Sağlık Sorunları, Sağlık Eğitimi, E-Sağlık Okuryazarlığı, Öngörü

Kaynakça

Bodur, G., & Kaya, H. (2017). Hemşirelerin Gözüyle Gelecek: 2050'li Yıllar [Nurses Looking Future: 2050's]. Journal of Ege University Nursing Faculty, 33(1), 47-58., https://dergipark.org.tr/tr/pub/egehemsire/issue/49327/630070

International Council of Nurses. (2022). Sustain and Retain in 2022 and Beyond. The Global Nursıng Workforce and the Covıd-19 Pandemic. https://www.icn.ch/node/1463 Erişim tarihi: 25.09.22

Kıvanç, M. M., Türen, S., Atakoğlu, R., & Özçalık, C. K. (2020). Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine erişmede hemşirenin önemi. Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi, 2(2), 74-78., http://journals.iku.edu.tr/sybd/index.php/sybd/article/view/184 Kaya, H. (2010). Küresel sağlığı geliştirmede hemşirelik eğitimi. Uluslararası İnsan Bilimi Dergisi, 7(1), 360-365., http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936642.pdf

Morley, DA ve Cunningham, S. (2021). Global partnerships in nursing – A qualitative study in lessons for success. Nurse Edication Practice, (54), 103069., https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1471595321001050

Sadigov R. (2022). Dünya Nüfusunun Hızlı Büyümesi ve Sosyoekonomik Sonuçları. TheScientificWorldJournal, 2022, 8110229. https://doi.org/10.1155/2022/8110229., https://www.hindawi.com/journals/tswj/2022/8110229/

Stewart, D. International Council of Nurses.(2021). Nurses: A voice to lead a vision for future healthcare. Geneva, Switzerland., https://www.icn.ch/system/files/documents/2021- 05/ICN%20Toolkit_2021_ENG_Final.pdf

Tamer Gencer, Z. (2017). Norman ve Skinner'ın E-Sağlık Okuryazarlığı Ölçeğinin Kültürel Uyarlaması İçin Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi | Istanbul University Faculty of Communication Journal , (52) , 131-145. DOI: 10.17064/iuifd.333165

Wilson, L., Mendes, I. A. C., Klopper, H., Catrambone, C., Al-Maaitah, R., Norton, M. E., & Hill, M. (2016). 'Global health' and 'global nursing': proposed definitions from The Global Advisory Panel on the Future of Nursing. J Adv Nurs. 72(7), 1529-40. doi: 10.1111/jan.12973., https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27062286/

World Health Organization, editor. Global Health Risks Mortality and Burden of Disease Attributable to Selected Major Risks. Available from: https://www.who.int/data/gho/publications/world-health-statistics Erişim tarihi: 20.08.22

Yıldırım, J. G., & Dündar, B. N. Uluslararasılaşmanın Yansımaları: Avrupa Birliği Değişim Programlarının Hemşirelik Eğitimine Etkileri. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2(1), 37-43., https://dergipark.org.tr/tr/pub/ikcusbfd/issue/47225/594702

Yılmaz, A. , Saygılı, M. & Kaya, M. (2020). Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin e- sağlık okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , (31) , 148-157. DOI: 10.20875/makusobed.585984, https://dergipark.org.tr/tr/pub/makusobed/issue/54481/585984

Zeybek, Z., Bozkurt, Y., & Aşkın, R. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(37), 304-318., https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1166182

Acil Serviste Çalışan Hemşirelerin Triyaj Karar Verme Becerilerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi

Tuğba Çetinkaya Demir
Istanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Gonul Bodur
Istanbul Üniversitesi Cerrahpaşa

Problem Durumu

Acil servisler her gün her saat aralıksız bir şekilde ivedi ve ani durumdaki birçok hastanın süratli bir şekilde değerlendirildiği ve tıbbi hizmetlerin verildiği özel birimlerdir. Bu süreçte durumu daha acil olanlara gerekli olan tıbbi girişimlerin öncelikli olarak sağlanabilmesi önemlidir. Önceliklendirme anlamına gelen triyaj; hastaların acil servise başvurduğu anda kayıt işlemlerinden hemen önce gerçekleştirilmektedir. Sağlık sisteminde triyaj ise; hastaneye başvuran hastaların, yaralıların tedavi ve bakım ihtiyaçlarının aciliyetini belirlemek ve sıraya koymak, bunları önceliklendirmek için kullanılmaktadır. Triyajı kısa sürede etkin şekilde yapmak, var olan kaynakları doğru şekilde ve doğru zamanda kullanmayı amaçlamaktadır. İyi bir acil hemşiresinin fiziki tanılama ve iletişim yeteneğinin kuvvetli olması, beraberinde pek çok görevi sürdürebilmesi, öncelik belirleyebilmesi, çeşitli özelliklere sahip sağlıklı/hasta ve ailesini etkili bir şekilde yönetebilmesi gerekmektedir. Bunu sağlarken teorik ve pratik kabiliyetinin yanı sıra eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme, gereksinim belirleme, stres ve öfke kontrolü, zaman yönetimi gibi üst düzey becerileri de kullanabilmelidir. Kamu hizmetlerinin günden güne komplike hale gelen yapısının yanında bilgi ve teknolojik yenilikler nedeniyle sürekli bir değişim ve yenilenme içinde bulunması, hizmet öncesinde kazanılan bilgi, yetenek, tutum ve tecrübe eksik kalmaktadır. Bu sebeple hemşirelerin değişmekte ve gelişmekte olan koşullarla paralel hizmet içinde sürekli şekilde eğitim almaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Kompleks birçok görevi yerine getiren acil servis hemşirelerinin ise, sürekli eğitim etkinliklerinde yer alması bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte bilginin hızla eskidiği ve hızla değiştiği bir sağlık bakım sisteminde bir zorunluluktur. Hemşirelerin mesleki gelişimlerinin arttırılması, verilen bakım hizmetinin kalitesinin yükseltilmesi başta olmak üzere hemşirelerin eğitim gereksinimlerinin sürekli belirlenerek bu doğrultuda eğitimlerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gereklidir. Literatür incelendiğinde acil servis hemşirelerinin triyaj durumlarını belirlemeye yönelik araştırmalar olmasına rağmen hemşirelerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine ve aralarındaki ilişkiye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Acil servis birimlerinin sürekli değişen ve gelişen bir çalışma ortamı olması nedeniyle bu alanlarda çalışan hemşirelerin, hastaların bakım ve tedavi gereksinimlerinin karşılayabilmesi için değişen/gelişen teknolojiye uyum sağlayabilmesinde sürekli eğitimlerin oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlar; acil servis hemşirelerinin sürekli eğitim etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde kullanılması açısından oldukça önemlidir. Bu bilgiler ile yola çıkarak araştırma, acil servis birimlerinde çalışan hemşirelerin triyaj karar verme becerilerini ve acil servis birimlerine yönelik eğitim gereksinimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirildi.

Yöntem

Araştırma, İstanbul Avrupa yakasındaki devlet ve eğitim araştırma hastanelerinde çalışan 239 acil servis birimi hemşiresi ile yapıldı. Araştırmada "Bilgi Formu", "Yarı Yapılandırılmış Soru Formu" ve "Triyaj Karar Verme Envanteri" veri toplama aracı olarak kullanıldı. Araştırmada toplanan verilerin analizi için SPSS 17.0 programı kullanıldı. Sonuçlar %95'lik güven aralığında, anlamlılık $p<0.05$ düzeyinde değerlendirildi.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmaya katılan acil servis birimi hemşirelerin yaş ortalaması (yıl) 29,07±6,29, çoğunlukla kadın (%74,9) ve lisans mezunu idi (%72,8). Çalışmaya katılan hemşirelerin çoğunluğunun eğitim ve araştırma hastanesinde (%56,5), çoğunlukla üçüncü seviye acil servis birimlerinde görev aldıkları (%56,9), mesleği (%65,3) ve acilde çalışmayı (%67,4) isteyerek seçtikleri bulundu. Hemşirelerin çoğunluğunun katıldıkları sürekli eğitim programı olmadığı temel yaşam desteği, ileri kardiyak destek, EKG değerlendirme ve ileri travma ve yaşam desteği, afet planlama ve organizasyon, iletişim, stresle başetme konularında eğitim gereksinimi duydukları saptandı. Araştırmaya katılan acil servis hemşirelerinin triyaj karar verme envanterinden aldıkları puan (174,24 ± 22,99) ortalama değerin üstünde çıktı. Triyaj karar verme becerileri üzerine cinsiyet, öğrenim düzeyleri, kurum türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptandı. Hemşirelerin triyaj karar verme becerilerinin medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, çalışma yılı, kurumda çalışma yılı, acil servis biriminde çalışma yılı, kadro türü, mesleği isteyerek seçme, çalıştığı birimi isteyerek seçme, acil sertifikasına sahip olma, acilde çalışmaktan memnun olma, triyajda yeterli olma, triyaj eğitimi alma, sürekli eğitim programına katılma, temel yaşam desteği, ileri kardiyak destek, EKG değerlendirme, afet planlama ve organizasyon, ileri travma ve yaşam desteği eğitimi gereksinimi olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu belirlendi. Sonuçlar hemşirelerin eğitim gereksinimlerine yönelik planlanan hizmetiçi eğitimlerle triyaj karar verme düzeylerinin yükselebileceğini gösterdi.

Anahtar Kelimeler: Acil Servis, Eğitim Gereksinimi, Hemşirelik, Triyaj, Karar Verme

Kaynakça

Alemdar, D. K., Özdemir, F. K., & Tüfekci, F. G. (2015). Adaptation of the Triage Decision Making Inventory Into Turkish: Validity and Reliability Study. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 4(4), 547–562.

Durgun, H., & Kaya, H. (2018). The attitudes of emergency department nurses towards patient safety. International emergency nursing, (40), 29–32. https://doi.org/10.1016/j.ienj.2017.11.001

Kaya, H., & Yalniz, N. (2012). Critical Thinking Dispositions of Emergency Nurses in Turkey: A Cross-Sectional Study. Hong Kong Journal of Emergency Medicine, 19(3), 198–203. https://doi.org/10.1177/102490791201900307

Mulyadi, M., Dedi, B., Hou, W.- L., Huang, I.- C., & Lee, B.- O. (2022). Nurses' experiences of emergency department triage during the Covid-19 pandemic in Indonesia. Journal of Nursing Scholarship, (54), 15– 23. https:// doi:10.1111/jnu.12709

Oyur Çelik, Gülay ;Kıyan, Selahattin. (2009). İzmir'de Çalışan Acil Servis Hemşirelerinin Eğitim Gereksinimlerinin İncelenmesi. Turkish Journal of Emergency Medicine, 9 (2), 59–64.

Reay, G., Smith-MacDonald, L., Then, K. L., Hall, M., & Rankin, J. A. (2020). Triage emergency nurse decision-making: Incidental findings from a focus group study. International Emergency Nursing, 48, 100791. https://doi.org/10.1016/J.IENJ.2019.100791

Reisi, Z., & Saberipour, B. (2019). The level of awareness of the emergency department nurses of the triage principles in teaching hospitals. Journal of Nursing and Midwifery Sciences, 6(3), 149–155. https://doi.org/10.4103/JNMS.JNMS

Sutriningsih, A., Wahyuni, C. U., & Haksama, S. (2020). Factors Affecting emergency nurses' perceptions of the triage systems. Journal of Public Health Research, 9, 1808. https://doi.org/10.4081/jphr.2020.1808

T.C. Sağlık Bakanlığı Yataklı Sağlık Tesislerinde Acil Servis Hizmetlerinin Uygulama Usul Ve Esasları Hakkında Tebliğde Değişiklik Yapılmasına Dair Tebliğ (20 Şubat 2018) Resmi gazete, sayı 30338.Erişim22.04.2021, https://shgm.saglik.gov.tr/Eklenti/15024/0/yatakli-saglik-tesislerinde-acil-servis hizmetlerinin-uygulama-usul-ve-esaslari-hakkinda-tebligde-degisiklik-yapilmasina- dair-tebligdocxpdf.pdf

Wolf, L., Delao, A. M. (2013). Identifying the educational needs of emergency nurses in rural and critical access hospitals. Journal of Continuing Education in Nursing, 44(9), 424–428. https://doi.org/10.3928/00220124-20130816-38

Zachariasse, J. M., Seiger, N., Rood, P. P. M., Alves, C. F., Freitas, P., Smit, F. J., Roukema, G. R., & Moll, H. A. (2017). Validity of the Manchester triage system in emergency care: A prospective observational study. PLoS ONE, 12 (2), 1–14. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0170811

Tıp Öğrencilerinin Kültürlerarası Duyarlılıklarını Geliştirmeye Yönelik Bir Çalışma: Farklı Kültürleri Anlamak

Aysel Burcu Ibili
Uşak Üniversitesi

Özlem Sürel Karabilgin Öztürkçü
Ege Üniversitesi

Problem Durumu

Kültür; bir toplumun gelişim sürecinde ortaya çıkan maddi ve manevi değerlerin tümü ile bu değerlerin ortaya çıkmasında ve sonraki kuşaklara aktarılmasında kullanılan araçların bütünüdür. Bir toplumu oluşturan insanlar arasında paylaşılan inanç, gelenek, yaşam biçimi, düşünme ve davranma biçimlerini ifade eder (1,2). Günümüz dünyasında küreselleşmenin sonucu olarak toplumsal, politik, ekonomik birçok açıdan gelişmeler yaşanmakta ve bu gelişmelerin sonucunda da kültürlerarası iletişim daha önemli hale gelmektedir (3). Son on yılda ülkemizde göçmen sayısı önemli derecede artmıştır. Kültürlerarası anlayış farklılıkları sağlık hizmeti veren hekimler ve hastalar arası etkileşimi ve buna bağlı olarak klinik karar verme sürecini de etkilemektedir (4). Kültürlerarası etkin bir iletişim sağlanabildiğinde hekim-hasta ilişkileri, hasta memnuniyeti, tedavi sonuçları üzerinde olumlu etkiler sağlanabilmektedir. Bu sebeple tıp fakültesi öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesi açısından gerekli düzenlemelerin yapılması önemlidir. Böylece farklı kültürden hastalara bakım verilirken hekimlerin yaşayabildiği belirsizliklerin azaltılması ve sağlık hizmeti ihtiyacı olan bireyler arası eşitsizliğin önlenmesinin sağlanacağı düşünülmektedir (5). Bu amaçla tıp fakültesi öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini geliştirmeye yönelik sanal hasta destekli bir eğitimin uygulanması ve bu eğitimin kültürlerarası duyarlılık düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, Şubat - Mart 2023 döneminde EÜTF eğitim programında yer alan Özel Çalışma Modülü (ÖÇM) kapsamında, bu modüle gönüllü kayıt olan tıp fakültesi 3. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Klinik eğitim öncesi olmaları ve klinikte karşılaşılacak farklı kültürlerden hastalarla iletişim öncesi kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin bilinmesi ve bu konuda bilinçlenmeleri açısından katkı sağlayacağı düşünülerek bu grup öğrencilerle çalışılmıştır. Bu araştırmada, veri toplamak için araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği-Intercultural Sensitivity Scale" ve "Eğitimden Memnuniyet Formu" formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan tıp öğrencilerinden Google form üzerinden dijital ortamda "Bilgilendirilmiş Olur Formu"nu, "Kişisel Bilgi Formu"nu ve "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği"ni doldurmaları istenmiştir.

"Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği", Chen ve Sarosta (2000) tarafından geliştirilen, Özvarış ve ark. (2022) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 23 maddelik 5 boyuttan oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir (4). Ölçeğin alt boyutları; Kültürlerarası Etkileşim Güveni (5 madde), Etkileşim Farkındalığı (3 madde), Kültürel Farklılığa Saygı (4 madde), Etkileşimde Zorluk (6 madde) ve Etkileşim Keyfi (5 madde) olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach'ın α değerlerinin 0,53 ile 0,83 arasında değiştiği belirtilmiştir. Ölçek; (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum olarak 5'li Likert şeklinde puanlanan önermelerden oluşmaktadır. Ölçeğin 2, 17 ve 20 maddeleri tersine puanlanmaktadır. Alt boyutların yanı sıra ölçeğin toplam puanı da hesaplanabilmektedir. Ölçek puanının bir kesim noktası yoktur; puanın yüksek olması kültürlerarası duyarlılığın yüksek olduğunu göstermektedir.

Eğitim, çevrimiçi ortamda senkron Microsoft Teams programında gerçekleştirilmiştir. Sekiz hafta boyunca haftada bir gün toplam 32 saat süren eğitim içeriğinde kültür, kültürün temel kavramları, etnosentrizm, kültür bileşenleri, hasta-hekim iletişiminde kültürün önemi, kültürlerarası duyarlılık ve bileşenleri, stereotipleme, önyargı, ayrımcılık, zaman oryantasyonu, tercümanlarla çalışma ipuçları, bilgilendirilmiş onam başlıklarına yer verilmiştir. Eğitim tekniği olarak teorik sunumlar, web tabanlı sanal hasta uygulamaları, küçük grup çalışmaları, kahoot uygulaması, olgu tartışması ve olgu yazma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Eğitim sonunda öğrencilerden "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği"ni tekrar doldurmaları istenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuç

Katılımcıların %57, 9'u (n:12) erkek, ortalama yaş 20±1.2 saptanmıştır. Öğrencilerin hiçbiri daha önce yurtdışı eğitim programına katılmamış, daha önce farklı kültürden hastalara sağlık hizmeti sunumu hakkında eğitim almamıştı. Eğitim sonunda öğrencilerin kültürlerarası etkileşimde özgüven alt boyutu değerlendirildiğinde farklı kültürlerden kişilerle etkileşim kurma konusunda kendilerine güvenlerinin arttığı ve farklı kültürden hastalarla etkileşim sırasında ne söyleyeceğini bilme konusunda da farkındalık geliştiği saptanmıştır. Kültürlerarası farkındalık alt boyutunda ise farklı kültürden akranların söylenilen şeye ne zaman dikkat ettiğini anlama farkındalığının arttığı bulunmuştur. Ölçeğin diğer alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Farklı Kültürleri Anlamak başlıklı eğitim sonunda öğrencilerin kültürlerarası etkileşimde özgüvenlerinin ve farkındalıklarının kısmen arttığı söylenebilir. Sonuç olarak mezuniyet öncesi tıp eğitimi müfredatında kültürlerarası duyarlılık eğitimine yer verilmesinin tıp öğrencilerinin farklı kültürlerden hastalarla etkileşimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Domenech Rodríguez MM, Phelps PB & Tarp HC (2019). Baseline cultural competence in physician assistant students. Plos one, 14(4), e0215910.

TDK Güncel Türkçe Sözlük https://sozluk.gov.tr/ (Erişim Tarihi: 24.01.2021)

Huckabee, MJ & Matkin GS (2012). Examining intercultural sensitivity and competency of physician assistant students. Journal of allied health, 41(3), 55E-61E

Bahar-Özvarış, Ş., Güçiz-Doğan, B., Konşuk-Ünlü, H., Şanver, T. M., Susuz, Ç., & Sullivan, R. (2022). Adaptation of Intercultural Sensitivity Scale for Turkish Medical Students. International Journal of Intercultural Relations, 88, 163-176.

Sherer, E. L. (2018). Physician Assistant Students' Perceptions of Cultural Competence in Providing Care to Diverse Populations. Teachers College, Columbia University.

Odyologların Eğitiminde Lider Kim?

Gülşah Ünsal Jafarov, İstanbul Gelişim Üni.
Meryem Yavuz, İstanbul Gelişim Üni.
Şeyma Ili, İstanbul Gelişim Üni.
Fatmanur Çınar, İstanbul Gelişim Üni.

Problem Durumu

Ülkemizde hızla gelişen ve büyüyen teknoloji şüphesiz sağlık hizmetlerinin de değişim ve gelişimini zorunlu kılmaktadır. Ayrıca nitelikli insan gücüne olan ihtiyacın artmasına neden olmaktadır. Türkiye'de profesyonel sağlık bakım hizmeti sunumunda görevi olan sağlık meslek üyelerinin eğitimi üzerinde yapılan çalışmalar önem arz etmektedir. Bu araştırma profesyonel meslek olma yolunda gelişim gösteren ve lisans eğitimine yeniden 2010 yılında geçen odyoloji bölümünün eğitiminde var olan temel sorunlarına işaret etmek ve bu sorunlara çözüm önerisi sunmak amacıyla oluşturulmuştur.

Yöntem

Görev, yetki ve sorumluluklarında karar verme mekanizmasını aktif kullanma konusunda büyük sorunlar yaşayan odyologların, eğitimde de sahayı boş bıraktığı görülmektedir. Bu durum mesleki eğitiminin niteliğini önemli ölçüde etkilemekte ve profesyonel hizmet sunumunda kaliteden söz edilememektedir. Söz konusu probleme yönelik verilerin elde edilmesi ve bulguların ortaya konması amacıyla literatür taraması yöntemi tercih edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Odyologların uygulamada ve yönetiminde olduğu kadar eğitimde de otonomilerinin arttırılması, kaliteli sağlık bakım hizmeti sunumunda önemli görülmektedir. Mesleki otonomiden bahsedebilmek için ise eğitiminde liderliği üstlenmesi gerekmektedir. Ülkemizde odyologların lisans ve lisansüstü eğitiminde daha çok farklı bir meslek disiplini olan kulak burun boğaz uzmanı hekimlerin aktif rol aldıkları bilinmektedir. Bu eğitimde kilit rol odyologların olmasına rağmen, liderliği hekimlerin üstlenmesi eğitimde odyologlara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sağlık kurumlarında aynı işi yapan hemşirelerin, odyometristlerin ve odyologların görev tanımlarında bulunduğı şekilde istihdamının sağlanması durumunda, odyologların mesleki görünürlüklerinin daha da artabileceği düşünülmektedir. Sağlık hizmetlerinde yer alan personelin planlamasını yapılması, her düzeyde eğitiminin sağlanması ve donanımının arttırılması eğitim kurumlarının sorumluluğu olarak görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Odyoloji, Odyolog, Eğitim, Liderlik

Kaynakça

Meral, M., Kartal, A., Çetinkaya, Ü. C., & Çıkrıkçı, R. N. (2022). Odyolog adayı öğrencilerin odyoloji mesleğine ilişkin tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Klinikleri J Health Sci*, *7*(2), 473-483.

Belgin, E. Odyoloji'nin Dunu, Bugunu, Yarını, Temel Odyoloji 2, Guneş Tıp Kitabevleri,Ankara, 2017.

Oyer,H.J.: Auditory Communication for the Heard of Hearing Prentice-Hall, Inc.,New Jersey,1966.

Dennis, J.M., Neely, J.G.: Basic Hearing Tests. Clinical Audiology . Vol 24: 253-275

Bayram, Ş. (2013). "Liderlik Kavramı ve Liderlik Türlerinin İnovasyon Üzerindeki Etkileri". Gebze Yüksek Teknoloji Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Gebze.

Rizzo, Jr, S., & Rastatter, M. (1995). Audiology and Speech-Language Pathology Graduate Education: An Innovative Approach. *NSSLHA Journal*, (22), 63-66.

Matematik Eğitiminde Argümantasyon Çalışmalarının İlkokul Öğrencilerinin Problem Çözme Başarısına, Üstbilişsel Becerilerine ve Motivasyonlarına Etkisi

Mustafa Türkmenoğlu
MEB

Filiz Yurtal
Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik, bireye günlük yaşamın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırarak problem çözmeyi öğretmede ve bireyi geleceğe hazırlamada önemli ve değerli bir araç görevi görmektedir (Gömleksiz, 1997). Bu sebeple hayatımızın ayrılmaz bir parçası olan matematiği anlamak ve kullanabilmek gün geçtikçe daha fazla önemli bir duruma gelmiştir. Bununla beraber matematik; öğrenciler tarafından korkulan, sevilmeyen, hemen kurtulmak istenilen en zor derslerden biri olarak görülmektedir (Borlat, 2018; Yong & Kiong, 2005). Baker'a (1994) göre öğrencilerin matematikte zorlanmasının nedeni, üstbilişsel becerilerin eksikliğidir. Bu bağlamda, öğrencilerin matematik dersinde kendilerine anlaşılması zor gelen konularda öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlayacak uygun yaklaşım/yöntem/teknikler belirlenerek ve bunlardan yararlanılarak matematik dersine motive olmaları sağlanabilir. Öğretmen ve öğrencilerin matematiksel argümanları oluşturmak veya eleştirmek için birlikte çalıştıkları toplu (ortaklaşa, müşterek, kolektif) matematiksel argümantasyon, hem matematiğin öğrenilmesi hem de öğretilmesi için etkili bir yaklaşımdır (Zhuang & Conner, 2022). Argümantasyon, iddialarda bulunma ve kanıtları kullanarak iddiaları gerekçelendirme sürecidir (Cho & Jonassen, 2002). Geçerli argümanlar veya kanıtlar oluşturma ve argümanların incelenip değerlendirilmesi, "matematik yapma"nın ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü akıl yürütme becerileri öğrencilere kazandırılmadığı zaman matematik bir işlemler dizisini izlemek ve anlamını düşünmeden örnekleri tekrarlamak olur (Ross, 1998). Bütün bu bilgiler ışığında çalışmanın temel problem cümlesi "Matematik eğitiminde argümantasyon çalışmalarının uygulanmasının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme başarısına, üstbilişsel becerilerine ve matematik dersine yönelik motivasyonlarına etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın genel amacı, matematik eğitiminde argümantasyon çalışmalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme başarısına, üstbilişsel becerilerine ve matematik dersine yönelik motivasyonlarına etkisini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmada, nicel araştırma desenlerinden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Adana ili Pozantı ilçesinde orta sosyo-ekonomik düzeyde bir çevreye sahip bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 63 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Problem Çözme Başarı Testi", "Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği" ve "Matematik Dersi Motivasyon Ölçeği" öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Uygulama öncesinde araştırmanın yapılacağı ilkokuldaki dördüncü sınıf şubelerine "Problem Çözme Başarı Testi" uygulanarak istatistiksel analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüş, yansız atama yöntemiyle bir deney (21 öğrenci) ve iki kontrol grubu (21+21) belirlenmiştir. Belirlenen deney grubunda öğretim, argümantasyon yaklaşımına göre hazırlanmış etkinlikler kullanılarak araştırmacı tarafından, kontrol gruplarında ise mevcut öğretim programına göre birinde araştırmacı tarafından, diğerinde dersin sınıf öğretmeni tarafından 6 hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde kovaryans analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan istatistiksel analizlerin sonucunda, argümantasyon çalışmalarının uygulandığı deney grubunda ve mevcut programa yönelik uygulamaların yapıldığı kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin problem çözme başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları arasında istatistiksel bakımdan deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak argümantasyon çalışmalarının uygulandığı deney grubunda ve mevcut programa yönelik uygulamaların yapıldığı kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ölçeği ile matematik dersi motivasyon ölçeği ve tüm alt boyutları öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle araştırma sonucunda, argümantasyon uygulamalarının mevcut öğretim programına dayalı öğretime göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme başarısında daha etkili olduğu ancak üstbilişsel beceriler ve matematik motivasyonlarında etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Argümantasyon, problem çözme, üstbiliş, motivasyon, matematik.

Kaynakça

Borlat, G. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin matematik kaygısı ve matematik motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Cho, K.-L., & Jonassen, D. H. (2002). The effects of argumentation scaffolds on argumentation and problem solving. *Educational Technology Research and Development, 50*(3), 5-22.

Gömleksiz, M. (1997). *Kubaşık öğrenme: Temel eğitim dördüncü sınıf öğrencilerin matematik başarısı ve arkadaşlık ilişkileri üzerine deneysel bir çalışma*. Adana: Baki Kitabevi.

Ross, K. A. (1998). Doing and proving: The place of algorithms and proofs in school mathematics. *The American Mathematical Monthly, 105*(3), 252-255. DOI: 10.1080/00029890.1998.12004875

Yong, H. T., & Kiong, L. N. (2005, August). *Metacognitive aspect of mathematics problem solving*. In 3rd East Asia Regional Conference on Mathematics Education (ICMI Regional Conference), Shanghai, China.

Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüz Yıl Becerilerine Verdiği Önem: Q Metodoloji Çalışması

Enver Türksoy
Ahi Evran Üniversitesi

Gülşen Altıntaş
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi

Problem Durumu

C.1. Konu

Bireylerden, hem nitelikli, sosyal ve mesleki yaşamlarını sürdürebilmesi hem de karşılaştığı değişimlere uyum sağlaması beklenmektedir. Bu durumda bireylerin güncel teknolojiye ayak uydurmaları, bilgi yığınları içerisinde kendisi için gerekli olan bilgiyi bulabilen, analiz ederek ve değerlendiren ve elde ettikleri bilgiyi günlük yaşamlarında kullanabilmeleri önem taşımaktadır. Bilgi toplumu olarak nitelendirilen günümüz bireylerinin sahip olması gereken bu beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır.

21. yüzyıl becerileri Avustralya, Kanada, Finlandiya, Belçika, İrlanda, İtalya Norveç, Yeni Zelanda gibi ülkelerin eğitim programlarında yer almaktadır. Türkiye'de ise 2004 yılında uygulamaya konan ilköğretim programlarında tüm derslerde, ortak beceriler olarak eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik becerilerine yer verilmiştir (OECD, 2009).

MEB tarafından ISTE standartları ve 21. yüzyıl becerilerini, etkinliklerini işe koşabilmek için Lemov (2010)'un "Etkili öğretimin 49 tekniği" gibi uluslararası anlamda öğretmen yetiştirme standartları günümüzde bu alanda öne çıkan standartlar olmuşlardır. 21. yüzyıl pedagoji becerileri alan yazınına etki eden bu standartlara bütüncül bir bakış açısı ile bakıldığında bu standartlar; 21. yüzyılın, yani günümüz öğretmen yetiştirme sistemlerinin başlıca belirleyicileri olmuştur. Öğretmen yetiştirme sürecine dahil edilen bu becerilerin öretmenler tarafından benimsenip eğitim öğretim süreçlerine entegre edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Anlaşıldığı üzere 21. yüzyıl becerileri bireylerin yaşamlarını daha nitelikli bir biçimde sürdürebilmeleri, karşılaştıkları problemleri daha kolay çözebilmeleri, çevresinde ya da toplumda yaşanılan olaylara farklı açılardan bakarak analiz edebilmeleri, mesleki, sosyal yaşamlarında daha başarılı olabilmeleri için gerekli olan becerilerdir.

21. yüzyıl becerilerini bireyler eğitim yoluyla ilkokuldan yükseköğretime kadar tüm eğitim basamaklarında edinebilirler. Dolayısıyla öğrencilerin bu becerileri edinmeleri öğretmenlerin sorumluluğundadır. Öğretmenlerin bu becerileri sahip olmaları, bu becerilere eşit değer vermeleri ve bu becerileri öğrenme öğretme sürecinde işe koşarak kullanmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen olarak görev yapan sınıf öğretmenlerin 21 yüzyıl becerilerine hangi düzeyde önem verdiklerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada alan yazında yer alan 16 temel 21. Yüzyıl becerilerine sınıf öğretmenlerinin verdiği önemi ve bu önemi nasıl ifade ettiklerine odaklanmaktadır. Öğretmenler tarafından yapılan önem sıralaması ve maddelere yönelik yaptıkları açıklamalar sınıf öğretmenlerinin bu becerileri nasıl değerlendirdiğini ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Aksi durumda elde edilecek olan nitel verilerin araştırmada öne sürülen savı reddetmesi beklenmektedir.

Yapılan alan yazın taramasında 21. Yüzyıl becerilerine yönelik öğretmen adayları (Aygün, Atalay, Kılıç & Yaşar, 2016; Gömleksiz, Sinan & Doğan, 2019; Kaya, 2020; Özmutlu & Ergan, 2022; Sütçü & Sütçü, 2022) ya da farklı beceri alanlarına yönelik araştırmalara odaklandıkları (Aktaş, 2022; akyel, 2022; Ekşioğlu, 2021; Korkmaz, 2019) görülmektedir. Yapılan inceleme sonrası aktif öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin 21. yüz yıl becerilerine verdiği öneme yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan araştırmanın özgün olduğu ve elde edilecek bulguların bu becerilere sınıf öğretmenleri tarafından verilen değerin belirlenmesi yönüyle alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri konusundaki algılarını ve bakış açılarını belirlemeye yardımcı olmak için Q metodolojisinden yararlanılmıştır. Q metodolojinin hem nitel hem de nicel analizleri öncelikle nitel veri kümelerine uygulayan bir nitel-nicel yaklaşım türüdür (Karasu & Peker, 2019; Polat, 2022; Rodl, Cruz & Knollman, 2020). Q metod çalışmaları ile katılımcılara konuyla ilgili olası fikirleri kapsayan ifade sunulur. katılımcıların tercihlerine bağlı ve onların öznel dünyalarını yansıtan bu ifadelerin en az önemliden en çok önemliye doğru sıralanması istenilir (Watts & Stenner, 2012). Gerçekleştirilen bu sıralama katılımcıların konuya yönelik en azdan en çoğa önemsedikleri sıralamaları gerekir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin 21 yüzyıl becerileri hakkındaki düşüncelerine yönelik anlayış geliştirme; amacıyla Q metodolojisi kullanmıştır.

Q metodoloji araştırmalarında örneklem grubunun küçük tutulması sonuçların daha kesin olmasını sağlamaktadır (Watts & Stenner, 2012). Daha Aydoğan, Middleton & Britton, (2022) katılımcı sayısının kullanılan ifade sayısından az olması gerektiğini vurgulamaktadır. Brown (1980) faktörlerin oluşabilmesi için 20-60 arası katılımcının araştırmaya dahil edilmesini önermektedir. Q dizgisi 16 ifadeden oluşan bu araştırmaya 22 sınıf öğretmeni katılmıştır.araştırma verileri Wisconsin üniversitesi tarafından geliştirilen Q-TIP: Q-Method Testing and Inquiry Platform

üzerinden toplanmıştır. oluşturulan Q sort -3 +3 değer aralığındadır. Kartopu ve ölçüt örneklem yöntemleri temel alınan bu araştırmada sınıf öğretmenleri belirlenirken en az on yıl görev yapmış olmak koşulu sunulmuştur. Araştıma verileri Ken-Q çevrim içi uygulaması (Banasick, 2019) toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verileri analizi sonucunda iki farklı bakış açısı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan iki faktörlü yapı toplam varyansın %67 sini açıklamaktadır. iki faktörlü yapıda faktörler arası korelasyon değeri 0.35 olarak bulunmuştur bu durum öğretmenler arası orta düzeyde bir ortak görüş olduğunu göstermektedir. iki katılımcı hiçbir faktöre dahil olmadığı için nitel bulgularda görüşlerine yer verilmemiştir. Elde edilen faktörler toplumsal beceriler ve bireysel beceriler olarak isimlendirilmiştir. bireysel beceri faktörü altında öğretmelerin yaratıcılık becerisini en çok önemsediği bu beceriyi eleştirel düşünme ve iletişim becerisinin takip ettiği görülmüştür. Öğretmen tarafından "Bilgi ve becerilerin toplamında eğer yaratıcı bir ürün çıkmıyorsa boşa zaman geçirilmiştir." ifadesi yaratıcılığın bütün becerilerden daha önemli olduğuna yönelik bir ifadedir. İki faktör için kültürler arası ve yurttaşlık becerileri en düşük önemsenen beceriler olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum "Kültürle arası beceriler olmasa da olur. bilgi evrenseldir." ve "ülkemizde asırlardır beraber yaşayan farklı toplumların kültürleri zaten iç içe olduğundan bu maddeye gerek olduğunu düşünmüyorum." ifadeleri ile desteklenmektedir. Öğretmenlerin önemsememe durumlarının altında Türkiye'nin çok uluslu ve sınıf ayrımı olmayan bir yapıda olduğu düşüncesi ve bireysel akademik temelli becerilerin ön planda tutulması yatmaktadır.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, sınıf öğretmeni, Q method,

Kaynakça

Aktaş, İ. (2022). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Disiplinler arası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *6*(12), 187-203.

Akyel, M. (2022). *Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Aydoğan, M., Middleton, T. J., & Britton, P. J. (2022). Süpervizyon sürecinde kültürel konulara önayak olmanın önündeki engeller: Bir Q metot çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *47*(212). http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.11302

Aygün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*(40), 160-175.

Banasick, S. (2019). Ken-Q Analysis (Version 1.0.8) [Software]. Available from https://shawnbanasick.github.io/ken-q-analysis/ doi:10.5281/zenodo.1300201.

Brown, S. R. (1980). Political subjectivity: Applications of Q methodology in political science. Londra: Yale University Press

Ekşioğlu, F. Z. (2021). Fen Bilimleri ve Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerini Derslerine Entegre Edebilme Yeterlikleri.

Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T., & Doğan, F. D. (2019). Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ile çağdaş Türk lehçeleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, *7*(19), 163-185.

Karasu, M., & Peker, M. (2019). Q yöntemi: Tarihi, kuramı ve uygulaması. Türk Psikoloji Yazıları, 22(43), 28-39. https://doi.org/10.31828/tpy1301996120181122m000003

Kaya, A. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri kapsamında girişimcilik becerilerinin incelenmesi* (Master's thesis, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21. yüzyıl öğreten beceri düzeyleri arasındaki ilişki* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Lemov, D. (2010). Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college (K-12). John Wiley & Sons

Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD). (2009). 21 st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. Education Working Papers, 41.

Özmutlu, E. B., & Ergan, S. N.(2022) 21. Yüzyıl Becerileri ve Öğretimine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin İncelenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, *3*(2), 81-105.

Polat, M. (2022). "Nitel-Nicel Bir Yaklaşım Olarak Q-Metodoloji ve Eğitim Araştırmalarında Kullanılabilirliği Üzerine Düşünceler", Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2022 Sayı 51: Özel sayı 1, Denizli, ss. Ö481-Ö489

Rodl, J. E., Cruz, R. A. & Knollman, G. A. (2020). Applying Q methodology to teacher evaluation research. Studies in Educational Evaluation, 65, 100844. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100844

Sütçü, N. D., & Sütçü, K. (2022). Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algılarının C&RT Analizi ile İncelenmesi/Examination of Preservice Teachers' Competence Perceptions of 21st Century Skills by C&RT Analysis. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *13*(2), 18-38.

Watts, S. & Stenner, P. (2012). Doing Q methodological research: Theory, method, and interpretation. Thousand Oaks, CA: Sage.

Effect of Assessment Based Teaching on Students' Academic Achievement and their Attitude towards Teaching

Mubashara Akhtar	Ghazala Noureen	Anam Noshaba	Dr.tahseen Arshad Arshad
University Lahore	University Lahore	University Lahore	University Lahore

Problem Durumu

Assessment based teaching is an emerging trend in classroom setting as assessment is used to measure the depth of learning. There has been a concern with improving assessment practices across the world at the higher education level, considering the fact that assessment plays an important role in teaching learning process as well as in achieving the educational goals of any country. The current study also debates about the assessment and how assessment based teaching can be carried out in any classroom setting.

Yöntem

The study employed Quasi Experimental pretest posttest control group design. The study group consisted of 82 students studying in the education faculty. These 82 participants were existed into two groups in actual that were later named as experimental (42) and control (40) group. Experimental procedure was carried out during the 16 weeks' curriculum development course.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

As a result of the study, it was determined that assessment based teaching significantly increased the academic achievement and attitude towards teaching of prospective teachers. The teachers showed great interest towards the assessment based teaching instead of mering focus on the traditional ways of teaching. They also report that students' engagement increased when they were engaged through assessment and they become more vigilant towards learning. The study ends up with a set of suggestions that assessment based teaching should be the part of educational setting to improve the academic achievement and attitude of the teachers as well as of students for effective performance.

Anahtar Kelimeler: Assessment Based Teaching, Students/Prospective Teachers, Attitude Towards Teaching, Academic Achievement

Kaynakça

Ampiah, J.G., Hart, K., Nkhata, B., &Nyirenda, D.M.C. (2013).*Teachers' guide to numeracy assessment instrument* (DfID-funded research project report). Nottingham: University of Nottingham.

Berenson, S. B., & Carter, G. S. (20155). Changing assessment practices in science and mathematics. *School Science and Mathematics*, *95*(4).

Bennet, R. E., &Gitomer, D. H. (2019). Transforming K-12 assessment: Integrating accountability testing, formative assessment and professional support. Inc.

Black, P. J., &Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College London School of Education. Erlbaum Associates.

Bond, L. A. (2012). Critical issue: *Rethinking assessment and its role in supporting educational reforms*. Oaks Brooks, IL: North Central Regional Education Laboratory.

Brown, G. T. L., & Harris, L.R., (2020).*Teachers' Enacted Curriculum*: Understanding.

Delandshere, G. & Jones, J. H. (1999). Elementary teachers' beliefs about assessment in mathematics: A case of assessment paralysis. *Journal of Curriculum and Supervision, 14*(3), 216-40.

Delandshere, G. (2002). Assessment as inquiry.*Teachers' College Record, 104*(7), 1461–1484.

Galluzzo, G. R. (2015). Performance assessment and renewing teacher education.*Clearing House, 78*(4), 142-145.

Gonzales, R. DLC, &Fuggan, C. G. (2012). Exploring the conceptual and psychometric properties of the classroom assessment.*The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, *10*(1), 45-60

Gordon, E. W. (2008). The transformation of key beliefs that have guided a century of assessment.In C. A. Dwyer (Ed.).*The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53-82). New York: Lawrence.

Harlen, W. (2017).*Assessment of learning*.London: Sage Publications.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Özge Nurlu Üstün

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik başarısı ve öğrencilerin matematik öğrenme kapasiteleri, özellikle kariyer fırsatlarını yakalamada belirleyici bir role sahip olması sebebi ile matematik eğitimi çalışmalarının odak noktası haline gelmiştir (Hemmings, Grootenboer ve Lay, 2011). Çalışmaların, aile kaynakları (Chiu, 2010) ve okul iklimi (Bodovski, Nahum-Shani ve Walsh, 2013) gibi çevresel özellikler ile bilişsel ve duyuşsal faktörleri içeren bireysel özellikler üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Örneğin, problem çözme (Hassan ve Rahmen, 2017), matematiksel muhakeme (Taub, Floyd, Keith ve McGrew, 2008) ve uzamsal düşünme becerileri (Kurnaz, 2018) gibi bilişsel özelliklerin matematik başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bununla birlikte, tutum (Hemmings, Grootenboer ve Lay, 2011), özgüven (Çiftçi ve Yıldız, 2019), öz-yeterlilik (Nurlu, 2015) ve kaygı (Suren ve Kandemir, 2020) gibi duyuşsal özellikleri içeren bireysel faktörler de matematik araştırmalarının üzerine yoğunlaştığı kavramlardır. Bu duyuşsal değişkenlerin içinde en önemlilerinden birinin matematik kaygısı olduğu söylenebilir.

Matematik kaygısı öğrencilerin matematik performansını engelleyen ve matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olan (Tooke ve Lindstrom, 1998) gerginlik, endişe ve korku hali olarak tanımlanan (Ashcraft, 2002) duyuşsal bir değişkendir. Baykul (2002) ülkemizde birçok öğrencinin matematik kaygısı yaşadığını ve bu durumun temelinin ilkokul yıllarına dayandığını ifade etmektedir. Benzer bir şekilde, kişilerin ilkokul öğretmenlerinin ve öğretmenleri ile ilişkilerinin özelliklerini içeren olumsuz eğitim yaşantıları ve matematik kaygısı arasında güçlü bir ilişki olduğu bilinmektedir (Bal İncebacak ve Ersoy, 2016; Nurlu ve Eti, 2016). Bu sebeple, matematik kaygısını daha iyi anlayabilmek için, araştırmacılar öğretmen ve öğretmen adayları üzerine araştırmalar yapmışlardır ve birçoğu matematik kaygısının öğrencilerde olduğu gibi öğretmen ve öğretmen adayları arasında da yaygın bir olgu olduğuna işaret etmişlerdir (Bekdemir, 2007; Çınar ve Merç, 2022; Delice, Ertekin, Aydın ve Dilmaç, 2009; Nurlu ve Eti, 2016). Özellikle ilkokul çağındaki çocuklara akademik anlamda matematiği tanıştıran kişilerin sınıf öğretmenleri olduğu düşünüldüğünde, sınıf öğretmeni adaylarının matematik kaygı düzeylerini belirlemenin alınacak önlemler için önemli olduğu düşünülmektedir (Kacar ve Sarıçam, 2015).

Bu araştırmada gelecekte öğrencilerin matematik kaygıları ve bununla ilişkili olarak matematik performansları üzerinde etkili olabilecek, sınıf öğretmeni adaylarının, matematik kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kaygıları hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kaygıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kaygıları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kaygıları üniversite giriş sınavından aldıkları matematik puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının matematik kaygılarının hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi ve matematik kaygılarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının var olan şekliyle betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, araştırmada tarama modeli temel alınmıştır. Tarama modeli geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları oluşturacaktır. Araştırmanın örnekleminin amaçlı örnekleme stratejilerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmesi planlanmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversite giriş sınavından alınan matematik puanlarını içeren bir kişisel bilgi formu ile üniversite öğrencilerinin matematik kaygılarını ölçmek amacıyla Bai ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirip, Akçakın, Cebesoy ve İnel (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 14 madde ve 2 alt boyuttan oluşan "Matematik Kaygısı Ölçeği

(MKÖ)" kullanılacaktır. MKÖ 5'li derecelemeli likert tipi bir ölçek olup puanlamaları 1 ile 5 arasında yapılmaktadır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, ölçeğin orijinal formu ile uyumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .91 olarak bulunduğu görülmektedir. Ölçeğin madde geçerliğine ve homojenliğine ilişkin hesaplanan madde-toplam test korelasyonları .46 ile .77 arasında değişmektedir. Dolayısı ile, MKÖ'nün üniversite düzeyindeki öğrencilerin matematik kaygılarını ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde betimsel ve kestirimsel istatistik yöntemlerinin kullanılması planlanmaktadır. MKÖ'den elde edilen veriler puanlanarak sınıf öğretmeni adaylarının genel matematik kaygısı hesaplanacaktır. Kaygı düzeyinin belirlenmesinde Akçakın, Cebesoy ve İnel (2015) tarafından belirlenen kriterlere bağlı kalınarak MKÖ'den elde edilen toplam puanlar "düşük seviyede kaygı", "orta seviyede kaygı" ve "yüksek seviyede kaygı" olmak üzere üç kategoride incelenecektir. Matematik kaygı puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, üniversite giriş sınavından aldıkları matematik puanı ve mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre parametrik şartları sağlayıp sağlamadıkları test edilecektir. Veriler normal dağılım gösterdikleri takdirde bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA ile değil ise Mann-Whitney U ve Kruskall-.Wallis testleri analiz edilmesi planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırmalara göre, matematik kaygısının öğrenciler arasında olduğu gibi öğretmen ve öğretmen adayları arasında da yaygın bir olgu olduğu görülmektedir (Bekdemir, 2007; Üldaş, 2005). Bununla birlikte, matematik kaygısının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermeyeceği birçok araştırmanın konusu olagelmiştir. Araştırma sonuçları net bir tablo çizmemekle birlikte, genel kanının kadınların erkeklere göre matematik alanında daha kaygılı olduklarına işaret etmektedir (Çınar ve Merç, 2022). Sınıf düzeyi de matematik kaygısı üzerine çalışan araştırmacıların inceledikleri değişkenlerden biridir. Birbiri ile ilişkili olan matematik konularının kümülatif bir şekilde artması, önceki öğrenmelerin yeni bir konudaki başarıyı etkilemesi gibi nedenlerle, sınıf düzeyi arttıkça matematik kaygısının da arttığı gözlenmektedir (Taşdemir, 2015). Bununla ilişkili olarak matematik kaygısı ve başarı düzeyi arasındaki negatif yönlü ilişkinin varlığı da araştırmacılar tarafından sıklıkla ortaya konmuş bir durumdur (İlhan ve Sünkür, 2013).

Bu bakımdan araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmeni adayları arasında matematik kaygısının orta veya yüksek seviyede bulunabileceği, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha kaygılı olabileceği, sınıf yükseldikçe kaygı düzeyinin artabileceği ve matematik başarısı ile kaygı düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişkinin var olabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Eğitimi, Matematik kaygısı, Matematik Eğitimi

Kaynakça

Akçakın, V., Cebesoy, Ü., & İnel, Y. (2015). İki boyutlu matematik kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(2), 283-301.

Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current directions in psychological science*, *11*(5), 181-185.

İncebacak, B. B., & Ersoy, E. (2016). Matematik neden beni kaygılandırır?. *HAYEF Journal of Education*, *13*(2), 1-15.

Baykul, Y. (2002). İlköğretimde Matematik Öğretimi (6.-8. Sınıflar İçin). PegemA Yayınları, Ankara.

Bodovski, K., Nahum-Shani, I., & Walsh, R. (2013). School climate and students' early mathematics learning: Another search for contextual effects. *American Journal of Education*, *119*(2), 209-234.

Chiu, M. M. (2010). Effects of inequality, family and school on mathematics achievement: Country and student differences. *Social forces*, *88*(4), 1645-1676.

Çınar, M., & Merç, A. (2022). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kaygıları ve Problem Çözmeye İlişkin İnançlarının İncelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*(3), 197-222.

Çiftçi, S. K., & Yildiz, P. (2019). The Effect of Self-Confidence on Mathematics Achievement: The Metaanalysis of Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). *International Journal of Instruction*, *12*(2), 683-694.

Delice, A., Ertekin, E., Aydın, E., & Dilmaç, B. (2009). Öğretmen adaylarının matematik kaygısı ile bilgibilimsel inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *6*(1), 361-375.

Hemmings, B., Grootenboer, P., & Kay, R. (2011). Predicting mathematics achievement: The influence of prior achievement and attitudes. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *9*, 691-705.

İlhan, M., & Sünkür, M. Ö. (2013). Matematik Kaygısının Matematik Başarısını Yordama Gücünün Cinsiyet ve Sınıf Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *12*(3).

Kacar, M., & Sarıçam, H. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Kurnaz, A. (2018). Examining effects of mathematical problem-solving, mathematical reasoning and spatial abilities on gifted students' mathematics achievement. *World Scientific Research*, *5*(1), 37-43.

Nurlu, Ö., & Eti, İ. (2016). Investigation of pre-service elementary education teacher' mathematics anxiety levels and their perception about matheatics anxiety sources. *Eurasian Education & Literature Journal*, *4*(4), 28-37.

Nurlu, Ö. (2015). Investigation of teachers' mathematics teaching self-efficacy. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *8*(1), 21-40.

Rahman, S., & Md Hassan, N. (2017). Problem solving skills, metacognitive awareness, and mathematics achievement: A mediation model. *The New Educational Review*, *49*, 201-212.

Süren, N., & Kandemir, M. A. (2020). The effects of mathematics anxiety and motivation on students' mathematics achievement.

Taşdemir, C. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, *5*(1), 1-12.

Taub, G. E., Keith, T. Z., Floyd, R. G., & McGrew, K. S. (2008). Effects of general and broad cognitive abilities on mathematics achievement. *School Psychology Quarterly*, *23*(2), 187.

Tooke, D. J., & Lindstrom, L. C. (1998). Effectiveness of a mathematics methods course in reducing math anxiety of preservice elementary teachers. *School science and mathematics*, *98*(3), 136-139.

Üldaş, İ. (2005). *Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik matematik kaygı ölçeği (MKÖ-Ö)'nin geliştirilmesi ve matematik kaygısına ilişkin bir değerlendirme* (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey)).

Dijital Sınıf Kitaplığının İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonuna ve Okumaya Yönelik Tutumuna Etkisi

Ayça Arı
Aksaray Üniversitesi

Ergün Öztürk
Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Dünya çapında yaşanan hızlı bilgi artışına paralel olarak teknolojinin her geçen gün bizlere farklı yenilikler sunuyor olması şüphesiz okuryazarlık alanında da etkisini çabucak göstermiş, yaşanan bu etki farklı okuryazarlık terimlerini ortaya çıkardığı gibi okumanın özünde ve ortamında da değişiklikler yaratmıştır. Televizyon, bilgisayar, akıllı cep telefonları, tablet PC'ler ve internet kullanımının yaygınlık kazanmasıyla bu zamana kadar alışılagelen basılı okumanın yerini ekrandan okumalar almaya başlamıştır.

Ortaya çıkan bu yeni okuma türünün, içinde bulunduğumuz bilgi ve iletişim çağında tüm alanları etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemesiyle eğitim- öğretim süreci ve uygulamalarında ekrandan okuma farklı amaçlar doğrultusunda yoğun olarak kullanılmaktadır. Son yıllarda ağ teknolojileri ve mobil teknolojiler, sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları, üç boyutlu yazıcılar gibi birçok yeniliğin yanı sıra e- kitap teknolojisi de öğrenme ortamlarına entegre edilerek alandaki yerini almaya başlamıştır (Yıldırım, 2019).

Yeni okuma türünün yaşantımıza girmesiyle birlikte okuma metinlerinde de farklılık yaşanmış; interaktif ekran metinleri, hiper metinler, elektronik kitaplar ve z-kitaplar meydana getirilerek okuyucuların farklı metin çeşitleriyle okuma yapmaları sağlanmıştır (Ertem, 2014,s.24). Okumanın bilgi edinmede önemli bir araç olduğu dikkate alındığında ekran okumaya yönelik ilkelerin öğretim sürecinde kazandırılması, sınırlarının ve işlevlerine göre türlerinin belirlenmesi (Maden, 2012, s. 3), Ekrandan okumanın Türkçe öğretimi sürecinde ne kadar önemli olduğunun bilinmesi, Türkçe derslerinde ekran üzerinden okuma çalışmalarına yer verilmesi bir gereklilik olmuştur (Ertem,2014, s.24).

Bununla birlikte günümüzde kütüphanelerin de kaynaklarını elektronik ortamlara aktarmaları sonucu kullanıcılar, bu kaynakları kullanarak günlük yaşantılarına yönelik farklı alışkanlıklar edinmektedir (Yıldırım, 2019, s.78). Dijital kitaplık ve kütüphaneler zaman içerisinde neredeyse tüm yaş gruplarına ve birçok okuma amacına hitap eder bir yapı halini almıştır. İlkokul düzeyinde de dijital kütüphanelerin çeşitli web eğitim platformları ve dijital kitaplık mobil uygulamalar yoluyla erişime sunulduğu görülmektedir.

Ekrandan okumanın eğitim ortamlarına entegre edilmesiyle ilkokul düzeyinde de e-kitaplar ve dijital kütüphanelerin artan kullanımı, ekrandan okumanın içinde bulunduğumuz bilgi ve iletişim çağında artık bir zorunluluk halini aldığı (Güneş, 2010), elektronik metinlerin çocukların ilgi ve dikkatlerini daha çok çektiği de göz önünde bulundurulduğunda e- kitap okuma karşısında öğrencilerin okuduğunu anlamalarını ve okuma başarılarını etkileyen faktörler olan okuma motivasyonu ve okuma tutumunun nasıl etkilendiğini bilmek önem arz etmektedir. Ekrandan okuma ve dijital kütüphanelerin öğrencilerin okuma motivasyonu ve tutumlarını nasıl etkilediğini bilmek, öğrencilerin okuma başarılarını artırmak için öğretim faaliyetlerinin ve uygulanan stratejilerin de elde edilen sonuçlar kapsamında güncellenmesini sağlayacaktır. Bu yönüyle mevcut çalışmanın literatürdeki ilgili boşluğu doldurarak alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada dijital sınıf kitaplığının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumu üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, dijital sınıf kitaplığının ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla deneysel modeller arasından yarı deneysel modelde yürütülmüştür. Yarı deneysel modellerden ise ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Deneysel desenlerde değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisinin kurulması (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s.265) ve oluşturulan neden-sonuç ilişkisinin test edilmesi temel amaçtır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Kayseri İli merkez ilçesindeki bir ilkokulun 4. Sınıfında öğrenim görmekte olan 80 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonlarına yönelik verilerin elde edilmesinde Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen ''Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği''; öğrencilerin okuma tutumlarına yönelik verilerin toplanmasında ise McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilip Kocaarslan (2016)'ın Türkçeye uyarlamış olduğu '' 'Garfield' Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'' kullanılmıştır.

Araştırma gruplarının belirlenmesi amacıyla şubelerin öntest puanları üzerinden tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Verilerin normal dağılım sınaması Shapiro-Wilks testi ile yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına yönelik gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız örneklemler t-testi; grupların her birinin ön test- son testler arası puan değişimlerinin karşılaştırılmasında ise puanların normal dağılması halinde bağımlı örneklemler t- testi; normal dağılım göstermemesi durumunda ise bağımlı örneklemler t-testinin non-parametrik karşılığı olan Wilcoxon İşaretli sıralar testi uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda dijital sınıf kitaplığı vasıtasıyla kitap okumanın öğrencilerin okuma motivasyonlarında bir düşüş oluşturduğu ancak yaşanan bu puan düşüşünün istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu son test puanları karşılaştırıldığında ise grupların almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Dijital sınıf kitaplığı vasıtasıyla kitap okumak, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında ise anlamlı bir düşüş oluşturmuştur. Ancak deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar, dijital sınıf kitaplığı vasıtasıyla kitap okuma uygulamalarının öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve okuma motivasyonları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

***Bu çalışma, Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK'ün danışmanlığında Ayça ARI tarafından hazırlanan "Dijital Sınıf Kitaplığının İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonuna ve Okumaya Yönelik Tutumuna Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.**

Anahtar Kelimeler: dijital sınıf kitaplığı, ilkokul, okuma motivasyonu, okuma tutumu

Kaynakça

Aydemir, Z. İ., & Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, *12*(1), 66-76.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Ertem, İhsan Seyit (2014), *Okuma Yazma Eğitimi ve Teknoloji*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7, p. 429). New York: McGraw-hill.

Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7(14), 1-20.

Kocaarslan, M. (2016). "Garfield" Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması. *İlköğretim Online*, *15*(4).

Maden, Sedat (2012), "Ekran Okuma Türleri ve Türkçe Öğretmen Adaylarının Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri", Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, Sayı 3, s.1-16.

Yıldırım, G. (2019). Dijital kitapların öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu. S. Öngöz (Ed.), *Dijital kitap teknolojisi: terminolojiden pedagojiye* içinde (s.77-90). Pegem Akademi.

Matematiksel Yazma Becerisini Şekillendiren Sınıf İçi Etmenler

Saniye Nur Ergan
Ordu Üniversitesi

Neşe Tertemiz
Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Yazma uzun yıllardır matematiksel iletişimin önemli bir parçası ve değerli bir iletişim becerisi olarak görülmektedir. NCTM tarafından yayınlanan ilk belgelerden günümüze kadar (1980-2014) öğrencilerin matematiksel fikirlerin yazılı temsillerinin matematik öğrenmenin ve yapmanın önemli bir parçası olduğunu anlamaları gerektiğini vurgulanmıştır. Güncel olarak da öğretim programları (MEB,2018) ve NCTM (2014), öğrencilerin matematiksel fikirlerini paylaşmalarını sağlamanın bir yolu olarak yazmayı önermiştir. Bununla birlikte, yazmanın sahip olduğu matematik öğrenimini destekleme potansiyelinin henüz tam olarak ilkokul sınıflarının çoğunda gerçekleştirilmemiş olduğu düşünülmektedir (Kosko, 2016). Bu problemin aşılması için matematiksel yazıların incelenmesi ve beceri durumlarının belirlenmesi gereklidir. Matematiksel yazma, alana özgü kavram, sembol ve benzeri bileşenleri içermesi yönüyle diğer konu alanlarında yazmadan ayrılmaktadır. Genel yazıların özellikleri giriş, sonuç, paragraflar, geçiş sözcükleri gibi bileşenler içerirken matematiksel yazılarda farklı nitelikler gözlenmektedir (Hebert & Powell, 2016). Öğrencilerin yazılarında matematiksel terimleri, sembol ve görsel temsilleri nasıl kullanıldığının incelenmesi ve matematiğin kendine özgü dili içinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin matematiksel yazma becerilerinin belirlenmesine ilişkin çalışmalar henüz gelişmekte olan bir araştırma alanıdır. Öyle ki yazı türlerini matematik alanında özelleştirerek amaçlarını belirten ve örnekler sunan araştırmalar genellikle yakın geçmişe dayanmaktadır (Casa vd., 2016; Colonnese vd., 2018). Bu nedenle ilkokul düzeyindeki öğrencilerden nasıl bir yazma performansı beklenebileceği ve bu yazıların nasıl özellikler taşıyacağını inceleyen araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu çalışmalardan birinde (Hebert & Powell, 2016) genel yazma yeteneği ile matematiksel yazma arasında orta derecede ilişki tespit edilmekle birlikte, korelasyonların, öğrencilerin yazma becerilerini matematik yazma görevlerine aktarabileceklerini önerecek kadar büyük olmadığı ifade edilmiştir. Ek olarak hesaplama becerisiyle ilgili sonuçlar da öğrencilerin matematik becerilerini matematik yazma görevlerine aktaramayabileceklerini göstermiştir. Bu durumda öğrencilerin matematiksel yazma becerilerini şekillendiren etmenlerin belirlenmesine ihtiyaç vardır. Çünkü araştırmalar (Hebert, Powell, Bohaty, & Roehling, 2019) öğrencilerin matematikte yazma becerilerinin gelişmesi için yürütülen öğretimsel müdahalelerin öğrencileri yazmayı organize etme bakımından geliştirirken matematiksel içerik hakkında yazma bakımından geliştirmediğini göstermektedir. Bu durum araştırmacıları matematikte yazma becerisinin şekillendirilmesiyle ilgili farklı arayışlara yönlendirmektedir.

Matematiksel yazmanın gelişiminde öğrencilerin yazma etkinlikleri veya matematiksel paylaşımlara dâhil olma deneyimleri önemlidir. Öğretmenlerin matematik derslerinde yazmayı önemli bulmasına rağmen derslerde yazmanın nadiren kullanıldığı ve öğretmenlerin yazmayı nasıl kullanacağı ve yazıları nasıl değerlendireceğine ilişkin desteğe ihtiyaç duyabileceği bilinmektedir (Bakewell, 2008; Ntenza, 2006; Powell vd., 2021). Bu çalışmada matematiksel yazma becerisine ilişkin performansı etkileyen sınıf içi değişkenlerin keşfedilmesine ilişkin bir süreç yürütülecektir. Bu süreç, iletişimin etkileşimle ve bağlam içinde gerçekleştiği fikrine dayanarak sosyo-kültürel teorinin (Vygotsky, 1985) ışığında yazma becerisinin sınıf ortamında incelenmesini içermektedir. Bu yönüyle çalışmanın matematiksel yazma becerisinin nasıl şekillendiğini anlama konusunda içgörü sağlayacağı söylenebilir.

Yöntem

Bu araştırmada matematiksel yazma becerisini şekillendiren sınıf içi etmenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aykırı durum örnekleme yöntemiyle belirlenen, uç durumları temsil eden iki sınıfta gözlem ve görüşme yapılmıştır. Belirlenen sınıflarda matematik dersleri gözlenmiş ve matematiksel yazma becerisiyle ilişkili etmenler incelenmiştir. Çalışmada üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki öğrencilerin matematiksel yazma becerilerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen yazma görevleridir. İkincisi, yazma becerilerine göre aykırı bulunan sınıfların gözlenmesi için geliştirilen gözlem çerçevesidir. Sonuncusu ise aykırı sınıfların öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme çerçevesidir. Elde edilen veriler hazır bir nitel analiz programında içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sürecinde inandırıcılık, aktarılabilirlik ve tutarlılıkla ilgili olarak; katılımcıların sayı ve özellikleri, nasıl seçildikleri, veri toplama araçları ve analiz teknikleri ayrıntılı şekilde açıklanmış, veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve veri analizinde uzman görüşü alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularında matematiksel yazma becerisiyle bağlantılı olan 6 temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; öğretmenin kullandığı sorular/problemler, öğretmenin öğrenciye yaklaşımı, öğretme- öğrenme ortamı, öğretmen-öğrenci aktiviteleri ve sınıfta yazma başlıkları şeklinde ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin matematiksel düşüncelerini yazılı olarak paylaşma becerilerini destekleyen en önemli bileşenin, öğrencileri çözüm yollarını açıklama ve analiz etmeye yönlendiren ve hataları öğrenme fırsatları olarak gören bir sınıf ortamı olduğu söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle ilerde yapılacak olan araştırmalar için öğrencilerin matematiksel yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin deneysel çalışmalar yürütülmesi önerilir. Ayrıca öğrencilerin içinde bulunduğu sınıf seviyesinden

kaynaklanan değişkenlerin kavranabilmesi için farklı sınıf seviyelerinde matematiksel iletişim/yazma becerilerinin inceleneceği araştırmalar yürütülmesi önerilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul matematik eğitimi, matematiksel iletişim, matematiksel yazma, sınıf iklimi

Kaynakça

Bakewell, L. L. (2008). Writing use in the mathematics classroom. *Studies in Teaching 2008 Research Digest*, *7*.

Casa, T., Firmender, J., Cahill, J., Cardetti, F., Choppin, J., Cohen, J., & Zawodniak, R. (2016). Types and purposes for elementary mathematical writing: Task force recommendations. *Retrieved from Http://Mathwriting.Education.Uconn.Edu.*

Colonnese, M. W., Amspaugh, C. M., LeMay, S., Evans, K., & Field, K. (2018). Writing in the disciplines: How math fits into the equation. *Reading Teacher*, *72*(3), 379–387. https://doi.org/10.1002/trtr.1733

Hebert, M., & Powell, S. (2016). Examining fourth-grade mathematics writing: Features of organization, mathematics vocabulary, and mathematical representations. *Reading and Writing*, *29*(7), 1511–1537. https://doi.org/10.1007/s11145-016-9649-5

Hebert, M. A., Powell, S. R., Bohaty, J., & Roehling, J. (2019). Piloting a mathematics-writing intervention with late elementary students at-risk for learning difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, *34*(3), 144–157. https://doi.org/10.1111/ldrp.12202

Kosko, K. (2016). Writing in mathematics: A survey of K-12 teachers' reported frequency in the classroom. *School Science and Mathematics*, *116*(5), 276–285. https://doi.org/10.1111/ssm.12177

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlkokul ve ortaokul matematik dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

National Council Of Teachers Of Mathematics. (2000). Principles and Standards for School Mathematics. In *School Science and Mathematics* (Vol. 47).

Ntenza, S. P. (2004). Teachers' perceptions of the benefits of children writing in mathematics classrooms. *For the Learning of Mathematics*, *24*(1), 13–19.

Vygotsky, L. S. (1985). *Düşünce ve dil*. Kuram.

Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojinin Öğretime Entegrasyonu ile İlgili Öğretmen Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Mürvet Yüzden Şen — MEB
Şükrü Ada — Bursa Uludağ Üniversitesi
Hale Gönenç — Bursa Uludağ Üniversitesi

Problem Durumu

Hızla gelişmekte olan teknoloji günümüzde yaşamımızın her alanında olduğu teknolojideki bu değişimler eğitimde de etkisini göstermektedir. Günümüzde bilimin ve teknolojinin çok büyük bir hızda gelişim gösterdiği göz önüne alındığında geleneksel öğretim yöntemleri ile devam etmek, öğrenciler açısından öğrenme yöntemlerinin yetersiz kalması anlamına gelmektedir. Bilgi ile gücün eşdeğer olarak görüldüğü bilgi toplumu haline gelen günümüzde eğitim; bilgi teknolojilerini kolaylıkla kullanabilen, bilgiyi üretebilen, gruplandırabilen, sunabilen ve paylaşabilen; sorunların farkına varabilen ve çözüm üreten, karar verme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesini hedef almaktadır. (Yenilmez ve Karakuş, 2007)

Öğrenme ve öğretme sürecinde teknolojinin eğitimin tüm kademelerinde kullanılması daha verimli ve aktif bir eğitim ortamı oluşturulması için birçok çalışma yapılmaktadır. Öğretim teknolojileri, eğitim öğretim süreci içinde hem öğrenciler hem öğretmenler için önemli bir hale gelmiştir (Adıgüzel ve Yüksel, 2012). Teknoloji kullanımı ile eğitim ve öğretim ortamları oldukça zengin hale gelmiştir. (Adıgüzel ve Yüksel, 2012). Projeksiyonlar, sunum araçları ile yapılan çalışmalar ve akıllı tahtalar sınıflarda vazgeçilmez araçlar olmuştur.

Teknolojinin eğitime entegre edilmesinde; öğrenci, öğretmen ve öğretimin yapıldığı ortam açısından önemli bazı eğitsel sorunlar meydana çıkmaktadır. Sorunların büyük kısmı öğretim teknolojilerinin olması gereken eğitsel yaklaşımlarla desteklenmemesinden kaynaklanmaktadır (Adıgüzel ve Yüksel, 2012). Bununla birlikte, eğitimin yapıldığı kurumlarda, öğretmenlerin bu teknolojileri derslerinde uygun şekilde kullanabilecekleri biçimde entegre etme konusunda yeterince istekli olup olmamaları da büyük önem arz etmektedir (Yılmaz, 2007). Bu süreçte öğrencilerin teknoloji ile ilgili eğilimleri, becerileri öğretim teknolojilerinin sınıfta ders işlerken kullanımı ile ilgili beklenti ve istekleri teknolojinin öğrenim ortamları ve sınıflarda kullanımını destekleyen en önemli etmenlerden biri olarak kabul görmektedir (Çağıltay, 2007).

Öğretmen, kendi alanında meydana gelen gelişim ve değişimleri bilişim teknolojilerini kullanarak, modern yaklaşımları ve öğretim yöntemlerini birbiri ile tamamlayarak anlamlı bir biçimde verimli etkinlikler yapmalıdır. Bunun için öğretmen, öğretme ve öğrenme aşamasında, teknoloji ile pedagojiyi anlamlı bir şekilde birbiri ile bağlantılı olarak bütünleştirmelidir. (Şahin, 2011).

Bilgi teknolojisi, öğretmenin kullanacağı teknoloji ile ilgili gereken bilgiye sahip olmasıdır. Öğretmenin anlatacağı konu ile ilgili "Bu konuyu teknolojik araç gereçler kullanarak nasıl anlatabilirim?" gibi kendine sorduğu sorulara verdiği cevapların bu süreçte önemi büyüktür. (Bozkurt ve Cilavdaroğlu, 2011) Yeni nesil öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerin başında öğretimin teknoloji ile zenginleştirilmesine yönelik yeterlilikler gelmektedir.

Teknolojik alan bilgisi, öğretmenlerin farklı konularda hangi teknolojinin daha uygun olacağı bilgisine sahip olmasını gerektirir. Öğretmen kullanacağı teknolojinin öğrenciler için kavrama düzeylerini ve anlamlı öğrenmelerini arttıracak öğretim stratejilerini içermesi gerekmektedir.

Öğretmenin teknolojinin eğitime entegrasyonunda ve verimli kullanılmasında sahip olması gereken yeterlilikler büyük önem taşır. Önemli olan çok fazla teknolojik araç kullanımı değil, bunların uygun olan araç kullanılarak öğretim ile bir bütün haline getirilmesi önemlidir. Bu açıdan teknolojinin öğretime entegrasyonunda öğretmenlerin yeterlilik göstergeleri ile ilgili birçok araştırma yapılmaktadır (Mumcu, Haşlaman ve Usluel, 2008; Akt. Çırak, 2014). Öğretmenlerin teknolojik yeterlilik göstergelerinin tespit edilmesinde öğretmenlerin görüşleri önem taşımaktadır (Çırak 2014). Uygulayıcı olan öğretmenler olduğu için bu noktada ortaya çıkacak sorunlar ve öğretim açısından sağlanan kolaylıklar ile ilgili öğretmenler önemli bir kaynaktır.

Bu kapsamda, teknolojinin öğretime entegrasyonu ile ilgili sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerini değerlendirmek araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmada güvenilir ve geçerlik için yapılan çalışmalar açıklanacak; araştırmanın hangi model ile yapıldığı, çalışma grubunun kimlerden oluştuğu, verilerin nasıl toplandığı, seçilen veri toplama aracı ve verilerin analiziyle ilgili başlıklara yer verilecektir.

Yapılan bu araştırmada **nitel araştırma** yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmada tekniğin ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının rolünün katılımcı olması, bütüncül bir yaklaşım içerisinde yapılması, algıların ortaya çıkarılmasının sağlaması, araştırma deseninde tümevarımcı ve esnek bir analize sahip niteliklerde olması en önemli özelliklerindendir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma araştırma yöntemlerinden nitel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Yapılan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni seçilmiştir.

Olgu bilim, "farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir" şeklinde ifade edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen verilere bakıldığında katılımcı sınıf öğretmenlerinin tamamı teknolojik araçların etkililiğinin farkındadırlar. Ancak bunun yanında sınıf öğretmenleri bu teknolojik materyallerin derste kullanımı ile ilgili planlanma yapmanın zaman aldığı ve derse entegre edilen teknolojiyle birlikte dersin işlenme süresi içinde tamamlanamayacağı algısına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bildiğimiz üzere eğitim teknolojisi; teknolojiden faydalanarak eğitimin bütün aşamalarını çeşitlendirmek, zenginleştirmek, öğretmene kolaylık sağlamak için yararlanılan, bireylerin öğrenmelerini üst düzeyde gerçekleştirebilmek amacıyla, eğitim planlanmasının yapılmasına, uygulanmasına, değerlendirilmesine ve bu değerlendirmeler sonucunda gereken yapılandırılmanın yapılması odaklı dinamik bir süreci içine alır (Çoklar, 2008).

Bu açıdan bakıldığında teknolojinin eğitim üzerindeki etkilerinin gün geçtikçe daha fazla gözlemlendiği ve hissedildiği günümüzde öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili bilgilere, becerilere ve yeterliliklere taşımaları daha çok önem arz etmektedir. (Özen, 2013). Yapılan bu araştırma sonucu elde edilen verilere göre de öğretmenlerin teknolojiye kullanımı ile ilgili bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip oldukları görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin derslerinde etkililiği ve verimliliği arttırmak için teknolojik araç gereç kullanım eğilimlerinin yüksek olduğudur. Pala (2006), Yılmaz (2012), Çakır ve Oktay (2013), Barut (2015) da yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. İşman (2002), Adıgüzel (2010), Ulaş ve Ozan (2010) ve Özerbaş ve Güneş (2015) ise yaptıkları çalışmalarda teknoloji kullanımına yönelik öğretmenlerin düzeylerinin düşük veya orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir (Sarı ve Altun, 2015).

Teknolojinin öğrenci açısından yararları ile ilgili sonuçlara bakıldığında; sınıf öğretmenleri en çok derse olan ilgiyi arttırma, öğrenme olanaklarını arttırma ve öğrenciye somut örnek sağlama olarak belirtilmiştir. Alanyazına bakıldığında da öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde teknoloji kullanımının etkilerinin olumlu olduğu belirtilmektedir. (Mumtaz, 2000; Bingimlas, 2009; Akt. Sarı ve Altun,2015). Buna benzer başka bir ifade de şu şekilde belirtilmiştir, "Öğrencilerin katılımını teşvik ederek bireysel ve iş birliği içerisinde ders karşı yüksek motive olmalarını sağlamaktadır" (Sarı ve Altun, 2015).

Katılımcılar; öğrencilerin bireysel özellikleri, kapasiteleri, öğrenme hızlarının farklı olması sebebiyle, öğrencilere farklı örnekler ve farklı etkinlikler sunarak kalıcı öğrenmelerini destekleyebileceklerini vurgulamışlardır. Bu nedenle derslerde kullanılacak teknolojik tabanlı uygulamaların, yazılımların, sunumların, öğrencilerin farklı özellikleri dikkate alınarak hazırlanmasının önemli olduğunu söylemişlerdir. Katılımcılar, bilgi teknolojilerini tanıması ve kullanım becerisine sahip olması, öğretim etkinliklerinde kullanmasının derslere aktif katılım sağlaması ve derse olan ilgilerinin artması açısından öğrenciler üzerinde olumlu etkileri bulunduğunu vurgulamışlardır.

Katılımcılar; öğrencilerin gerçek hayat deneyimleri kazanması ve derslerin yaşamla etkileşim halde yürütülmesi için; simülasyon, animasyon ve bazı sanal ortamlarda etkinliklerin gerçekleşmesinin faydalı ve kolay olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılar, bununla birlikte bazı ders materyallerinin öğrencilerle birlikte tasarlanmasının, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine, birden çok duyularına hitap etmelerine, kendi yaptıkları materyallerin ilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik önemli olduğuna ifade etmişlerdir. Tuncel, Argon, Kartallıoğlu ve Kaya (2011) öğretim teknolojilerinin özellikle soyut yapıların somutlaştırılması bakımından öğrenme ortamına katkı sağladığı noktasında vurgu yapmışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımı ile ilgili zorlandıkları durumlara bakıldığında; genellikle teknolojiyi kullanıma açısından sıkıntı yaşamamaktadırlar. Teknolojiyi kullanma bakımından öğretmenlerin yatkın olmaları, etkili biçimde kullanmaları, teknolojiye ilgili olmaları ve teknolojinin hayatımızda önemli bir paya sahip olması yaşanabilecek güçlükleri ortadan kaldırmaktadır. FATİH projesi kapsamında okullar da bulunan akıllı tahtaların kullanımı konusunda internet ağının kurulmamasından dolayı bağlantıların zayıf olması ve kesintilerin çok yaşanması kaynaklı zorluklar ile yine teknik servis eksikliğinden dolayı akıllı tahtalardaki arızaların giderilmesinin uzun sürmesi gibi sıkıntılar yaşadıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bilgi teknolojileri konusunda kendinizi geliştirme çabalarınız ile ilgili sonuçlara bakıldığında, katılımcı öğretmenlerin neredeyse tamamının akıllı tahta kullanımı konusunda eğitim aldıkları, katılımcıların çoğunun bunun yanında sunum teknikleri ve bazı uygulamalar ile ilgili (powerpoint, web 2.0 araçları) öğretim teknolojilerini kullanma üzere eğitim aldıkları ve bu konuda beceri sahibi oldukları belirlenmiştir. Durum böyle olduğu halde katılımcılar, teknolojinin hızla gelişmesi ile beraber kendilerini sürekli yenileme ihtiyacı duyduklarını, yeni teknolojiler ile ilgili eğitimleri takip ettiklerini belirtmişlerdir. Adıgüzel (2010) öğretmenlerin okullardaki öğretim teknolojilerini kullanım eğilimleri konulu çalışmasında, öğretmenlerin öğretim teknolojilerini sınıflarında kullanma konusunda tereddüt yaşadıklarını belirlemiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yeterliği; öğretmen görüşleri; sınıf öğretmenleri; teknoloji Entegrasyonu

Kaynakça

Adigüzel, A. (2010). İlköğretim Okullarında Öğretim Teknolojilerinin Durumu Ve Sınıf Öğretmenlerinin Bu Teknolojileri Kullanma Düzeyleri. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 17.

Adıgüzel, O. C. ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretim alan öğretmenlerinin bilgi gereksinimlerin karşılama kaynakları. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(29), 64–75.

Adıgüzel, A., & Yüksel, İ. (2012). Evaluation of Teachers' Instructional Technologies Integration Skills:A Qualitative Need Analysis for New Pedagogical Approaches. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 6(1), 22.

Bozkurt, A., ve Cilavdaroğlu, A.,K. (2011). Matematik ve sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma ve derslerine teknolojiyi entegre etme algıları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19 (3), 859-870.

Coşkun, S. (2001). İlköğretim Okulu 4. Ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Materyal/Teknoloji Kullanım Durumu. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Çağıltay, K.,Yıldırım,S., Aslan, İ., Gök, A., Gürel, G., Karakuş, T., Saltan, F., Uzun, E., Ülgen, E., & Yıldız, İ. (2007). Öğretim teknolojilerinin üniversitede kullanımına yönelik alışkanlıklar ve beklentiler: Betimleyici bir çalışma, Akademik Bilişim'07 - IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 31 Ocak - 2 Şubat 2007 Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Çirak, S., & DemiR, S. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojinin Öğretime Entegrasyonundaki Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin İrdelenmesi. Gaziantep University Journal of Social sciences, 13(1), 99-99. https://doi.org/10.21547/jss.256844

ERTÜRK, Selahattin. (1984). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 1(1), 72-92.

Kahyaoğlu, M . ,Yangın, S. (2007). "İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri", Kastamonu Eğitim Dergisi, 15 (1).

Kaya, B. (T.Y.). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum Düzeyi İle Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. 86.

Korkmaz, Ö . , Usta, E. (2010). '' Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Yeterlikleri Ve Teknoloji Kullanımına İlişkin Algıları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları'', Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7 (1).

Korkmaz, F., & Ünsal, S. (T.Y.). Okul Öncesi Öğretmenlerin '"Teknoloji"' Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelemesi. 19.

Koşar, E. ve Çiğdem, H. (2003). Eğitim Ortamı Tasarımı, Araç-Gereç ve Materyal Özellikleri- Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Mumcu, F. K., Haşlaman, T. &Usluel, Y. K. (2008). Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Modeli Çerçevesinde Etkili Teknoloji Entegrasyonunun Göstergeleri, 8thInternatıonal Educational technology conference Eskişehir, Türkiye.

Öztürk, C. (2004). 21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme. 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. İstanbul: DEM Yayınları, 2. basım.

Sari, M. H., & Altun, S. A. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımı Üzerine Nitel Bir Araştırma. 6(19), 26.

Şahi̇n, M. (t.y.). Öğretim Materyallerinin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki İşlevine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Analizi. 18.

Şahin, F. (2011). ''Okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine karşı tutumları''

Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi, Konya.

Şen, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak İli örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Tuncel, M., Argon,T., Kartallıoğlu, S. ve Kaya, S. (2011). İlköğretim matematik öğretmenlerinin derslerinde araç-gereçleri kullanma sıklığı ve bu sıklığı etkileyen faktörler. 2nd International Conference On New Trends In Education and Their Implications, 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey. Siyasal Kitabevi, Ankara, Turkey.

Ulaş, A. H., & Ozan, C. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Açısından Yeterlilik Düzeyi?22.

Vural, B. (2004). Yetkin- İdeal-Vizyoner Öğretmen, İstanbul: Hayat Yayınları.

Yalın, H., İ. (2007). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Nobel Yayın, Ankara.

Yavuz, S. ve Coşkun, A. S. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Düşünceleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 276-286.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (Beşinci Basım). Ankara: Seçkin Basımevi.

Yıldırım, S. (2007). Current utilization of ICT in Turkish basic education schools: A review of teacher's ICTuse and barriers to integration. International Journal of Instructional Media, 34 (2), 171–186.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitimde Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Görüşleri

Ceren Deniz Coşkun — Ted Üniversitesi
Elif Yıldırım — Ted Üniversitesi
Kübra Çelikdemir — Ted Üniversitesi

Problem Durumu

Bulaşıcı hastalıklar, insanlık tarihi boyunca toplumsal yaşamın şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır. 2019 yılında Çin'de başlayan ve kısa sürede tüm dünyaya yayılan COVID-19 salgını eğitim, sağlık, kültür gibi çeşitli alanlarda politikaların belirlenmesini zorunlu kılmıştır (Eren, 2020). Salgın sırasında tüm öğrencilerin %91'i yüz yüze eğitimden mahrum kalmış ve uzaktan eğitim aracılığıyla öğrenmenin sürdürülmesi amaçlanmıştır. Üniversitelerde uzaktan eğitim faaliyetleri farklı uygulama ve araçlar kullanılarak devam yürütülmüştür (Buluk ve Eşitti, 2020). Salgın döneminde yürütülen uzaktan eğitim sürecinin ardından, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında kampüslere dönme tartışmaları yoğunlaşmış ve 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı güz dönemi itibarıyla, yükseköğretim kurumlarının örgün eğitim programlarında yüz yüze eğitim başlamıştır (YÖK, 2021). Tüm branşlarda olduğu gibi, geleceğin sınıf öğretmeni adayları da salgın sürecinde uzaktan eğitim yöntemi ile öğrenme ve öğretme deneyimi elde etmiştir.

COVID-19 salgını sürecinde, eğitimin kesintiye uğramaması adına acil ve zorunlu bir tedbir olarak uzaktan eğitime geçilmesi çeşitli kazanımlar sağlamıştır. Ancak, bu süreç bazı eşitsizliklere ve olumsuzluklara da neden olmuştur (Han ve Demirbilek, 2021). Yapılan araştırmalar, uzaktan eğitimin öğrenciler üzerinde tam anlamıyla etkili olamadığını göstermektedir (Ekiz, 2020). Bununla birlikte, bu zaman diliminde yapılan çalışmalar, uzaktan eğitim sürecinde sosyal, psikolojik ve teknik alanlarda sorunların yaşandığına işaret etmektedir (Karakuş vd., 2020). Dolayısıyla, COVID-19 salgını nedeniyle yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının yalnızca nicel boyutu değil, niteliği ve etkinliği de dikkate alınmalıdır (Can, 2020).

Uzaktan eğitim uygulamalarının yürütülmesi ve normalleşme süreci sonrasında yüz yüze eğitime geçiş, sınıf öğretmeni adayları üzerinde çeşitli etkilere neden olmuştur. Ancak yapılan çalışmalarda, sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim ve normalleşme süreci ve sonrasında deneyimledikleri yüz yüze eğitime yönelik görüşlerinin karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple, sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören ve hem uzaktan eğitim hem de yüz yüze eğitim deneyimi olan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesine ihtiyaç vardır. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören ve hem uzaktan eğitim hem de yüz yüze eğitim deneyimi olan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim sırasında yaşadıkları zorlukları ortaya çıkarmaktır. Bu süreçte öğretmen adaylarının yaşadıkları deneyimler ve bu deneyimlere yönelik değerlendirmelerinin sorgulanması, hem uzaktan hem de yüz yüze eğitime yönelik geri bildirim sağlayacak ve gelecek projeksiyonlarının oluşturulmasına katkı sunacaktır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, gerçek yaşamda karmaşık biçimde yer alan olayların çeşitli yönlerden derinlemesine incelenmesini sağlayan bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Crowe vd., 2011).

Araştırmanın katılımcıları Türkiye'de yer alan vakıf ve devlet üniversitelerinin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan, COVID-19 salgın sürecinde hem uzaktan eğitim hem de yüz yüze eğitimi deneyimlemiş, 3. ve 4. sınıf düzeyinde 243 öğretmen adayından oluşmaktadır. Projeye katılım gönüllülük esasına dayandırılmış ve her bir katılımcıdan onam formu alınmıştır.

Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenen projenin bir alt bölümüdür. Proje kapsamında hem likert tipi hem de açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçekte yer alan ve aşağıda belirtilen iki açık uçlu sorudan elde edilen veriler bu çalışmanın veri kaynağıdır.

- Salgın döneminde sürdürülen uzaktan eğitimde sizi en çok zorlayan konular neler oldu? Neden?
- Yüz yüze eğitime dönüldüğünde okul sisteminde sizi en çok zorlayan durum ne oldu? Neden?

Açık uçlu sorular ile de uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitime dair bireysel deneyimlere dair görüşler toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında elde edilen veriler sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde ve normalleşme ile yeniden başlanan yüz yüze eğitim sürecinde çeşitli zorluklar yaşadıklarını göstermiştir. Yaşanan zorluklar (1) akademik zorluk, (2) sosyal zorluk, (3) öğretimsel

zorluk, (4) teknik zorluk ile (5) uzaktan veya yüz yüze eğitime uyum zorluğu olmak üzere beş boyutta toplanmıştır. Uzaktan eğitime erişim sağlayacak bir cihazın veya internetin olmaması gibi sebeplerle yaşanan teknik zorluklar, beklendiği gibi, uzaktan eğitimde en sık dile getirilen (f = 89) zorluk olmuştur. Yüz yüze eğitime dönüldüğü zamana yönelik en sık dile getirilen zorluk ise salgının getirdiği belirsizliklerden kaynaklı sosyal zorluklar (f = 69) olmuştur. Ayrıca, yalnızca 6 sınıf öğretmeni adayı uzaktan eğitimde herhangi bir zorluk yaşamadığını belirtirken, bu sayı yüz yüze eğitim için 38'dir.

Zorluklara yönelik görüşlerin derinlemesine incelenmesi ile yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin etkililiği ve verimliliği çerçevesinde bir değerlendirmenin alan yazına sunulması beklenmektedir. Yapılacak değerlendirmelerin hem sınıf öğretmenliği programının hem de eğitim fakültelerindeki diğer programların geleceğinin planlanmasında katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, sınıf öğretmenliği, uzaktan eğitim, yüz yüze eğitim.

Kaynakça

Buluk, B. ve Eşitti, B. (2020). Koronavirüs (COVID-19) sürecinde uzaktan eğitimin turizm lisans öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Awareness* , *5*(3) , 285–298. https://doi.org/10.26809/joa.5.021

Can, E. (2019). Açık ve uzaktan yükseköğretim mezunları üzerine bir değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *5*(3), 81–105.

Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby G., Avery, A., ve Sheikh, A., (2011). The case study approach. *BMC Med Res Methodol. 11*(100), 1–10.

Ekiz, M. A. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitimi ilgili görüşleri(nitel bir araştırma). *Journal of Sport and Recreation Researches, 2*(11), 1–13.

Eren, E. (2020). Yeni tip Koronavirüs'ün Türk eğitim politikaları uygulamalarına etkisi: Milli Eğitim Bakanlığının ve Yükseköğretim Kurulunun yeni düzenlemeleri. *Yükseköğretim Dergisi, 10*(2), 153–162. https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuksekogretim/issue/56691/791051

Han F. ve Demirbilek N. (2021). Üniversite öğrencilerinin COVID-19 salgini süresince yürütülen zorunlu uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences, 44,* 182–203. Doi: 10.35826/ijoess.2897

Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (19), 220–241. https://doi.org/10.29000/rumelide.752297

YÖK. (2021). Yök başkanı Erol Özvar, üniversitelerde yüz yüze eğitimin detaylarını açıkladı.https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yok-baskani-ozvar-dan-yuz-yuze-egitime-iliskin-aciklamalar.aspx

Okuma Güçlüğü Yaşayan Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması: Birleştirilmiş Sınıf Örneği

Şeyma Nur Ateş
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Bünyamin Ispir
Atatürk Üniversitesi

Problem Durumu

Dili kullanma genel hatlarıyla dinleme, konuşma, yazma ve okuma olmak üzere dört beceri üzerine kuruludur. Yeni düzenlemeyle birlikte görsel sunu ve görsel okuma da ifade edilen becerilere eklenmiştir (Karatosun, 2014). Bu beceriler içerisinde yazma ve konuşma anlatmayı, okuma ve dinleme ise anlamayı gerektiren süreçlerdir (Koçak, 2013). Ancak ilgili süreçlerde dil becerileri, birbirlerinden bağımsız gelişmemektedir. Yani yazma ve konuşma, okuma ve dinleme birbirlerini desteklemekte veya birbirlerine temel oluşturmaktadır (İspir & Yıldız, 2022). Her biri kendi içerisinde ayrı bir öneme sahip olmasına rağmen bilgiyi elde etmenin ve üretmenin temel yolu okumadan geçmektedir.

Okuma genel olarak, bir kişinin yazılanları anlama süreci olarak tanımlanmaktadır (Ziegler & Goswami, 2005). Ayrıca okuma, belirli amaçlar doğrultusunda yazılı metnin deşifre edilerek anlamlandırıldığı bir beceri olarak ifade edilmektedir (Cline vd., 2006). Bununla birlikte okulda ve yaşamda başarılı olmak için gerekli görülen okuma (Capin vd., 2021), yazılı veya basılı olan işaretlerin kurallı bir şekilde seslendirilmesi şeklinde açıklanmaktadır (Razon, 1982). Bu tanımlardan hareketle okumanın, bireylerin yaşamlarına hem nitelik hem de anlam kazandırabilmek amacıyla bilgi ve beceri yükleyen ve hayat boyu devam eden bir süreç olduğu söylenebilir.

Okuma sürecinin sağlıklı ilerleyebilmesi için her şeyden önce okuyucunun kelimeleri doğru bir şekilde çözümlemesi ve anlamlandırması gerekmektedir. Yani sözcük tanımada yeterli becerinin geliştirilmesi, okuduğunu anlama için gerekli (yeterli olmasa da) bir koşul olarak görülmektedir (Tunmer, 2008). Dolayısıyla ilgili bileşenlerin sağlanmaması okuma bozukluğuna neden olmaktadır (Gough & Tunmer, 1985). Bu durumda zihinsel veya fiziksel olarak bir engeli bulunmayan, sosyo-ekonomik yönden yeterli fırsatlara sahip ve zekâ düzeyi normal olan bireyler halen daha okuma eylemini gerçekleştiremiyorlarsa okuma güçlüğünden söz edilebilir (Bruck, 1988). Bu bireylerin yaşadığı okuma güçlüklerini açıklamak için aile geçmişi, okumaya yönelik materyallerinin yetersizliği ve öğrencinin motivasyon eksikliği gibi çeşitli nedenler ileri sürülmektedir (Joshi vd., 2002). Bahsi geçen sınırlılıkları ortadan kaldırmak ve akıcı okumayı sağlamak amacıyla eşli okuma, koro okuma, paylaşarak okuma, eko (yankılı) okuma ve tekrarlı okuma gibi farklı stratejilerden yararlanılmaktadır (Güneş, 2007). Bu çalışmada akıcı okuma stratejilerinden eko ve tekrarlı okuma teknikleri kullanılmıştır.

Eko okuma, öğrencinin anlamlı ve akıcı okumasını geliştirmeyi amaçlayan tekrarlı bir okuma stratejisidir. Öğretmen kısa bir metin parçasını okurken öğrenci metni takip eder ve ardından öğrenci aynı metinle yankı yapar (Ellis, 2009; Kato, 2012). Diğer taraftan tekrarlı okuma, tatmin edici bir akıcılık düzeyine ulaşılana kadar kısa, anlamlı bir metni birkaç kez yeniden okumaktan oluşur (Samuels, 1979). Okumalar gerçekleştirilirken öncelikle öğrencinin düzeyine uygun metinler seçilir ve kaydedilen ilerlemeye göre metin düzeyinde değişiklik yapılır (Akyol & Yıldız, 2010).

Alanyazın incelendiğinde, tekrarlı ve eko okuma stratejilerinin okuma güçlüğü üzerindeki olası etkilerini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Çayır & Balcı, 2017; Elhoweris, 2017; Hawkins vd., 2011; Herberg vd., 2012; Pürsün & Koçak, 2023; Şahin & Melanlıoğlu, 2021; Ulu & Akyol, 2016; Uzunkol, 2013). Ancak bu araştırmaların hiçbirinde birleştirilmiş sınıfta öğrenimini devam ettiren bir öğrenci üzerinde çalışılmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın, birleştirilmiş sınıflarda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma problemlerini gidermede öğretmenlere rehber olacağı düşünülmektedir. Belirtilen gerekçe doğrultusunda çalışmada, okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin sesli okuma sırasında yaptığı hataları tespit ederek bu hataların giderilmesi ve bu alandaki yetersizliklerin iyileştirilmesi amaçlanmaktadır. Buradan hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencisinin uygulama öncesindeki akıcı okuma düzeyi nedir?
2. Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencisinin uygulama sonrasındaki akıcı okuma düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasına göre yürütülmüştür. Eylem araştırması, uygulama sırasında ortaya çıkan problemlerin anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik uygulayıcıların bireysel veya bir araştırmacıyla birlikte yürüttüğü nitel araştırma desenlerinden biridir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Eylemden doğrudan sorumlu kişiler tarafından yürütülmesi bakımından özel bir desen olarak kabul edilmektedir (Stake, 2010, s. 159). İlkokul dördüncü sınıfa devam eden bir öğrencinin okumaya yönelik yaşadığı sorunların giderilmesini amaçlayan bu çalışmada, öncelikle öğrencinin okuma düzeyi ve okuma yanlışları tespit edilmiştir. Akabinde bu yanlışların giderilmesi için

uygulanacak okuma stratejileri belirlenerek araştırmacılar tarafından bir eylem planı oluşturulmuştur. Eylem planı kapsamında bireyselleştirilmiş bir okuma programı hazırlanmış ve tekrarlı okuma ile eko okuma yöntemi kullanılarak 27 saatlik bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Her oturumun 2 saat sürdüğü bu program iki bölümden oluşmaktadır. Uygulamanın 21 saati heceleme çalışmalarına, geriye kalan 6 saati ise okuma çalışmalarına ayrılmıştır. Geliştirilen eylem planı Ek 1'de sunulmuştur.

Katılımcı

Bu çalışma herhangi bir görsel, işitsel, fiziksel ve zihinsel sorunu olmayan ancak okumakta güçlük çeken bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Öğrenci uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi işgücü, para, zaman ve konum açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Canbazoğlu-Bilici, 2019). Bu doğrultuda öğrenci, ailesinin yazılı izni doğrultusunda birinci araştırmacının görev yaptığı birleştirilmiş sınıflı okuldan seçilmiş ve etik kurallar gereği katılımcının ismi gizlenerek çalışma kapsamında "Kerem" kod ismi kullanılmıştır. İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) kapsamında eğitim alan Kerem; ev hanımı olan annesi, çoban olan babası ve dört kardeşiyle birlikte üç odalı, sobalı bir evde yaşamaktadır. Bu nedenle Kerem'in kendine ait bir çalışma odası bulunmamaktadır. Ayrıca ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyinin düşük olduğu gözlenmiştir. Diğer taraftan aileyle yapılan görüşmelerde Kerem'in herhangi bir özrünün ve sakatlığının olmadığı ifade edilmiştir. Buna rağmen Kerem, birinci sınıftan itibaren okumada sorun yaşamaktadır. Okumadaki problemleri düzeltmeye yönelik herhangi bir girişimde bulunmayan aile, Kerem'i rehberlik araştırma merkezine de götürmemiştir. Araştırmacılara göre kardeşlerinde herhangi bir okuma güçlüğü gözlenmemesine rağmen Kerem'in bu konuda sorun yaşaması, evde okuma faaliyetlerinin yaptırılmamasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla Kerem'in okuma alanındaki yetersizliği azalmamış ve bu durum öğrencinin diğer derslerdeki başarısını da olumsuz etkilemiştir. Çünkü Kerem tahtada ve kitapta yazılanları çok geç okumakta, bunları defterine geçirirken çok zaman kaybetmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğrencinin okuma düzeyini ve yanlışlarını tespit edebilmek için Akyol'un (2005) bazı araştırmacıların (Ekwall & Shanker, 1988; Haris & Spay, 1990; May, 1986) çalışmalarından yararlanarak Türkçe'ye uyarladığı "Yanlış Analiz Envanteri" veri toplama aracı olarak tercih edilmiştir. Bahsi geçen envanter aracılığıyla öğrencinin sesli okuma yaparken metin içerisindeki hataları saptanarak kelime tanıma yüzdesi hesaplanmıştır. Böylece öğrencinin endişe, öğretim ve serbest olmak üzere üç tür okuma düzeyinden hangisine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu amaçla öncelikle Talim Terbiye Kurulu tarafından onay almış kitaplardan şiir ve hikâye edici metinler seçilmiştir. İlgili metinlerin birinci ve ikinci sınıf seviyeleri için 25-100, üçüncü ve dördüncü sınıf seviyeleri için 100-200 kelime arasında olmasına dikkat edilmiştir. Türkçe ders kitaplarından seçilen metinler, dördüncü sınıftan başlayarak birinci sınıfa doğru aşamalı bir şekilde okutulmuştur. Bu kapsamda sırasıyla Arkadaşlık, Güzel Yurdum ve Okul Türküsü şiirleri ile Bay Yavaş isimli hikâye edici metin kullanılmıştır. Okuma yaptırılırken öğrenciyi rahatsız etmeyecek şekilde ses kaydı alınmıştır. Okuma işlemi tamamlandıktan sonra öğrencinin metne ilişkin anlama düzeyi, basit (n=3) ve derinlemesine sorular (n=2) yöneltilerek ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Tam puan cevap durumuna göre; derinlemesine anlamayı gerektiren sorular 3, 2, 1, 0 ve basit anlamaya yönelik sorular 2, 1, 0 olarak puanlandırılmıştır. Elde edilen ön test verileri doğrultusunda öğrencinin düzeyine uygun metinler seçilerek bireyselleştirilmiş bir eylem planı hazırlanmış ve uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencinin uygulama sonundaki okuma düzeyini saptayabilmek için ön testte kullanılan metinler tekrar okutularak son test puanı hesaplanmıştır. Bununla birlikte uygulama boyunca araştırmacı gözlemleri yapılarak öğrencinin okuma sırasındaki davranışları analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonucunda, uygulanan bireyselleştirilmiş okuma programının etkili olduğu belirlenmiş; öğrencinin okumadaki yanlışlarının büyük oranda azaldığı görülmüştür. Çalışmanın başlangıcında endişe düzeyinde okumaya sahip olan öğrenci uygulamanın sonunda öğretim düzeyine yükselmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, tekrarlı ve eko okuma stratejileriyle desteklenmiş bireyselleştirilmiş eylem planının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği ifade edilebilir. Ayrıca uygulama sonunda öğrencinin okuma hızında önemli ölçüde bir artışın olduğu görülmüştür. Diğer taraftan uygulamalar tamamlandıktan sonra öğrenci öne doğru sallanarak okuma davranışını tamamen terk etmemiş, ancak bu davranışta kayda değer bir azalma olmuştur. Bununla birlikte öğrenci parmakla takip ederek okuma yapma alışkanlığını bırakmış ve takipsiz okumaya başlamıştır. Öğrencinin sürekli tekrarlayarak ve heceleyerek yaptığı okumalarda da azalma kaydedilmiştir. Buna rağmen öğrencinin çoğunlukla üç ve daha fazla heceli kelimelerde takıldığı, bu kelimeleri yanlış okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın başlangıcında kelimelerin ilk hecesine bakarak diğer heceleri tahmin etmeye çalışan öğrenci, uygulama sonunda bu davranışından vazgeçmiştir. Son olarak başlangıçtaki okuma etkinliklerinde sesleri birbirine karıştıran (b-m, ç-ş, e-i, n-d, u-a, d-t gibi) öğrenci, son çalışmalara doğru sesleri birbirlerinden ayırt ederek okumaya başlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma güçlüğü, Tekrarlı okuma, Eko okuma, Eylem araştırması, Birleştirilmiş sınıf.

Kaynakça

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (4. baskı). Pegem Akademi.

Akyol, H., & Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *Education Sciences, 5*(4), 1690-1700.

Bruck, M. (1988). The word recognition and spelling of dyslexic children. *Reading Research Quarterly, 1*(23), 51-69. https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/747904

Canbazoğlu-Bilici, S. (2019). Örnekleme yöntemleri. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 179-196). Pegem Akademi.

Capin, P., Cho, E., Miciak, J., Roberts, G., & Vaughn, S. (2021). Examining the reading and cognitive profiles of students with significant reading comprehension difficulties. *Learning Disability Quarterly, 44*(3), 183-196. https://doi.org/10.1177/0731948721989973

Cline, F., Johnstone, C., & King, T. (2006). *Focus group reactions to three definitions of reading* (As originally developed in support of NARAP goal 1). National Accessible Reading Assessment Projects. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506575.pdf adresinden 09.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

Çayır, A., & Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6*(1), 455-470.

Elhoweris, H. (2017). The impact of repeated reading intervention on improving reading fluency and comprehension of emirati students with learning disabilities. *International Journal of Psycho-Educational Sciences, 6*(2), 36-48.

Ellis, W. A. (2009). *The impact of C-PEC (choral reading, partner reading, echo reading and performance of text) on third grade fluency and comprehension development* (Doctoral dissertation, University of Memphis). ProQuest Dissertations & Theses Global.

Gough, P. B. ve Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education,* 7, 6-10. https://doi.org/10.1177/074193258600700104

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel.

Hawkins, R. O., Hale, A., Sheeley, W., & Ling, S. (2011). Repeated reading and vocabulary- previewing interventions to improve fluency and comprehension for struggling high- school readers. *Psychology in the Schools, 48*(1), 59-77. https://doi.org/10.1002/pits.20545

Herberg, J., McLaughlin, T. F., Derby, K. M., & Weber, K. P. (2012). The effects of repeated readings and flashcard error drill the reading accuracy and fluency with rural middle school student with learning disabilities. *Academic Research International*, *2*(3), 388-393.

İspir, B., & Yıldız, A. (2022). Yazma ve öğrenme aracı olarak kullanılması. O. Atabek (Ed.), *Alanında uluslararası araştırmalar VIII* içinde (ss. 7-52). Eğitim.

Joshi, R.M., Dahlgren, M., & Boulware-Gooden, R. (2002). Teaching reading in an inner city school through a multisensory teaching approach. *Ann. of Dyslexia,* 52, 229–242. https://doi.org/10.1007/s11881-002-0014-9

Kato, S. (2012). Bridging theory and practice: Developing lower-level skills in L2 reading. *The Language Learning Journal, 40*(2), 193-206.

Koçak, Z. (2013). *Yazarlık ve yazma becerileri dersi üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği)* (Tez No. 333801) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim, 7*(39), 19-29.

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *International Literacy Association, 32*(4), 403-408.

Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work.* The Guilford.

Şahin, K., & Melanlıoğlu, D. (2021). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3*(Özel sayı 1), 78-89.

Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to special issue. *Reading and Writing,* 21, 299-316. https://doi.org/10.1007/s11145-007- 9108-4.

Ulu, H., & Akyol, H. (2016). The effects of repetitive reading and PQRS strategy in the development of reading skill. *Eurasian Journal of Educational Research,* 63, 225-242. http://dx.doi.org/ 10.14689/ejer.2016.63.13

Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 70-83. http://doi.org/10.17860/efd.82014

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

Ziegler, J., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychology Bulletin, 131*(1), 3–29.

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mehmet Ateş
MEB

Filiz Yurtal
Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Ana dili eğitimi sürecinde okuma becerisi diğer beceriler içerisinde ayrı bir öneme sahiptir (Temizkan, 2007). Okuma becerisi, çocuk okula başladığında kazandırılacak ilk beceri olması, çocuğun akademik başarı ve kültürel gelişimi ile doğru orantılı olması (Ateş, 2008), Türkçe eğitiminin amaçları arasında sırf okumaya ayrılmış maddelerin olması (Sancı, 2002), diğer dil becerilerini geliştirmesi ve hatta diğer dil becerilerini içinde barındırması (Aytaş, 2005), bununla birlikte zihinsel becerileri ve sosyal becerileri de geliştirmesi (Güneş, 2012), bireyin sadece okulda değil yaşamının her alanında ihtiyaç duyacağı bir beceri olması (İnnalı ve Aydın, 2014) okuma becerisinin önemini daha da arttırmaktadır. Araştırmacılar okuma eyleminin fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik olmak üzere üç boyutu olduğunu belirtmektedirler. Okuma eyleminin amacına ulaşabilmesi için bu üç boyutun da işe koşulması gerekmektedir (Başaran ve Ateş, 2009). Özellikle, bilişsel becerilerinin yanında öğrencilerin okumaya vakit ayırmaları, yani okumadan keyif almaları gerekmektedir. Okumadan keyif alan öğrenci ise okumaya yönelmektedir. İşte okumaya yönelme anlamında kullanılan bu kavram okuma motivasyonudur (Cambria ve Gutrie, 2010). Öğrencilerin okumaya yeterince motive olamaması başta Türkçe dersi olmak üzere öğrencilerin öğrenim hayatında bazı olumsuzluklara da neden olacağını düşündürmektedir. Guthrie, Coddington ve Wigfield, (2010), okumada daha az motivasyona sahip olan öğrenciler için iki zayıflatıcı yönden bahsetmişlerdir. Bunlardan ilki kaçınma davranışıdır. Kaçınma davranışı, okuma görevlerinden kaçınmayı, metinle etkileşimi olabildiğince azaltmayı içermektedir. Yani bu gibi öğrenciler okumayı sıkıcı bir etkinlik gibi görür dolayısıyla sahte okumalar yapabilir ya da okuma gerektiren ödevlerini ihmal edebilir. Diğer zayıflatıcı yön ise öğrencilerin okuma görevlerinin zorluğuna ilişkin algılarıdır. Eğer öğrenci okumanın zor olduğunu düşünüyorsa muhtemelen okumadan kaçınacaktır. Diğer bir deyişle öğrencilerin okuma motivasyonları düşükse okuma gerektiren görevlerden kaçınacaktır. Bu durum okuma becerisinin sık olarak yer aldığı Türkçe dersi adına bir sorun olduğunun göstergesidir. Bir dersin istenilen amaçlara ulaşabilmesinin temel şartlarından birinin o derse ait duyuşsal alan becerilerin geliştirilmesidir. Bu becerilerin başında da o derse karşı gösterilen tutumların geldiği göz önüne alınırsa, düşük okuma motivasyonuna sahip öğrencilerin Türkçe derslerine karşı olumsuz tutumlar göstermesi de beklenebilir.

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını farklı değişkenlere göre inceleyerek, okuma motivasyonlarının Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordama düzeyinin belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırma ilkokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeliyle tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Bu araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinin Araban ilçesindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokulda öğrenim gören 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi olasılıklı örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 391 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgiler formu, Yıldız (2010) tarafından geliştirilen "Okuma Motivasyonu Ölçeği" ve Erdem ve Gözüküçük (2013) tarafından geliştirilen "Türkçe Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında cinsiyet, okuma sıklığı, anne okuma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülürken okul öncesi eğitim alma, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, baba okuma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin okuma motivasyonları cinsiyet, okuma sıklığı, anne okuma sıklığı ve baba okuma sıklığı değişkenlerine göre ölçeğin tamamında ve alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterirken okul öncesi eğitim alma durumuna göre dışsal motivasyon alt boyutu ve ölçeğin tamamında anlamlı farklılık görülmüştür. Türkçe dersine yönelik tutumları, okuma motivasyonu ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğrencilerin okuma motivasyonlarının Türkçe dersine yönelik tutumlarının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma Motivasyonu, Türkçe Dersi, Tutum

Kaynakça

Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3* (4), 461-470

Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (1),* 73-92.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.

Cambria, J. ve Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *The NERA Journal, 46* (1), 16-29

Erdem A. R, Gözüküçük M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(2), 13- 24

Guthrie, J.T, Coddington, C.S. ve Wigfield, A. (2009). Profiles of motivation for reading among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research, 41,* 317-353.

Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(*18) 1-15.

İnnalı, H. Ö ve Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies, 9*(9), 651-682

Sancı, D. (2002). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, kültürel ve ekonomik durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime ve Yüz Yüze Eğitime İlişkin Görüşleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Kübra Çelikdemir, Ted Üniversitesi
Elif Yıldırım, Ted Üniversitesi
Ceren Deniz Coşkun, Ted Üniversitesi

Problem Durumu

Dijital dönüşüm eğitim sistemlerinde yapısal değişiklikleri beraberinde getirirken, 2020 yılı Ocak ayında başlayan COVID-19 salgını bu değişimi anlık ve çözüm odaklı olarak hızlandırmıştır (TEDMEM, 2020). Salgının seyrine bağlı olarak bölgesel kararlar verilse de, pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de yükseköğretimde yüz yüze eğitime ara verilmiş ve öğrenmenin sürdürülmesi için uzaktan eğitim yapılmıştır (Çelikdemir, 2020). Zorunlu uygulamalar gerektiren alanlar dışında, yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri 2020-2021 eğitim-öğretim yılının sonuna kadar uzaktan eğitim aracılığıyla sürdürülmüştür. Böylece, yükseköğretimde 1,5 yıllık zorunlu uzaktan eğitim verilmiştir.

Bu süreçte edinilen tecrübe, salgın öncesi ve salgın sürecinde yürütülen uygulamaların etkililiğine yönelik tartışmaları doğurmuştur (TEDMEM, 2020). Mevcut eğilimler ve gelişmelerden yola çıkılarak oluşturulan gelecek senaryoları, eğitimin gelecekte daha geniş bir zaman ve mekân perspektifinde sürdürüleceğini öngörmektedir (OECD, 2020). Buna rağmen, uzaktan eğitime erişim ve uzaktan eğitimin niteliğiyle ilgili sorunlar, "okul temelli öğrenmenin sonu" senaryosunun Türkiye için yakın gelecekte gerçekleşemeyeceği şeklinde yorumlanmaktadır (Şahin-İpek, 2020). Bununla birlikte, salgın sürecinde yürütülen uzaktan eğitim, dünya çapında yüz yüze eğitimin tamamlayıcısı ve destekleyicisi olarak kabul edilmektedir (OECD, 2021).

Tüm bunlardan hareketle, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik deneyim kazanmaları eğitimin geleceği açısından önemli görülmektedir (Bolliger ve Martin, 2018; Kocakülah ve Yıldız, 2020). Bu açıdan, öğretmenlik programlarının geleceği planlanırken, COVID-19 salgını dolayısıyla 1,5 yıl uzaktan eğitim almak zorunda kalmış, ardından yüz yüze eğitime dönmüş öğretmen adaylarının deneyimleri dikkate alınmalıdır. Alan yazında öğretmen adaylarının salgın sürecinde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik görüşlerini inceleyen çeşitli çalışmalar yer almaktadır (Duban ve Şen, 2020; Düzgün ve Sulak, 2020; Erşen ve Yumak, 2021; Erzen ve Ceylan, 2020; Güler vd. 2022; Öner ve Öner, 2022; Özer ve Turan, 2021; Saralar-Aras ve Güneş, 2022; Uysal ve Karagöz, 2021; Yolcu, 2020; Yurdakal ve Kırmızı, 2021). Ancak, bu çalışmalarda yalnızca uzaktan eğitime yönelik görüşler incelenmiştir. Uzaktan eğitim sonrasında yürütülen yüz yüze eğitim faaliyetlerine yönelik bir değerlendirmeye yer verilmemiştir. Alan yazındaki bu eksikliği gidermeye yönelik yürütülen TÜBİTAK 2209-A projesinin nihai amacı, uzaktan eğitimi deneyimlemiş, yüz yüze eğitim almakta olan sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan ve yüz yüze eğitime yönelik değerlendirmelerinin ve sınıf öğretmenliği programının geleceğine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime ve Yüz Yüze Eğitime İlişkin Görüşleri" ölçeği geliştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı ilgili proje kapsamında geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik sonuçlarını raporlamaktır.

Yöntem

Ölçek geliştirme sürecinde alan yazım taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuş; geliştirilen maddelerin anlaşılırlığı ve kapsayıcılığı için öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmış ve uzman görüşü alınmıştır. Bu süreç sonunda geliştirilen ölçek, üniversitelerin sınıf öğretmenliği programında okuyan 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarıyla Google Forms aracılığıyla paylaşılmıştır.

Araştırmanın evrenini pandemi sürecinde öğretim kurumlarının kapalı olması sebebiyle uzaktan eğitim alan ve eğitimini yüz yüze sürdüren sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. İlgili öğretim yılı itibarıyla sınıf öğretmenliği programının 3. ve 4. sınıflarında okuyan öğretmen adayları hem uzaktan eğitim hem de yüz yüze eğitim deneyimi yaşamışlardır. Bu sebeple, araştırma 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları ile sınırlandırılmıştır.

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu çalışmada AFA için 238 öğretmen adayından oluşan veriler kullanılmıştır. Verilerin AFA'ya uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonucu dikkate alınmıştır. Ölçekte yer alacak maddelere karar verirken, madde-faktör yükünün 0.30 ve üzerinde olması bir kriter olarak belirlenmiştir. Olası faktörlerin birbiriyle ilişkili olacağı düşünülerek Direct Oblimin döndürme yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2002). Ölçeğin güvenirliği için ölçeğe ait Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Analizlerde IBM SPSS 24 istatistik paket programı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

KMO testi ile Barlet Küresellik Testi'nden elde edilen sonuçlar, toplanan örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tablo 1).

Tablo 1

KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk ölçüsü		,866
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık ki kare	3797,517
	Sd.	496
	Anlamlılık	<,001

Temel bileşenler analizi ve Direct Oblimin döndürme yöntemi kullanılarak yapılan AFA analizi sonucunda, öz değeri 1'den büyük 7 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ancak iki madde birden fazla faktöre yüklendiği ve faktör yükleri arasında 0.1'den daha fazla bir fark olmadığı için maddeler teker teker çıkarılarak AFA tekrarlanmıştır. Sonuçlar, geliştirilen ölçeğin öz değeri 1'den büyük altı faktöre sahip olduğunu göstermiştir. Faktörler şu şekilde isimlendirilmiştir: (1) yüz yüze eğitime yönelik tutum; (2) yüz yüze eğitime yönelik kaygı; (3) uzaktan öğretim yapmaya yönelik öz yeterlik inancı; (4) uzaktan eğitime yönelik tutum; (5) sınıf öğretmenliği programının geleceğine yönelik görüşler ve (6) sınıf öğretmenliği programına yönelik öneriler.

Temel bileşenler analizi sonucunda elde edilen altı faktörlü ve 32 maddelik yapının açıklanan toplam varyansa katkısı %61,47'dir. Bu sonuç, açıklanan varyansın uygun aralıkta (%50'den büyük) olduğunu göstermektedir. AFA'da ortaya çıkan yapıyı doğrulamak amacıyla ikinci çalışma grubundan elde edilen veri seti ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenliği, öğretmen adayı, uzaktan eğitim, yüz yüze eğitim

Kaynakça

Bolliger, D. U. ve Martin, F. (2018). Instructor and learner experiences with distance education: New findings and implications for research. *Journal of Distance Education, 32*(2), 1-8.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, *32*(32), 470–483.

Çelikdemir, K. (2020). COVID-19 Salgınında Öğrenmenin Sürdürülmesi. (TEDMEM). https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgininda-ogrenmenin-surdurulmesi#note-3280-1

Duban, N. ve Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının COVID-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, *15*(4). 357–376.

Düzgün, S. ve Sulak, S. E. (2020). Öğretmen adaylarinin COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarina ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 619–633.

Erşen, Z. ve Yumak, Y. (2021). Matematik öğretmeni adaylarının COVID-19 pandemisi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *10*(4), 1307–1328.

Erzen, E. ve Ceylan, M. (2020). COVID-19 salgını ve uzaktan eğitim: Uygulamadaki sorunlar. *e-Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 13*(2), 123–136.

Güler, H., Demirtaş, E. ve Edi, A. (2022). COVID-19 sürecinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 11*(1), 348–373.

Kocakülah, İ. ve Yıldız, E. P. (2020). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(3), 780–797.

OECD. (2020). *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling*. OECD Publishing, Paris, https://www.oecd-ilibrary.org/education/back-to-the-future-s-of-education_178ef527-en.

OECD. (2021). *The state of higher education: One year into the COVID-19 pandemic*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/83c41957-en.

Öner, S. ve Öner, M. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının pandemi döneminde gerçekleşen uzaktan öğretmenlik uygulamalarına yönelik görüşleri: Sorunlar, öneriler ve coğrafya öğretiminde materyal kullanımı. *International Journal of Geography and Geography Education (Online), 27*(45), 36–52.

Özer, S. ve Turan, E. Z. (2021). Öğretmen adaylarının COVID-19 nedeniyle sunulan uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies,* 16(7), 689–707.

Saralar-Aras, İ. ve Güneş, H. (2022). Sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin uzaktan eğitime hazır bulunuşlukları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 12*(1), 195–220.

Şahin-İpek, D. (2020). Eğitimin geleceği – OECD gelecek senaryoları. TEDMEM. https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/egitimin-gelecegi-oecd-gelecek-senaryolari

TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri* (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Uysal, M. ve Karagöz, A. E. (2021). Aday öğretmenlerin COVID-19 pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının incelenmesi: Atatürk Öğretmen Akademisi örneği. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(4), 1274–1290.

Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(4), 237–250.

Yurdakal, İ. H. ve Susar-Kırmızı, F. (2021). COVID-19 Salgını sürecinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 11*(2), 290–302.

Sınıf Öğretmenlerinin Özgecilik Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bilal Ketenalp, Atatürk Üniversitesi
Serhat Çakabay, Atatürk Üniversitesi
Ali Yıldız, Atatürk Üniversitesi
Osman Kelepçe, Atatürk Üniversitesi

Problem Durumu

Bireylerin sosyal yaşam becerilerinin temelinin atıldığı ilköğretim yıllarında aldıkları eğitimin niteliği tüm dünyada üzerinde önemle durulan konuların başında gelmektedir. Bu yıllarda alınan nitelikli bir eğitimin, çocukların değer yargılarını geliştirdiği, onları sosyalleştirdiği ve hayata dair bir bakış açısı kazandırdığı düşünülmektedir. Bir rol modeli olarak öğretmenin değeri bu yıllarda yadsınamaz bir gerçektir. Entelektüel, duygusal ve fiziksel olarak zorlayıcı şartların olduğu okul, öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını etkilemektedir (Song and Zhang, 2020). Okullarda zor şartlar altında çalışan öğretmenlerin en büyük yeterliliklerinden biri başkalarına yardım etmektir. Başkalarına yardım etmek, öğretmenlik mesleğinin üç temel unsurundan biri olan özgecilikle ilintilidir. Özgecilikte hiç kuşkusuz bencilik tutkusu yerini, sevginin başkasına yönelimine bırakır (Dilmaç ve Ekşi, 2012). Temelinde sevginin olduğu öğretmenlik mesleği birçok kişi tarafından dünyayı daha iyi bir yer haline getirmek için seçilir (Öztürker, 2014). Bu düşünce öğretmenlik mesleğine olan ilgiyi artırırken ülkemizde öğretmenlik mesleğinin kutsal sayılmasına vesile olmuştur (Sezen, 2021). Bu bağlamda öğretmenlerin özgecil davranışlara sahip olması mesleki açıdan önem arz etmektedir.

İngilizce karşılığı "altruism" olan özgecilik kavramının alanyazın incelendiğinde farklı disiplin ve bilim insanları tarafından ele alındığı görülmektedir. Hiçbir maddi çıkar gözetmeksizin bir başkasının yararına davranma (Batson, 2014) olarak tanımlanan özgecilik; tarihsel süreç içerisinde ilk kez 1875 yılında ünlü Fransız sosyolog Auguste Comte tarafından ortaya atılmıştır. Comte, insan sevgisinin gelişmiş toplumların temel özelliği olduğunu vurgulamış ve başkaları için yaşama isteği anlamına gelen özgecilik kavramına dikkatleri çekmiştir (Palaz ve Boz, 2008). Psikolog Batson (2004) özgeciliği, asıl hedefi başkasının mutluluğunu sağlamak ve artırmak olan motivasyonel bir süreç olarak tanımlamıştır.

Comte'den esinlenerek güncel ve kabul edilebilir bir teori ortaya atan Myers ve Twenge (2018) özgeciliği karşılık beklemeden başkalarının refahını artırmaya yönelik bir güdü olarak görmüşlerdir. Myers özgeciliğin aşağıdaki durumlarda kolayca ortaya çıkabileceğini savunmuştur (Istiqomah, and at all, 2020).

- Sosyal sorumluluk, bir kişi etrafında olup bitenlere karşı kendini sorumlu hisseder
- Kişisel tatmin ve ıstırap, bir kişi başı dertte olan insanlara yardım ettiğinde kişisel tatmin etmediğinde ise bu durumdan rahatsızlık duymasını ifade eder.
- Akraba seçimi, bir kişi kendisine benzer olanlara yardım etme eğiliminde olması gibi (aynı branştan olan öğretmenlerin birbirine yardım etme isteği gibi)

Alan yazında özgecilik genel anlamda 2'ye ayrılarak incelenmektedir.



Şekil 1.Özgecilik Türleri

Biyolojik özgecilik, canlılıkla ilgili iken psikolojik özgecilik niyetle alakalıdır (Ramsey, 2016). Doğal olarak özgecilik sadece bu iki kavrama indirgenemez. Alt başlığına sığdırabileceğimiz akraba ve karşılıklı özgecilik türleri de özgecilik kavramı altında incelenen iki tür olarak karşımıza çıkmaktadır.. Akrabalık özgeciliği kişinin soyunu devam ettirmek istemesi kendi genlerine dayandığı için daha çok biyolojik özgecilikle alakalıdır. Karşılıklı özgecilik ise duygular barındırdığı için daha çok psikolojik özgecilikle alakalıdır (Ashton et. All., 1998). Bu bağlamda öğretmen özgeciliğini toplumsal fayda ve niyetle ilişkilendirebiliriz. Bundan ötürü öğretmen özgeciliği daha çok psikolojik özgecilikle alakalı bir durumdur. Toplumun ve bireylerin ihtiyaç duydukları özgeciliği sağlama noktasında öğretmenler önemli role sahiptir (Aslan, vd. 2018). Özgecilik kavramının öğretmenlik mesleği ile arasında güçlü bir bağın olduğu gerçeği birçok bilim insanı tarafından ilgi konusu olmuş ve üzerine araştırmalar yapılmıştır. Hoyle ve John (1995) öğretmenlik mesleğinin ana unsurlarının başında özgecilik olduğunu belirtmiştir. Scott ve Dinham (1999) ise öğretmenlik kavramını; özgecilik, bağlılık ve kişisel gelişim sözcükleri ile tanımlamaya çalışmışlardır. Yine Karadeniz (2007) öğretmen yeterliliği açısından kritik öneme sahip olan özgecilik kavramını, öğretmenleri tarif ederken sıklıkla kullanılan ölçütlerin başında olduğunu ifade etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerde özgeciliği ve yardımseverliği ele alan araştırmalarda son dönemlerde bir artış olduğu gözlenmektedir. Dilmaç ve Ekşi (2012) tarafından öğretmenlerin sahip oldukları değerler ile özgeci davranışlarının mesleki benlik saygısı açısından incelenmiş ve bu iki değişken arasında güçlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım ve Topcuoğlu (2016) öğretmen adaylarının özgecilik düzeylerini saptamaya yönelik yapmış oldukları çalışmalarında; öğretmen adaylarının özgecilik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının özgecilik tutumlarının, sadece bölüme göre farklılık gösterdiği sınıf düzeyi ve sosyoekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

İlkokulda özgecilik çocukların ders içi ve ders dışı etkinliklerle kazanmaları gereken bir karakteristik özelliktir. Karakter geliştirme hareketinin beş temel tipi vardır. Bunlar: dindar, milliyetçi, iş birliği, dürüstlük ve özerkliktir. Özgecilik dindar, milliyetçi ve iş birliği ile ilgilidir (Istiqomah, and at all, 2020).

Karakter gelişimini bu yönü ile düşündüğümüzde okulun ve öğretmenlerin değeri düşündüğümüzden çok daha fazladır. Henüz karakter gelişimini tamamlamamış ilkokul çocukları için rol model olan öğretmen birçok konuda olduğu gibi özgecilik konusunda da karakterinin oluşmasında etkin rol almaktadır. Bu bakımdan özgecilik değerinin sınıf öğretmenlerinde, hem mesleki doyum ve yeterlilik açısından hem de -öğrencilerin değer kazanımı açısından kritik dönem olarak düşünüldüğü- ilkokul yıllarında bulunması son derece önem arz etmektedir.

Bu bağlamda yapılacak olan araştırma resmi ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin özgecilik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Sınıf öğretmenlerinin özgecilik (aile, sorumluluk, sosyallik, yardımseverlik) boyutları ne düzeydedir?
- Sınıf öğretmenlerinin özgecilik düzeyleri; cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, kıdem yılı ve öğretmenlik mesleğini tercih değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin özgecilik düzeyleri ile aile bireyleri sayısı ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sınıf öğretmenleri ve özgecilik üzerine alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin özgeci davranış düzeylerinin tespitine ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Yapılacak olan bu araştırma sonuçlarının konuya ilişkin alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin özgecilik düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan ve nicel felsefeye dayanan bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Christensen vd.' e (2014) göre nicel araştırma; olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan araştırma türüdür.

Tarama modelli araştırmalar Creswell' e göre (2013) geçmişte veya halihazırda gerçekleşmiş bir durumu resimlemeyi amaçlayan araştırmalardır. Araştırmada incelenen durum ve ya kişiler kendi şartlar içinde olduğu şekliyle ifade edilir. Bu araştırmada da var olan durum olduğu şekliyle tanaımlanmış herhangi bir müdahelede bulunulmamıştır.

İlişkisel tarama modeli "İkiden fazla değişkenin aralarındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan araştırmalardır (Karasar, 2005). Bu araştırma özgeciliğe ilişkin değişkenlerin aralarındaki ilişkileri ele alan ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ile "Özgecilik Ölçeği", kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından alan yazın taranarak hazırlanan formda; sınıf öğretmenlerinin sosyo-demografik özelliklerini (cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleği tercih etme nedeni, çocuk sayısı, çalışılan kurum türü, eğitim durumu, hizmet süresi) tercih etme durumu gibi değişkenler yer almaktadır.

Özgecilik Ölçeği

London ve Bower (1968) tarafından, bireylerin özgecilik düzeylerini belirlemek üzere geliştirilmiştir. Akbaba (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, 20 madde ve 4 boyuttan (aile, sorumluluk, sosyallik, yardımseverlik) oluşan beşli likert tipindeki ölçekten elde edilen toplam puan ile özgecilik düzeyi puanı elde edilmektedir. Ölçeğin en düşük ve en yüksek puanı 20-100 arasında değişmektedir. Ölçek puan yüksekliği bireyin özgecilik düzeyinin yüksek olduğunu, düşüklüğü ise özgecilik düzeyinin düşük olduğunu ifade etmektedir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bingöl ili Merkez ilçesinde resmi ve özel okullarda çalışan 992 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Evrende görev yapan katılımcılara ulaşmanın zor olmasından ötürü örneklem belirlenmiş ve yansız bir şekilde seçme yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemi seçkisiz örnekleme yöntemlerinden amaca uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında Bingöl ilindeki ilkokullarda görev yapan 252 öğretmene uygulama yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin özgecilik düzeylerini tespit etmeye çalışılan bu araştırmada özgecilik ölçeği evrendeki 252 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Üç katılşımcı verileri yanlı cevap olduğundan örneklemden çıkarılmıştır ve 249 kişi ile analize devam edilmiştir. Uygulama sonucu elde edilen veriler SPSS 26.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizine kişisel bilgi formunda yer alan demografik özellikler için katılımcıların sayısı ve yüzdelik dilimleri belirlenmiştir. Yapılacak bir araştırmada verilerin dağılımın normal olduğunu anlamak için Freankel vd.'e (2012) göre skewness (çarpıklık) değerinin -1 ile 1 arasında olması gerekir. Bu araştırmada da normalliğe ilişkin çarpıklık analizi yapılmış ve çarpıklık değerinin ideal aralıkta olduğu bundan ötürü veri dağılımın normallik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerden normallik gösterenlere parametrik analiz teknikleri uygulanmıştır. Bununla beraber değişkenin sürekli olmadığı, sıralı olduğu durumlarda da non parametrik testler kullanılmıştır. Kullanılan testlere ilişkin açıklamalar aşağıdaki gibidir.

• Öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların; cinsiyet, medeni durum değişkenlerine göre durumu bağımsız gruplar t-testi,

• Öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların; eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve öğretmenlik mesleğini tercih nedeni değişkenlerine göre durumları tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA),

• Bu testler dışında, sınıf öğretmenlerinin özgecilik düzeyleri ile öğretmenlerin yaş ve sahip oldukları çocuk sayıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlemek üzere yaş ve çocuk sayısı değişkenlerinin sıralı olarak girilmiş olması sebebiyle non paremetrik testlerden olan Spearman's rho korelâsyon analizi kullanılarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin özgecilik düzeylerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma ile örneklem grubu, veri toplama şekli (araştırmada, özgeciliğe ait verilerin özbildirim yoluyla elde edilmesi), ve özgecilik kavramına ilişkin belirsizlik durumu gibi sınırlılıklar çerçevesinde elde edilen sonuçlar aşağıda verildiği şekilde sıralanabilir:

1**-** Sınıf öğretmenlerin genel özgecilik düzeylerinin ölçeğin alt boyutları arasında (aile, sosyallik, sorumluluk ve yardımseverlik) anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

2- Sınıf öğretmenlerinin özgecilik düzeyleri cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3- Sınıf öğretmenlerinin özgecilik düzeylerinin eğitim düzeyi açısından karşılaştırılmasında da ölçeğin alt boyutlarından aile, sorumluluk ve yardımseverlik boyutunda anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

4- Sınıf öğretmenlerinin özgecilik düzeylerinin eğitim düzeyi açısından karşılaştırılmasında sosyallik alt boyutunda lisansüstü mezunları lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır.

5- Sınıf öğretmenlerinin özgecilik düzeyleri mesleki kıdem açısından değerlendirildiğinde 1 yıl ile 10 yıl süresince görev yapan öğretmenlerin lehine bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6- Sınıf öğretmenlerin yaşları ve sahip oldukları çocuk sayılarındaki artış, öğretmenlerin sorumluluk düzeylerinin azalmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özgecilik, Sınıf Öğretmenleri, Özgecilik Düzeyi

Kaynakça

Ashton, M. C., Paunonen, S. V., Helmes, E., & Jackson, D. N. (1998). Kin altruism, reciprocal altruism, and the Big Five personality factors. *Evolution and Human Behavior, 19*(4), 243-255.

Aslan, H., Kumcağız, H., & Alakuş, K. (2018). An investigation of the relationship between the altruism levels, communication skills and problem solving skills of the elementary education and secondary education teachers. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi= Pegem Journal of Education and Instruction*, *8*(4), 707.

Akbaba, S. (2001). Özgecilik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 85-95.

Batson, C. D. (2014*). The altruism question: Toward a social-psychological answer.* Psychology Press.

Boyd, W. L. (1982). The political economy of public schools. *Educational Administrations Quarterly*, *18*(3), 111-130.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2014). *Research methods, desingn, and analysis (12nd. Edt.).* Pearson.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design (4th Edt.)*. Sage.

Dilmaç, B. ve Ekşi, H. (2012). Öğretmenlerin Sahip Oldukları Değerlerin Ve Özgeci Davranışlarının Mesleki Benlik Saygısı Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 10* (23), 65-82.

Fraenkel, J. R., Hyun, H. H., & Wallen, N. E. (2012). *How to design and evaluate research in education* (*8th Edt.*). McGraw Hill.

Hoyle, E., & John, P. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. Cassell.

Istiqomah, I., Supriatna, M., & Budiman, N. (2020, February). Fostering Altruism in Elementary School. In *International Conference on Educational Psychology and Pedagogy-" Diversity in Education"(ICEPP 2019)* (pp. 110-113). Atlantis Press.

Karadeniz, G. (2007). *Özel eğitim öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri ile özel eğitim öğretmenliği mezunu öğretmenlerin özgeci davranışları arasındaki farklılıkların incelenmesi.* 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi.

London, P. ve Bower, R. (1968). Altruism, Extraversion and Mental Illness. *The Journal of Social Psychology,* 76(1), 19-30.

Monk-Turner, E., Blake, V., Chniel, F., Forbes, S., Lensey, L., & Madzuma, J. (2002). Helping hands: A study of altruistic behavior. *Gender Issues, 20*(4), 70-76.

Monroe, K. R. (1991). John Donne's people: Explaining differences between rational factors and altruists through cognitive frameworks. *Journal of Politics, 53,* 394-433.

Monroe, K. R., ve Epperson, C. (1994). But what else could I do? Choice, a cognitiveperceptual theory of ethical political behavior. *Political Psychology, 15,* 210-226.

Mcllveen, P., & Perera, H. N. (2015). Career optimism mediates the effect of personality on teachers' career engagement. Journal of Career Assessment, 1069072715616059.

Öztürker, B. (2014). 6 yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışları ile anne ve öğretmen özgeciliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Palaz, S. ve Boz, İ. (2008). Üniversite Mezunu Yetişkinlerin Farklı Organizasyonlarda Gönüllü Hizmet Vermesini Etkileyen Faktörler. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(19),

Penner, L. A. (1993). Personal communication to People Interested in Prosocial Personality Measure. Unpublished dissertation, University of South Florida, Tapma, FL.

Ramsey, G. (2016). Can altruism be unified?. Studies in History and Philosophy of Science Part C: Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences, 56, 32-38.

Sezen, H. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin özgecilikleri ile mesleki tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı .

Scott, C., ve Dinham, S. (1999). The occupational motivation, satisfaction and health of english school teachers. Educational Psychology, 19(3), 287-309.

Song, H., Gu, Q., ve Zhang, Z. (2020). An exploratory study of teachers' subjective wellbeing: Understanding the links between teachers' income satisfaction, altruism, self-efficacy and work satisfaction. Teachers and Teaching, 26(1), 3-31.

Yıldırım, M ve Topçuoğlu, P. Özgeciliğin Çeşitli Demografik Değişkenlerle İncelenmesi: Sakarya Örneği, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 32* (2016):40-53.

Zeldin, R. S., Savin-Williams, R. C., & Small, S. A. (1984). Dimensions of prosocial behaviorin adolescent males. *The Journal of Social Psychology,* 123*,* 159-168.

İlkokul Öğrencilerinin Kurallara Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

Tuğba Dönmez

MEB

Problem Durumu

Kurallar, toplumsal bir varlık olan bireylerin ailede, okulda, iş yaşamında yani diğer bireylerle iletişim halinde olduğu birçok yerde egemendir. Bununla birlikte kişinin iç motivasyonunu ve disiplinini sağlamak konusunda kendi kendine kendi yaşamı için koyduğu kurallar bulunmaktadır. Kurallar din, görgü, ahlak ve hukuk gibi farklı alanlarda da olsa bütün toplumlarda yaşamsal öneme sahiptir.

Kural kavramına yönelik yapılan tanımlarda kuralların toplumsal düzeni sağlamadaki gücüne vurgu yapılmaktadır. Kurallar, sosyal hayatı düzenleyen, istikrarlı ve kestirilebilir etkenlerdir (Bierstedt, 1974; 219). Başka bir tanıma göre kurallar, toplum içerisinde yaşamak zorunda olan bireyleri topluma bağlayan güçtür (Topçuoğlu, 1984; 11). Kuralların toplumsal düzeni sağlamakla beraber birçok faydası bulunmaktadır. Kuralların toplum içerisine bulunan bireyleri birbirine bağlamak ve bireyleri bunun gerekliliğine uymaya zorlamak gibi işlevi bulunmaktadır (Topçuoğlu, 1984). Kuralların bir işlevi de bireyin sayısız sosyal durumda ve yer aldığı durumlarda karşılaştığı karar alma gerekliliğini sayıca azaltmaktır (Bierstedt, 1974). Kurallar belirsizliği de azaltarak düzenli davranışların sürdürülmesine olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte bireylerin özgürlüğünün sağlanmasının ön şartlarından biridir. (Demir, 2003). Örgütlerin de faaliyetlerini düzenleme işlevi olan kurallar sistemi varolan yapıyı güvence altına almak üzere emredici bir şekilde uygulanmaktadır.

Kurallar, toplumsal bir varlık olan bireylerin ailede, okulda, iş yaşamında yani diğer bireylerle iletişim halinde olduğu birçok yerde egemendir. Bununla birlikte kişinin iç motivasyonunu ve disiplinini sağlamak konusunda kendi kendine kendi yaşamı için koyduğu kurallar bulunmaktadır. Kurallar din, görgü, ahlak ve hukuk gibi farklı alanlarda da olsa bütün toplumlarda yaşamsal öneme sahiptir.

Kural kavramına yönelik yapılan tanımlarda kuralların toplumsal düzeni sağlamadaki gücüne vurgu yapılmaktadır. Kurallar, sosyal hayatı düzenleyen, istikrarlı ve kestirilebilir etkenlerdir (Bierstedt, 1974; 219). Başka bir tanıma göre kurallar, toplum içerisinde yaşamak zorunda olan bireyleri topluma bağlayan güçtür (Topçuoğlu, 1984; 11). Kuralların toplumsal düzeni sağlamakla beraber birçok faydası bulunmaktadır. Kuralların toplum içerisine bulunan bireyleri birbirine bağlamak ve bireyleri bunun gerekliliğine uymaya zorlamak gibi işlevi bulunmaktadır (Topçuoğlu, 1984). Kuralların bir işlevi de bireyin sayısız sosyal durumda ve yer aldığı durumlarda karşılaştığı karar alma gerekliliğini sayıca azaltmaktır (Bierstedt, 1974). Kurallar belirsizliği de azaltarak düzenli davranışların sürdürülmesine olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte bireylerin özgürlüğünün sağlanmasının ön şartlarından biridir. (Demir, 2003). Örgütlerin de faaliyetlerini düzenleme işlevi olan kurallar sistemi varolan yapıyı güvence altına almak üzere emredici bir şekilde uygulanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aracılığıyla kurallara ilişkin bilişsel yapılarında meydana gelen değişimi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin kurallara ilişkin bilişsel yapıları nedir?

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin kurallara ilişkin bilişsel yapıları nedir?

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kurallara ilişkin bilişsel yapıları nedir?

İlkokul öğrencilerinin kurallara ilişkin bilişsel yapıları sınıf seviyelerine nasıl bir değişim göstermektedir?

Yöntem

Bu çalışmada betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Betimsel tarama "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2013). Araştırmada ilkokul öğrencilerinin kural kavramına yönelik oluşturdukları bilişsel yapının betimlenmesi amaçlanmıştır. Buna göre araştırmada, mevcut durumun ortaya konulması, bireylerin kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılması ve araştırmanın amacına uygunluğu nedeniyle tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale ili merkez ilçesinde öğrenim gören ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme stratejisine biri olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Amaçsal (amaçlı) örnekleme, bir çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılması imkânı sunan ve olası olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır (Büyüköztürk, vd., 2019, s. 92-94). Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde ise araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu da çalışmaya hem süre hem de uygulanabilirlik açısından fayda sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu kavramla ilişkilendirilen kelime sayısı ve o kelime ile kurulan cümlelerin anlamlı olup olmaması o kavramın anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin bir gösterge olabilir. Bu göstergeyi sağlamada kullanılan etkili araçlardan biri de kelime ilişkilendirme testleridir. Bu çerçevede ele alınan çalışmada KİT uygulanarak öğrencilerin kavrama ilişkin bilişsel yapıları ortaya konulabilir, kavram yanılgıları tespit edilebilir.

Elde edilen verilen analizinde ortaya çıkan temalar ve kurallar kavramı ile ilişkilendirilen kelimeler incelenerek çıkarımlarda bulunulacaktır. Bu sonuçlar ilkokul sınıf bazında da analiz edilerek yaş seviyelerine göre değişimler yorumlanacaktır.

Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan temalara göre toplamda en fazla tekrar edilen kelimeler ile kuralar arasındaki bağlantının nasıl kurulduğu açıklancaktır.

Oluşturulan kavram ağları ile kurallar kavramı çok yönlü olarak ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: kural, kelime ilişkilendirme testi, bilişsel yapı

Kaynakça

Bahar, M., Johnstone, A. H. & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. Journal of Biological Education, 33, 134-141.

Bıerstedt, R. (1974), *The Social Order*, Mc-Graw Hill, USA.

Demir, Ö. (2003), *İktisat ve Ahlak*, Liberte Yayınları, Ankara.

Erden, M. (2001). Sınıf Yönetimi. Alkım Yayınları, İstanbul.

Hawley, R. C. Ve Hawley I. L. (1975). *Human Values In The Classroom A Handbook For Teachers*.

Ira, N. (2014). Sınıf İçi Disiplin, Disiplin Modelleri ve Kural Oluşturma. H. Arslan (Ed.), *Sınıf*

İçli, G. (2002), *Sosyolojiye Giriş*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi (35. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

New York: Hart Publishing Company.

Topçuoğlu, H. (1984), *Hukuk Sosyolojisi Dersleri*, Işın Yayıncılık Ltd., Şti., Ankara.

Yönetimi içinde (s. 73-89). İstanbul: Paradigma Akademi

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Zorbalığına İlişkin Tutumları

Nazife Tuğba Yıldırım
Çukurova Üniversitesi

Firdevs Gündoğan Önderöz
Çukurova Üniversitesi

Filiz Yurtal
Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda yapılan araştırmalar zorbalığın, okullarda ciddi boyutlara ulaştığını ve öğrencilerin sağlıklı gelişimi açısından önemli bir tehdit olduğunu ortaya koymaktadır (Gökler, 2009). Akran zorbalığı yalnızca zorbalığa maruz kalan öğrenciyi değil; aynı zamanda zorbayı ve okuldaki tüm çocukları, öğretmenleri ve gerçekleştirilmeye çalışılan pozitif okul atmosferini olumsuz etkilemektedir (Sangalang vd., 2016). Bu olumsuz etkiler bireylerde hayat boyu devam eden sosyal, fiziksel ve psikolojik birçok sorununa sebep olmaktadır (Maiano vd., 2016).

Okullarda güvenli bir okul ortamı oluşturmak ve zorbalık olayları ile başetmek eğitimciler için önemli bir konudur. Öğretmenlerin zorbalık olaylarına karşı tepkileri hem mağdurların hem de zorba davranış sergileyen çocukların gelecekteki davranışlarını etkileyebilir. Okullarda zorbalık olaylarına müdahale etme ve önleme çalışmalarında öğretmenler bulundukları konum itibariyle önemli yer teşkil etmekte ve araştırmacılar tarafından "değişimin temel aktörleri" olarak ifade edilmektedir (Kallestad & Olweus, 2003).

Öğretmenler, olumlu okul ilkimi yaratma ve zorbalık olayıyla en çok ilgilenecek kişiler olduğu düşünülerek tepkileri dikkatle incelenmeli ve zorbalık davranışlarının önlenmesi ve müdahale edilmesinde öğretmenlerin rolleri de göz önünde bulundurulmalıdır (Yoon and Kerber, 2003). Bu bağlamda bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okul zorbalığına ilişkin tutumlarının incelenerek farklı değişkenler açısından farklılaşma gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okul zorbalığına ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte olmuş ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimleyerek tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012). Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesindeki kamu okullarında görev yapan 127 kadın ve 95 erkek öğretmen olmak üzere toplam 222 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek için "Kişisel Bilgi Formu" ve Yeşilyaprak ve Dursun- Balanuye (2012) tarafından geliştirilen Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği gerekli izinler alınarak uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda sınıf öğretmenlerin okul zorbalığına ilişkin gösterilmesi beklenen tutumlara sahip olma açısından orta düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Okul zorbalığına ilişkin tutum puanları kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık gösterdiği, erkek öğretmenlerin beklenen tutumlara daha fazla sahip oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin okul zorbalığına ilişkin tutumları mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. 1-5 kıdeme sahip olan öğretmenler ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanları aralarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre okul zorbalığına ilişkin tutum puanları arasında 21-30 yaş ile 31-40 yaş arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, zorbalık, tutum, ilkokul.

Kaynakça

Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6(2), 511-537.

Kallestad, J. H., & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus bullying prevention program: A multilevel study. Prevention & Treatment, 6(1), 21a.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.*

Maiano, C., Aime, A., Salvas, M. C., Morin, A. J., & Normand, C. L. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. Research in developmental disabilities, 49, 181-195.

Sangalang, C. C., Tran, A. G., Ayers, S. L., & Marsiglia, F. F. (2016). Bullying among urban Mexican-heritage youth: Exploring risk for substance use by status as a bully, victim, and bully-victim. Children and youth services review, 61, 216-221.

Yeşilyaprak, B. ve Dursun-Balanuye, I. (2012). Okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumları ölçeği. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(37), 38-48.

Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. Research in Education, 69(1), 27-35.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarının Kariyer Tatmini Üzerindeki Etkisi

Ibrahim Aslan — MEB
Songül Tümkaya — Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Tüm dünyada ve toplumumuzda kutsal kabul edilen, nesillerin yetişmesine bulunduğu katkılarla ve üstlendiği rollerle oldukça önemli bir yere sahip olan öğretmenlik mesleği, kişilerin eğitimi amacıyla ilk karşılaştıkları sosyal ve toplumsal alan olan okullarda başrol konumundadır.

Meslek, bireylerin hayatlarını devam ettirebilmek ve maddi gelir elde etmek amacıyla belirli bir süre bir işte çalışma şeklinde tanımlanmaktadır (Lee, Carswell ve Allen, 2000, s.800). Mesleki bağlılık kavramı ilk olarak Greenhaus (1971) tarafından "bireylerin herhangi bir işe veya kariyere değer vermeleri" şeklinde ifade edilmiştir. Meyer, Allen ve Smith (1993)'in mesleki bağlılık tanımı ise "bireylerin mesleklerine yönelik gösterdikleri duygusal tepkiler ve meslekleri ile aralarında geliştirdikleri psikolojik ilişki şeklindedir. Buradan yola çıkarak mesleki bağlılığı yüksek düzeyde olan çalışanlar; mesleki kabiliyet ve özellikleri geliştirmek için çaba gösteren, mesleki kariyer için emek harcayan, mesleki anlamda ilerleyerek yapmış olduğu meslekten ayrılma düşüncesi düşük olan bireylerdir (Meyer vd., 1993, s.539–540; Lee vd., 2000, s.800).

Öğretmenden beklenen performans artışı, iş alanında başarı gösterme isteğini diğer meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de artırmaktadır. Öğretmenler de yaptıkları iş olan eğitim işinde alanında en iyisi olabilmek için hedef belirlemektedirler. Öğretmenlerin bu hedefler doğrultusunda ilerlemeleri kariyer kavramına olan önemi ortaya koymaktadır. Son zamanlarda iş yaşamında sıkça bahsi geçen kariyer kavramı bireyin hayatı boyunca herhangi bir iş alanında yapmış olduğu işlerle ilgili ve o iş alanında ilerleyerek tecrübe ve beceri kazanması şeklinde tanımlanabilmektedir (Kitapçı ve Sezen, 2002, s.221; Koca, 2010, s.57). Kendi alanında ilerleme gösterebilmek adına hedeflerini gerçekleştirmek için sorumluluk alma gayretinde olan öğretmenler, sahip oldukları meslekten öte daha yüksek statü ve saygınlık sahibi olmak, mevcut gelirini artırmak, karşılaşacağı fırsatları değerlendirmek, alanında başarı sahibi olarak ödüllendirilmek ve hayat standartlarını daha da yükseltmek amacıyla kariyer hedefi oluşturmaktadır. Kariyer tatmini, çalışan bireylerin amaçladıkları kariyere ulaşma sonrası algılanan memnuniyet şeklinde tanımlanmış ve icra edilen mesleğe karşı olumlu duygular içerdiği belirtilmiştir (Shawer ve Alkahtani, 2012).

Sınıf öğretmenleri insan ilişkilerine dayalı faaliyet gösteren tüm kurumlarda olduğu gibi çalıştıkları kurum olan ilkokulları zamanla benimsemekte ve kuruma karşı bir bağlılık hissi oluşturmaktadır. Mesleki bağlılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin çok daha verimli olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu bağlılık başarı ve ilerlemeyi de beraberinde getirmektedir. Sınıf öğretmenlerinin alanında ilerleme göstermesi bu bağlılığın bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının kariyer tatmini üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu etkinin yadsınamaz bir düzeyde olduğu hususundan yola çıkılarak bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları ile kariyer tatmini arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının kariyer tatmini üzerinde etkisi olup olmadığının belirlenip bu iki değişken arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının kariyer tatmini üzerindeki etkisi ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ölçeklerden aldıkları puanlar;

a. Cinsiyet ve yaş ve medeni durum açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

b. Eğitim durumu ve görev yerleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

c. Hizmet içi eğitim alma durumu açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

d. Okulda rehber öğretmen bulunma ve rehber öğretmene danışma durumu açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2017). Bu bağlamda yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin demografik değişkenlere göre mesleki bağlılık düzeyleri ile kariyer tatminleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin farklı illerinden çevrimiçi olarak ulaşılan ve gönüllü olarak formu dolduran 290 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Ergen (2016) tarafından geliştirilmiş üç alt boyuttan oluşan Mesleki Bağlılık Ölçeği ve Avcı ve Turunç (2012) tarafından uyarlaması yapılan 5 maddeden oluşan Kariyer Memnuniyet Ölçeği kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık ile kariyer tatmini arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda ise kariyer tatmininde oluşabilecek değişimin yaklaşık %22 kadarının mesleki bağlılık tarafından açıklandığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının medeni durum, hizmet içi rehberlik eğitimine katılma ve okulda rehber öğretmen olup olmama değişkeleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılırken; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, görev yeri ve rehber öğretmene danışma değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kariyer tatmini cinsiyet, yaş, medeni durum, görev yeri, hizmet içi rehberlik eğitimine katılma ve rehber öğretmene danışma değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılırken; eğitim durumu ve okulda rehber öğretmen olma durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, mesleki bağlılık, kariyer tatmini.

Kaynakça

Avcı, U. ve Turunç, Ö. (2012). Dönüşümcü Liderlik ve Örgüte Güvenin Kariyer Memnuniyetine Etkisi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, Ebru, Akgün, Özcan Erkan, Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda. (2017).*Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.*

Ergen, Y. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki (Malatya ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi,Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Doktora Tezi.*

Greenhaus, J. H. (1971). An investigation of the role of career salience in vocational behavior. *Journal of vocational behavior*, *1*(3), 209-216.

Kitapçı, H. ve Sezen, B. (2002). Çalışanların Tatminini Belirleyici Unsurlar Üzerine Bir Araştırma: Kariyer Süreci Örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12 (1): 219-230.*

Koca A.İ. (2010) Kariyer seçiminde kariyer değerleri ile demografik faktör ilişkisi: Çukurova Üniversitesi'nde bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi, 14(1): 56-70.*

Lee, K., Carswell, J. J., & Allen, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: relations with person-and work-related variables. Journal of applied psychology, 85(5), 799.

Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. Journal of applied psychology, 78(4), 538.

Shawer, S. F. ve Alkahtani, S. A. (2012). The relationship between program evaluation experiences and stakeholder career satisfaction. Creative Education, 3(8), 1336-1344. http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.38196

Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeyleri

Ibrahim Aslan
MEB

Filiz Yurtal
Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Üstün yeteneklilerin topluma fayda sağlayacak bireyler haline gelmesinde en önemli unsurlardan biri eğitimdir. Üstün yetenekli çocukların topluma faydalı kişiler haline gelmeleri için erken yaşta fark edilerek yetenekleri doğrultusunda eğitilmeleri gerekmektedir. Bilim ve Sanat Merkezleri, Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren en yaygın kurumdur. Bu kurumlarda, belirlenen program çerçevesinde yaşıtlarına göre üstün yeteneğe sahip bireylerin okul dışı zamanlarda desteklenmesi amaçlanmıştır (Kaya, 2013). Üstün yeteneklilerin eğitim ve tanılanma sürecinde Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinde belirtilen esaslar dikkate alınır ve Milli Eğitim Bakanlığı, adayların sınıf seviyesi ve tanılanma yaşını belirler. Bu ölçütler dikkate alınarak müzik, görsel sanatlar ve genel zihinsel yetenek alanlarının en az birinde özel yeteneğe sahip olabileceği düşünülen öğrenciler, yayımlanan kılavuz doğrultusunda aday gösterilir. Milli Eğitim Bakanlığı 2021-2022 eğitim öğretim yılından itibaren üstün yetenekli öğrencilerin aday gösterilme sayılarını öğrenci mevcudunun %20'si olacak şekilde düzenlemiştir (MEB, 2016). Bu durum, üstün yetenekli öğrencilerin tanılanma safhasının birinci aşaması olan aday gösterme işlemini gerçekleştiren sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler konusundaki yeterliklerinin önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde öğrencilere yönelik derecelendirmeleri önemli bir rol oynadığından (Siegle, ve Powell, 2004), üstün yetenekli bireylerin erken teşhis edilerek yetenekleri doğrultusunda geliştirilmeleri sonucunda ortaya çıkabilecek olumsuz davranışların önüne geçilebilmesi de onları eğiten öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri iyi tanımalarına ve yönlendirmelerine bağlıdır (Alkan, 2015). Ancak üstün yetenekli bireylerin tespit edilmesi ve eğitilmesinde büyük payı olan öğretmenlerin bu konu ile ilgili yeterli donanıma sahip olup olmadıklarına yönelik çok az araştırma bulunması yapılacak bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır (Ata, Duran ve Metin, 2019). Bu doğrultuda araştırmada sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik öz yeterlik düzeyleri;

a. Cinsiyet yaş, mesleki kıdem açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

b. Sınıfta üstün yetenekli tanısı konmuş öğrenci olma durumu açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

c. Destek eğitim odasında ders verme durumu açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

d. Hizmet içi eğitim veya herhangi bir kursa katılma durumu açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Yapılan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte olmuş ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimleyerek tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012). Araştırmanın örneklemi, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde çalışan 150 kadın, 102 erkek toplam 312 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek için "Kişisel Bilgi Formu" ve Tortop (2014b)'un uyarlayarak geliştirdiği öğretmen öz yeterliğini belirlemek için "Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan istatistiki analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinde yaş ve mesleki kıdem açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından sadece bir alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Eğitim durumu değişkeni açısından ölçeğin toplamı ile iki alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılırken, öğrencileri BİLSEM'e aday gösterme durumları açısından ölçeğin iki alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeninin sınıfında üstün yetenekli tanısı konmuş öğrencinin olması, destek odasında ders verme durumu ve üstün yetenekli öğrencilere yönelik hizmet içi eğitim veya kurs alma durumları açısından anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üstün yeteneklilik, öz yeterlik, sınıf öğretmeni

Kaynakça

Alkan, A. (2015). Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirlemeleri Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Journal of Gifted Education Research*, 3(1), 54-65.

Ata, S., Duran, Ç., Metin, E. N. Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi (Ağrı İli Örneği). *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 7(2), 159-171.*

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.*

Kaya, N. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 115-122.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi.16.12.2022 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden alındı.

Siegle, D., & Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly, 48(1), 21-29.*

Tortop, H. S. (2014b). Examining the effectiveness of the in-service training program for the education of the academically gifted students in Turkey: A case study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 2(2), 67-86.*

Üstbiliş Destekli Problem Çözme Aracının Geliştirilmesi: Bir Tasarım Çalışması

Çağatay Ergan Gökhan Özsoy
MEB Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Problem çözme, matematik eğitiminin en önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilir ve matematik öğrenmenin hem amacı hem de öğrenme sürecinin temel parçasıdır (Baykul, 2020; Jonassen, 2000; Williams, 2003). Yapılan çalışmalarda birçok öğrencinin matematik problemlerini çözmede zorluklar yaşadığı görülmekle birlikte, performansı düşük ve yüksek öğrenciler arasındaki farkın problem çözme adımlarının iyi yapılandırılamamasından kaynaklandığı bilinmektedir (Baykul, 2020; Goulet-Lyle, Voyer ve Verschaffel, 2020; Polya, 1981). Öyleyse öğrencilerin iyi bir problem çözücü olmaları için problem çözme adımlarının her birini iyi bir şekilde yönetmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Problem çözme adımlarında işe koşulması gereken davranışlar aynı zamanda problem çözme performansının ve niteliğinin belirleyicilerinden olduğu söylenebilir. Düşük performanslı öğrencilerin problem çözme sürecinde problemde verilen bilgiler ve bu bilgiler ile ilişkileri kavramada zorluklar yaşadıkları bilinmektedir (Ben-Hur, 2006; Chiu ve Klassen, 2010; Vicente vd., 2007). Problem çözme performansları düşük olan öğrenciler problemi çözmek için acele ederler ve iyi bir plan yapmadan çözüme ulaşmaya çalışırlar. Problem çözme performansı yüksek olan öğrenciler ise problem çözme adımlarını sistematik bir şekilde takip ederek, problemi analiz etmek için daha fazla zaman harcarlar ve bir problemin matematiksel yapısını belirleme, benzer yapıya sahip problemleri genelleme yetenekleri açısından da problem çözme performansı düşük olan öğrencilerden daha iyidir (Baykul, 2020; Klerlein ve Hervey, 2019). Bu bağlamda problem çözme performansı düşük ve yüksek öğrencilerin arasında ki farkın bilişsel süreçlerde yaşanılan farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir (Corte, 2004; Polya, 1981).

Bireylerin, kendi zihinsel süreçlerinin farkında olması, planlama yapabilmesi, uygun stratejiler seçerek bu stratejilerin uygunluğunu değerlendirebilmesi ve hatalarını kontrol ederek düzenleyebilmesi, öğrenme sürecini izleyebilmesi ve kontrol edebilmesi gibi beceriler olarak bilinen üstbiliş (Özsoy, 2008); problemi analiz etme, çözüm ile ilgili plan yapma, planı uygulama, uygulanan planın değerlendirilmesi adımlarında bireylerin problem çözme performansının yordayıcılarındandır (Zimmerman, 2008). Öğrencilerin üstbiliş becerileri ile problem çözme performansları arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu bilinmektedir (Özsoy, 2007). Problem çözme sürecinde yaşanan zorlukların matematiksel bilgi eksikliğinden daha çok, bireylerin üstbiliş becerilerini gerektiği şekilde kullanamadığından kaynaklandığı söylenebilir (Desoete ve De Craene, 2019; Mevarech ve Kramarski, 1997). Öğrenciler üstbiliş bakımından değerlendirildiğinde; üstbilişi düşük olan öğrenciler yüksek olan öğrencilere göre; bilgilerini organize etme ve bu bilgileri yeni öğrenme ortamlarına uyarlamada düşük performans göstermektedirler (Pintrich, 2002). Öyleyse problem çözme sürecinde öğrencilerin iyi bir performans sergilemeleri için kendi üstbilişsel süreçlerinin farkında olmaları gerektiği söylenebilir. Bu nedenle bireyler üstbilişsel süreçlerinin farkında olarak; problem çözme adımlarında hangi aşamada olduğu ve o aşamada yapılması gerekenlerle ilgili bilgilere sahip olması gerekmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, üstbiliş destekli problem çözme yazılımının tasarlanmasıdır. Bu yazılım, öğrencilerin problem çözme sürecinde; problem çözme adımlarını etkin bir şekilde takip edemediği ve bu adımlarda gerekli olan üstbilişsel sorgulamaları yapamadıkları durumlarda öğrencilerin problem çözme süreçlerine destek olmak amacıyla tasarlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Problem çözme yazılımının geliştirilmesine ilişkin ihtiyaçlar nelerdir?
    a. Literatürde belirtilen ihtiyaçlar nelerdir?
    b. Öğretmen ihtiyaçları nelerdir?
    c. Öğrenci ihtiyaçları nelerdir?
2. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda tasarlanan problem çözme yazılımının özellikleri nasıl olmalıdır?
    a. Yazılımın kuramsal altyapısı nasıl olmalıdır?
    b. Yazılımda kullanılan matematik problemlerinin yapısı nasıl olmalıdır?
    c. Problem çözme yazılımının teknik özellikleri nasıl olmalıdır?
3. Problem çözme yazılımının tasarım, geliştirme ve kullanılabilirlik sorunları nelerdir?
4. Problem çözme yazılımına ilişkin görüşler nelerdir?
    a. Öğretmenlerin problem çözme yazılımına ilişkin görüşleri nelerdir?
    b. Öğrencilerin problem çözme yazılımına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme süreçlerini Polya'nın problem çözme adımları ve üstbilişsel izleme becerileri bağlamında destekleyen problem çözme yazılımının tasarlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden "Tasarım ve Geliştirme Araştırması (TGA)" yöntemi benimsenmiştir. TGA, Richey ve Klein (2014) tarafından "Öğretimsel veya öğretimsel olmayan, ürün, araç-gereçlerin ve modellerin oluşturulmasında; tasarım geliştirme ve değerlendirme aşamalarında ampirik araştırma yöntemlerine bağlı kalınarak yapılan sistematik bir çalışma türü" olarak tanımlanmıştır. Tasarım ve geliştirme araştırmalarının, hem eğitim alanında teorik bilgilere dayanan sorunları ele alan, bu sorunlara pratik ve uygun çözümler sunan (Barab ve Squire, 2009) hem de eğitim teknolojisi, mühendislik, bilgisayar bilimi ve tasarım mimarisini kapsayan disiplinler arası bir yaklaşım olduğu söylenebilir (Jacobsen, 2014).

Tasarım ve geliştirme araştırma modeli yapısı gereği tekrarlı uygulamalar ve süreçler barındırmaktadır. Bu süreçler literatürde "keşif aşaması" ve "doğrulama aşaması" olmak üzere iki aşama olarak ele alınmıştır (Akker vd., 2006). Bir problemin belirlenmesi ve bu problemle ilgili çözümlerin tasarlanması, çözümlerle ilgili ilk uygulamaların yapılması keşif aşamasında olurken, doğrulama aşamasında çözüm için oluşturulan ürünün, uygulama alanlarında kullanımının, çözüm için etkili olup olmadığı test edilmektedir.

Tasarım ve geliştirme araştırmalarında üretilecek olan ürünün amacı uygulama alanlarında hâlihazırda olan problemlerin çözümüne yöneliktir. Tasarım ve geliştirme araştırmaları problemin belirlenmesi ve derinlemesine incelenmesi ile başlar. Hem problemin hem de çözüm için üretilecek araçların; özgün, uygulanabilir, yaygınlaştırılabilir, literatüre ve ilgili kullanıcılara nasıl katkı sağlayacağı üzerine düşünülmelidir. Bu bağlamda tasarım ve geliştirme araştırmasında keşif aşamasının ilk adımı iyi bir problem belirlemek ve bu probleme yönelik alt problemler oluşturmaktır. Bu nedenle çalışmada "İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme süreçlerinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm yolları nelerdir?" problemi ile başlanmıştır. Bu ana problemin derinlemesine daha iyi bir şekilde anlaşılması ve problemin çözümüne yönelik geliştirilecek olan ürün için bir öğretim tasarım modelinin adımları izlenmesi gerektiği bilinmektedir (Mutlu, 2016).

Öğretim tasarımı, bir problemin çözümüne yönelik, ihtiyaçları, performans hedeflerini belirleme, bu hedeflere ulaşmak için gerekli olan planlama, öğretim stratejileri seçme, medya ve materyal seçme veya oluşturma ve değerlendirme işlemlerinin yinelemeli bir sürecidir. Eğitimde üretim tabanlı çalışmalara bakıldığında ADDIE, ASSURE, Seels ve Glasgow, Dick ve Carey, Morrison-Ross ve Kemp başlıca olmak üzere çok fazla öğretim tasarım modeli kullanıldığı görülmektedir (Keleş vd., 2016). ADDIE; analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme adımlarından oluşan döngüsel bir öğretim tasarım sürecidir (Şekil 9). Araştırmacı ihtiyaca yönelik nihai ürünü oluşturana kadar bu döngüsel süreçleri devam ettirir.

Bu çalışmada diğer öğretim tasarım modellerinin geliştirilmesinde çekirdek model görevi gören ve literatürde en çok kullanılan ADDIE, öğretim tasarım modeli olarak benimsenmiş ve araştırmanın süreci bu modele göre tasarlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üstbiliş destekli problem çözme yazılımına yönelik belirlenen öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarını şu şeklide özetlemek mümkündür;

- Ders sürelerinin yetersiz olması
- Kullanılan materyallerin öğrencilerin düşünme süreçlerine destek vermemesi
- Öğrencilerin problem çözme adımlarında hata yapmaları
- Öğrencilerin üstbiliş becerilerini kullanamadıkları
- Öğretmenlerin üstbiliş beceri ve strateji gelişimine yönelik öğretim yapamaması

Problem çözme, ilkokul öğrencileri için önemli bir eğitim becerisi olarak tanımlanmış ve öğretim için dijital teknolojideki gelişmeler, çocukların bu beceriyi geliştirmeleri için yeni yollar sunmuştur. Bu yollar, bilişsel araçlar veya yapı iskeleleri içeren bilgisayar ortamlarının gelişimini teşvik eden, öğrenme deneyimlerini zenginleştiren araçlar olarak görülebilir ve kullanılabilir. Bu bağlamda problem çözme süreçlerinde öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarına yönelik bir öğretim teknolojisinin geliştirilmesi fikrinin literatürde yer alan ilgili araştırmalar tarafından desteklendiği söylenebilir. Üstbiliş destekli problem çözme yazılımı, tasarım ve geliştirme araştırma modeli benimsenerek geliştirilmiştir. Araştırmada ilk olarak 1. Prototip geliştirilmiş ve öğrencilerin kullanımına sunularak; öğrenci görüşleri, istekleri, yazılımın kullanılabilirlik sorunları belirlenmiştir. Daha bu bulgular ışığında problem çözme yazılımının ikinci prototipi oluşturulmuş, öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Yapılan uygulamalar sonrasında yazılım tekrar revize edilerek üçüncü prototip elde edilmiştir. Böylelikle ADDIE öğretim tasarım modelinin aşamaları tamamlanarak nihai ürün elde edilmiştir. Nihai ürün; Polya'nın problem çözme adımlarında öğrencilerin yapması gereken bilişsel ve üstbilişsel kontrol görevlerini ve öğrencinin kendi düşünce süreçlerinin farkında olmasını sağlayan özellikte tasarımı tamamlanmıştır. Üstbiliş destekli problem çözme yazılımına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri elde edilmiştir. Öğretmenler yazılımın, öğrencilerin hatalarına yönelik tasarlandığını ve öğrencilere problem çözme süreçlerinde destek olabilecek bir materyal olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yazılımın; adım adım ilerlemesinin öğrencilerin hatalarının önünü geçebileceği, tasarımının renkli grafikler ve animasyonlar içermesinden dolayı da öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekeceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazılıma yönelik görüşleri incelendiğinde; problem çözme süreçlerinde yazılımın kendilerine destek olacağını, öğretmenlerinden ya da ebeveynlerinden istedikleri yardımların azalacağını belirtmişlerdir. Öğrenciler de öğretmenlerin görüşlerine benzer olarak renkli grafikler ve animasyonları dikkatlerini ve ilgilerini çektiklerini ayrıca yazılımı sürekli olarak kullandıklarında problemleri daha iyi ve daha hızlı çözebileceklerini ve yazılımın kendi düşüncelerinin farkında olmalarını sağladığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, problem çözme, öğretim teknolojisi, tasarım ve geliştirme araştırması

Kaynakça

Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). *Educational design research*. Routledge.

Barab, S., & Squire, K. (2009). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of The Learning Sciences, 13*(1), 1–14. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1301_1

Baykul, Y. (2020). *Matematik Öğretimi (4th ed.)*. Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9786053646754

Ben-Hur, M. (2006). Concept-rich mathematics instruction: *Building a strong foundation for reasoning and problem solving*. ASCD

Chiu, M. M., & Klassen, R. M. (2010). Relations of mathematics self-concept and its calibration with mathematics achievement: Cultural differences among fifteen-year-olds in 34 countries. *Learning and Instruction, 20*(1), 2–17. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.002

Corte, E. De. (2004). Mainstreams and Perspectives in Research on Learning (Mathematics) From Instruction. *Applied Psychology, 5*3(2), 279–310. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00172.x

Desoete, A. & De Craene, B. (2019). Metacognition and mathematics education: an overview. Z*DM - Mathematics Education, 51*(4), 565–575. https://doi.org/10.1007/s11858-019-01060-w

Goulet-Lyle, M.-P., Voyer, D., & Verschaffel, L. (2020). How does imposing a step-by-step solution method impact students' approach to mathematical word problem solving? *ZDM, 52*(139–149)

Jacobsen, M. (2014). Design-based research: Sponsoring innovation in education. *Education Canada, 54*(5), 22–24

Keleş, E., Fiş Erümit, S., Özkale, A., & Aksoy, N. (2016). Öğretim tasarımcıları için bir yol haritası: Öğretim tasarım modellerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 49*(1), 105–139. https://doi.org/10.1501/EGIFAK_000000137

Klerlein, J., & Hervey, S. (2019). Mathematics as a complex problem-solving activity: Promoting students' thinking through problem-solving. *Generation Ready White Paper.*

Mevarech, Z. R., & Kramarski, B. (2003). The effects of metacognitive training versus worked-out examples on students' mathematical reasoning. *British Journal of Educational Psychology, 73*(4), 449–471. https://doi.org/10.1348/000709903322591181

Mutlu, N. (2016). Tasarım ve Geliştirme Araştırma Modeli. In L. Özden, Y., Durdu (Ed.), E*ğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar İçin Nitel Araştırma Yöntemleri* (1st ed., pp. 49–70). Anı Yayıncılık

Özsoy, Gökhan. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi.* Gazi Üniversitesi.

Özsoy, Gökhan. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(4), 713–740.

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice, 41*(4), 219–225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3

Polya, G. (1981). *Mathematics discovery: An understanding, learning, and teaching problem solving.* John Wiley & Sons, Ltd.

Richey, R. C., & Klein, J. D. (2014a). Design and Development Research. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology: Fourth Edition,* 141–150. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_12

Vicente, S., Orrantia, J., & Verschaffel, L. (2007). Influence of situational and conceptual rewording on word problem solving. *British Journal of Educational Psychology, 77(4)*, 829–848. https://doi.org/10.1348/000709907X178200

Williams, K. M. (2003). Writing About the Problem Solving Process to Improve Problem Solving *Performance. The Mathematics Teacher, 96*(3), 185–187

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166–183. https://doi.org/10.3102/0002831207312909

İlkokullarda Akran Zorbalığının Yordayıcısı Olarak Hoşgörü Değeri

Gökhan Kısadal — MEB
Filiz Yurtal — Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Globalleşme, göçler, nüfus birikimi, hızla gelişen teknolojik gelişmelerin sonucunda insanların birbiriyle iletişim kurması kolaylaşmış, bu durum farklı kültürel değerlere sahip insanların bir arada yaşamasını sağlamıştır. Kültürel etkileşim sonucu ortaya çıkan farklılıklar, eğitim kurumlarına da yansımıştır. Bu durum, okulların kozmopolit bir yapıya bürünmesine neden olmuştur. Kozmopolit yapının beraberinde getirdiği farklılıkların olduğu ortamlarda, kişilerarası çatışmaların doğal ve kaçınılmaz olduğu da bilinmektedir (Tatar, 2009; Türk ve Türnüklü, 2013). Kişilerarası şiddetin önlenmesi adına, eğitim ortamları içinde karşılıklı saygı ile anlayışa dayalı bir atmosferin oluşturulması ve hoşgörü değerinin benimsetilmesi ön plana çıkmaktadır (Üste, 2007).

Toplumlar, benimsedikleri değerleri ve hoşgörü, sevgi, saygı gibi dünyada tüm insanlığın benimsemiş olduğu değerleri, gelecek kuşaklara aktarmada eğitim kurumlarının aracılık etmesine ihtiyaç duyarlar. Bu bağlamda eğitim kurumları toplumun benimsediği bu değerleri öğrencilere kazandırmayı ilke edinir (Aslan, 2017). Eğitim, bireyi sadece bilişsel değil fiziksel, duygusal, sosyal ve ahlaki açıdan da eksiksiz geliştirmeyi hedefleyen dinamik ve bütüncül bir süreçtir. Bu bütünlük içerisinde aktif rol alan ve öğrencilerine de model olan öğretmenlerden beklenen ise öğrencilere bilgi aktarmakla beraber toplumun benimsediği değerleri kazandırmak ve öğrencilerin de bu değerleri içselleştirerek fonksiyonelliğini sağlamaktır. Bu bağlamda ilk adım olarak eğitim kurumlarında hoşgörülü bir sınıf iklimi oluşmasını sağlamak gerçekleştirilebilecek en etkili yöntemdir. (Kıroğlu, Elma, Kesten ve Egüz, 2012; Kurtdede Fidan ve Güleç, 2016).

Rice (2009), güvenli okul ortamlarının oluşması için farklılıklardan kaynaklanan şiddet ve zorbalık gibi davranışların azaltılması gerektiğini vurgulamış ve bu azalmayı sağlayacak en önemli gücün hoşgörü eğitimi olduğunu ve üzerinde de önemle durulması gerektiğini ifade etmiştir. Boyacı (2015), zorba davranışların önlenebilir bir davranış olduğu düşüncesinden yola çıkarak yaptığı çalışmasında, hoşgörü eğiliminin zorba davranışların azalmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akran zorbalığı okullarda görülebilen, olumsuz ve istenmeyen bir durumdur. Okul ortamında öğrencilerin karşılaştıkları zorba davranışların azaltılması hatta ortadan kaldırılması, okulların daha güvenli hale getirilmesinde hoşgörü değerinin incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın amacı öğrencilerin zorba ya da mağdur olma düzeylerinin sahip oldukları hoşgörü değer yargılarına göre değişip değişmediğini incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumlarıyla ilişkilerini belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modeliyle tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkeninin arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeye amaçlayan çalışmalardır (Karasar, 2005). Araştırmanın örneklemi Hatay ili İskenderun ilçesi sınırları içerisinde bulunan, 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenim gören, basit tesadüfî örnekleme ile seçilen 401 ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgiler formu; Pişkin ve Ayas (2011), tarafından geliştirilen "Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği: Çocuk Formu" ve Çalışkan ve Sağlam (2012), tarafından geliştirilen "Hoşgörü Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin hoşgörü eğilimi puanlarının zorbalık yapma puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonuçlarına göre hoşgörü eğilimleri ile zorbalık puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiş ve hoşgörü eğilimlerinin zorbalık yapma puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Hoşgörü eğilimi ile zorbalık yapma puanları arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğu, hoşgörü eğilimi puanları arttıkça zorbalık yapma puanlarının azaldığı söylenebilir. Öğrencilerin hoşgörü eğilimleri puanlarının zorbalığa maruz kalma puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonuçlarına göre hoşgörü eğilimleri ile zorbalığa maruz kalma puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Zorbalık, akran zorbalığı, değer, değer eğitimi, hoşgörü.

Kaynakça

Aslan, S. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ile yardımseverlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 163-175. DOI: 10.17679/inuefd.306509

Boyacı, M. (2015). *Hoşgörü eğilimi geliştirme programının 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü ve zorbalık düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 122, 1431-1446.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi (15.Baskı).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kıroğlu, K., Elma, C., Kesten, A. ve Egüz, Ş. (2012). Üniversitede demokratik bir değer olarak hoşgörü. *Journal of Social Studies Education Research, 3*(2), 86-104.

Kurtdede Fïdan, N, Güleç, F. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının bakış açısından "Hoşgörü Değeri". *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 246-258. DOI: 10.14582/DUZGEF.726

Pişkin, M. ve Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: Çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi*, *23*, 1–12.

Rice, S. (2009). Education for toleration in an era of zero tolerance school policies: A Deweyan analysis, *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association,*45:6, 556-571. DOI: 10.1080/00131940903338308

Tatar, F. A. (2009). *Okul öncesi eğitiminde (5–6 yaş) hoşgörü eğitimi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Türk, F. ve Türnüklü, A. (2013). Akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin çatışmaları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(5).

Üste, B. R. (2007). İnsan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemi. *Ege Akademik Bakış,*7(1), 295-310.

İlkokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Bilgi İşlemsel Düşünme Uygulamaları

Esra Özcan
Ted Üniversitesi

Mehmet Gültekin
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde ortaya çıkan toplumsal, kültürel ve teknolojik gelişmeler, eğitim alanında yaşanan sorunlar ,çözüm önerileri, izlenen eğitim politikaları, yeni gereksinimler gerek sosyal bilim dallarının, gerekse Sosyal Bilgilerin öğretiminde uygulanabilecek yeni yaklaşımların neler olabileceği konusunda araştırmalar yapmayı gerekli kılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersleri içeriği itibariyle yeni yaklaşımların kullanılmasına uygun bir ders olmasına rağmen, alanyazında ve sahada bu örneklerin sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersleri farklı öğretim ve yöntemler ile zenginleştirilerek bu derse olan tutumun olumlu yönde değişmesi, bunun sonucunda öğrencilerin farklı beceriler kazanması sağlanabilir. Bilgi işlemsel düşünme becerisi, günümüzde bilgisayar bilimi alanında teknolojiye paralel olarak yaşanan gelişmeler doğrultusunda ortaya çıkarak yalnızca bilgisayar bilimcileri, mühendisleri, matematikçileri ve benzer disiplinlerdeki bireylerin yanında, dijital vatandaş olan herkesi ilgilendiren bir beceri olarak kabul görmektedir. Bilgi işlemsel düşünme, anaokulundan itibaren her yaşta bireyin kazanabileceği bir beceridir ve farklı disiplinlerde ve disiplinlerarası yaklaşım kullanarak kazandırılabilmektedir. Bilgi İşlemsel Düşünme farklı alanlardaki problemleri formülleştirme ve çözüm üretme için bilgisayar bilimindeki kavramları ve süreçlerin kullanılması olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler derslerinde bilgi işlemsel düşünme becerilerinin geliştirilmesidir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmada İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi İnsanlar Yerler ve Çevreler öğrenme alanı kazanımlarının öğretilmesi için 5 haftalık bir etkinlik planı hazırlanmıştır. Bu süreçte ilkokul 4. Sınıf 9 kız, 12 erkek toplam 21 öğrenci uygulamaya katılacaktır. Öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme basamaklarını kavramaları için her bir uygulama öncesi ısınma etkinlikleri yapılarak, öğrenciler bilgilendirilecektir. Uygulama sırasında veri toplama aracı olarak gözlem formları, ders kayıtları ile uygulama sonunda hazırlanan senaryo ve buna yönelik açık uçlu sorular kullanılacak, öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılacaktır. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilecektir. Araştırma öncesi ilkokul 4. Sınıf 3 kız 2 erkek öğrenci ile günde 2 saat olmak üzere 10 saatlik bir pilot uygulama yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pilot uygulamadan elde edilecek araştırma bulgularına göre öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme işlem basamaklarının gerektirdiği düşünme becerilerini göstermeleri, uygulama sonunda senaryodaki durumu bu basamaklara göre değerlendirmeleri planlanmaktadır. Asıl uygulama sonuçlarına göre ise öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerinin artması, bu beceriyi günlük hayatta karşılaştıkları sorunlarda ve Sosyal Bilgilerin diğer öğrenme alanlarındaki kazanımların gerçekleştirilmesinde kullanmaları beklenmektedir. Genel anlamda ise; ilkokul Sosyal Bilgiler öğretim programının diğer öğrenme alanlarında ve Hayat Bilgisi öğretim programlarında bilgi işlemsel düşünmeye yönelik uygulamaların yer alması gerektiğini göstermek; Bilgi işlemsel düşünme basamaklarının (parçalara ayırma, soyutlama, örüntü tanıma, algoritma, değerlendirme) öneminin anlaşılmasını sağlamak, böylece dijital vatandaşlık ile birlikte bilgi işlemsel düşünmenin tanınmasına katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi İşlemsel Düşünme, Sosyal Bilgiler, Dijital Vatandaşlık, Durum Çalışması

Kaynakça

Güven, İ. ve Gülbahar, Y. (2020). Integrating computational thinking into social studies. *The Social Studies, 111*(5), 234-248. https://doi.org/10.1080/00377996.2020.1749017

Meghan McGlinn Manfra, Thomas C. Hammond & Robert M. Coven (2022). Assessing computational thinking in the social studies. *Theory & Research in Social Education, 50*(2), 255-296. https://doi.org/10.1080/00933104.2021.2003276

Román-González, M., Pérez-González, J.C., Moreno-León, J., Robles, G. (2018). Can computational talent be detected? Predictive validity of the computational thinking test. *International Journal of Child-Computer Interaction, 18*, 47-58 https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2018.06.004

Tsai, M.-J., Chien, F. P., Wen-Yu Lee, S., Hsu, C.-Y., & Liang, J.-C. (2022). Development and validation of the computational thinking test for elementary school students (ctt-es): Correlate ct competency with ct disposition. *Journal of Educational Computing Research, 60*(5), 1110–1129. https://doi.org/10.1177/07356331211051043

Türkiye'de Sınıf Öğretmenlerine Göre Tartışmalı Konuların Öğretimi: Dijital Öyküleme Deneyimleri Üzerinden Bir Perspektif

Burcu Sel Fadime Akgül

MEB Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Literatürde tartışmalı konularla ilgili önemli hususlardan biri "tartışmalı konular"ın nasıl tanımlanacağıdır **(**Cooling, 2012, s.169). Literatürde tartışmalı konuların tanımının tartışmalı olduğu (Sætra, 2021, s.347), tanıma ilişkin genel bir fikir birliğinin olmadığı (Larsson ve Lindström, 2020), farklı yerlerde farklı biçimlerde kullanıldığı (Council of Europe, 2015, s.13) ifade edilmektedir. Tartışmalı konuları ele almanın güçlüklerinden biri kavramın anlamının nadiren incelenmiş olmasıdır (Ho, vd., 2017, s.322). Bununla birlikte tartışmalı konuların doğasına ve içeriğine ilişkin farklı kapsamlarda değerlendirmelerin yapıldığı da görülmektedir. Örneğin, Camicia (2008) tartışmasız olmaya meyilli konuları birden fazla bakış açısına kapalı, tartışmalı olmaya eğilimli konuları ise birden fazla bakış açısına açık konular olarak tanımlamaktadır. Wooley (2011)'e göre tartışmalı konular evrensel olarak kabul görmüş sabit bir perspektif içermemekte; meydan okuyan ve tartışmaya yönlendiren bir anlayışı kapsamaktadır. Oulton, vd. (2004) tartışmalı konuları toplum içindeki grupların farklı bakış açılarına sahip olduğu, bu gruplar tarafından farklı temellere dayandırılarak farklı şekillerde yorumlandığı, bireylerin sahip olduğu farklı değerlerden dolayı farklı dünya görüşlerinin ortaya çıktığı, sürekli olarak akla ve mantığa dayalı değil kimi zaman duyguları da içeren konular olarak ifade etmiştir. Stradling (1985) tartışmalı konuları; üzerinde tartışılırken açıkça toplumsal bölünmelerin yaşandığı, toplumun farklı değerlere dayalı olarak çelişkili açıklamaları ve çözümleri savunduğu konular olarak açıklamaktadır.

Öğretimsel açıdan tartışmalı konular etkili bir öğretim aracı olarak işlev görebilir (Byford, vd., 2009, s.166). Yürütülecek olası tartışmalar gerçeği ararken çok sayıda nitelikli etkinlikte temel bir rol üstlenmektedir (Hand ve Levinson, 2012, s.617). Tartışmalı konuların öğretimiyle hedeflenen öğrencilerin bir konuya ilişkin farklı görüşleri görmeleri, çeşitli olası cevapları kabul etmeleri, destekleyen argümanları keşfetmeleri, öğretmenin tercih ettiği görüşe her zaman sıkı sıkıya bağlı kalmayıp kendi görüşlerini ortaya koyarak savunmalarıdır (Hand, 2008, s.213). Tartışmalı konuların öğretim sürecinin öğretmenler bakımından iyileştirilmesine yönelik olarak ise çeşitli öneriler mevcuttur. Hess (2004) tartışmalı konuların öğretimine ilişkin engelleri ve tartışmaları en aza indirebilmek amacıyla öğretmenlerin nitelikli bir şekilde hazırlanmaları gerektiğini, yöneticilerin bu yönde teşvik edilmesi ve ebeveynlere konuların önemine ilişkin olarak eğitim verilmesi gibi bir takım unsurların önemli olduğunu ifade etmektedir. Tartışmalı konuların öğretimi kapsamında verilen öğretmen eğitimlerinin ardından öğretmenlerin daha özgüvenli oldukları ve bu nedenle tartışmalı konulara yönelik olarak öğretmen eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğu (Waliaula, 2011), öğretmen eğitimi kapsamında tartışmalı konulara ilişkin nitelikli bir şekilde planlanmış pedagojik uygulamaların önemli olduğu (Nganga, vd., 2020), bu kapsamda tartışmalı konulara ilişkin öğretmen yetiştirme sürecinde okumalar, vaka analizleri ve modellemeler aracılığıyla dersler sunulabileceği (Washington ve Humphries, 2011), yine bu kapsamda etkili öğretme süreçlerini destekleyecek materyallerin sunulmasının önemli olduğu (Oulton, vd., 2004, s.489) ifade edilmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada tartışmalı konular bakımından zengin bir içerik sağlayan sosyal bilgiler dersi kapsamında, sınıf öğretmenlerinin endişe kaynaklarının ve öğretimsel süreçlerde yaşadıkları zorlukların belirlenmesi ve tartışmalı konulara ilişkin öğretim becerilerinin dijital öykülerle desteklenerek geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Tartışmalı konular bakımından sosyal bilgiler dersi kapsamında sınıf öğretmenlerinin endişe kaynakları ve öğretimsel süreçlerde yaşadıkları zorluklar nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin dijital öykülerle desteklenmiş tartışmalı konuların öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada tartışmalı konular bakımından zengin bir içerik sağlayan sosyal bilgiler dersi kapsamında sınıf öğretmenlerinin endişe kaynaklarının ve öğretimsel süreçlerde yaşadıkları zorlukların belirlenmesi ve tartışmalı konulara ilişkin öğretim becerilerinin dijital öykülerle desteklenerek geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda katılımcı eylem araştırması yönteminden yararlanılmıştır. Uygulama süreçlerinin iyileştirilmesine odaklanan bir öğrenme süreci sunan (McNiff & Whitehead, 2010, s.7) eylem araştırmaları ile öğretmenlerin gerek öğretme gerekse öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi kapsamında nitelikli olanaklar oluşturulmasına duyulan bir inanç söz konusudur (LeJeune, Smiles, Wojcikiewicz & Girod, 2010, s.135). Öncelikli olarak "tartışmalı konular" kapsamında alanyazın taraması gerçekleştirilmiş, özellikle öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin görüşleri ve deneyimlerini inceleyen araştırmalara odaklanılmıştır. İkinci olarak katılımcılarla yarı yapılandırılmış ön görüşmeler gerçekleştirilerek "tartışmalı konular"a yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Gerek alanyazın taraması gerekse katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme verilerinden yararlanılarak ve dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan kazanımlar temele alınarak araştırmacılar tarafından dijital hikâyeler oluşturulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin üzerinde durduğu tartışmalı konular dijital hikâyelerin ana unsurunu oluşturmaktadır. Dijital hikâyeler hazırlanırken Storyjumper (https://www.storyjumper.com/), Pawton (https://www.powtoon.com/), Storybird (https://storybird.com/) ve Animoto (https://animoto.com/) adlı

web 2.0. araçlarından yararlanılmıştır. Hazırlanan içerikler Türkçe öğretimi ve eğitim teknolojileri alanında görev yapan iki uzmana ve bir sınıf öğretmenine gönderilmiş ve gelen dönütler ışığında düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin tartışmalı konulara zengin bir eğitsel içerik sunan sosyal bilgiler dersinin yürütüldüğü dördüncü sınıfta görev yapıyor olmaları birinci ölçüt olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerin araştırma kapsamında dijital hikâyeleri işlevsel bir şekilde kullanabilmesine yönelik olarak dijital yetkinliklere sahip olmaları ise ikinci ölçüt olarak temele alınmıştır. Bu bağlamda katılımcılara Çelik (2021) tarafından geliştirilen "Dijital Hikâye Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği" uygulanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın katılımcılarını farklı devlet ilkokullarında görev yapan 4 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Her bir katılımcı sınıf öğretmenine kod isim verilmiştir.Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan, odak grup görüşme formundan ve yansıtıcı öğretmen günlüğünden faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, odak grup görüşme formu ve yansıtıcı günlüklerden elde edilen tüm veriler MAXQUDA programına aktarılarak içerik analizi yoluyla analiz edilmesi ön görülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri toplama ve analiz süreci devam etmektedir. Katılımcı sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen ön yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde alanyazınla paralel bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminde yaşadıkları zorlukları; dersin süresini aşması (K1, K2, E2), dersi planlamada yaşanan güçlükler (K1, E2), kavramların soyut olması (K1, E2), kültürel arka plan (K1, E1, K3), tartışmaların sınıf dışına taşması (K2), velilerden gerekli desteğin sağlanamaması (E1, E2), okul idaresinin olası tepkileri (E2) olarak açıkladıkları görülmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında gerçekleştirilmekte olan eylem planlarının sonucunda dijital öyküler aracılığı ile tartışmalı konuların öğretim sürecinde sınıf öğretmenlerinin olumsuz görüşlerinin giderilmesi ve bu doğrultuda tartışmalı konuların öğretimine ilişkin öğretimsel becerilerinin güçlendirilmesi de ön görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital öykü, sosyal bilgiler, tartışmalı konular

Kaynakça

Byford, J., Lennon, S., & Russell, W. B. (2009). Teaching controversial issues in the social studies: A research study of high school teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *82*(4), 165-170.

Camicia, S. P. (2008). Deciding what is a controversial issue: A case study of social studies curriculum controversy. *Theory & Research in Social Education, 36*(4), 298–316.

Cooling, T. (2012). What is a controversial issue? Implications for the treatment of religious beliefs in education. *Journal of Beliefs & Values, 33*(2), 169–181.

Council of Europe (2015). Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE). https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html adresinden erişilmiştir.

Çelik, T. (2021). Dijital hikâye araçları kullanımı yetkinliği ölçeği (dhakyö): Ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *10*(4), 1580-1597.

Hand, M. (2008). What Should We Teach as Controversial? A Defence of the Epistemic Criterion. *Educational Theory, 58*(2), 213–228.

Hand, M., & Levinson, R. (2012). Discussing controversial issues in the classroom. *Educational Philosophy and Theory*, *44*(6), 614-629.

Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *PS: Political Science & Politics*, *37*(2), 257-261.

Ho, L. C., McAvoy, P., Hess, D., & Gibbs, B. (2017). Teaching and learning about controversial issues and topics in the social studies: A review of the research. *The Wiley handbook of social studies research*, 319-335.

Larsson, A., & Lindström, N. (2020). Controversial societal issues in education: Explorations of moral, critical and didactical implications. *Acta Didactica Norden*, *14*(4), 6-.

LeJeune, M., Smiles, T., Wojcikiewicz, S., & Girod, M. (2010). Teacher work sample methodology as a frame for action research. *Action research for teacher candidates: Using classroom data to enhance instruction*, 135-153.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your action research Project*. New York: Routledge.

Nganga, L., Roberts, A., Kambutu, J., & James, J. (2020). Examining pre-service teachers' preparedness and perceptions about teaching controversial issues in social studies. *The Journal of Social Studies Research*, *44*(1), 77-90.

Oulton, C., Dillon, J., & Grace, M. M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, *26*(4), 411-423.

Sætra, E. (2021). Discussing controversial issues in the classroom: Elements of good practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *65*(2), 345-357.

Stradling, R. (1985) Controversial issues in the curriculum, *Bulletin of Environmental Education,* 170, 9-13.

Waliaula, A. J. (2011). *Teaching local and global controversial issues in the social studies education: a comparative study of Kenyan and US high schools* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).

Washington, E. Y., & Humphries, E. K. (2011). A social studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom. *Theory and Research in Social Education, 39*(1), 92–114.

Woolley, R. (2011). Controversial issues: Identifying the concerns and priorities of student teachers. *Policy Futures in Education*, *9*(2), 280-291.

Sınıf Öğretmenlerinin Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programına (IB PYP) İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Burak Şahin

Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Dünya, küreselleşmeyle artık tüm insanlığın ortak ülkesi haline gelmiş, bilgi insanın ait olduğu topluma özel olmaktan çıkmış ve dünya vatandaşı olmayı zorunlu hale getirmiştir. Öğrenmenin tanımı da her geçen gün değişmekte ve bilginin öğreten tarafından öğrenene doğrudan aktarıldığı değil; öğrenenin bilgiye kendi ulaştığı bir döneme evrildiği görülmektedir. Bilgi yalnızca akademik değil; sosyal, kültürel ve duygusal olarak da bireye yön veren bir kavram haline gelmiştir. Bu doğrultuda adından söz ettiren birçok farklı uluslararası eğitim modeli ortaya atılmıştır. Bu modellerden biri de Uluslararası Bakalorya Programıdır (IB). İlk Yıllar, Orta Yıllar, Diploma ve Kariyer Programı isimli dört alt aşamadan oluşan IB, programı 3-19 yaş arasındaki öğrencilerine eleştirel bir bakış açısıyla düşünebilme, meraklarını her zaman canlı tutabilme ve günlük hayatta karşılaştıkları karmaşık sorunları çözebilme gibi becerileri kazandırmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada Temel Eğitimi kapsayan İlk Yıllar Programının (PYP), ilkokul basamağında görev yapan sınıf öğretmenlerinin PYP'ye ilişkin görüşleri ortaya konmaya çalışılacaktır. Araştırma bir, iki, üç ve dördüncü sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirileceği için bu kademede yapılacak olan gelecek araştırmalara da ışık tutması beklenmektedir. Bunun yanında araştırmada yer alacak öğretmen görüşlerinin halihazırda başvuru aşamasında olan ya da başvuru yapacak olan ilkokullara da yol göstermesi beklenmektedir. Araştırmada ilkokullar için modern eğitimde giderek yaygınlaşan ve uygulayan okul sayısında her geçen gün artış yaşanan İlk Yıllar Programının, sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

- Sınıf öğretmenlerinin İlk Yıllar Programına ilişkin genel anlayışları nasıldır?
- Sınıf öğretmenlerinin İlk Yıllar Programını uygulama süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- İlk Yıllar Programının öğrencilere katkısı açısından değerlendirilmesi nasıldır?

Yapılması planlanan bu çalışmada PYP okullarında uygulayıcı olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması, süreç içerisinde karşılaştıkları sorunlar ile bu sorunların çözüm önerilerinin ortaya konması, öğrenciye gerek akademik gerekse sosyal açıdan katkılarının belirlenmesi açısından önemlidir. Araştırma sonuçlarının alanyazında bilhassa ilkokul kademesinde bu tip araştırmaların sayısının azlığı sebebiyle gelecekte yapılacak olan araştırmalara yol göstermesi beklenmektedir.

Benzer Araştırmalar

Uluslararası Bakalorya ve İlk Yıllar Programı hakkında alanyazın incelendiğinde Türkçe dilinde yapılan araştırmaların sayısının azlığı göze çarpmaktadır. Yapılan araştırmaların bir çoğunun ise okul öncesi dönemi kapsadığı ve ilkokul düzeyinde araştırma sayısının az olduğu görülmektedir. Bunun yanında Türkçe alanyazında Diploma Programını konu alan araştırmaların yer aldığı söylenebilir. Uluslararası alanyazında ise IB PYP'ye ait çalışmaların sayısının daha fazla olduğundan söz edilebilir.

Türkiye'de IB programları konusunda yapılan ilk araştırmalardan biri Demirer'in (2002) araştırmasıdır. Demirer araştırmasında IB programında eğitim veren öğretmenlerin iş tatmin değerlerinin ortalamanın üstünde olduğunu ve IB konusunda deneyimleri artıran öğretmenlerin iş tatminlerini de doğru orantıda artırdıkları sonucuna varmıştır. PYP'nin içeriği, uygulaması ve temel felsefesi hakkında bilgilendirme amacıyla yapılan araştırmalar ise Armistead (2009); Ayyıldız ve Üzümcü (2016); Hill (2007) ile Getchell'in (2010) araştırmalarının öne çıktığı görülmektedir. Bu araştırmaların benzer içeriklere ve çıkarımlara sahip oldukları görülmektedir. Araştırmalarda özetle PYP'nin çağdaş öğretim yöntemleri arasında kayda değer bir konumunun olduğu; öğretmenlerin öğretim felsefeleri, algıları ve eğitim görüşlerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu ve öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu araştırmalardan elde edilen çıkarımlara benzer olarak Hall, Elder, Thompson ve Pollack'ın (2009) Gürcistan'daki PYP aday okullarının yetkilendirme çalışmaları sırasında gerçekleştirdiği araştırmasının benzer bir adaylık sürecine rehberlik edebileceğini belirtmiştir. IB'nin kendi internet sitesinde de yer alan bu araştırma hakkında IB'nin çalışmalarını iyileştirebileceğinden bahsedilmiştir.

PYP'nin temelinde sorgulama temaları vardır, Short (2009) araştırmasında bu sorgulama temalarının öğrencilerin öğrenmelerini yönlendirmeye yardımcı olan bir etkisi olduğunu ve öğretmenlerin sorgulama yaklaşımını benimsemesi gerektiğini belirmiştir. PYP'nin sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı üzerinde duran ve bunu destekleyen bir diğer araştırma ise Twigg'in (2010) araştırmasıdır. Twigg araştırmasının sonunda öğretmenlerin sorgulamaya dayalı öğretme yaklaşımını benimseme sürecinin zaman ve çaba gerektirdiği, ancak öğrencilerin daha derin öğrenme ve anlama elde etmelerini sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

PYP'nin çeşitli durumlar üzerine etkisinin incelendiği çalışmalar Akdoğan (2014); Holeva (2012) Karataş (2018) ile Tan ve Bibby'nin (2011) araştırmaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmaların ortak özellikleri IB PYP'nin öğrencilerin akademik performansı ve sosyal-duygusal becerilerini geliştirdiğini öne sürmeleridir.

PYP'nin öğretmen ve/veya yönetici görüşlerine göre incelendiği araştırmalara örnek olarak ise Altun ve Doğan (2013); Bulut ve Yoncalık (2018); Kalafatoğlu (2019); Güler ve Yaltırık (2011) ile Sezer'in (2020) gösterilebilir. Bu araştırmaların ortak özellikleri ise PYP'nin öğrencilerin derse katılımını artırdığı, onları çok yönlü olarak geliştirdiği, yaşadıkları dünyaya olan farkındalıklarını artırdığı, klasik müfredatın yerine konmasa bile müfredatı destekleyici ve geliştirici bir yapıda olduğu yönündedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın desenlenmesinde nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılacaktır. Nitel araştırmalar, araştırmacıların belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmelerine olanak tanıyan bir yöntemdir. Durum çalışması ise, geniş bir yelpazede konuları kapsayan, ayrıntılı ve kapsamlı bir nitel araştırma desenidir. Araştırmacıya bir durumu derinlemesine inceleme olanağı tanıması sebebiyle, bu çalışma, nitel araştırma desenleri arasından durum çalışması yöntemini kullanılacaktır. Araştırmada durum çalışmasının alt türlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılacaktır. Bu desende, öncelikle bir ana örneklem seçilir ve daha sonra bu ana örneklem içerisinde birden fazla alt örneklem seçilir. İlgili araştırmada da PYP okulu içerisindeki sınıf öğretmenleri, belli başlı ölçütler doğrultusunda seçilecektir. Böylelikle araştırmanın amacına en uygun ve etkili şekilde ulaşmayı hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Yin, 2014).

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını Eskişehir Özel Atayurt Okulu'nda çalışan sınıf öğretmenleri oluşturacaktır. Öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılacaktır. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmacının çalışmasında önemli gördüğü, özellikle araştırma sorusunu yanıtlayabilecek, ilgili katılımcıların örneklenmesinde kullanılır. Ölçüt örnekleme ise, örnekleme sürecinde araştırmacının önceden belirlediği kriterleri veya özellikleri taşıyan katılımcıların seçilmesini sağlar. İlgili araştırmadaki ölçütler ise öğretmenlerin PYP okulunda çalışıyor olmaları, en az bir yıl boyunca PYP okulunda eğitim vermiş olmaları ve IB tarafından kendilerine verilen temel eğitimi almış olmalarıdır (Creswell ve Poth, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri nitel veri toplama araçlarından biri olan görüşme yoluyla elde edilecektir. Görüşme, araştırmacının katılımcılarla birebir yüz yüze veya çevrimiçi olarak yapmış olduğu bir konuşma veya sözlü etkileşimdir. Görüşme, araştırmacının araştırma sorularına cevap almak için katılımcılarla etkileşimde bulunduğu, detaylı bilgi toplama amacı taşıyan bir yöntemdir. Görüşme, araştırmacının katılımcılarla doğrudan etkileşimde bulunarak, katılımcıların deneyimlerini, düşüncelerini, duygularını, görüşlerini ve fikirlerini açıklığa kavuşturmasına izin verir. Görüşme, katılımcıların araştırmacıya doğrudan cevap vermesini sağlaması ile onların duygularını, düşüncelerini, tutumlarını ve inançlarını samimi bir biçimde araştırmacıya aktarabilmesine olanak tanımasıyla birlikte derinlemesine veriler elde edilmesi konusunda güçlü bir yöntemdir (Briggs, 1986; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Yapılacak olan bu araştırmanın verileri görüşme formu ile toplanacaktır. Görüşme formları yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış formatta olabilir. İlgili araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırmacılar tarafından hazırlanmış belirli bir konu veya konulara odaklanan, bazı soruların önceden belirlendiği, ancak cevapların daha ayrıntılı ve özgürce ifade edilebildiği bir görüşme formudur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacının belirli bir konuda araştırma yapmasına ve verileri sistematik bir şekilde toplamasına yardımcı olurken, aynı zamanda katılımcılara cevaplarını daha rahat bir şekilde ifade etme olanağı sağlar. EK-1'de yer alan bu form, araştırmanın üç alt amacı doğrultusunda hazırlanmış soruları içermektedir (Fontana ve Frey, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Verilerin Analizi

Bu araştırmadan toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılacaktır. İçerik analizi, araştırmacıların veri setlerini kategorize etmelerine ve bu kategorileri anlamlı bir şekilde yorumlamalarına yardımcı olacak temalara dönüştürmelerine izin verir. İçerik analizinde birbiriyle benzeşik veriler, belli başlı tema ve kavramlar kapsamında bir araya getirilir. Analiz sırasında veri setlerini temalara ayırmak için açık veya önceden tanımlanmış kodlama sistemleri kullanılabileceği gibi araştırmacı tarafından elde edilen kavramlardan yola çıkarak yeni temalar oluşturulmasıyla da gerçekleştirilebilir. Sınıf öğretmenlerinin İlk Yıllar Programına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, öğretmenlerden toplanan veriler kodlanıp aralarında ilişkiler kurulacak, kategorilere ve temalara ayrılıp yorumlanacaktır (Gökçe, 2019; Schreier, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gerçekleştirilmesi planlanan bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programına (IB-PYP) ilişkin görüşlerini şeffaf bir biçimde ortaya koymaları beklenmektedir. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin PYP uygulama süreci içerisinde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelme yöntemlerini açıklamaları beklenmektedir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda okullarda uygulanan PYP'nin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) müfredatı ile uyumu ve eş zamanlı yürütülebilirliği hakkında fikir vermesi beklenmektedir.

Alt amaçlar göz önünde bulundurularak araştırma sonunda araştırmanın katılımcıları olan sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilmesi beklenen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda katılımcıların:

- Katılımcıların İlk Yıllar Programına karşı olumlu bir tutumda olmaları,
- Etkililiği ve uygulanabilirliğinin yüksek olduğunu belirtmeleri,
- Onların mesleki gelişimlerine katkılarının olduğu ve bu katkıların hangi yönlerden oluduğunu belirtebilmeleri beklenmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda katılımcıların:

- Katılımcıların İlk Yıllar Programının klasik müfredata göre avantaj ve dezavantajlarını açık bir biçimde belirmeleri ve avantajların dezavantajlara oranla daha fazla olduğunu söylemeleri,
- Programın uygulanması sürecince birtakım zorluklarla karşılaştıklarını söylemeleri beklenmektedir.

Araştırmanın üçüncü ve son alt amacı doğrultusunda katılımcıların:

- PYP'nin öğrencilere gerek öğrenme süreçlerine gerekse sosyal yaşamlarına olumlu katkılarının olduğunu belirmeleri beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlk yıllar programı, uluslararası bakalorya, disiplinler üstü temalar, sınıf öğretmenleri, ilkokul.

Kaynakça

Akdoğan, A. (2014). *Türkiye'deki uluslararası bakalorya programı uygulayan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürü açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Altun, S. ve Doğan, Z. Y. (2016). PYP (ilk yıllar için program) uygulamasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (0) 1.

Armistead, R. J. (2009) *The IBO's primary years yrogramme: Building a foundation for progressive, multicultural, transdisciplinary education*. Acadia University Curriculum Foundations.

Ayyıldız, E. ve Üzümcü, Ö. (2016). Uluslararası Eğitimde Bir Seçenek: Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IBPYP) . *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (2), 64-73.

Bulut, Y. M. ve Yoncalık, O. (2018). Ankara'da IB-PYP uygulayan okullardaki beden eğitimi ders verimliliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, (12) 2, 140-152.

Demirer, V. (2002). *Uluslararası bakalorya (IB) programı uygulayan özel okullarda çalışan öğretmenlerin bu programa karşı olan tutumlarının iş tatminlerine yansıması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Getchell, L. A. (2010). *Effects of international baccalaureate primary years programme on teacher philosophy, perceptions of efficacy, and outlook on education*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. USA: University of Denver.

Güler T. ve Yaltırık, İ. (2011). Erken çocukluk eğitiminde ilk yıllar programının öğretmen görüşleri ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 266-280.

Hall,J., Elder, T., Thompson,J., ve Pollack, S. (2009). *The Primary Years Programme field study. Athens*. GA: University of Georgia, College of Education, Education Policy and Evaluation Center.

Holeva, L.C. (2012). *The effects of the international baccalaureate primary years programme on teachers' phisolophy of education and instructional practises*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. California: State University.

Kalafatoğlu, E. (2019). *Uluslararası bakalorya eğitim felsefesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karataş, F. N. (2018). *İlk yıllar eğitim programının (primary years programme) okul öncesi eğitime devam eden çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ensitüsü.

Sezer, E. (2020). *Uluslararası bakalorya programı uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin "ilk yıllar programı"na ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Short, K. G. (2009). Inquiry as a Stance on Curriculum. In S. Davidson ve S Carber (Ed.) *Taking the PYP Forward: The Future of the IB Primary Years Programme* içinde. Wodbridge: John Catt Educational.

Tan, L. ve Bibby, Y. (2011). Performance comparison between IB school students and non-IB school students on the international schools' assessment (ISA) and on the social and emotional wellbeing questionnaire. *International Education Studies*, 4(1), 141-147.

Twigg, V. V. (2010). Teachers' practices, values and beliefs for successful inquirybased teaching in the international baccalaureate primary years programme. *Journal of Research in International Education*, 9 (1), 40-65.

Tahmin Et-Gözle-Açıkla (TGA) Etkinliklerinin Öğrencilerin Fen Başarılarına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması

Çiğdem Şenyiğit

Uşak Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyler öğrenme ortamlarına kendilerinde önceden var olan birtakım ön bilgiler ile dâhil olmaktadırlar. Bu ön bilgilerden bazıları bilimsel açıklamalara karşılık gelen bilgilerden bazıları ise bilimsel olmayan açıklamaları barındıran kavram yanılgılarından oluşmaktadır. Öğrenme ortamlarında bireylerin sahip oldukları bu kavram yanılgıları farkına varılmadığında, ne yazık ki edinilen bilgiler bu kavram yanılgılarının üzerine yapılandırılmaktadır. Bireyler ilerleyen zamanlarda kavram yanılgıları üzerine inşaa ettikleri bu bilgilerin pratiğe entegrasyonunu sağladıklarında, yapılandırdıkları bu bilgilerin işlevsel olmadığını deneyimleyerek başarısız olabilmektedirler. Bu durum öğrenenlerin öğrenme içeriğine ilişkin başarılarının önündeki engellerden birini oluşturmaktadır. Bu olumsuz durumu en aza indirebilmek ya da tamamen ortadan kaldırabilmek için, öğrenenlerin aktif olarak dâhil olacakları öğrenme yaşantılarını deneyimlemeleri sağlanarak, bilimsel kavram ve olgular ile ilgili sahip oldukları yanlış anlayışlarının farkına varmaları ve bu yanlış anlayışlarını doğru bilimsel anlayışlar geliştirecekleri şekilde değiştirebilmeleri gereklidir. Dolayısıyla diğer disiplinlere kıyasla daha soyut ve kavram yanılgılarının bulunma ihtimalinin daha fazla olduğu düşünülen fen eğitimi alanındaki konuların öğretiminde öğrenenlerin kendilerinde var olan teorik bilginin pratikte karşılık bulup bulamadığını anlayacakları ve doğru bilgiye ulaşacakları çağdaş öğretim tekniklerinin kullanılması oldukça önem arz etmektedir. Tahmin et-gözle-açıkla (TGA) bu öğretim tekniklerinden biridir. Palmer (1995), TGA'nın öğrenenlerin fen kavramlarına ilişkin bilgilerini ve anlayışlarını belirlemek için kullanılan bir teknik olduğunu ifade etmektedir. TGA süreci, öğrenenlerin bir gösterinin sonucunu nedenlere dayanarak tahmin etmeleri, ardından gösteriyi gözlemlemeleri ve gözlemleri sonucunda tahminleri ile gözlem sonuçları arasındaki tutarsızlıkları açıklamaları şeklinde gerçekleşmektedir (Kearney, Treagust, Yeo ve Zadnik, 2001). Böylece fen içeriğinin öğrenme konusu olduğu öğrenme ortamlarında öğrenenlerin deneyler, gösteriler, uygulamalı etkinlikler ve laboratuvar uygulamaları esnasında kullanabilecekleri TGA etkinlikleri ile fen kavramlarını doğru yapılandırmaları sağlanarak fen içeriğini daha doğru anlamlandırmaları sağlanabilir. Özellikle fen konu ve kavramlarının öğrenenler için daha soyut olduğu ilkokul ve ortaokul dönemlerinde TGA'nın öğretimsel içeriğin doğru ve etkili bir şekilde kazandırılmasında oldukça yardımcı olacağı söylenebilir. Bu anlamda TGA etkinliklerinin ilkokul ve ortaokul fen eğitimi sürecine olumlu ve önemli bir etkisi olabileceği öngörülebilir. Literatür TGA temelli öğretim etkinliklerinin kavram yanılgıları (Kibirige, Osodo ve Tlala, 2014), kavramsal anlama (Coştu, Ayas ve Niaz, 2012), öğrenci anlamaları (Karamustafaoğlu ve Mamlok-Naaman, 2015; Treagust, Mthembu ve Chandrasegaran, 2014), eleştirel düşünme becerileri (Alfiyanti, Jatmiko ve Wasis, 2020) üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Ancak öğrenme ortamlarında çoğunlukla ulaşılması hedeflenen önemli değişkenlerden birinin akademik başarı olduğu dikkate alındığında TGA etkinliklerinin akademik başarı üzerindeki etkisinin araştırılmasının oldukça önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. TGA etkinliklerinin akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar (Ayvacı ve Durmuş, 2016; Erdem Özcan ve Uyanık, 2022) olmasına rağmen, alan yazında bu konuda bir meta-analiz çalışmasına ulaşılamamıştır. Bu nedenle alan yazındaki bu boşluğu doldurmak için TGA etkinliklerinin akademik başarı üzerindeki etkisini değerlendiren bir meta-analiz çalışmasına ihtiyaç vardır. Mevcut çalışmanın bu ihtiyacı gidermeye yönelik alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırmanın amacına *"TGA etkinliklerinin öğrencilerin fen başarısı üzerindeki etkisi nasıldır?"* araştırma sorusu yön vermektedir. Araştırmanın, TGA etkinliklerinin ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin fen başarısı üzerindeki etkisini inceleyen tüm çalışmaları sentezleyerek genel bir etki ortaya koyması ve TGA etkinliklerinin fen başarısı üzerindeki etkililiği bağlamında oldukça kapsamlı bir bakış açısı sunması beklenmektedir. Böylece araştırmanın öğretmenlere, araştırmacılara ve müfredat düzenleyicilere rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz, bir dizi çalışmanın ortaya koyduğu sonuçların istatistiksel sentezini ifade etmektedir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009). Bu yönü ile meta-analiz farklı disiplin alanlarından seçilen akademik çalışmaları bütünleştirerek özetlemek ve yorumlamak için önemli bir yoldur (Lipsey ve Wilson, 2001). Bu araştırmada TGA etkinliklerinin öğrencilerin fen başarısı üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacına ve çalışmaların dâhil edilme kriterlerine göre alan yazında yer alan 2013-2023 yılları arasındaki tüm makaleler ve lisansüstü çalışmalar incelenmiştir. İlgili çalışmalara EBSCOhost, Web of Science ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanları üzerinden ulaşılmıştır. Veri tabanlarında tarama yapılırken "TGA", "Tahmin et-gözle-açıkla", "POE", "predict-observe-explain" anahtar kelimeleri ile arama yapılmış ve Türkiye'deki ilkokul ve ortaokul örneklemindeki tüm çalışmalara ulaşılması hedeflenmiştir. Tarama sonucunda araştırma dâhil edilme kriterleri kapsamında lisansüstü çalışmalar ve makalelerden oluşan toplam 13 çalışma meta-analize dâhil edilmiştir. Meta-analize dâhil edilen çalışmalar için kodlanan verilerin güvenirliğini sağlamak adına kodlayıcılar arası güvenirlik yüzdesi hesaplanarak, kodlayıcılar arası uyum yüzdesi belirlenmiştir. Verilerin analiz edilmesinde Comprehensive Meta-Analysis V2. programından faydalanılmıştır. Araştırmada her bir çalışmaya ilişkin bireysel ve genel etki büyüklüğü

hesaplanmasında Hedge's g katsayısından yararlanılmıştır. Araştırmada genel etkinin hesaplanmasında hangi modelin kullanılacağına karar verirken, heterojenliği belirlemek için Q istatistiğinden yararlanılmıştır. Ardından heterojenliğin derecesini belirlemek ve heterojeniteye yönelik daha açıklayıcı bir yorum getirebilmek için I^2 katsayısı hesaplanmıştır. Analizler gerçekleştirilirken anlamlılık düzeyi % 95 olarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada Q istatistiği heterojenlik testi sonuçları (Q= 133,346; p < ,05) verilerin heterojen olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca 91,001 I^2 değeri ile yüksek düzeyde heterojenlik olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle verilerin heterojen olduğu durumlarda kullanılan rastgele etkiler modelinden yararlanılmıştır. Sonuçlar, TGA etkinliklerinin öğrencilerin fen başarısı üzerindeki genel etki büyüklüğü değerinin 1,667 olduğunu ortaya koymuştur. Bu değer, Cohen (1988)'in etki büyüklüğü sınıflandırmasına göre geniş düzeyde bir etkiye işaret etmektedir. Çalışmada huni grafiği ile ortaya koyulan görsel yorumlama ve istatistiksel yöntemlerden Rosenthal's Classic Fail-Safe N istatistiği sonucunda yayın yanlılığına dair herhangi bir sonuç rapor edilmemiştir. Çalışma, TGA etkinliklerinin fen eğitiminde akademik başarıya etki eden önemli bir değişken olduğuna işaret etmektedir. Elde edilen bu meta-analiz sonucunun çok daha geniş kapsamda ele alınabilmesi için TGA etkinliklerinin fen başarısı üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmaların sayısının arttırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Tahmin et-gözle-açıkla, TGA, fen başarısı, ilkokul ve ortaokul öğrencileri.

Kaynakça

Alfiyanti, I. F., Jatmiko, B. ve Wasis (2020). The effectiveness of predict observe explain (POE) model with PhET to improve critical thinking skills of senior high school students. *Studies in Learning and Teaching*, *1*(2), 76-85.

Ayvacı, H. Ş. ve Durmuş, A. (2016). TGA yöntemine dayalı laboratuvar uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının "Isı ve Sıcaklık" konusunda akademik başarılarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*(39), 101-118.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. ve Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Chichester, West Sussex, UK: John Wiley & Sons.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Coştu, B., Ayas, A. ve Niaz, M. (2012). Investigating the effectiveness of a POE-based teaching activity on students' understanding of condensation. *Instructional Science*, *40(1)*, 47-67.

Erdem Özcan, G. ve Uyanık, G. (2022). The effects of the "Predict-Observe-Explain (POE)" strategy on academic achievement, attitude and retention in science learning. *Journal of Pedagogical Research, 6*(3), 103-111.

Karamustafaoğlu, S. ve Mamlok-Naaman, R. (2015). Understanding electrochemistry concepts using the predict-observe-explain strategy. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *11*(5), 923-936.

Kearney, M., Treagust, D. F., Yeo, S. ve Zadnik, M. G. (2001). Student and teacher perceptions of the use of multimedia supported predict–observe–explain tasks to probe understanding. *Research in Science Education*, *31(4)*, 589-615.

Kibirige, I., Osodo, J. ve Tlala, K. M. (2014). The effect of predict-observe-explain strategy on learners' misconceptions about dissolved salts. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *5*(4), 300-310.

Lipsey, M. W. ve Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE publications.

Palmer, D. (1995). The POE in the primary school: An evaluation. *Research in Science Education*, *25(3)*, 323-332.

Treagust, D. F., Mthembu, Z. ve Chandrasegaran, A. L. (2014). Evaluation of the predict-observe-explain instructional strategy to enhance students' understanding of redox reactions. I. Devetak ve S. A. Glažar (Eds.). *Learning with understanding in the chemistry classroom* (pp. 265–286) içinde. Dordrecht: Springer Netherlands.

Examining Preservice Primary School Teachers' Knowledge Regarding the Definition of Division Operation

Ekin Balcı — Ted Üniversitesi
Mine Isıksal-Bostan — ODTÜ

Problem Durumu

The National Council of Teachers of Mathematics (2000) declares that "effective teaching requires knowing and understanding mathematics, students as learners, and pedagogical strategies" (p.17). Therefore, to teach a mathematical topic, teachers should fully understand the topic that they will teach (Ball et al., 2008). Also, Ball (1990) states that there is a relationship between teachers' knowledge and the student's understanding, consequently, students' achievement. In parallel with this, researchers conducted studies to investigate mathematics teachers' knowledge such as addition, subtraction or multiplication (Carpenter et al., 1988; Ball, 1990; Turner, 2007; Rowland, 2007; Turner & Rowland, 2007; Leavitt, 2008), fractions (Borko et al., 1992; Ball, 1990; Isiksal-Bostan & Cakiroglu, 2008; Tekin-Sitrava,2019), algebra (Girit-Yildiz & Akyuz, 2019) and measurement (Livy et al.,2012; Dogan Coskun & Isiksal-Bostan, 2018). Considering the current literature, although many mathematical topics were examined from the perspective of teachers' knowledge, studies with a focus on division operation are lacking. Students first encountered division operation in the early years of primary school and division operation is strongly affiliated with the other three operations such as addition, subtraction and division. Also, the literature states that division operation is key to fully understanding mathematics and successful cognitive tasks (McCallum & Schmitt, 2011; Ball, 1990; Yorulmaz, 2018). However, as most of the studies showed, according to Ball and her colleagues, the "mathematical knowledge of many teachers is dismaying and thin" (p. 14). In line with this argument, they propose to prepare future teachers with practice-based implications.

In light of this information, since they are prospective teachers who will teach in primary schools, this study aims to examine the pre-service primary school teachers' knowledge regarding how they defined division operation after their involvement in teaching in the real classroom setting within the scope of the teaching practice course based on the Knowledge Quartet (KQ) model (Rowland et al., 2003).

Yöntem

The study was conducted with one pre-service primary school teacher in Turkey. The pre-service primary school teacher completed necessary mathematics method courses and was in the final year of the teacher education program. The data was gathered through a test including open-ended questions on division operation, the observation of her teaching implementations within the scope of the teaching practice course, and the post-lesson interviews, including questions that interrogate her teaching implementations. Thus, written and oral responses of pre-service primary school teacher describing division operation were obtained. The data were examined using the Foundation dimension of the KQ model.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

According to KQ Model, one of the codes that Foundation Knowledge includes is *overt display of subject knowledge.* It entails the nature of teachers' conceptual and critical understanding of a mathematical topic. In this study, the preservice teachers' definitions and perception of division operation can be evident for the code of *overt display of subject knowledge,* since they give an insight into how they perceive division operation and what they know about the division operation.

Findings revealed that before conducting the lesson, the pre-service teacher had some basic knowledge regarding division operation, but this was limited and deficient. While defining division operation, her definition of division operation was ill-explained. In her definitions, she focused on partitive meaning rather than quotitive meaning. The following examples demonstrated her way of thinking.

- **Preservice Teacher:** "Division is sharing a certain number of objects with a certain number of people. There is a need to limit this to objects or people. What is important is distributing or sharing equally… (Division has the meanings of) sharing, sharing out, distributing." (Taken from the pre-lesson test)

Additionally, when the preservice teacher was given a problem that was solved by repeated subtraction, she did not consider this as division operation, and ruled out this method in terms of division operation. The below example showed her answer to the question that has the context of quotitive meaning.

Question: "A group of friends will share 20 balls, and each friend will get four balls. How many people are there in this group?"

Defne solved this question as follows and found the result as 5. Do you think Defne's solution is correct?



Preservice Teacher's Answer: "Yes, but this is a long solution. Also, she did not use the division operation."

Although she put emphasis on only partitive meaning in her definitions and she did not think of repeated subtraction as division operation, considering her *overt display of subject knowledge*, there had been a difference regarding division operation after performing teaching in the classroom setting within the scope of the teaching practice course. The preservice teacher approached the subject more critically and explained division operation in a more conceptual way rather than the superficial explanation she did before. While she overlooked the quotitive meaning

before, she emphasized this meaning and included repeated subtraction while explaining division operation. For example, during the post lesson interviews, she related repeated subtraction with division operation. Her way of thinking is shown below.

- **Preservice Teacher:** "While sharing, I made a point of sharing and distributing equally. While grouping, if I made a group of 3, I continued to do that until I ran out of objects. … For instance, if I did repeated subtraction, how many times I did this operation gave the result of the division. In fact, all of this is related to division." (Taken from the post-lesson interview)

Here, it was clear that after her classroom teaching the preservice teacher could give a more accurate description of division and was also aware of the different meanings of the division operation. Thus, we could conclude that there is an improvement in her definitions after performing teaching in the classroom setting within the scope of the teaching practice course. The result is in line with the literature since "practical knowledge", i.e., the teachers' activities and actions in the class, is helpful to modify real-life situations (Chapman, 2004, p.192), which in this study, it can be thought as modifying the knowledge regarding division operation.

Anahtar Kelimeler: teacher knowledge, pre-service primary school teachers, division operation

Kaynakça

Ball, D. L., Thames, M. & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching What Makes It Special?. *Journal of Teacher Education, 59*.

Ball, D. L. (1990). The Mathematical Understandings That Prospective Teachers Bring to Teacher Education. *The Elementary School Journal*, *90*(4), 449–466.

Borko, H., Eisenhart, M., Brown, C., Underhill, R., Jones, D., & Agard, P. (1992). Learning to teach hard mathematics: Do novice teachers and their instructors give up too easily? *Journal for Research in Mathematics Education, 23* (3), 194-222.

Carpenter, T. P., Fenemma, E., Peterson, P. L., & Carey, D. A. (1988). Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Students' Problem Solving in Elementary Arithmetic. *Journal for Research in Mathematics Education, 19*, 385-401.

Chapman, O. (2004). Facilitating peer interactions in learning mathematics: Teachers' practical knowledge. In M.J. HØines & A.B. Fuglestad (Eds.), *Proceedings of the 28th PME International Conference, 2*, (pp. 191-198).

Girit-Yildiz, D. & Akyüz, D. (2019). Examining two middle school mathematics teachers" knowledge for teaching manipulation of algebraic expressions during lesson planning and instruction. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 10*(3), 588-616

Isiksal Bostan, M., & Çakıroğlu, E., (2008). Preservice Teachers' Knowledge Of Students' Cognitive Processes About The Division Of Fractions. *Hacettepe University Journal Of Education, 35*, 175-185.

Leavitt, T. A. (2008). *German mathematics teachers' subject content and pedagogical content knowledge* (Unpublished doctoral dissertation). University of Nevada, Las Vegas.

Livy, S., Maher, N. & Muir, T. (2012). How do they measure up: Primary pre-service teachers' mathematical knowledge of area and perimeter. *Mathematics Teacher Education and Development, 14*.

McCallum, E. & Schmitt, A.J. (2011). The taped problems intervention: Increasing the math fact fluency of a student with an intellectual disability. *International Journal of Special Education, 26*(3), 276-284.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). P*rinciples and standards for school mathematics.* Reston, VA: Author.

Rowland, T., Huckstep, P., & Thwaites, A. (2003). The Knowledge Quartet. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics, 23*(3), 97-102.

Rowland, T. (2007). Developing Knowledge for Mathematics Teaching: A Theoretical Loop. In S. Close, D Corcoran and T. Dooley (Eds.) P*roceedings of the Second National Conference on Research in Mathematics Education*, (pp. 13-26). Dublin: St Patrick's College

Rowland, T., & Turner, F. (2007). Developing and using the 'knowledge quartet': a framework for the observation of mathematics teaching. *The Mathematics Educator, 10*(1), 107-124.

Tekin-Sitrava, R . (2019). The middle school mathematics teachers' subject matter knowledge: The context of division of fractions. *European Journal of Education Studies, 5* (12), 268-284.

Turner, F. (2007). Development in the mathematics teaching of beginning elementary school teachers: An approach based on focused reflections. *Proceedings of the Second National Conference on Research in Mathematics Education, Mathematics in Ireland, 2,* 377-386. Dublin: St Patrick's College

Yorulmaz, A. (2018). *The impact of realistic mathematics education on correcting the mistakes in number operations skills of fourth grade primary school students.* (Unpublished doctoral dissertation). Marmara University, İstanbul.

İlk Fen Dersimden Önce: İkinci Sınıftaki Öğrencilerin Fen Bilimleri Konularına Yönelik Merakları

Ümran Atabaş

Istanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrenmeyi başlatan ateşleyici etken merak duygusudur. İnsan doğumundan itibaren evreni ve yaşamı merak eden ve bu yolla sürekli etrafını keşfeden bir canlıdır. Öğrencilerin meraklarını bilmek eğitimin her aşamasında etkili öğrenme ortamları düzenleyebilmek için büyük önem taşımaktadır. Merak duygusu fen bilimleri alanında keşiflerin ve icatların başlangıç noktasıdır ve meraklı olmak biliminsanlarının ayrılmaz özelliklerinden biridir. Öğrencilerin fen bilimleri konularındaki meraklarını tespit etmek etkili bir fen öğretimi gerçekleştirmek için büyük değer taşımaktadır. Öğrenciler üçüncü sınıfta ilk kez ayrı bir ders olarak fen bilimleri alanı ile tanışmaktadırlar. Bu çalışma ikinci sınıftaki öğrencilerin ilk fen bilimleri derslerinden önce merak ettikleri konuları tespit etmek ve müfredattaki konularla karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. TIMMS sınavında dördüncü sınıf fen başarı dağılımında 58 ülke arasından 19. olan ülkemizin başarısını artırmaya yönelik pek çok çalışma yapılmaktadır (MEB, 2020). Literatürde okulöncesi (Alabay, 2020; Alabay vd. 2015; Kahraman&Ceylan, 2015) ve ortaokul düzeyinde (Serin, 2010; Tungaç vd., 2019) benzer çalışmalar bulunurken, ilkokul düzeyinde bu çalışmaya benzer şekilde fen alanında ilkokul düzeyinde öğrenci meraklarına yönelik yapılmış çalışmalar nadir olarak bulunmaktadır.

Erken dönemler çocukların meraklarının en fazla olduğu, bilimsel süreç becerilerinin gelişebileceği, yaratıcılıklarının en üst seviyede bulunduğu bir dönem olması nedeniyle büyük önem taşımaktadır (Yıldırım & Altun, 2015). Öğrencilerinin merak ettikleri konuların tespit edilmesi fen bilimleri alanında yapılan müfredat içi ve müfredat dışı eğitim-öğretim faaliyetlerinde daha verimli ve etkili içerikler hazırlanmasını mümkün kılabilecektir. Bu çalışma ilkokul düzeyinde yapılan okul içi ve okul dışı fen bilimleri eğitim-öğretim faaliyetlerinde daha verimli ve etkili bir fen öğretimi yapılmasına ve bu alanda akademik başarının artmasına katkıda bulunacaktır.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da üç ayrı bölgede bulunan devlet okullarında okuyan toplamda 90 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma veri çeşitliliği sağlaması açısından sosyoekonomik olarak üst, orta ve alt düzeyde bulunan bölgelerden birer okul seçilerek üç ayrı okulda gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmekte, toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda fen bilimleri dersinin altı farklı alanına ilişkin altı adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme formu fen bilimleri alanında çok sayıda çalışması bulunan üç ayrı öğretim üyesinden görüş alınarak hazırlanmış, sonrasında 20 öğrenci üzerinde pilot bir uygulama yapılarak soruların öğrenci seviyesine uygunluğu ve araştırma amacına hizmet etme düzeyi test edilmiştir. Hazırlanan görüşme formları gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra öğrencilere verilerek görüşlerini yazmaları sağlanmıştır. Yapılan araştırmada ikinci sınıfta öğrenim gören toplam 90 öğrenciden veri toplanmıştır. Öğrenciler tarafından doldurulan açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formları içerik analizi yöntemi ile analiz edilmekte ve analizler sürmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin günlük yaşantıları ve merakları ile bağlantılı olan bir okul müfredatının anlamlı öğrenme ve öğrenmenin kalıcılığını sağlama noktasında önemli rolü vardır (Atabaş, 2019). Çalışmanın sonucunda öğrencilerin üçüncü sınıfta bir ders olarak tanışacakları fen bilimleri kapsamında merak ettikleri konular ayrıntılı olarak analiz edilerek belirlenecektir. Analizler sonucunda belirlenen temalar, kategoriler ve kodlar tablolar ve grafikler yoluyla ortaya koyularak bulguların daha net anlaşılması sağlanacaktır. Araştırma sonucunda ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıfta ilk fen dersleri ile tanışmadan önce fen bilimleri alanında merak ettikleri konular belirlenmiş olacaktır. Bu çalışma öğrenmenin ateşleyicisi olan merak duygusuna hitap ederek okul içi ve okul dışı eğitim-öğretim faaliyetlerinde daha verimli bir fen öğretimi yapılmasına ve fen bilimleri alanındaki başarının artmasına katkıda bulunacaktır. Çalışma tamamlanma aşamasında olup kaynakça, bulgular ve sonuç kısımları son şekline henüz gelmemiştir.

Anahtar Kelimeler: sınıf öğretmenliği, fen eğitimi, temel eğitim, K-12, müfredat

Kaynakça

Alabay, E. (2020). 36-72 Aylık Çocukların Merak Ettikleri Bilim Sorularının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi . Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , (23) , 669-692 .

Alabay, E., Akmane, B., Çelik, M. V. (2015). Çocukların Merak Ettiği Bilim Sorularına Okul Öncesi Öğretmenlerinin Verdikleri Cevapların İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 65-81.

Atabaş, Ü. (2019). İlkokulda STEM yaklaşımı: Erken mi? Geç mi? Pahalı mı? Ucuz mu?. M. İnan, B. Özden, S. G. Kartal, Y. Aydın (Ed.), *İlkokulda Özgün Eğitici Etkinlikler I. Ulusal Atölye Çalışmaları* içinde (s. 95-101). Marmara Üniversitesi.

Kahraman, Ö. G. & Ceylan, Ş. (2015). Bilimi yaratan duygu: çocukların fen ve doğaya ilişkin konulardaki bilgi ve merakları . Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi , 19 (1) , 207-230

Sarışan Tungaç, A. , Bal İncebacak, B. & Yaman, S. (2019). Ortaokullardaki Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Fen Merak Duygusuna Etkisi . Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 8 (1) , 162-184 .

Serin, G. (2014). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Fene Karşı Meraklarının İncelenmesi/Investıgatıon of 7th grade elementary students' Scıence curıosıty . Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 7 (13) , 237-252

Milli Eğitim Bakanlığı (2020). TIMSS Türkiye Ön Raporu. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10173505_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_Guncel.pdf

Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, *2*(2), 28-40.

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

Yansıtıcı Günlüklerin Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz-Yeterliklerine Ve Kaygı Düzeylerine Etkisi

Berna Yiğitkaya
Kastamonu Üniversitesi

Ilkay Aşkın Tekkol
Kastamonu Üniversitesi

Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyılda basit bir mektubu ya da adını soyadını okuyup yazmak gelişmiş toplumlar tarafından okuryazarlık düzeyi olarak yeterli görülmemektedir. Okuduğunu anlayan, anladığını ise içinde bulunduğu ortamı geliştirmek amacıyla kullanabilen okuyucuların yetiştirilmesinde okuma yazma öğretiminin önemi bütün gelişmiş ülkelerce kabul edilmektedir (Akyol, 2020). Okuma ve yazma, hayatla iç içe terimlerle bağlantılı olduğu için bireyin günlük hayatta karşılaştığı güçlükleri aşmada büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden birey, içinde bulunduğu toplumda etkili olabilmek adına okuryazarlığa her zaman ihtiyaç duymaktadır (Bınarbaşı, 2016). Bireyin öğrenme süreci, ailede başlayarak planlı ve programlı bir kurum olan okulda devam eder (Gökçe, 2002). Bireyin eğitim hayatının temeli ilkokulda atılır ve yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı okuma yazma becerisi bu dönemde kazanılır (Aktürk ve Mentiş-Taş, 2011). İlk okuma ve yazma eğitimi bireylerin dil ve düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yansıtıcı düşünme ile süreçte aldığı yolun farkına varabilen ve ortaya koyduğu ürün hakkında yorum yapabilen bireylerin daha sonraki performanslarında bu tecrübelerinden yararlanacağı düşünülür. Bu anlayışa göre birey aldığı öğrenimi yaşamına aktarabildiği ölçüde öğretimde başarıya ulaşılmıştır (Başol, Evin-Gencel, 2013). Çeşitli etkinlikler ve stratejiler, öğretmen eğitimi programlarının etkililiğini artırmak amacıyla kullanılmaktadır (Tok, 2016). Bu programların etkililiğini artırmak amacıyla kullanılan yöntemlerden biri olan mikro öğretim, öğretmen adaylarının teoriyi gerçek öğretime nasıl uygulayacaklarına dair anlayışlarını geliştirmek için kullanılan oldukça önemli bir yoldur (Mergler ve Tangen, 2010).

Mikro öğretim, 1963 yılında Stanford Üniversitesi'ndeki başlangıcından bu yana öğretmen yetiştirme programlarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Mikro öğretim, az öğrenci sayısı ile en fazla 20 dakikalık bir ders uygulaması olup anında geri bildirim almayı içerir. Bu geri bildirim ise video, kaset, kayıt, öğrenci ve öğretmen yardımıyla yapılabilir (Allen ve Cooper, 1970).

Bu bilgilerden hareketle ilk okuma yazma öğretimi dersi kapsamında mikro öğretim uygulamaları gerçekleştirilerek öğretmen adayları tarafından yansıtıcı günlükler tutulmuştur. Araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersi kapsamında yapılan mikro öğretim uygulamalarına ilişkin yansıtıcı günlük yazmalarının ilk okuma yazma öz-yeterliklerine ve kaygı düzeylerine etkisinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen soruya cevap aranmıştır:

Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersi kapsamında yapılan mikro öğretim uygulamalarına ilişkin yansıtıcı günlük yazmalarının ilk okuma yazma öz-yeterliklerine ve kaygı düzeylerine etkisi nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının mikro öğretim uygulamalarına yönelik yansıtıcı günlük yazmalarının ilk okuma yazma öz-yeterliklerine ve kaygı düzeylerine etkisini incelemek amacıyla deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan deneysel desen ön test-son test kontrol gruplu desendir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 Güz döneminde Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan 21 deney grubu, 19 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları tesadüfi olarak atanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler mikro öğretim uygulaması sonucunda her hafta yansıtıcı günlük ile değerlendirmelerini yaparken, kontrol grubu sadece kendi uygulamalarını yaptıkları haftanın yansıtıcı günlüklerini yazmışlardır. Toplam 8 hafta süren uygulamanın başında ve sonunda sınıf öğretmeni adaylarına Delïcan (2016) tarafından geliştirilen "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği" ve Tanışır-Özkan (2019) tarafından geliştirilen "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği" uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Delïcan (2016) tarafından geliştirilen "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği" ve Tanışır-Özkan (2019) tarafından geliştirilen "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği" ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada ön-test ve son-test olarak uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının kendi içerisinde, ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi; deney ve kontrol gruplarının ön testleri ve son testleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek amacıyla ise bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği" ve "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği" ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı "bağımlı gruplar t-testi" ile elde edilmiştir. Uygulama sonucunda, deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği" ve "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği" son-test puanlarının, ön-test puanlarından daha yüksek olduğu ve ön test-son test puanları arasındaki farkın istatiksel olarak son test lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği" ve "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği" ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı "bağımlı gruplar t-testi" ile elde edilmiştir. Uygulama sonucunda, kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği" ve "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği" son-test puanlarının, ön-test puanlarından daha yüksek olduğu ve ön test-son test puanları arasındaki farkın istatiksel olarak son test lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu durumda deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının mikro öğretim uygulamalarına yönelik yansıtıcı günlük yazmalarının ilk okuma yazma öz-yeterliklerinin artmasında ve kaygı düzeylerinin azalmasında etkili olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği" ve "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği" son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı "bağımsız gruplar t-testi" ile elde edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni adayları, ilk okuma yazma öğretimi, yansıtıcı günlük, mikro öğretim

Kaynakça

Aktürk, Y. ve Mentiş-Taş, A. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 27-37.

Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Allen, D. W., & Cooper, J. M. (1970). Microteaching. PREP-17. *ERIC Clearinghouse on Teacher Education.* Washington, D.C.

Başol, G. ve Evin-Gencel, İ. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(2), 929-940.

Bınarbaşı, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Delïcan, B. (2016). İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies, 11*(3), 861-878.

Gökçe, E. (2002). İlköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35*(1-2), 111-119.

Mergler, A. G. & Tangen, D. J. (2010). Using microteaching to enhance teacher efficacy in pre-service teachers. *Teaching Education, 21*(2), 199-210.

Tanışır-Özkan, S. N. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili kaygı düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.

Tok, Ş. (2016). Mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına ve mesleğe yönelik tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, 45*(212), 5-25.

Sınıf Öğretmenliği Programına Yönelik İhtiyaç Analizi: Bir Vakıf Üniversitesi Örneği

Tülin Haşlaman, Ted Üniversitesi
Sinem Sözen Özdoğan, Ted Üniversitesi
Yavuz Kamacı, Ted Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye'nin eğitim sisteminde yakın zamanda yapılan sistem değişiklikleri ve 2020 yılında Yükseköğretim Kurulu'nun yetki devri kapsamında öğretmen yetiştirme programları için yeni bir model geliştirilmesi birçok sorun ve çözüm önerisini de beraberinde getirmiştir. Farklı programlar için oluşturulmuş bu modellerin birçok yönden incelenmesi, derinleştirilmesi, geliştirilmesi ve fakülte dinamiğine göre özelleştirilmesi için çalışmalar devam etmektedir. Diğer programlardan farklı olarak sınıf öğretmenliği programının çok disiplinli yapısı, güncellenen öğretmen yeterlikleri, 21. yüzyıl öğrenen ve öğretmen becerileri gibi konular göz önüne alınarak ele alınması gerekir. Hem ulusal hem de uluslararası hedefler ve değerlendirme yöntemleri göz önünde bulundurulduğunda sınıf öğretmenliği programı ile ilgili yeni önlemler alınması gerektiği belirlenmiştir (ERG, 2008, 2015; Eurydice, 2011). Bu doğrultuda yapılan çalışmalarda öncelikli olarak sınıf öğretmenleri ve öğrencileri olarak birçok paydaşın görüşleri nitel ve nicel olarak tespit edilmiş (Kablan, 2011) ve öğretmen eğitimlerinin gözden geçirilmesi, okul ortamlarının fiziki ve donanım olarak geliştirilmesinin gerekliliği yönünde çözüm önerileri sunulmuştur (ERG, 2008) Bu çözüm önerileri baz alınarak yeni düzenlemeler yapılmıştır (ERG, 2015; Eurydice, 2011). Ancak göçmen öğrenci ve ailelerin durumu, okulların dönüşümü, okullar arası eşitsizlik gibi yeni konuların gündeme gelmesi yeni ihtiyaçların ortaya çıkabileceğini göstermektedir (ERG, 2015). Benzer şekilde, Sivil Toplum Kuruluşları, okul yöneticileri ve öğretmen adaylarının sisteme katkısı ve ihtiyaçları yürütülen çalışmaları da yeterince ele alınmadığı görülmektedir. İlkokul sürecinde yer alan hedefleri gerçekleştirmek sadece öğretmen ve öğrencinin sorumluluğunda değildir; bilakis öneriler ile gerek okul-veli (Kocabaş Özeke, 2006), yönetici- öğretmen (ACT Research and Policy, 2013), gerek öğretmen- akademisyen (Bal, 2008), gerekse sivil toplum kuruluşları-veli (Hacısalihoğlu-Karadeniz, Aksu & Topal, 2012) çerçevesinde gerçekleştirilmelidir. Türkiye'de en son 1997 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı tarafından "Program Değerlendirme Modeli" geliştirme kapsamında demokratik ve açık bir eğitim sistemi için tüm çevrelerin görüşleri alınmış ve ihtiyaçları analiz edilmiştir (EARGED, 1997). Son otuz yıl içerisinde dünyada ve Türkiye'deki gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda sadece üniversite sınırları içerisinde değil, öğrenci ve öğretmenlerin yanı sıra, sistemdeki diğer paydaşların da katıldığı kapsamlı çalışmalar yapılması sınıf öğretmenliği programının ele alınması açısından önemlidir. Söz konusu durumlardan hareketle, bu araştırmanın amacı, vakıf üniversitesinin olanaklarıyla geliştirilen dört yıllık bir sınıf öğretmenliği programının; amaçları, programı oluşturan dersleri, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme unsurlarını kapsayacak şekilde tüm paydaşların katılımıyla ihtiyaç analizi gerçekleştirmek ve hazırlanmış olan yeni sınıf öğretmenliği programlarına temel oluşturabilmektir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir.

1. Paydaşlara göre, sınıf öğretmenliği programları öğretmenlikte hangi bilgi ve becerilere odaklanmalıdır?
2. Paydaşlara göre, sınıf öğretmenliği programını oluşturan dersler (zorunlu, seçmeli, uygulama yoğunluğu) nasıl olmalıdır?

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenliği programlarının genel özelliklerini tüm paydaşların ihtiyaçlarına göre incelemek ve eski program ile oluşturulacak yeni program arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları göz önünde bulundurarak ortaya çıkan boşluğu paydaşlar gözünden tanımlamak olduğu için ihtiyaç analizi yöntemi tercih edilmiştir. İhtiyaç analizi genellikle etkili değişimi teşvik etmek için uygulanan bir dizi adımın ilki olarak tanımlanmış olup mevcut ve ulaşılması istenilen durumlar arasındaki boşluğu tanımlamayı hedefler (Witkin & Atschuld, 1995). İhtiyaç analizi hedef kitlenin ihtiyaçları üzerine bilgi toplama süreci olduğundan eğitim programlarında öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. Söz konusu ihtiyaçların belirlenmesinin ardından bu ihtiyaçlar, öğrenme amaçlarına dönüştürülür ve program geliştirme yöntemleri, öğrenme etkinlikleri ve öğretim araç gereçleri gibi unsurların geliştirilebilmesi için bir temel oluşturur (Karacaoğlu, 2009).

Araştırmanın katılımcıları arasında çok çeşitli paydaş gruplarına yer verilmiştir. İhtiyaç analizi yoluyla iç ve dış paydaşlar ile görüşmeler yapılarak; onların katkılarıyla toplumun ve bireyin ihtiyaçlarını yansıtan etkin öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi hedeflenmiştir. İç paydaşlar grubunda Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı kendi öğretim kadrosu, öğrencileri (2-4.sınıf), mezunları yer almıştır. Dış paydaş grubunda ise devlet okulu ve özel okul öğretmenleri ve üst düzey yöneticileri, uygulama koordinatörleri, sivil toplum kuruluşları, ebeveynler, eğitim düşünürleri yer almışlardır.

Katılımcılarla yapılandırılmış odak görüşmesi yapılmıştır. Her odak görüşmesinde 6-9 kişi yer almıştır. Görüşme soruları bir öğretmenin genel özelliklerini tanımlamayla başlayıp sınıf öğretmenliği programına özgü ihtiyaçları öğrenmeye yönelik deneyimlere dayalı daha özel sorularla devam etmiştir. Odak görüşmeleri 1-2 saat arasında sürmüştür. Görüşmelerde her bir katılımcının görüşleri mutlaka alınmış, katılımcılar arası etkileşime de yer verilmiştir. Ana bilim Dalı Başkanlığımızca yürütülen iç-dış paydaş görüşmeleri 12 Ocak - 20 Ocak 2020 tarihleri arasında

Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir ve kayıt altına alınmıştır. Odak grup görüşmeleri dokümente edilmiş; arkasından deşifre edilmiştir. Deşifre sürecinde farklı programlardan öğretim elemanları tarafından ortaya çıkan kodlar, ortak kategoriler altında ele alınmıştır. Bütün programları kapsayan genel kategorilerin yanı sıra sınıf öğretmenliğine özgü kategoriler de ortaya çıkmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öncelikli olarak iyi bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler birçok boyutta ele alındı. Bakış açısı geniş, açık fikirli, özgüveni yüksek, mesleğini seven, sabırlı, güler yüzlü, güvenilir, kriz anlarında soğukkanlı, anlayışlı ve empati kurabilen, herkese karşı adil, tarafsız, dikkatli, eleştiriye ve yeniliklere açık olması öğretmenlerin sahip olması gereken önemli kişisel özellikler olarak paylaşılmıştır. İkinci özellik ise kişisel gelişim kapsamında öğretmenlerin kendi kişisel gelişimlerini devam ettirebilmek için yapmakta oldukları faaliyetler olarak nitelendirilebilir. Temel derslerin yanı sıra öğretmenin içinde yer aldığı sanatsal ve spor faaliyetlerinin de oldukça önemli olduğu dile getirilmiştir. Üçüncü olarak, mesleğe yönelik öğretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler de katılımcılar tarafından çeşitli bir yelpazede ele alındı; örneğin, öğretmenin teknolojiyi takip etmesi ve hak ve sorumluluklarının farkında olması. Bu üç özellik öğretmenlerde olması gereken ortak özellikler olarak tanımlanmıştır.

İyi bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken özellikler 21. yüzyıl öğretmen yeterliklerini de içerecek şekilde aşağıda verildiği gibi birçok boyutta ele alındı. Kişisel özellikler bakımından psikolojik olarak sağlıklı bir birey olmak ile birlikte sınıf öğretmenlerin çocukları sevmesi, mesleğinde hevesli ve dinamik olması beklenen özelliklerdendir. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini tanımaları öğrencileriyle, velileriyle ve çevresiyle empati kurmasına; öğrenmekten ve öğretmekten zevk almasına, kendini geliştirmeye açık, çözüm odaklı bir birey olmasına vurgu yapılmıştır. Aynı şekilde kişisel gelişim ve mesleki gelişim anlamında sınıf öğretmenlerinin olmazsa olmaz özellikleri mesleğine ait hissetmek, mesleğin önemine ve mesleği yapabileceğine olan inancı dışında kendi mesleklerine dair konu alanı bilgisi, pedagojik bilgi, pedagojik alan bilgisi, mevzuat bilgisi, öğretim yaptığı yaş grubundaki çocuklara ve velilerine dair bilgi ve bu bilgileri öğrenme-öğretme ortamına aktarabilecekleri beceriler ele alınmıştır. Çocuklarla iletişim, pozitif disiplin, demokratik sınıf yönetimi, kriz yönetimi en çok vurgulanan mesleki beceriler arasında yer almıştır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin mesleki farkındalıkları yüksek ve toplumsal gelişimi de önplanda tutan bireyler olması gerektiği odak görüşmeler süresince altı çizilmiştir.

Öğretmen yetiştirme programları da öğretmenlik mesleğini şekillendiren en önemli unsurlardan biridir. Bu konuda dış paydaşların değerlendirmeleri mezunlar, çocuklarının öğretmenleri, öğretmenlik uygulamaları, içinde yer alınan farklı eğitim ve seminerler üzerinden genel olarak irdelenmiştir. İç paydaşlar ise öğretmen yetiştirme programlarını kendi programları üzerinde daha spesifik olarak ele almışlardır ve sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkında daha belirgin bir çerçeve çizmişlerdir. Bu kapsamda zorunlu, seçmeli dersler ve uygulama dersleri konularını hem eski programları hem de yeni programlarını göz önünde bulundurarak değerlendirmişlerdir. Seçmeli derslerin çeşitliliği, zorunlu derslerdeki eksiklikler, uygulama derslerinin yoğunluğu noktalarındaki boşluklar tanımlanmıştır. Faydalı olan ve olmayan program pratikleri gündeme getirilmiştir. Bununla birlikte uygulama dersleri ile ilgili adayların mesleğe hazır olmaları ilgili güçlü ve geliştirilebilir yönlerine değinilmiştir. Örneğin, uygulamalarda yaşanan İngilizce-Türkçe kavram kargaşası aynı zamanda güçlü bir yön olarak da aktarılmıştır. Teknolojik yeterlikleri de olumlu bulunmasına rağmen, çevrimiçi ortamlarda sınıf yönetimi konusunun eksik kaldığına dikkat çekilmiştir. Sorun tanımlanmamış çözüm önerileri de aktarılmıştır: Öğretmen adayları toplumun "öğretmenlik garanti meslek" gibi önyargı ve bakış açılarından dolayı sosyoekonomik düzeyi orta veya altı olan kesimlerden geldiği için sahip olmasını istediğimiz gibi mesleğe hevesli veya motive olarak gelmemiş olabiliyor. Eğer uygulama dersleri kapsamında gözlem dersleri birinci sınıf programına yerleştirilirse öğretmen adaylarının mesleğe bağlılığı geliştirilebiliyor. Birinci sınıfta gözlem, üçüncü ve dördüncü sınıfta da uygulama olacak şekilde yayılması, ikinci ve üçüncü sınıflarda da bizlerin verdiği derslerde uygulamaları entegre etmek seçeceğimiz bir yol olabilir. Uygulamanın niteliği de diğer dikkat çekici hususlardan biridir. Sadece uygulamaya gönderiyor olmak değil nereye uygulamaya gönderildiğinin de önemli olduğu ifade edildi. Farklı sosyoekonomik düzeyde okullar (özel okullar, merkezdeki devlet okulları, birleştirilmiş sınıflar ve köy okulları) öğretmen adaylarının uygulama deneyimlerini zenginleştirecek bir adım olarak ele alındı. İkinci olarak da uygulama kapsamında öğrencileri sadece okullara göndermek değil de süreci yapılandırarak değerlendirilmesi de (örneğin önce uygulamada neyin yanlış yapıldığı daha sonra ise yapılan yanlışların nasıl düzeltilebileceği üzerine geliştirilen bir uygulama deneyimi) faydalı olabileceği belirtildi.

Anahtar Kelimeler: ihtiyaç analizi, sınıf öğretmenliği, öğretmen yetiştirme,

Kaynakça

ACT Research and Policy (2003). *College and career readiness: The importance of early learning*.https://www.act.org/research/policymakers/pdf/ImportanceofEarlyLearning.pdf

Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17* (1), 53-68.

Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2008). Öğretim programları inceleme ve değerlendirme I. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG%20Mufredat%20Rapor.07.01.08pdf.pdf

Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2015). Eğitim izleme raporu 2014-15 özet değerlendirme http://erg.sabanciuniv.edu//sites/erg.sabanciuniv.edu/files/enews/EIR2014_OzetDegerlendirme.04.12.15.Web.pdf

Eğitimde Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED] (1997). Milli Eğitim Bakanlığı'nda Program Çalışmaları. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Meb_Program_calismalari.pdf

Eurydice (2011). *Avrupa'da matematik eğitimi: Temel zorluklar ve ulusal politikalar.* http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/132TR.pdf

Hacısalihoğlu-Karadeniz, M., Aksu, H., ve Topal, T. (2012) Aile katılım sürecinin ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin matematik başarısına yansımaları. *Milli Eğitim [serial online], 196*, 232-245. http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TSOS&c=ebsco&ano=151229_85eb8c5a92a393530a17da62898184b0&?

Karacaoğlu, C. Ö. (2009). *İhtiyaç analizi ve delphi tekniği; öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirleme örneği.*Retrieved from http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/264.pdf

Kocabaş Özeke, E. T. (2006). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. *P D R: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(26), 143-153.

Witkin, B. R., & Altschuld, J. W.(1995). *Planning and conducting needs assessments: A practical guide.* Sage.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplin Anlayışlarının Çocuk Hakları Bağlamında İncelenmesi

Mehmet Özkan

Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanın hayatında yaşadığı en masum dönem olan çocukluk, birçok kere araştırmalara konu olmuştur. Çocukluk, bir yönüyle paylaşılan bir deneyim dönemidir. Bu dönem, yalnızca çocukların yaşadığı deneyimi değil, bu döneminde biçimlendirilmesine yardım edecek deneyimleri içerisinde barındırır (James, 2001).

Çocuklar ilerleri de şimdiki yetişkinlerin sahip olduğu meslek ve toplumsal rolleri üstlenecek olmalarından dolayı; hem toplumların, hem de devletlerin ayrı bir hassas olmalarını gerektirecek bir hususdur. Çağdaş hukuki sistemlerde çocuklar, bir birey olarak devletlerce kanunlarla koruma altındadır. Bu kanunların, hem doğal; hem de evrensel hukuki kaidelere uygun olabilmesi için uluslararası normlar geliştirilmiştir (Akyüz, 2001).

Çocukların toplum hayatına ailede hayatının ardından dahil olduğu, sosyal yaşamın kurallarıyla tanıştığı, haklarının ve ödevlerinin nelerden olduştuğunu öğrendiği ve deneyimlediği yer okuldur. Bundan dolayı okul ortamında ve sınıf içerisinde çocukların haklarını yaşayabilecekleri, bu haklarını savunabilecekleri, bir yer olması toplumun bir sorumluluğudur. (Karaman Kepenekçi, 1999)

Çocuğun, okul ve sınıf ortamında muhatap olduğu kişiler; öğrenciler, öğretmenleri ve okul yöneticileridir. Okul içerisinde kendiyle aynı haklara sahip öğrenciler dışında en çok etkileşime girdiği kişi öğretmendir. Çocuk haklarını ve sorumluluklarını birincil olarak öğretmeninden öğrenecektir. Öğretmenin yaşantı yoluyla sunacağı birçok değişim öğrenci tarafından algılanacak ve kendi yaşantısında bu değişimleri uygulayacaktır. Bu nedenle çocuk haklarına saygılı bir sınıf ortamında öğrenen ve haklarını da öğrenen çocuk; kendi ile aynı haklara sahip olan akranlarının da haklarına riayet edecek ve saygı duyacaktır.

Çocuk Hakları Sözleşmesinin 28'inci maddesinde de her çocuğun eğitimini tam olarak yapabilmesi için desteklenmesi ve korunması gerektiği belirtilmiştir. Küçük bir toplum olan okul toplumunda da çocuğun birlikte yaşama kurallarına riayet edebilmesi için, okul yaşamı içerisinde bir disipline ulaşması gerekir. Bu disiplinin, yine çocuk haklarının 37. Maddesinde belirtildiği üzere insanlık dışı bir muameleye tabi olmaması için; çocuğun pekiştireç, ödül, ceza gibi pedagojide uygulanan kavramların, sınıf disiplin ve yönetim modellerinin çocuk hakları sözleşmesine uygun bir şekilde inşa edilmesi oldukça önemlidir.

Sınıf yönetimi; okul iklimi ve sınıf düzeni, öğretmenin kişilik özellikleri, zaman yönetimi, disiplin yaklaşımları ve modelleri gibi değişkenlerin birleşmesinden meydana gelir. Bu değişkenler, çocuk haklarına saygılı olabilmesi için demokratik değerlere sahip olması gerekir. Çocukların sınıf içinde kendini değerli hissedeceği, saygı duyulduğunu bilecek bir okul iklimi ile duygu düşüncelerini özgür olarak ifade edebilecekleri sınıf düzenine, adalet ve hoşgörü ile yaklaşan bir öğretmen kişiliğine, herkese fırsat sunabilecek bir zaman yönetimine ihtiyaç duyulmaktadır (Dönmez, 2015).

Öğretmenlerin sınıf içerisindeki genel davranışları, çocuğa karşı beslediği tutum, çocukların istenen davranışları sergilemesinde en büyük etkenlerden biridir. Diğer yandan çocukların, sınıf içinde sınıftaki düzeni etkilemeye yönelik sergilediği istenmeyen davranışların düzeltimesi ve tüm bunların koordineli bir şekilde yapılabilmesi için öğretmenlerce geliştirilen sınıf içerinde geliştirdiği, uyguladığı disiplinde sınıf yönetiminin bir parçasıdır (Çakır, 2010).

Sınıf disiplininde temel, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkidir. Bu ilişkide oluşturulacak disiplinsel yaklaşım, kaliteli ve nitelikli bir eğitim oluşmasını etkileyeceği gibi; çocuklarında psiko-sosyal gelişimlerine de önemli ölçüde katkı sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içindeki disiplin anlayışları çocuk haklarını zedelememelidir. Öğretmenler çocukların bu haklarından haberdar olmalı ve buna göre bir anlayış oluşturmalıdır. (Bal, 2005).

Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencileriyle oluşturduğu etkileşim tarzı, disiplin anlayışlarıyla ilişkilidir. Sınıf öğretmenlerinin, çocukların içerisinde bulunduğu yaş dönemi ve gelişimsel düzeylerine uyacak bir disiplin anlayışı geliştirmesi, öğrencilerin kendilerini tanımaları ve tanımlamaları noktasında önemlidir (Topuz,2017).

Öğretmenler öğreticilikleriyle beraber kişiliğini, tutumlarıyla ve besledikleri değerler ile öğrencileri ile etkileşen bir mekanizmadır. Bundan dolayı öğretmenlerin sınıf denetim hususunda da kişilik, tutum ve değerlerinin mutlaki etkisi olacaktır (Şahbaz vd,2015).

Çocuk hakları özünde sevgiyi, saygıyı, hoşgörüyü, adaleti ve özgürlüğü barındırır. Bu yönüyle öğretmenlerin bu temel değerlere bağlı kalması gereklidir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde bulunan hususların öğretmenlerce sınıf içerisinde hangi ölçüde uyulduğu, sınıf yönetim anlayışlarında da bu hakları önemseme durumlarının araştırılması, çocuk haklarında uygulayıcı rolünde olan öğretmenlerin ortaya çıkması bakımından önemlidir (Dönmez, 2015).

Bu çalışma ile birlikte sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çocuk hakları konusunda farkındalığa ulaşması, oluşturdukları bu hassasiyetle birlikte eğitim vermiş oldukları öğrencilere yönelik olarak uyguladıkları ve geliştirmekte oldukları disiplin anlayışlarında, çocuk hakları odaklı vizyon oluşturmaları; sınıf disiplini sağlama ve istenmeyen davranışların önlenmesi konularında çocuk hakları bağlamında bir içerik oluşturulması ile yapılacak araştırmalara örnek teşkil etmesi bakımından fayda sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli:

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde genel olarak cinsiyet, medeni hal ve yaş gibi büyük kitlelerde araştırma yapılabilmesi için gereken, konulara ait özellikleri, amaca uygun olan bir ölçme aracı kullanarak elde edilmiş olan veriler üzerinde farklı işlemler uygulanarak sonuca ulaşılması hedeflenir (Can, 2017).

Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Adana İli merkez ilçelerinde (Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir) görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi 2018-2019 eğitim öğretim yılı, 1. Döneminde Adana iline bağlı merkezi ilçelerde (Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir) yapılmış olup, bu ilçelerde yer alan merkez ve köy ilkokullarında görev yapan 416 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu belirlenirken, Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün internet sayfasında belirtmiş olduğu ilkokullardan %20 oranında alınmasına karar verilmiştir. Buna istinaden Çukurova ilçesine bağlı 27 ilkokul 6' sı, Sarıçam ilçesinde bulunan 44 ilkokulun 8' i, Seyhan ilçesine bağlı olan 86 ilkokulun 18' i ve Yüreğir ilçesine bağlı olan 74 ilkokuldan 14' ü çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları:

Araştırmada, araştırmacı tarafından katılımcılara cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğretmenlik mesleğini seçme durumu, okuttuğu sınıf ve sınıftaki öğrenci sayısından oluşan bir kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Bununla birlikte örneklem grubuna Şimşek (2004) tarafından geliştirilen 'Disiplin Anlayışları Ölçeği" ve Karaman Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen "Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği" gerekli izinler alınarak uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama süreci 2018-2019 öğretim yılı bahar ve 2019-2020 güz yarıyıllarında gerçekleştirilmiş olup, araştırmacı veri toplama araçlarını okulları tek tek ziyaret ederek katılımcılara elden dağıtmıştır. Veriler aynı gün içerisinde veya katılımcıların okulda bulunup bulunmamasına göre bir gün sonrasına bırakılarak toplanmıştır. Veri toplama aracının nasıl doldurulacağına yönelik bir açıklama araca eklenmiş gerektirdiği durumlarda katılımcılara sözel açıklamalarda da bulunulmuştur. Bu konuda özellikle kişisel bilgilerin ve görüşlerin gizliliğinin nasıl sağlanacağı ve istendiği takdirde araştırmaya katılmaktan çekilebileceklerine yönelik bilimsel etik ilkeler doğrultusunda açıklamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi:

Örneklem olarak tespit edilen sınıf öğretmenlerine uygulanacak olan ''Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği" ve ''Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği''nden elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır.

Örneklemi oluşturan sınıf öğretmenlerinin demografik ve kişisel bilgileri ile ilgili bulgular için frekans analizi uygulanmıştır. Bir veya daha fazla değişkene ait değerlerin ya da puanların dağılımına yönelik özellikleri betimleyebilmek amacıyla eldeki verileri sayı ya da yüzde olarak tablolaştırabilmek maksadıyla frekans analizi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Elde edilen bulgular tablolaştırılarak yüzde (%) ve frekans (f) olarak ifade edilmiştir.

Frekans analizi sonrasında, örneklem grubundan elde edilen veriler üzerinde uygun istatistiksel analizleri yapabilmek için her bir ölçekten sağlanan verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılarak araştırmaya konu olan verilerin analizinde normallik varsayımını gerektiren istatistikler kullanılması gerektiğinden dolayı (Büyüköztürk ve ark., 2010) verilerin analizinde parametrik istatistiklerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Örneklemi oluşturan sınıf öğretmenlerinden sağlanan verilerin parametrik dağılımına karar verildikten sonra araştırmanın alt problemlerinin analizinde; aralarında ilişki olmayan iki örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için Bağımsız T testi, aralarında ilişki olmayan iki veya daha fazla örneklemlerin ortalamasının birbirinden anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için Tek Yönlü Varyans Analizim(ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda birbirinden iki bağımsız gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi ve anlamlı bir farkın görülmesi durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için, öncelikle varyansların homojenliğine bakılarak varyanslar homojen ise Scheffe Testi, değilse Tamhane's T2 Testi uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışma sonrasında aşağıda verilen sonuçlara ulaşılmıştır;

- Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre öğretmen disiplin anlayışı puan durumları ele alındığında; erkek öğretmenlerin öğrenci merkezli alt boyutundaki disiplin anlayışları, kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

- Sınıf öğretmenlerinin yaşa göre öğretmen disiplin anlayışı puan durumları ele alındığında; çalışmamıza katılan öğretmenlerin sınıf disiplininde sergiledikleri disiplin davranışlarının yaşa bağlı olmadığı görülmüştür.
- Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumlarına göre öğretmen disiplin anlayışı puan durumları ele alındığında; çalışmamıza katılan öğretmenlerin sergiledikleri disiplin davranışlarının öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumuna bağlı olmadığı görülmüştür.
- Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik okutulan sınıf düzeyi göre öğretmen disiplin anlayışı puan durumları ele alındığında; çalışmamıza katılan öğretmenlerin sergiledikleri disiplin davranışlarının okutulan sınıf düzeyine bağlı olmadığı görülmüştür.
- Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre öğretmen disiplin anlayışı puan durumları ele alındığında; çalışmamıza katılan öğretmenlerin sergiledikleri disiplin davranışlarının mesleki kıdeme bağlı olmadığı görülmüştür.
- Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcuduna göre öğretmen disiplin anlayışı puan durumları ele alındığında; çalışmamıza katılan öğretmenlerin sergiledikleri disiplin davranışlarının sınıf mevcudunun eşitlik boyutunda ilişkili olduğu görülmüş olup, 24'ün altında öğrenci sayısına sahip olan sınıf öğretmenlerin 25-34 arası öğrenci sayısına sahip olan sınıf öğretmenlerine göre sınıfta uyguladıkları disiplin tarzlarından eşitlik alt boyutunda anlayışlarının yüksek olduğu görülmüştür
- Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre çocuk haklarına yönelik tutum ölçeği puan durumu ele alındığında; çalışmamıza katılan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre çocuk haklarına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür.
- Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre çocuk haklarına yönelik tutum ölçeği puan durumu ele alındığında; çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında herhangi bir fark olmadığını görülmüştür.
- Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre çocuk haklarına yönelik tutum ölçeği puan durumu ele alındığında; çalışmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında herhangi bir fark olmadığını görülmüştür.
- Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumu değişkenine göre çocuk haklarına yönelik tutum ölçeği puan durumu ele alındığında; çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumu ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında herhangi bir fark olmadığını görülmüştür.
- Sınıf öğretmenlerinin okutulan sınıf düzeyine göre çocuk haklarına yönelik tutum ölçeği puan durumu ele alındığında; çalışmaya katılan öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında herhangi bir fark olmadığını görülmüştür.
- Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcuduna göre çocuk haklarına yönelik tutum ölçeği puan durumu ele alındığında; çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıf mevcutları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında herhangi bir fark olmadığı görülmüştür.
- Sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışlarına göre çocuk haklarına yönelik tutum ölçeği puan durumu ele alındığında; çalışmaya katılan öğretmenlerin baskıcı disiplin anlayışları arttıkça çocuk haklarına yönelik olumlu tutumlarının azaldığı, itaat disiplin anlayışları arttıkça çocuk haklarına yönelik olumlu tutumlarının arttığı görülmüştür.
- Sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışlarına göre çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki ele alındığında; çalışmaya katılan öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının genel olarak iyi olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Disiplin, sınıf içi disiplin, çocuk hakları.

Kaynakça

Akyüz,E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı *Milli Eğitim Dergisi*, 151.

Bal,T. (2005). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin yöntemleri(Ankara ili örneği),* Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün E., Karadeniz Ş., Demirel F., (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Yayınları.

Can, A. (2017). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem Yayınları.

Dönmez, T. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile çocuk hakları yönelik tutumları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çakır,N. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişki(Çanakkale ili örneği),* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

James, A. (2001*).* Yeni çocukluk sosyolojisinde sorunlar "3.Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi.*"* (Yayıma Hazırlayan: B. Onur) Ankara: *AÜ Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Uygulama Merkezi Yayını,* s. 27-36

Kepenekçi, Y. K. (1999). İnsan hakları eğitiminde okul ve sınıf havasının rolü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 5(3), 353-361

Kepenekçi, Y. K. (2006). A Study of University Students Attitudes towards Childrens Rights in Turkey. The International Journal of Children's Rights, cilt.14, sa.3, ss.307-319

Şahbaz,Ü;Yörük,M;Özcan,O. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının disiplin anlayışları ile iç ve dış denetim odakları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 4-1.

Şimşek, Ö, F. (2004). Bir Grup Rehberligi Programinin Ögretmenlerin Disiplin Anlayisina Etkisi, *Ankara Üniversitesi Egitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,*Cilt: 37, Sayi: 2, 41-59

Topuz, G.(2017). *Ortaokul öğretmenlerinin algılanan disiplin anlayışları ile öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi Yeditepe Üniverisitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Ders Kitaplarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi

Gül Emine Kılıç	Ebru Uzunkol	Fatma Nur Aydın	Hafize Merve Takak Kartal
Sakarya Üniversitesi	Sakarya Üniversitesi	Sakarya Üniversitesi	Sakarya Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüz bilgi toplumunda 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bunun nedeninin süratle farklılaşan ve gelişen dünyaya uyum sağlama ihtiyacı olduğu söylenebilir (Bernal, 2014). Dolayısıyla eğitim sistemleri 21. yüzyıl becerilerini kazandırmada oldukça önemli bir yerde durmaktadır. 21. yüzyıl becerilerinin okullarda kazandırılmasında dersler ve bu derslerde kullanılan materyaller de önem kazanmaktadır. Özellikle çocukların toplumsal dünyayı tanıması ve uyum sağlamasını hedefleyen Sosyal Bilgiler ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi derslerinin 21. Yüzyıl becerileri bakımından oldukça önemli bir rol üstlendiği düşünülmektedir. Öğretmenler bu dersleri öğrencilere anlatırken çoğunlukla ders kitaplarından yardım alırlar. Ders kitapları öğretim programlarının kazandırılmasını hedeflediği kazanımları ele alan ve öğrencileri bu şekilde yetiştirmeyi amaçlayan materyallerdir (Ünsal ve Güneş, 2002). Bu yüzden ders kitaplarını önemi ve işlevi yükselmektedir (Gülersoy, 2013). Söz konusu derslere ilişkin ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda kaliteli hale getirilmesinin gerekli olduğu ifade edilebilir.

İlkokul 4. sınıfta uygulanan Sosyal Bilgiler ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması açısından en uygun derslerdendir. Bu anlamda bu araştırmada ilkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitaplarının 21. Yüzyıl becerileri bakımından irdelenmesi hedeflenmiştir. Ders kitaplarının bütüncül olarak 21. Yüzyıl becerilerinden öğrenme ve yenileme becerileri açısından incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırmanın, ders kitaplarındaki eksiklikleri veya güçlü yanları ileride yazılacak ders kitaplarına da yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada ilkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitapları 21. Yüzyıl becerileri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında;

1. Yaratıcı düşünme becerisine neler öğreneceğiz, sorular, metinler, görseller, etkinlik önerisi, ünite değerlendirmesi kısımlarında hangi düzeyde yer verilmiştir?
2. İşbirliği becerisine neler öğreneceğiz, sorular, metinler, görseller, etkinlik önerisi, ünite değerlendirmesi kısımlarında hangi düzeyde yer verilmiştir?
3. Eleştirel düşünme becerisine neler öğreneceğiz, sorular, metinler, görseller, etkinlik önerisi, ünite değerlendirmesi kısımlarında hangi düzeyde yer verilmiştir?
4. İletişim becerisine neler öğreneceğiz, sorular, metinler, görseller, etkinlik önerisi, ünite değerlendirmesi kısımlarında hangi düzeyde yer verilmiştir?

İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabında;

1. Yaratıcı düşünme becerisine hazırlık çalışmaları, konu içeriği, görseller, etkinlik, değerlendirme çalışmaları, sonraki konuya hazırlık, yapalım öğrenelim kısımlarında ne kadar yer verilmiştir? Yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik midir?
2. İşbirliği becerisine hazırlık çalışmaları, konu içeriği, görseller, etkinlik, değerlendirme çalışmaları, sonraki konuya hazırlık, yapalım öğrenelim kısımlarında ne kadar yer verilmiştir? İşbirliği becerisini geliştirmeye yönelik midir?
3. Eleştirel düşünme becerisine hazırlık çalışmaları, konu içeriği, görseller, etkinlik, değerlendirme çalışmaları, sonraki konuya hazırlık, yapalım öğrenelim kısımlarında ne kadar yer verilmiştir? Eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik midir?
4. İletişim becerisine hazırlık çalışmaları, konu içeriği, görseller, etkinlik, değerlendirme çalışmaları, sonraki konuya hazırlık, yapalım öğrenelim kısımlarında ne kadar yer verilmiştir? İletişim becerilerini geliştirmeye yönelik midir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda veriler genellikle gözlem, görüşme ve doküman incelenmesi gibi yöntemler kullanılarak toplanır. Bu yöntemin kullanılmasıyla algılar ve olaylar bulunduğu ortamda, bütüncül ve gerçekçi bir şekilde incelenmesi sağlanır. Doküman analizi, incelenmesi amaçlanan olgu, olay veya kavramlar ile ilgili bilgi ve detaylar içeren yazılı, görsel belgelerin incelenmesidir (Şimşek, 2009). Bu araştırmada da İlkokul 4.sınıf seviyesinde bir sosyal bilgiler ders kitabı bir de İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabı olmak üzere iki ders kitabı 21. Yüzyıl becerileri bakımından incelenmiştir. İlkokul 4.sınıf Sosyal Bilgiler ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitaplarına Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan EBA platformundan erişilmiştir. Veri toplama aşamasında Bektaş, Sellüm ve Polat (2019) tarafından oluşturulan 21. yüzyıl becerileriyle ilgili oluşturulan listeden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizin aşamaları ise "çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması" şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veri analizinde araştırmacılar tarafından ilkokul 4.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı tüm sayfalarında neler öğreneceğiz, sorular, metinler, görseller, etkinlik önerisi, ünite değerlendirmesi kısımları ve ilkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabı tüm sayfalarında hazırlık çalışmaları, konu içeriği, görseller, etkinlik, değerlendirme çalışmaları, sonraki konuya hazırlık, yapalım öğrenelim kısımları veri toplama aracında yer alan temalara ve kodlara göre incelenmiştir. Araştırmanın geçerliliği için bütün süreçler şeffaf ve ayrıntılı bir biçimde açıklanacaktır. Ayrıca ders kitabından doğrudan alıntılara yer verilecektir. Araştırma güvenirliği için ise her iki kitapta yer alan birer ünite sınıf eğitimi alanından uzman bir araştırmacı tarafından betimsel analize tabii tutulacak ve araştırmacılar arası tutarlılık katsayısı hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda 21.yüzyıl becerileri kapsamında incelenen ders kitapları yaratıcı düşünme becerisi, işbirliği becerisi, eleştirel düşünme becerisi ve iletişim becerisi açısından analiz edilmiştir.

Bu kapsamda ilkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yaratıcı düşünme becerisine 89, işbirliği becerisine 102, eleştirel düşünme becerisine 93, iletişim becerisine 106 kez değinildiği ortaya çıkmıştır. Genellikle metin ve sorular aracılığıyla 21. Yüzyıl becerilerine yer verilmiştir. Yürütülen betimsel analiz çalışması, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerine en çok sorular kısmında, işbirliği ve iletişim becerilerine ise en çok metinler kısmında yer verildiğini ortaya koymuştur.

İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabında yaratıcı düşünme becerisine 40, işbirliği becerisine 88, eleştirel düşünme becerisine 90, iletişim becerisine 184 kez değinildiği ortaya çıkmıştır. Genellikle hazırlık çalışmaları ve etkinlik kısımlarında 21. yüzyıl becerilerine yer verilmiştir. Yürütülen betimsel analiz çalışması, yaratıcı düşünme, işbirliği ve eleştirel düşünme becerilerine en çok etkinlik kısmında, iletişim becerilerine en çok hazırlık çalışmaları kısmında yer verildiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar ışığında 4. Sınıf sosyal bilgiler ve insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitaplarının öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine yönelik zenginleştirilmesi, 21. yüzyıl becerileri açısından kapsayıcı nitelik kazandırılması ve kitaplar 21. yüzyıl becerilerine dengeli bir şekilde yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi,21.yüzyıl becerileri, Ders kitapları.

Kaynakça

Bektaş, M., Sellüm, F.S., & Polat, D. (2019). 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programının 21. Yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri açısından incelenmesi. *Sakarya Universtiy Journal of Education, 9*(1), 129-147.

Bernal, E. (2014). A casestudy on thimpazt of globalization and multinational corporations on the development og 21st century skills and educational leadership. (Unpuplished doctoral dissertation). Universty of Southern California.

Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *İnternational Journal of New Trends in arts, Sports & Science Education, 2* (1), 8-26.

Şimşek, H. (2009). Eğitimin tarihi araştırmalarında yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi dergisi*,42(1),33-51.

Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak M.E.B. İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabına Fizik Konuları Yönünden Eleştirel Bir Bakış. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:22, Sayı:3, s. 107-120. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6764/91001

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

İlkokul 4. Sınıf Matematik Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Gerçekçi Matematik Eğitimi İlkeleri Çerçevesinde İncelenmesi

Mehmet Bars
Dicle Üniversitesi

Helin Şilan Pektaş
MEB

Problem Durumu

Geçmişten günümüze birçok alanda kullandığımız matematik, insanlar tarafından gerçek hayattan kopuk bir disiplin şeklinde görülmektedir (Çavuş Erdem ve Gürbüz, 2019). Ancak bu genel kanıya karşın, matematiksel kavramların gerçek yaşamdaki problemlere cevap bulma aşamasında ortaya çıktığı dikkate alındığında matematiğin gerçek yaşamdan kopuk olmadığı hatta gerçek yaşamın bir sonucu olduğu söyleyebilir (Beyazıt, 2013). Gerçek yaşamla matematik arasındaki bu ilişkiden ötürü matematiğin anlamlandırılarak öğrenilmesi önemlidir. Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME), çocukların anlamlandırarak kendi matematiksel bilgilerini oluşturmalarını hedeflemektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin gerçek dünya bağlamında problemleri çözmek için kendi stratejilerini geliştirmelerini ve bu stratejileri diğer öğrencilerle tartışmalarını teşvik eder (Van den Heuvel-Panhuizen, 1996). Bu sayede, öğrencilerin matematik öğrenme süreci daha akıcı ve anlamlı hale gelir.

Nesilden nesile kültür ve bilgilerin aktarılmasını sağlayan en önemli eğitim-öğretim materyali ders kitapları olmuştur. Günümüzde de okullarımızda verilen eğitim-öğretim materyali ders kitaplarıdır. Türkiye'deki matematik ders kitaplarında öğrencilerin katılımı etkinlikler aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu bağlamda, GME gibi farklı bir perspektiften yola çıkan öğrenme yöntemlerinin başarısı, ders kitaplarının içeriği ve kalitesi ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin gerçek dünya bağlamında problemleri çözmek için kendi stratejilerini geliştirmelerini ve bunları diğer öğrencilerle tartışmalarını teşvik eden ders kitapları, matematik öğrenme sürecini daha anlamlı ve akıcı hale getirebilir. İşte bu nedenle, ilkokul 4. sınıf matematik öğretim programında kazanımların gerçek hayatla ilişkilendirilerek gerçekçi matematik eğitimi ilkeleri bağlamında ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. 4. sınıf matematik öğretim programında bazı ünitelerde GME ilkeleri çerçevesinde yer alan ifadeler ön plandadır. Örneğin ilkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programında bulunan "M.4.3.6.1. Mililitrenin kullanıldığı yerleri açıklar. Günlük hayatta en çok kullanılan yerlere ve durumlara örnek verilir." gibi kazanımlar, gerçekçi matematik eğitimi ilkeleri çerçevesinde incelendiğinde gerçek yaşam bağlamını açıkça ortaya koymaktadır. Ancak bu konuda yapılan araştırmaların oldukça sınırlı düzeyde olması nedeniyle mevcut kitapların bu ilkeleri ne ölçütte yansıttığı bilinmemektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, ilkokul 4. sınıf matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin gerçekçi matematik eğitimi ilkeleriçerçevesinde incelenmesinin bu alandaki literatür eksikliğinin giderilmesi açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Yöntem

4. sınıf matematik ders kitabı (4A) toplam altı ünite ve on dokuz konu başlığından oluşmaktadır. Kitapta toplamda 49adet etkinlik bulunmaktadır. 4A matematik ders kitabındaki 1. Ünite konu dağılımının GME ilkeleri çerçevesinde incelendiğinde uygunluklarında en yüksek toplama işlemi olurken doğal sayılar ve çıkarma işleminin yüzdelerinin eşit olduğu görülmektedir. 2. Ünite konu dağılımı incelendiğinde uygunluklarında en yüksek %100 ile çıkarma işlemi olurken doğal sayılarla toplama işlemi uygunluğu görülmemektedir. 4A matematik ders kitabındaki 3. Ünite konu dağılımı incelendiğinde uygunluklarında en yüksek bölme işlemi ile %66,6 olurken en düşük çarpma işleminin ise %60 uygunluğa sahip olduğu görülmektedir. 4. Ünite konu dağılımı uygunluklarının %100 olduğu ve tüm etkinliklerin GME ilkeleri çerçevesinde hazırlandığı görülmektedir. 4A matematik ders kitabındaki 5. Ünite konu dağılımının GME ilkeleri çerçevesinde incelendiğinde uygunluğu en yüksek olan Geometride temel kavramlar, uzamsal ilişkiler ve uzunluk ölçme %100 iken, en düşük GME uygunluğu geometrik cisimler ile %50'dir. 4A matematik ders kitabındaki 6. Ünitenin uygunluğu en yüksek olan konuları tartma ve sıvı ölçme ile %100 iken, çevre ölçme ise %0 olarak en düşük uygunluğa sahiptir.

Ders kitapları dördüncü sınıf matematik müfredatı, öğretmenler ve öğrenciler arasında bağlantı kurulmasında önemli bir rol oynar. Ders kitapları sadece öğrenciler için elverişli bir öğrenme ortamı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenler için etkili dersler tasarlama ve uygulamada değerli bir kaynak görevi görür (Arslan ve Özpınar, 2009). Bu ders kitabı etkinliklerinin kapsamlı bir incelemesi, farklı konular arasında GME yaklaşımına uygunluk açısından önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Konu soyutlaştıkça GME yaklaşımına uygunluğunun azaldığı görülmüştür. Örneğin, GME ilkeleri çerçevesinde, kesirler konusu bu ilkelerin özelliklerini somutlaştıran etkinliklerin varlığını göstermiştir. Sınıftaki kitapların öğretmen masasında düzenlenmesi ve ardından eşit gruplara ayrılması, doğal sayılarla bölme işleminde etkileşim ve gerçek yaşam uygulaması ilkelerine uygun bir etkinlik örneğidir. Çağdaş matematik eğitiminde yaygın bir zorluk, öğrenciler arasında bilgi yapılandırma eksikliğidir.

GME yaklaşımı, bilgiyi gerçekliğe dayandırmanın önemini vurgulayarak bu sorunu çözmeyi amaçlamaktadır. Rehberlik, etkileşim, seviye, iletişim, etkinlik ve gerçek hayat uygulaması gibi ilkeleri kapsayan GME yaklaşımının entegre edilmesiyle daha anlamlı ve kalıcı bir matematik öğrenme deneyimi elde edilebilir. Araştırmanın "Dördüncü sınıf matematik ders kitabında yer alan etkinlikler GME ilkeleri çerçevesinde

incelendiğinde ne kadar uygundur?" sorusuna yanıt olarak ders kitabında yer alan 49 etkinliğin %25,8'inin GME ilkeleri ile uyumlu olmadığı belirlenmiştir. Kılıçoğlu'na (2021) göre ders kitaplarındaki konuların soyut olması ve somut etkinliklerin eksikliği nedeniyle öğrenciler genellikle bilgi düzeyinde kalmakta ve yeterli soyutlama becerileri geliştirememektedir. Sonuç olarak, olayları yorumlamada ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmada zorluklar yaşamaktadırlar.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular ve Eklenen/Geçici Sonuç

4. sınıf matematik ders kitabı (4A) toplam altı ünite ve on dokuz konu başlığından oluşmaktadır. Toplam 49 etkinlik bulunmaktadır. 4A matematik ders kitabındaki 1. Ünite konu dağılımının GME ilkeleri çerçevesinde incelendiğinde uygunluklarında en yüksek toplama işlemi olurken doğal sayılar ve çıkarma işleminin yüzdelerinin eşit olduğu görülmektedir. 2. Ünite konu dağılımı incelendiğinde uygunluklarında en yüksek çıkarma işlemi ile %100 olurken doğal sayılarla toplama işlemi uygunluğu görülmemektedir. 4A matematik ders kitabındaki 3. Ünite konu dağılımı incelendiğinde uygunluklarında en yüksek bölme işlemi ile %66,6 olurken en düşük çarpma işlemi ise %60 ile en düşük uygunluğa sahip olduğu görülmektedir. 4. Ünite konu dağılımı uygunluklarının %100 olduğu ve tüm etkinliklerin GME ilkeleri çerçevesinde hazırlandığı görülmektedir. 4A matematik ders kitabındaki 5. Ünite konu dağılımının GME ilkeleri çerçevesinde incelendiğinde uygunluğu en yüksek olan Geometride temel kavramlar, uzamsal ilişkiler ve uzunluk ölçme %100 iken, en düşük GME uygunluğu geometrik cisimler ile %50'dir. 4A matematik ders kitabındaki 6. Ünitenin uygunluğu en yüksek olan konuları tartma ve sıvı ölçme ile %100 iken, çevre ölçme ile %0 olarak en düşük uygunluğa sahiptir.

Ders kitapları dördüncü sınıf matematik müfredatı, öğretmenler ve öğrenciler arasında bağlantı kurulmasında önemli bir rol oynar. Ders kitapları sadece öğrenciler için elverişli bir öğrenme ortamı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenler için etkili dersler tasarlama ve uygulamada değerli bir kaynak görevi görür (Arslan ve Özpınar, 2009). Bu ders kitabı etkinliklerinin kapsamlı bir incelemesi, farklı dersler arasında GME yaklaşımına uygunluk açısından önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Konu soyutlaştıkça GME yaklaşımına uygunluğunun azaldığı görülmüştür. Örneğin, GME ilkeleri çerçevesinde, kesirler konusu bu ilkelerin özelliklerini somutlaştıran etkinliklerin varlığını göstermiştir. Sınıftaki kitapların öğretmen masasında düzenlenmesi ve ardından eşit gruplara ayrılması, doğal sayılarla bölme işleminde etkileşim ve gerçek yaşam uygulaması ilkelerine uygun bir etkinlik örneğidir. Çağdaş matematik eğitiminde yaygın bir zorluk, öğrenciler arasında bilgi yapılandırma eksikliğidir.

GME yaklaşımı, bilgiyi gerçekliğe dayandırmanın önemini vurgulayarak bu sorunu çözmeyi amaçlamaktadır. Rehberlik, etkileşim, seviye, iletişim, etkinlik ve gerçek hayat uygulaması gibi ilkeleri kapsayan GME yaklaşımının entegre edilmesiyle daha anlamlı ve kalıcı bir matematik öğrenme deneyimi elde edilebilir. Araştırmanın "Dördüncü sınıf matematik ders kitabında yer alan etkinlikler GME ilkeleri çerçevesinde incelendiğinde ne kadar uygundur?" sorusuna yanıt olarak ders kitabında yer alan 49 etkinliğin %28,5'inin GME ilkeleri ile uyumlu olmadığı belirlenmiştir. Kılıçoğlu'na (2021) göre ders kitaplarındaki konuların soyut olması ve somut etkinliklerin eksikliği nedeniyle öğrenciler genellikle bilgi düzeyinde kalmakta ve yeterli soyutlama becerileri geliştirememektedir. Sonuç olarak, olayları yorumlamada ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmada zorluklar yaşamaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Gerçekçi Matematik Eğitimi, İlkokul, Matematik Ders Kitabı

Kaynakça

Akran, K. (2022). Ortaokul Matematik Ders Kitaplarının Gerçekçi Matematik Eğitimine Uygunluğunun İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Siirt

Arslan, S. & Özpınar, İ. (2009). Iköğretim 6.Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi . Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi , (12) , 97-113.

Bayazıt, İ. (2013). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin gerçek-yaşam problemlerini çözerken sergiledikleri yaklaşımlar ve kullandıkları strateji ve modellerin incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3), 1903- 1927.

Erdem, Z. Ç. ve Gürbüz, R. (2017). Toplu hata ve kavram yanılgıları bir inceleme üzerine: Denklem örneği. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 640-670.

Kılıçoğlu, E. (2021). Ortaokul cebirsel faaliyetlerde matematiksel süreç standartlarının kullanım durumu. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (1), 137-166.

Van den Heuvel-Panhuizen, M. H. A. M. (1996). Assessmentand realistic mathematics education (Vol. 19). Utrecht University.

The Effect of Lıterature Circles on 4th Grade Students' Reading Comprehension and Critical Reading Skills

Ayşegül Karabay
Çukurova Üniversitesi

Şefika Çakmak
Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

It was aimed that the reading circle was effective on critical reading and reading comprehension techniques. However, no study was found in the warehouses on both reading comprehension and critical reading times of primary school students of the reading circle. It was thought that spreading the structuring in the subject area, the reading circle method could contribute to students' reading comprehension and critical reading skills. The results of the literature review revealed that the roles in the reading circle can be effective in gaining critical skill reading and that such a study should be conducted. In this context, it is aimed to examine whether the motion reading circle method has an effect on students' reading comprehension and critical reading average. In this case, this structured speech problem sentence; "Is the reading circle method effective in achieving students' reading comprehension and critical reading?" can be expressed as

Yöntem

"Reading Comprehension Test" developed by Karabay and Kuşdemir (2009) and "Critical Reading Pack" developed by Okur (2019) were used as data collection tools for the studying quashi-experimental desing with pretest-posttest control group. In order to interpret the quantitative data obtained from the "Semi-Structured Interview Form" and "Researcher's Diary" were used.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In the study, covariance analysis was performed on quantitative data and the significance level of the analysis found to be p<.05. ın the study, when the pretest total scores obtained from the reading comprehension test and critical reading pack were controlled. It was determined that there was a significant difference between the experimental and controlled groups in terms of posttest total scores. As a results of the analysis of semi-structured interview forms and researcherjournals, it was seen that the students expressed positive opinions obout the practice. At the end of the interview, it was seen that these opinions obtained from the students were consistent with other studies.

Anahtar Kelimeler: Literature circles, critical reading skill, reading comprehension skill

Kaynakça

Akyol, H. (2005). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi (15. bs.), Ankara:Pegem Akademi.

Albeckay, E. M. (2014). Developing reading skills through a critical reading programme amongst undergraduate EFL students in Libya. *Procedia- Social and Behavioral Sciences 123*, 175- 181.

Altınkaya, A. (2019). *Okuma çemberi yönteminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterliklerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Altunbay, M. (2011). *Sevinç Çokum' un romanlarının eleştirel okuma yöntemine göre okunması*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Altunsöz, D. (2016). *Türkçe dersi 4. sınıf öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerisini geliştirmesi açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.

Alwood, C.S. (2000). Exploring the role of the teacher in student-led literature circles. *Institute of Education Science (ERIC)*, *143*, 1-93.

Balantekin, M. (2016). *Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Barone, D. & Barone, R. (2019). Fourth-grade gifted students participation in literature circles. *Gifted Education International*, *35*(2), 121–135.

Bayraktar, M. (2012). *Şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Belet, Ş.D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *3*(1), 69-86.

Bernadowski, C. (2013). Improving the reading attitudes of college students: using literature circles to learn about content reading. *Journal on English Language Teaching, 3*(3), 16-24.

Bingman, B. E. (2014). *Influencing incoming fourth graders' reading habits through a Influencing incoming fourth graders' reading habits through a summer literature circle: A case study*. Master of arts. University of Northern, Iowa.

Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (28. bs), Ankara:Pegem Akademi.

Cantekin, B. (2012). *Teachers' perceptions in teaching critical reading: A quantitative study of the teachers of English as a foreign language in Turkey*. Master of arts. Maltepe University, Istanbul.

Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K. & Miller, A. (2010). I learned how to talk about a book: children's perceptions of literature circles across grade and ability levels. *Literacy Research and Instruction*, *49*(3), 243-263.

Çermik, H., Doğan, B., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2019). Öğretmen adaylarının okuma çemberlerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(87), 1-15.

Daniels, H. (2006). What's the next big thing with literature circles? *Voices from the Middle, 13*(4), 10-15.

Jacobs, M. (2015). *Using literature circles to increase reading comprehension and student motivation*. Master of arts, Rowan University, New Jersey

Karabay, A. ve Kuşdemir- Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*, 110-117

Karatay, H. (2017). The effect of literature circle on text analysis and reading desire. *International Journal of Higher Education*, *6*(5), 65-75.

Larking, M. (2017). Critical reading strategies in the advanced English classroom. *APU Journal of Language Research*, *2*, 50-68.

Manning, S.R. (2010). *Literature circles and comprehension of literary texts in a 2nd grade classroom*. Master of arts, Caldwell College, New Jersey.

Marshall, J.B. (2006). *The effects of participation in literatüre circles on reading comprehension*. Degree of Doctor of Philosophy, University of Miami, Florida.

Okur, T. (2019). Okuma çemberinin ilkokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.

Tan Hatun, E., ve Kurtlu, Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi, 23*(78), 191-204.

Tekin, Ş. (2019). *Encouraging extensive reading through reading circle activity at a preparatory school in Turkey*. Master of arts, Çağ University, Mersin.

Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(3), 93-815.

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Hak ve Sorumluk Bilincinin Dijital Teknolojileri Kullanma Süresi ve Becerisi Düzeyi Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Hakan Öngören
Istanbul Il Emniyet Müdürlüğü

Ali Yılmaz
Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde dijitalleşen dünya ve eğitim sistemleri ile birlikte öğrencilerin dijital dünyada yeni bir kimlik kazanması ve bu bağlamda da dijital alandaki hak ve sorumluluklarını bilmesi önem arz etmektedir. Bu durumdan kaynaklı olarak bu araştırmada dijital hak ve aorumluk bilinci bağlamında ortaokul öğrencilerinin dijital teknolojileri kullanım süresi ve kullanım becerileri arasındaki ilişkinin bilinmesi ve anlaşılması amaçlanmıştır. Bununla birlikte ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk düzeyleri ile dijital teknolojileri kullanım süresi ve kullanım becerileri arasındaki ilişkiyi tespit edilerek özellikle dijital vatandaşlık konusunun ele alındığı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı başta olmak üzere yeni öğretim programlarına fikirler sunmaya çalışılacaktır.

TÜİK'in 2019-2022 yılları arasındaki suç istatistiklerine bakıldığında ülkemizde çocuk suçluluğunun hızlı bir şekilde arttığı anlaşılmaktadır. Çocuk suçluluğu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ise suça teşvik ve suçun özendirilmesi çocukların suça yönelmelerinde önemli etkenler olduğu görülmektedir. İletişimin dijital ortamlarda hızlı bir şekilde sağlandığı günümüz dünyasında suçun dijital ortamlarda özendirilerek ve teşvik edilerek özellikle 12-16 yaş aralığındaki çocuklara yönelik sunulması dijital ortamlarda hak ve sorumluluk konusunun anlaşılması gerektiği fikrini zorunlu kılmıştır. Bundan dolayı da günümüz çocukların dijital ortamlarda hak ve sorumluluk açısından takındıkları tavırların ne şekilde olduğu ayrıca buna bağlı olarak öğrencilerin dijital hak ve sorumluklarının düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından bilinmesi de önem arz etmeye başlamıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar dijital vatandaşlık ile ilgili düzenlenecek eğitim programları için öğrencilere yönelik bilgi, beceri ve tutumlar hakkında bilgi sahibi olmalarına katkı sunacaktır. Ayrıca araştırma ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumlulukları ile dijital teknolojileri kullanma süresi ve beceri düzeyi becerileri arasındaki ilişkinin anlamlandırılması açısından önemlidir.

Problem durumundan yola çıkarak geliştirilen araştırma soruları şu şekildedir;

1- Öğrencilerin dijital hak ve sorumluluk düzeyleri ile yaş, cinsiyet ve sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

2- Öğrencilerin dijital hak ve sorumluluk düzeyleri ile dijital teknolojileri kullanma süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

3- Öğrencilerin dijital hak ve sorumluluk düzeyleri ile dijital teknolojileri kullanma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır? sorularına cevaplar aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemi gerçekleştirilecektir. Nicel araştırmada elde edilen veriler, çeşitli istatiksel işlemlere tabi tutularak analiz edilecektir.

Araştırmanın modeli

Çalışmanın araştırma modeli genel olarak bağlı literatürün mevcut durumu dikkate alınmak suretiyle şekillendirilecektir. Bundan dolayı da araştırmaya konu olan öğrencilerin dijital hak ve sorumluk bilinci ile dijital teknolojileri kullanma süresi ve beceri düzeyi becerileri arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir yaklaşım izlenecektir. Bundan kaynaklı olarak da araştırmanın "Betimsel İlişkisel Tarama Modeli"ne dayalı olacağını belirtmek mümkün olacaktır. İstatistiksel analizler açısından bakıldığında öncelikle demografik bulgulara göre frekans ve yüzde hesaplaması yapılacak ve öğrencilere yöneltilen ölçeklerdeki sorulara verilen cevaplara göre diğer analizler gerçekleştirilecektir.

Evren Örneklem

Araştırmanın gerekli yasal izinleri İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alındıktan katılımcılarının belirlenebilmesi için Kartal ve Sultanbeyli ilçesindeki çeşitli ortaokullara gidilmiştir. Okulların belirlenmesi aşamasında kolay ulaşılabilirlik ilkesine uyulacaktır. Bu kapsamda araştırmamızın örneklem grubunu Kartal ve Sultanbeyli ilçesindeki 5 ortaokulda 7. 8. sınıflarda eğitim gören toplam 247 öğrenci oluşturmuştur.

Veri toplama araçları

Bu araştırmada veri toplama aracımız "Dijital Hak ve Sorumluluk Bilinci Ölçeği" kullanılmıştır.

Verilerin toplanması

Alınan araştırma izni kapsamında İstanbul ilinde yer alan çeşitli ortaokullardaki 7. ve 8. sınıflardaki öğrencilerden veriler elde edilen verilerden tutarlı ve tam rastgele doldurulmayan ölçek verileri geçerli sayılacaktır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS programına aktarılarak uygun ölçme parametreleri tespit edildikten sonra analiz edilecektir. Bununla birlikte frekans, ortalama, standart sapma gibi temel istatistiki veriler elde edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

- Öğrencilerin dijital hak ve sorumluluk düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- Öğrencilerin dijital hak ve sorumluluk düzeyleri ile 7. ve 8. sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk düzeyi 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir.
- Öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Kız öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksektir.
- Öğrencilerin dijital hak ve sorumluluk düzeyleri ile telefonda harcanan süre arasında anlamlı ilişki bulunmazken bilgisayarda harcanan süre arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.
- Öğrencilerin dijital hak ve sorumluluk düzeyleri ile dijital teknolojileri kullanma becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Dijital teknolojileri kullanma becerileri yüksek olan öğrencileri dijital hak ve sorumluluk düzeyleri de yüksek çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital hak ve sorumluluk, dijital vatandaşlık, dijital teknolojiler, ortaokul öğrencileri.

Kaynakça

Alptekin, Z. M. (2020). Dijitalleşme ve Dijital Sosyal Sorumluluk İletişimi. Uluslararası Medya ve İletişim Araştırmaları Hakemli Dergisi, 3(2), 136-155.

Burke, R.W. (2002). Social and emotional education in the classroom. Kapa Delta Pi Record, 38(3), 108-111.

Ceritoğlu, A. B. (2011). Kurumsal Sosyal Sorumluluk ve İşletmelerin Çevre Bilinci Eksenindeki Uygulamalarının Tüketici Satın Alma Davranışı ve Kurum İmajı Algısına Etkisi, 'Kurumsal Sosyal Sorumluluk'. İstanbul: Yalın Yayıncılık.

Denham, S. A., & Brown, C. (2010). Plays nice with others: Social-emotional learning and academic success. Early Education and Development, 21(5), 652-680.

Dörr, S. (2021). Corporate Digital Responsibility: Managing Corporate Responsibility and Sustainability in the Digital Age. Springer Nature.

Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2006). Teaching Social-emotional Skills at School and Home. Denver: Love Publishing Company.

Etter, M., Fieseler, C., & Whelan, G. (2019). Sharing economy, sharing responsibility? Corporate social responsibility in the digital age. Journal of business ethics, 159(4), 935-942.

Kabakçı, Ö. F. Korkut Owen, F. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması. Eğitim ve Bilim, 35(157), 1300-1337

Kabakçı, Ö. F., & Totan, T. (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 6(1), 40-61.

Lobschat, L., Mueller, B., Eggers, F., Brandimarte, L., Diefenbach, S., Kroschke, M., & Wirtz, J. (2021). Corporate digital responsibility. Journal of Business Research, 122, 875-888.

Mathiesen, K. (2014). Human Rights for the Digital Age. Journal of Mass Media Ethics, 29(1), 2–18. https://doi.org/10.1080/08900523.2014.863124.

Orbık, Z., and Zozuľaková, V. (2019). Corporate socıal and dıgıtal responsıbılıty. Management Systems in Production Engineering, 27(2), 79-83. Doi: 10.1515/mspe-2019-0013

Öngören, H. (2022). Türkiye'de internet kullanım eğilimi ve dijital vatandaşlık algısının insan hakları bağlamında incelenmesi. TİHEK Academic Journal, 9, 47-82.

Pangrazio, L., & Sefton-Green, J. (2021). Digital Rights, Digital Citizenship and Digital Literacy: What's the Difference? Journal of New Approaches in Educational Research, 10(1), 15-27. doi: 10.7821/naer.2021.1.616.

Pasi, R. J. (1997). Initiating a program in social emotional education. NASSP Bulletin, 87(593), 100-105.

Peacock, A. (2019). Human rights and the digital divide. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351046794

Reventlow, N. (2017, 12 10). Digital rights are human rights. Retrieved from https://digitalfreedomfund.org/digital-rights-are-human-rights

Ribble, M. (2008). Passport to digital citizenship. Learning & leading with technology, 36(4), 14-17.

Subramanya, S. R., & Yi, B. K. (2006). Digital rights management. IEEE potentials, 25(2), 31-34.

Turan, S. & Karasu Avcı, E. (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi. Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 1 (1), 28-38.

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Genişleyen Çevreler Yaklaşımı

Okan Yetişensoy

Bayburt Üniversitesi

Problem Durumu

Sosyal Bilgilerde genişleyen çevreler yaklaşımının geliştirilmesi ve uygulanması, Sosyal Bilgiler Eğitimi tarihinin çok önemli bir bölümünü oluşturmaktadır (Stallones, 2004). 1950'lerde yaygın şekilde benimsenen ve günümüzde de etkileri devam etmekte olan bu içerik düzenleme modeli, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen Sosyal Bilgiler eğitimi süreçlerini önemli ölçüde etkilemiştir (Nelson, 1992). Bu yaklaşım basitçe tüm bireylerin genişleyen bir çevre sistemi içerisinde yaşadığı varsayımına dayanmaktadır. Buna göre Sosyal Bilgiler programları da bireyin en aşina olduğu aileden başlamak üzere okul çevresi, mahalle, şehir, ülke, bölge gibi daha az aşina oldukları çevrelere doğru kademeli olarak genişleyen bir içerik sunmalıdır (Naylor ve Diem, 1987). Bu yaklaşım Sosyal Bilgiler Eğitiminde önemli bir yere sahip olsa da yerli alanyazında ilgili yaklaşımı ele alan kapsamlı kaynaklara rastlanılmamaktadır. Bu noktada ilgili araştırmanın amacı genişleyen çevreler yaklaşımının içeriği, felsefi ve tarihsel temelleri, yaklaşıma yönelik eleştiriler ve yaklaşımın Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretim programlarına yansımaları başlıkları üzerinden sistematik bir alanyazın derlemesi ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma Nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak yürütülmüştür. Bu noktada doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalar görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi bir biçimde ortaya koyulması için nitel süreçlerin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu noktada genişleyen çevreler yaklaşımını ele alan kaynaklar da bu araştırmanın temel veri kaynaklarını oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuç

Araştırma sonucunda fiziksel ve kavramsal mesafenin birleşiminin bu yaklaşımının organizasyon ilkesine temel oluşturduğu (Welton ve Mallan, 1996), bu yaklaşımın uzun yıllar Sosyal Bilgiler öğretimini domine ettiği, aynı zamanda önemli eleştirilerin hedefi olduğu (Banks, 1985) belirlenmiştir. Yaklaşımın çok fazla yaş-sınıf odaklı olmasının, öğretmenlerin hareket kabiliyetini kısıtlamasının, beceri eğitimine uygun olmayışının (Naylor ve Diem, 1987) söz konusu eleştirilerden yalnızca birkaçı olduğu görülmüştür. Ayrıca yaklaşımın özünde Herbartçılığın üç ayırt edici özelliği olan tamalgı (apperception), yoğunlaşma merkezi (concentration center) ve kültür dönemleri (culture epochs) teorisinin bir kombinasyonundan türediği görülmüştür (LeRiche, 1987). Bununla birlikte yaklaşımın kavramsal ya da örtülü şekilde Türkiye'deki Sosyal Bilgiler programlarına yansıdığı belirlenmiştir. İlgili yaklaşıma yönelik kapsamlı bir kuramsal çerçeve ortaya koymayı hedefleyen çalışmanın yerli alanyazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Genişleyen çevreler, içerik düzenleme modeli

Kaynakça

Banks, J.A. (1985). Teaching strategies for the social studies, Longman Inc.

Jared, S. (2004) Paul Hanna and "Expanding Communities". International Journal of Social Education, 18(2), 33-43.

LeRiche, L.W. (1987). The expanding environments sequence in elementary social studies: The origins. Theory and Research in Social Education, 15 (3), 137-154.

Naylor, D. T. & Diem, R. (1987). Elemantary and middle school social studies, New York: Random House.

Nelson, M.R. (1992) Children and social studies.Creative teaching in the elementary classroom. (Second edition). Orlando: Harcourt Brace Jovanovich Inc.

Welton, D.A., & Mallan, J.T. (1996). Children and their world: Strategies for teaching social studies (5th edition). Boston : Houghton Mifflin.

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

Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olarak Müzeler

Ahmet Çopur
Balıkesir Üniversitesi

Hakan Önal
Balıkesir Üniversitesi

Problem Durumu

Müzelerin öğrenciler ve eğitmenler tarafından kullanılmasının en önemli işlevi, maddi kanıt statüsünde olan objelerin ve görsellerin, onları gözlemleyenler tarafından anlamlandırılma çabasıdır. Bu nedenle müze ziyaretleri belirli bir sistematik içerisinde plan ve program dahilinde yapılmalıdır (Buyurgan, 2017; Önal, 2021). Miili Eğitime bağlı okullarda, yıllık planlar yapılırken dikkate alınması gereken hususlardan birisi olan, "öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi" ifadesinden hareketle, yıl içerisinde yapılacak çalışmalara yakın çevredeki müzeler de dahil edilmelidir. Öğretmenler ve öğrenciler ise müze ziyareti öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri için istekli olmalıdırlar. Zira okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim amaçlı kullanımı, planlı bir süreci kapsar. Bu hususta yapılan çalışmalar oldukça eskiye dayanmakla birlikte, henüz 1950 yılında kurularak faaliyete başlayan Uluslararası Müzeler Konseyi (ICOM) Türkiye Milli Komitesi, ilerleyen yıllarda (1962) müzelerin eğitimdeki rolleri ile ilgili UNESCO semineri düzenlemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı da Öğretmenler İçin Müze El Kitabı'nı 1958 yılında yayınlamıştır. T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından belirlenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda: Sosyal Bilgiler öğretiminde, okul bahçesinden pazaryerine, müzelere, sergi salonlarına, arkeolojik kazı ve sit alanlarına, resmî kurumlara, geleneksel ve modern imalathaneler ile tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları gibi tarihi mekanların, okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılması önerilmektedir. (MEB, 2018). Yine, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı içerisindeki "farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları" ifadesi de okul dışı öğrenme alanlarının eğitimde kullanılmasının beklendiğinin açık bir göstergesidir. Bu hususta ders kitapları içerisinde de müze görselleri yanında müze ziyaretlerinin önemi konusunda da birtakım mesajlar verilmektedir. Zira, müze ile eğitim konusu ancak 2008 yılında yayımlanan bir genelge ile doğrudan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programı içerisine girmiştir.

Konuyu sosyal bilgiler eğitimi açısından değerlendirerek, müze eğitiminin öğretmen adayları üzerindeki etkilerini konu alan çalışmalar (Ay ve Kurtdere Fidan, 2014; Demir ve Tak, 2019; Er ve Yılmaz, 2020; Kamçı ve Memişoğlu, 2020) son yıllarda yapılmaya başlasa da henüz genel anlamda derinlemesine yapılmış nitel bir çalışmanın literatürdeki eksikliği de bir gerçektir. Dolayısıyla bu çalışma, litreratürdeki belirtilen sorunun azalmasına bir nebze de olsa katkı sağlayacağı düşünüldüğünden önemlidir.

Yöntem

Araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, müzelerin okul dışı öğrenme ortamları olarak kullanımı konusunda düşüncelerini belirlemek amacında olduğundan, nitel araştırma yöntemi tekniklerinden görüşme ile gerçekleştirilmiştir. Düşünce, duygu zihinsel algılar gibi gözlenemeyen durum ve süreçlerin anlaşılmaya çalışıldığı (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.120) görüşme tekniği kişilerin bakış açılarını ve anlam dünyalarını ortaya koymak için daha derinlemesine bilgi edinme olanağı sunduğundan sosyal bilimler araştırmalarında en yaygın veri toplama araçlarındandır (Akt: (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.119). Bu bağlamda araştırma görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Müze ziyaretleri öğrencilerin kişisel gelişimlerine ve tarihi anlamlandırmalarına olanak yaratarak (Anderson & Moore, 1994) onların geçmişi kendi perspektiflerinden değerlendirmelerine, geçmiş ve günümüz toplumları arasında bağ kurmalarına imkân tanır (Egüz & Kesten, 2012). *Müzenin geçmiş ve gelecek arasında köprü kurmak adına işlevsel olduğu* sonucuna ulaşan bu araştırma müzelerin zikredilen araştırmalarla benzer misyonuna işaret etmektedir.

Araştırma bulguları müze ziyaretlerinde teşvik edici rolün ağırlıklı olarak arkadaşlar ve kurumlarda olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda özellikle arkadaşların teşvik edici rolü ve kalıcı deneyim yaşatma açısından önemi ön plana çıkmıştır.

Araştırma sonucunda katılımcıların müze ziyaretinden edindikleri kazanımlarda *kişisel, mesleki gelişime ve kültürel açıdan zenginleşme* ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda müzelerin bir okul dışı öğrenme ortamı olarak kişisel, mesleki ve kültürel gelişim açılarından öğrenme fırsatları sunduğu belirlenmiştir.

Araştırma bulguları, eğitim amaçlı müze gezilerinin; gezi öncesi (hazırlık), gezi sırası (uygulama) ve gezi sonrası (değerlendirme) süreçlerin planlanması olarak üç aşamalı yapılmasının yararlı olacağını ortaya koymuştur.

Araştırma bulguları toplumun müzeler konusunda kültürel ve bilinç düzeyinin istenilen seviyede olmamasının müzelerden yararlanma durumuna olumsuz etki eden faktörlerin başında geldiğini göstermiştir. Ek olarak müzelerin ücreti olmasının da müzeye erişim önündeki bir başka engel olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Müze, Müzede eğitim, Okul dışı öğrenme ortamı, Sosyal bilgiler

Kaynakça

Buyurgan, S. (2017). Verimli Bir Müze Gezisini Nasıl Gerçekleştirebiliriz? *Milli Eğitim*, 317-343.

Demir, A., & İsa, T. A. K. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Müze İle Eğitime Yaklaşımları Tokat İli Örneği. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, *4*(1), 1-18.

Er, H., & Yılmaz, R. (2020). Sosyal bilgilerde öğretmen adaylarının objektifinden "müze kullanımı". *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *4*(2), 165-181.

Kamçı, s., & Memişoğlu, H. (2020). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(4), 1755-1772.

Önal, H. (2021). Coğrafya Eğitiminde Müze-Ören Yerleri Ve Kullanımı. E. Artvinli, & Y. Değirmenci içinde, *Uygulama Örnekleriyle Coğrafya Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar 2* (Cilt II, s. 241-271). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Selanik Ay, T. ve Kurtdede Fidan, N. (2014). Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13 (48), 69-89.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

The Pazarcık and Elbistan Earthquakes: How was the Humanitarian Aid Sent to Turkey Framed by Newspapers and How Framing Affected the Idea of Solidarity?

Hazal Özyürek
Başkent Üniversitesi

Mustafa Gündüz
Başkent Üniversitesi

Problem Durumu

Problem

This study examines the framework within which the humanitarian aid sent by Turkey's border neighbours and Arab countries following the Pazarcık and Elbistan earthquakes on February 6, 2023, is presented in internet newspapers and how this framing impacts the idea of solidarity. The study aims to investigate how the domestic and foreign press represents the humanitarian aid sent to Turkey and the social reflection of these news presentations regarding their impact on solidarity. The study contributes to existing research on the social consequences of this recent disaster, providing a sociological perspective on the multidimensional effects and consequences of the earthquake through media representation.

Qualitative research methods were used in this study, and news articles reporting on post-disaster humanitarian aid from domestic and foreign newspapers were analysed and discussed using the Theory of Framing (Bateson, 1955; Entman, 1993; Goffman, 1986). With its subject and primary purpose in mind, this study aims to answer the following research questions:

1. How has international humanitarian aid from Turkey's border neighbours and Arab countries been portrayed in domestic and foreign media?
2. To what extent did the humanitarian aid from Turkey's border neighbours and Arab countries shape the idea of solidarity in the earthquake-affected society?

The findings of this study are expected to contribute to a better understanding of the role of media in shaping public perceptions of humanitarian aid and disaster response, as well as the social implications of international aid on local communities.

Yöntem

Methodology

This study used qualitative research methods to investigate how the international humanitarian aid sent from Turkey's border neighbours and Arab countries following the Pazarcık and Elbistan earthquakes was framed in domestic and foreign online news media. The study's primary objective was to gain a deeper understanding of the presentation of humanitarian aid in the news and its impact on the idea of solidarity.

To achieve these research objectives, news texts reporting on post-disaster humanitarian aid obtained from both domestic and foreign newspapers were selected for analysis. The study relied on the Theory of Framing (Bateson, 1955; Entman, 1993; Goffman, 1986) to analyse the selected news texts.

Through this methodological approach, the study aimed to identify and analyse the different frames used to present humanitarian aid in the media, as well as how these frames influenced the idea of solidarity among the earthquake-affected society.

Data collection method

For this study, 47 news texts were collected from 32 domestic and foreign online newspapers reporting humanitarian aid sent to Turkey after the Pazarcık and Elbistan earthquakes. The data was obtained through a purposive sampling method, which limited the countries sending humanitarian aid to Turkey to its bordering countries and Arab countries.

To determine which countries to focus on, the study followed the country classification provided by the Ministry of Foreign Affairs on Turkey's foreign economic relations (Güçlü, 2002). The study then selected the target countries for data collection, which included Turkey's neighbouring and Arab countries.

The data collection process involved accessing news texts from a domestic Turkish newspaper and foreign newspapers from Azerbaijan, Armenia, Georgia, Bulgaria, Greece, Syria, Iraq, and Iran, which were evaluated as Turkey's neighbouring countries. Meanwhile, Qatar, Saudi Arabia, and the United Arab Emirates were included in the study as Arab countries.

The news texts were obtained using the Google News module, and Turkish and English keywords were used to search for relevant news. In the collection of Turkish news, the word “help” was used together with the name of the country (e.g., “Yunanistan'dan yardım,” “Katar'dan yardım”). For news from Turkey's neighbouring countries and Arab countries, the name of the country and the words “Turkey,” “help,” and “aid” were used (e.g., “Greece Turkey help aid”).

Following this method, 47 news texts were collected from 32 different newspapers published in 12 countries. These news texts were then analysed using the Theory of Framing to identify the various frames used to present humanitarian aid in the media and to understand how these frames influenced the idea of solidarity among the earthquake-affected society.

Data analysis method

In the data analysis method of this study, the data was examined using the Framing Theory. The study's primary purpose was to understand how the international humanitarian aid sent from Turkey's border neighbours and Arab countries after the Pazarcık and Elbistan Earthquakes was framed in domestic and foreign press news broadcasting online and how this framing affected the idea of solidarity. In addition, the role of newspapers in shaping public opinion and presenting information within a certain framework was also highlighted.

After collecting the data, it was classified in Turkish and English, and the news texts were read for the first time to determine the primary frames used by the newspapers. Sub-frames that supported these primary frames were also determined, and patterns were checked during this process. Entman's (1993, pp. 52-53) concept of selection and salience was followed to determine both primary and sub-frames. In this way, it was possible to understand how newspapers selected and highlighted certain aspects of the event, which led to the formation of primary and sub-frames.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Expected/Temporary Results

Through analysing 47 news texts from 32 different domestic and foreign newspapers, five basic frameworks have been identified: *We came first*, *Arabs helped*, *We are all brothers* (including neighbours and solidarity sub-frameworks), *Controversial countries* and *Beyond politics*. These frameworks provide insight into how the media selects and highlights certain aspects of the events, shaping the way people perceive and understand them.

The humanitarian aid provided in disaster situations builds deep and unshakable bonds between people, and media coverage of aid and salvation stories from all over the world contributes to the development of a cumulative attitude of cooperation, solidarity, and neighbourliness. The media's role in the construction of these concepts is critical, and the study provides insight into the impact of media coverage on the perception of solidarity in earthquake-affected society.

Overall, the study's expected results will provide a comprehensive understanding of the framing of international humanitarian aid in the press and its impact on the perception of solidarity in the earthquake-affected society. In addition, the findings will have significant implications for the media's role in promoting and enhancing the values of cooperation, solidarity, and neighbourliness in disaster situations.

Anahtar Kelimeler: Pazarcık and Elbistan Earthquakes, disaster, humanitarian aid, media, framing

Kaynakça

References

Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy. *Psychiatric Research Reports*, *2*, 39-51.

Birleşmiş Milletler İnsani İlişkiler Koordinasyon Ofisi. (2023, July). *What are humanitarian principles?* https://www.unocha.org/sites/unocha/files/OOM_Humanitarian%20Principles_Eng.pdf

Boin, A., & Hart, P. (2003). Public leadership in times of crisis: Mission impossible? *Public Administration Review*, *63*(5), 544-553. http://www.jstor.org/stable/3110097

Chouliaraki, L. (2014). *The ironic spectator: Solidarity in the age of post-humanitarianism.* John Wiley & Sons.

Dünya Sağlık Örgütü. (2002). *Disasters and emergencies: Definitions.* Panafrican Emergency Training Centre. https://apps.who.int/disasters/repo/7656.pdf

Entman, R. M. (1993). Framing: Toward a clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, *43*, 51-58. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x

Ergül, H., Gökalp, E., & Cangöz, I. (2010). From the wrath of Allah to divine judgement: National disasters in the Islamist press in Turkey. *Journal of Multicultural Discourses*, *5*(1), 1-20. https://doi.org/10.1080/17447140903197233

Fowler, R. (1986). *Linguistics criticism.* Oxford University Press.

Goffman, E. (1986). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harper and Row.

Horsley, J. S. (2016). Media framing of disasters. In A. Schwarz, M. W. Seeger ve C. Auer (Eds.), *The handbook of international crisis communication research* (pp. 155-164). Blackwell.

Işık, Ö., Aydınlıoğlu, H. M., Koç, S., Gündoğdu, O., Korkmaz, G., & Ay, A. (2012). Afet yönetimi ve afet odaklı sağlık hizmetleri. *Okmeydanı Tıp Dergisi*, *28*(2), 82-123. https://doi.org/10.5222/otd.supp2.2012.082

McCombs, M. (2014). *Setting the agenda: The mass media and public opinion* (2. Bs.). Polity Press.

Miller, A., & Godiel, R. (2009). News organizations and information gathering during a natural disaster: Lessons from Hurricane Katrina. *Journal of Contingencies & Crisis Management*, *17*(4), 266-273. https://doi.org/10.1111/j.1468-5973.2009.00586.x

Parrida, D., Moses, S., & Rahaman, K. R. (2021). Analysing media framing of cyclone Amphan: Implications for risk communication and disaster preparedness. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, *59*(1), 1-11. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2021.102272

Rehg, W. (2007). Solidarity and the common good: An analytic framework. *Journal of Social Philosophy, 38*, 7-21. https://doi.org/10.1111/j.1467-9833.2007.00363.x

Stempel, G. H. (2010). Hurricane Katrina: Flooding, muck, and human misery. In R. Izard ve J. Perkins (Eds.), *Covering disaster: Lessons from media coverage of Katrina and Rita* (pp. 19-29). Transaction Publishers.

Stevenson, F., & Macrae, J. (2002, July). Legislating for humanitarian aid. *Humanitarian Exchange: The Magazine of the Humanitarian Practice Network*, 33-35. https://odihpn.org/wp-content/uploads/2002/08/humanitarianexchange021.pdf

ter Meulen, R., ve Houtepen, R. (2012). Solidarity. In R. Chadwick (Ed.), *Encyclopedia of Applied Ethics* (pp. 198-205). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-373932-2.00245-3

van Dijk, T. A. (1991). *Racism and the press*. Routledge.

Vliegenthart, R. (2012). Framing in mass communication research: An overview and assessment. *Sociology Compass*, *6*, 937-948. https://doi.org/10.1111/soc4.12003

Sosyal Bilgiler Yazılı Yoklama Sorularının Kapsam Geçerliği Açısından İncelenmesi

Ahmet Çopur

Balıkesir Üniversitesi

Problem Durumu

Kuralları dikkate almadan ve acele olarak hazırlanan sorular, içerik ve kapsam kadar, soru yazımında birçok yazım hatası da içerebilmektedir (Yavuz & Furkan, 2020). Ölçme için hazırlanan sınavdaki sorulara ait maddelerin her biri, ölçülmesi beklenen becerileri tam olarak ölçebilmelidir (Küçükahmet, 1999). Bunu için de yazılan her maddenin, amaca ve kurallara uygun olması gerekir. 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşımların ön plana çıkarılması süreci ile, ölçme araçları da çeşitlenmeye başlanmıştır. Öğretmenlerin, bu yeni ölçme araçlarının varlığından haberdar oldukları kadar, bunların hazırlanış ve uygulanış süreçlerini de bilmeleri gerekmektedir. Zira değerlendirmenin sağlıklı olması, ölçme aracının sağlıklı kullanımına bağlıdır. Sorular hem öğrencilerin düşünmelerini etkilediği gibi hem de derse karşı olan tutumlarını ve akademik başarılarını da ölçtüğünden her zaman araştırmacıların ilgisini çekmişlerdir (Akpınar & Ergin, 2006). Linn & Gronlund (1995), soru hazırlamayı, belirli bilgileri ve becerileri gerektiren bir sanat olarak tanımlamışlar ve eğitimin tüm süreçlerinde olduğu gibi soru hazırlamanın da eğitiminin alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Tekin (2004), öğretmenlerin soru hazırlama sırasında, ilgili kazanımlar için ne tür soru çeşidi seçileceğine göre değil, genellikle en iyi bildikleri soru türlerini tercih ettiklerini belirtmiştir. Aslında birçok araştırmada da bu durum, farklı yorumlanarak, bunların birer hata olduğu ve öğretmenlerin soru hazırlama ve soru tipi belirleme konularında hizmet içi eğitimlere alınması gerektiği şeklinde yorumlanmaktadır (Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Anıl & Acar, 2008; Bakırcı ve diğ. 2022).

Türkiye'de öğretmenlerin hazırlayıp uyguladıkları soruların incelendiği çalışmalara bakıldığında, neredeyse tamamına yakınının, soruların kazanımlarla ilişkilendirilmesi (Kutlu ve diğ. 2010; Aydın & Uçgun, 2020; Özgül & Polat, 2021) veya soruların bilişsel/duyuşsal basamak düzeylerinin belirlenmesi (Çepni ve diğ. 2003; Karamustafaoğlu ve diğ. 2003; Akpınar & Ergin, 2006; Baysen, 2006; Büken & Artvinli, 2020; Özgül & Polat, 2021) üzerine oldukları görülmektedir. Az sayıda çalışma (Tokcan & Çevik, 2013; Uymaz & Çalışkan, 2019) ise kapsam geçerliğinin ölçülmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin hazırladıkları sınav sorularının kazanımlarla ilişkisi ve kapsam geçerliği açılarından değerlendirilmesi yapılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman analizi kullanılmıştır. Toplanan veriler, içerik analizine de tabi tutulmuştur. Çalışmada doküman incelemesi süreci, uygun dokümanları bulma, orijinallik kontrolü, kod-katalog oluşturma sistematiği belirleme ve verilerin analizi (içerik analizi) aşamaları (Merriam, 2009) referans alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın problemi temel alınarak doküman incelemesi tekniğinin probleme ışık tutacak verilerin toplanması için yeterli olacağına karar verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular her sınıf düzeyinde kazanımların büyük çoğunluğu için yıllık planda üç ders saati ön görüldüğüne işaret etmektedir. Geriye kalan kazanımlar için ise bir ile beş arasında ders saati ayrılmıştır. Ders saati sayıları aynı olmasına karşın kazanımlara yönelik sorulan soru sayıları önemli ölçüde farklılık arz etmektedir.

Çalışmada incelenen sosyal bilgiler dersi yazılı sınav sorularının beş, altı ve yedinci sınıf seviyelerinde tüm kazanımları yoklamadığı, soruların dağılımının kazanımlara orantısız dağıldığı, bazı kazanımlarla ilgili hiç soru sorulmazken bazı kazanımlarla ilgili programda ön görülenden daha fazla sayıda soru sorulduğu belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle kazanımlar açısından sınavların kapsam geçerliğinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, kapsam geçerliği, yazılı yoklama

Kaynakça

Uymaz, M., & Çalışkan, H. (2019). Öğretmen Yapımı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(1), s. 331-346. doi:10.24106/kefdergi.2637

Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 172*(Güz), s. 225-231.

Anıl, D., & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), s. 44-61.

Aydın, M., & Uçgun, D. (2020). Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının program'daki kazanımlara göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), s. 343-356.

Bakırcı, G., Özmantar, M. F., & Bozkurt, A. (2022). Investigation of the secondary school mathematics teachers written exam questions on data handling. *E-International Journal of Educational Research, 13*(3), s. 1-17.

Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*(1), s. 21-28.

Büken, R., & Artvinli, E. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19*(2), s. 1119-1142.

Çepni, S., Özsevgeç, T., & Gökdere, M. (2003). Okullarda ve lise giriş sınavlarında sorulan fen bilgisi sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*(157), s. 30-39.

Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterlilik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(33), s. 235-247.

Kutlu, Ö., Yalçın, S., & Pehlivanoğlu, E. B. (2010). Iköğretim programında yer alan kazanımlara dayalı soru yazma ve puanlama çalışması. *9*(3), s. 1201.

Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendiröe.* İstanbul: Alkım Yayınları.

Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching.* (7 b.). New Jersey: Prentice Hall.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Özgül, D. A., & Polat, K. (2021). Öğretmen adaylarının ortaokul matematik dersi kazanımlarını yenilenmiş Bloom taksonomisine yerleştirebilme ve soru yazabilme becerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16-32*, s. 304-328.

Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı Yayınevi.

Tokcan, H. & Çevik, E. (2013). İlköğretim ıı. kademe sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının programa uygunluğunun incelenmesİ . Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty , 32 (1) , 58-91 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/20246/214801

Yavuz, Ö. Ç., & Furkan, E. (2020). Sınav Hazırlama ve Yönetimi Üzerine Bir Uygulama. *Bilişim Sistemleri ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), s. 10-15.

Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemlerinin Etik Kodları Üzerine Bir Öneri

Burcu Çalıkoğlu

İzmir Demokrasi Üniversitesi

Problem Durumu

Sosyal bilimler ve akademik etik arasında kendiliğinden doğal olarak bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki şu şekilde karşılıklıdır:

a. "Etik" sosyal bilimin veya felsefenin bir inceleme alanıdır.

b. "Etik" aynı zamanda araştırmacıların araştırma süreci içerisinde karşılıklı sorumluklar ve çizgileri belirleyen profesyonellik prosedürüdür.

Etik, temel olarak dürüstlük ile ilgilidir (Örs, 2007). Bu durumda, "sosyal bilimlerde etik" söz konusu olduğunda, bahsedilecek her şey dürüstlük ile ilgili olmalıdır. "Sosyal bilimlerde etik" kavramı çokça oturmuş bir kavram iken, sosyal bilimlerde kullanılan araştırma yöntemlerinin her birinin etik problemlerinin birbirilerine göre nasıl farklılaştığı konusunda bir metin bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı bu eksikliğe işaret etmekte olup, "sosyal bilimlerde meydana gelebilecek etik problemler bir araştırma yönteminden diğerine nasıl fark etmektedir?" araştırma problemine cevap bulmaktır.

Yöntem

Çalışmanın amacı doğrultusunda, araştırma yöntemi meta sentez olarak belirlenmiştir. Meta sentez, aynı konu üzerine yapılan araştırmaların eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesi ve yorumlanmasını içermektedir. Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri olarak kullanılan "survey", "case study", "experimental", "action research", "graounded theory" gibi anahtar sözcüklerine "ethics" eklenerek, SSCI expanded, SSCI dahil olmak üzere çeşitli indekslerde tarama yapılması planlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bir araştırmacının elbette araştırmacı olduğu için soru sorma, deney yapma, yeni bir uygulama gerçekleştirme konularında söz veya hak sahibi olduğu doğal olarak düşünülebilmektedir. Ancak, gerçeğe ulaşmak adına, bunları her şekilde yapabileceği hakkını vermemektedir. Örneğin, vaka çalışmalarını kullanan bir araştırmacı, katılımcıların anonimliğinden ve gizlilik içinde sağlanan bilgilerden ödün vermeye karşı kendisini dengelemelidir. Zararsız olarak belirtilebilen bilgiler, gerçekte katılımcılar tarafından oldukça farklı algılanabilir (Mills, vd. 2009, s. 23).Vaka çalışmaları genellikle doğal ve değişimi değerlendirme eğilimindedir (Aytekin, 2014; Özmen v.d., 2015)

Deneysel çalışma, sosyal bilimlerde çok değerli olarak görülürken, yürütülmesi oldukça zordur. Araştırmacılar, bu kadar uğraş verdikten sonra deneysel çalışmalarının sonucun etkili çıkması gerektiğine inanarak bulgulardaki sayılar üzerinde oynayabilmektedirler (Ülman, 2006).

Tanımlayıcı çalışmalara yardımcı olan anketler, özellikle hassas konuları barındırıyorsa araştırmacı için en zor olanı anket sorularını hazırlamaktır (Phillips, 1994). Doğru cevaba ulaşmak için en önyargı içermeyen ve en kibar soru biçimini bulmak oldukça zorlayıcıdır.

Yukarıda sözü edildiği üzere, her bir araştırma yönteminin gizlilik, güç, incinebilirlik veya hassasiyet durumlarının fakedebileceği noktalar üzerinde durulacaktır. Bu durumlardan yola çıkarak, etik kodlar önerisi sunulacaktır. Çalışmadan elde edilen sonuçların daha ayrıntılı bir araştırma etiği standardizayonunun elde edilmesi konusunda katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Araştırma Etiği, Araştırma Yöntemleri, Standardizasyon, Kodlar

Kaynakça

Aytekin, Ç. (2014). Ev temelli erken müdahale programının geliştirilmesi: Bir vaka çalışması.

Mills, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. (Eds.). (2009). *Encyclopedia of case study research*. Sage Publications.

Örs, Y. (2007). *Bilimsel felsefenin ışığında*. İmge Kitabevi.

Özmen, E. R., Selimoğlu, Ö. G., & Şimşek, M. Ö. (2015). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin öykü yazmada uygulanması: Zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci ile vaka çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *16*(02), 149-171.

Phillips, S. R. (1994). Asking the sensitive question: The ethics of survey research and teen sex. *IRB: Ethics & Human Research*, *16*(6), 1-7.

Ülman Y. I. (2006). Bilimsel bilgi üretiminde yayın etiği (örnekleriyle bilimsel yanıltma türleri). In H. Yazıcı, M. Şenocak (Ed), Tıbbi Yayın Hazırlama Kuralları ve Yayın Etiği (4962).İstanbul: Nobel Yayınevi.

Kültürel Mirasın Öğretilmesinde Disiplinlerarası Yaklaşımla Müze Eğitimi

Müge Yurd — MEB
Funda Varnacı Uzun — Aksaray Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrenme sınıflarla sınırlı değildir. Müzeler, önemli eğitim ortamlarıdır ve önemli bir öğrenme potansiyeli sunarlar. Müzelerde sergilenen eserler öğrencilere zamanla, yerlerle, olaylarla veya insanlarla somut bir bağlantı sağlar ve insanlık tarihi ile kültürel mirasın evrimini deneyimlemelerine olanak tanır. Müzelerde öğrenmek, öğrencilerin nesnelerin tarihsel değerini anlamalarına, farklı kültürlere saygı duymalarına ve çok kültürlülüğü anlamalarına yardımcı olur. Müzeleri keşfetmek, öğrencilere bilgi edinme sürecine aktif olarak katılma, düşünce ve duyguları ifade etme yeteneği verir. Müzelerin etkili kullanımı, çok yönlü öğrenmeye, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine ve 21. yüzyıl hayat boyu öğrenme becerilerinin edinilmesine yol açabilmektedir (Karadeniz ve Okvuran, 2014).

Bu çalışmanın amacı, TÜBİTAK tarafından 2. kez desteklenmeye uygun görülen "Müzeler Varlığım, Kültürüm Mirasım 2" başlıklı projenin tanıtımının yapılması, proje sürecinde uygulanan disiplinlerarası eğitim etkinlik örneklerinin sunulması ve öğrenciler tarafından doldurulan etkinlik değerlendirme formları ile projenin etkisinin değerlendirilmesidir.

Projede öğrenme yaşantılarını zenginleştiren ve güçlendiren okul dışı eğitim ortamlarının başında gelen müzeler birer eğitim öğretim ortamı olarak kullanılmış, alanında uzman eğitmenler tarafından belirli bir program çerçevesinde, farklı müzelerde uygulanan disiplinlerarası etkinliklerle öğrencilerin müzeleri turistik olarak gezilen mekanlar olarak görmelerinin yanı sıra birer eğitim ortamı olarak da görmeleri, bu konuda bilgi ve farkındalıklarının arttırılması amaçlanmıştır.

Çalışma kapsamında, Hatay'da bulunan Arkeoloji Müzesi, Şehir Müzesi, Tıbbi ve Aromatik Bitki Müzesi, Cam Müzesi, Gastronomi Müzesi, Tarım Müzesi ve Zeytin Müzesi uygulama alanları olarak seçilmiştir. Bu müzelerin, barındırdıkları tarihi ve kültürel açıdan zengin eserler ve yaşatacakları öğrenme ortamlarıyla öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlayacağı, mekân ile uyumlu etkinliklerle öğrencilerde eğlenceli ve kalıcı öğrenmeye olanak tanıyacakları düşünülmüştür. Çalışma grubunu, Hatay'da farklı okullarda öğrenim gören 24 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur.

7-11 Ekim 2022 tarihlerinde gerçekleştirilen etkinliklerde, konusunda uzman eğitmenler bilgi, birikim ve deneyimlerini geleceğin kültür mirasçıları olan öğrencilere gözlem, araştırma inceleme, oyun ve yaratıcı drama etkinlikleri, sanat, tasarım, teknoloji destekli materyaller, bireysel ve grupla çalışma, atölye çalışmaları vb. tekniklerle aktarmışlardır.

Yöntem

İlhan vd.(2011)'de önerilen etkinlik değerlendirme formları bir etkinlik gününün sonunda o günkü etkinlik sayısı kadar öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerin her bir etkinlik hakkında görüş yazmaları istenmiştir. Etkinlik formları nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz ile değerlendirilmiştir.

Çalışmada betimsel olarak projenin tanıtımı yapılacak, uygulamalar sonrası öğrencilerin doldurduğu etkinlik değerlendirme formlarından doğrudan alıntılar verilerek etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkisi değerlendirilecektir. Projenin hedef kitlesini, gelir düzeyi ortalamanın altında bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından zorunlu hizmet kapsamındaki eğitim kurumlarında öğrenim gören akademik başarısı yüksek 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden seçilecek 24 öğrenci oluşturmuştur.

Yaşadığı yerin özelliklerini tanıyan, kültürel mirasını koruma bilinciyle yetişmiş, milli ve manevi değerlerini korumaya ve sonraki kuşaklara aktarmaya çaba harcayan bireylerin oluşturduğu toplumlar tarih boyunca varlık gösterebilir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları incelendiğinde millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilen bireyler yetiştirilmesi özel amacı göze çarpar. Atatürk'ün de işaret ettiği "Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli kültürdür." ve "Eğitimde feda edilecek tek bir fert dahi yoktur." sözlerinden yola çıkılarak projenin hedef kitlesi okullarda sosyal bilgiler derslerinde bu kazanımlar doğrultusunda eğitim almış ancak okul dışı ortamlarda öğrenme deneyimini yaşama olanağını bulamamış, dezavantajlı öğrenci grubu belirlenmiştir. Bu yaş grubu öğrencilerin seçilme nedenlerinden biri de; kendi başlarına hareket edebilmeleri ve öğrendiklerini çevrelerine kolay aktarabilecek yetiye sahip olmaları sebebiyle, yaygın etkinin artırılmasında aktif rol alabilecekleri düşüncesidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan etkinlik değerlendirmeleri sonucunda öğrencilerin genel olarak etkinlikleri beğendikleri, etkinlik süresince sürekli aktif olmalarının etkinlikten daha fazla yararlanmalarına sebep olduklarına ilişkin olumlu duygu ve düşüncelerini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci değerlendirmeleri incelendiğinde etkinlikler sırasında hem çok eğlendiklerini hem de okulda uzunca sürede öğrenemeyecekleri kadar çok bilgi ve deneyimi kazandıklarını dile getirmişlerdir. Çoğu öğrenci yaşadıkları şehirde duymadıkları ve varlığını bilmedikleri bir çok müze ile tanıştıklarını ve buralarda gezi yapmanın yanı sıra okul derslerini de yapmalarının onlara heyecan ve keyif verdiğini belirtmiş, deneyimlerini aile ve arkadaşları ile paylaşmak için sabırsızlandıklarını vurgulamışlardır.

Çalışma sonuçlarına dayanarak müzelerin okul dışı öğrenmede etkili bir eğitim öğretim ortamı olarak kullanılması gerektiği görülmekte, müze eğitiminin farklı disiplinlere uygulanabilir olduğu ve eğitim mekanı olarak kullanımlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müze, Müze Eğitimi, Okul Dışı Öğrenme, Kültürel Miras

Kaynakça

İlhan, Ç. A., Artar, M., Okvuran, A., Karadeniz, C. (2011). Müze Eğitimi Modülü (Etkinlik Kitabı). Ankara: UNICEF, Yorum Matbaacılık.

Karadeniz, C. ve Okvuran, A. (2014). Müzede bir gece: Ankara Üniversitesi öğrencileri ile Çorum Arkeoloji Müzesi'nde müze eğitimi. İlköğretim Online, 13(3), 865-879.

Karadeniz, C. (2014). Çağdaş müzelerde eğitim yaklaşımları: Çocuk müzeleri ve bilim, teknoloji ve keşif merkezleri. Müzeler, oyunlar, oyuncaklar ve çocuklar. (Haz: Dilek Maktal Canko). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

Karadenïz, C, Okvuran, A, Artar, M, İlhan, A. (2017). Müze Eğitiminde Dönüşümler: Kocaeli Müzesi'nde Eğiticilerin Eğitimi. Milli Eğitim Dergisi, 46 (214) , 37-59.

MEB. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara

Afet Araştırmaları: 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş Depremlerinin Düşündürdükleri

Çiğdem Sema Sırma

Başkent Üniversitesi

Problem Durumu

Doğa ve insan kaynaklı olarak meydana gelen afetler gündelik hayatın rutin işleyişini değişirerek mal ve can kaybına yol açabilmektedir. Ülkemizde 06 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş Pazarcık merkezli 7.7 ve Elbistan merkezli 7.6 büyüklüklerinde 2 deprem gerçekleşmiştir. Depremden Kahramanmaraş, Gaziantep, Hatay, Kilis, Diyarbakır, Adana, Osmaniye, Şanlıurfa Adıyaman, Malatya dâhil 10 il etkilenmiştir (Anadolu Ajansı, 2023). Her iki depremlerden de etkilenen Elâzığ ise 15 Şubat 2023 tarihinde 11. il olarak afet bölgesine dâhil edilmiştir (Anadolu Ajansı, 2023).

Afetler; nedenleri, meydana gelişleri ve sonuçları bakımından pek çok disiplinin kesişme alanında yer almaktadır. Örneğin afetin türüne bağlı olarak sel, deprem, nükleer patlama sonucu alanda farklı uzmanlıklar gerekebilmektedir. Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri, olası afetlerin yıkıcı sonuçlarının önüne geçilebilmesi ve afet sonrasında hızlıca gündelik yaşamın olağan akışına dönmesi noktasında alanda yapılan araştırmalar önem taşımaktadır. Bununla birlikte afet bölgelerinde yapılan araştırmalar disiplinlerin uygulama alanlarının yanı sıra metodolojik yaklaşımları bağlamında da farklılaşabilmektedir. Diğer taraftan araştırma sahası olan afet bölgesinde kayıplar ve kayıpların yarattığı duygusal değişimin yanı sıra hayatın devam ettiği gerçeği söz konusudur.

Yöntem

Bu çalışmanın yöntemi olarak sosyal bilimler alanında öncelikle sosyoloji disiplinde afete dair yapılan ulusal ve uluslararası literatürün taramasının yapılması benimsenmiştir.

Çalışmada cevap aranacak problem cümleleri aşağıda belirtilmiştir.

Afet bölgesinde araştırma yapan sosyologların uyması gereken etik ilkeler nelerdir?

Afet bölgelerinde sosyolojik araştırmalar nasıl yapılmalıdır?

Afet bölgelerinde sosyolojik araştırmalarda karşılaşılan zorluklar nelerdir?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Doğal bir olayın felaket haline dönüşümünün nedenlerinin ve sonuçlarının araştırılması gerekmektedir. Yapılacak araştırmalar afetlerin öncesinde ve sonrasındaki süreçle nasıl başa çıkılacağının anlaşılmasında rol oynayacaktır. Ayrıca yapılan afet araştırmaları sonucunda geliştirilecek politika önerileriyle doğa olaylarının yıkıcı etkilerinin en aza indirilmesi / olmaması için önlemler alınabileceği gibi afet bölgesindeki bireylerin bedensel, psikolojik, duygu durum ve ekonomik açıdan hayatlarına devam edebilmeleri için çalışmalar yapılabilir. Afet sonrasında kırılgan gruplar olarak değerlendirilen kadın, çocuk, engelli, genç ve yaşlı gibi farklı özelikler sergileyen grupların ihtiyaçlarının belirlenmesi ve ihtiyaç farklılıklarına göre iyileştirmeler yapılabilmesi için sosyolojik araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Araştırma süresince araştırmacının katılımcısına zarar vermeme ilkesi ön koşul olmakla birlikte araştırmacı çeşitli etik ikilemlerle karşı karşıya kalabilir. Araştırmacı yalnızca araştırma yapmanın dışında afet bölgesindeki ihtiyaçlara bağlı olarak çeşitli görevler üstlenebilir. Sahaya giriş kadar sahadan ayrılışta oldukça önem taşımaktadır. Bu çalışmanın konu sosyolojik açıdan afet araştırmalarının ele alınması oluşturmaktadır.

Çalışmada afet bölgesinde yapılacak sosyolojik araştırmalarda araştırmacının katılımcıların kişisel bilgilerinin korunması,gizlilik, onamlarının alınmış olması, araştırmadan istediği zaman ayrılabileceği bilgisi, yakınlık, katılımcının yaşı bağlamında sorumlulukları olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: afet, deprem, doğa, sosyolojik araştırma

Kaynakça

Anadolu Ajansı, 2023 https://www.aa.com.tr/tr/gundem/kahramanmaras-merkezli-depremlerde-12-bin-391-kisi-hayatini-kaybetti/2810980

Babugura, Agnes A. (2008) “Vulnerability of Children and Youth in Drought Disasters: A Case Study of Botswana.” Children, Youth and Environments 18(1): 126-157.

Basher Reid (2008) Disaster Impacts: Implications and Policy Responses, Social Research, Disasters: Recipes and Remedies 75 (3), 937-954.

Bergstrand Kelly, Mayer Brian, Brumback Babette ve Zhang Yi (2015)Assessing the Relationship Between Social Vulnerability and Community Resilience to Hazards, Social Indicators Research, 122 (2), 391-409

Draus J. Paul (2009) Substance Abuse and Slow-Motion Disasters: The Case of Detroit, The Sociological Quarterly, 50 (2), 360-382

Jensen, Donna. (2021) "Multi-dimensional Disaster Response for Older Adults." Humboldt Journal of Social Relations, 1 (43):10-18

Kasapoğlu Aytül, Ecevit Mehmet, Depremin Sosyolojik Araştırması, Sosyoloji Derneği, Ankara, 2001

Parida Kumar Pradeep, (2014) 'We are Living with Daily Disasters': A Study of Mental Health Consequences of Cyclone 'Thane', Sociological Bulletin, 63 (1), 77-94

Peek Lori, (2008) Children and Disasters: Understanding Vulnerability, Developing Capacities, and Promoting Resilience- An Introduction, Children, Youth and Environments, 18 (1), Children and Disasters, 1-29

Wisner, B. (1993) 'Disaster vulnerability: scale, power, and daily life'. Geojournal. 30(2). pp. 127–140.

Xu Bin (2013) For Whom The Bell Tolls: State-Society Relations and The Sichuan Earthquake Mourning in China, Theory and Society, 42 (5), 509-542

Tarihsel Bilgi ve Düşünme Becerisi Kazandırmaya Yönelik Bir Kutu Oyunu Tasarlanması, Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi: Tarih Arenası.

Ayşegül Nihan Erol Şahin	Zeynep Hamzaçebi	Bahtiyar Güler	Batuhan Ayyıldız
Gazi Üniversitesi	Gazi Üniversitesi	Gazi Üniversitesi	Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim sürecinin en önemli amaçlarından biri bireyin anlamlı öğrenmesinin gerçekleştirilebilmesidir; bu amaç doğrultusunda eğitimciler anlamlı öğrenmeyi artıracak ve kalıcı hale getirecek yollar arayışına girmektedir (İlgaz ve Çelen, 2017). Günümüzde bireyin eğitime aktif katılımının sağlanması anlamlı öğrenme için büyük önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ağırlıklı olarak düz anlatım, soru-cevap, not aldırma ve beyin fırtınası yöntemlerini kullandıklarını göstermektedir (Çelikkaya ve Kuş, 2009). Ne yazık ki mevcut durumda kullanılan yöntemler, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayamamakta, öğrencinin derse olan ilgi ve motivasyonunu düşürerek akademik başarısızlığa neden olabilmektedir (İlgaz ve Çelen, 2017). Tarih dersi, Türk Eğitim Sisteminin vazgeçilmez bir parçası olarak, Sosyal Bilgiler Programlarında da önemli bir yere sahiptir. Ülkemizde kullanılmakta olan İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında tarih öğretiminin odaklandığı nokta ise öğrencilerde tarihsel sorgulama becerisini geliştirme düşüncesidir. Bu beceri öğrencilere hem tarihsel olayların kronolojisini öğretir hem de öğrencilerin kanıt ve bilgilerini kullanarak olaylarının neden meydana geldiğini keşfetmelerini sağlar. Böylece geçmişi doğru çözümlemeyi öğrenen öğrenciler, bugünü de doğru yorumlayabilir (Özel, 2013). Tarih dersi temelinde, doğası itibari ile birtakım zorluklar taşır. Her şeyin başında, öğrenci tarih dersinde geçmişte yaşanmış bir olayı ve durumu hatırlamalı, hatırladığı tarih hakkında o dönemin değer yargılarına göre yorumlar yapmalı ve değerlendirmede bulunmalıdır (Candan ve Koçer, 2013). Türkiye'de sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde, öğrencilerin, tarihsel düşünme yerine ezbere yöneltilmesi ve ağırlıklı olarak düz metinlerden ve klasik anlatımdan yararlanılması dikkat çeken problemlerden biridir (Keleş ve Erol- Şahin, 2015, Güngör-Akıncı, 2011). Tarih dersinin hedeflediği bilgi ve becerileri geliştirebilmek için de öğrencilerin alternatif ders materyallerine ihtiyaç duyabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda birçok derste kullanılan eğitsel oyunlar karşımıza çıkmaktadır. Oyunlar öğrencinin güdülenmişlik düzeyini artırırken, içeriğe ilgi duymasını sağlar ve motivasyon yaratır (Bayırtepe ve Tüzün, 2007). İlkokul ve ortaokul çağındaki öğrencilerin içerisinde bulundukları dönemi düşündüğümüzde oyun, öğrencinin dikkat, algı ve motivasyonunun yönlendirilmesinde ve öğrenme güdüsünün ortaya çıkmasında önemli bir yere sahip araçlardandır; çünkü oyun, ilkokul ve ortaokul çağındaki çocuklar için vazgeçilmezdir, oyuna duyulan bu hassasiyet, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının artırılmasında ve ulaşılmak istenen hedef ve davranışların gerçekleştirilebilmesinde kullanılacak bir köprü haline getirilmelidir (Bayram, 2015). Tarihsel bilgi, tarihsel süreç, insanlığı etkileyen durumlar, olaylar ve kişiler oyun kurgusu içinde öğrenciye kazandırılmaya hazır bir içerik oluşturmaktadır. Tarih dersinin oyuna uygun bu yapısı eğitsel bir amaç ile birleştirildiğinde nitelikli bir tarih öğretimi sağlanabilir. Zihinsel ve fiziksel olarak hareketli bir sürecin içinde yer alan öğrenciler de oyun oynamaktan büyük keyif almaktadır (Karabağ ve Aydoğan, 2015). Bu bağlamda öğrenciler eğitsel oyunlarla birlikte aktif öğrenme sürecine dahil olacaktır. Türkiye'de hem tarih dersi öğretim programı kazanımlarına yönelik tasarlanmış oyun sayısı hem de konuyla ilgili yapılmış çalışma sayısı oldukça sınırlıdır (Aydoğan ve Karabağ, 2020). Araştırmanın amacı 8. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamında, öğrencilere tarihsel bilgi ve tarihsel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik bir kutu oyunu tasarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi üzerine üniversite öğrencilerinin tarih öğretimi konulu bir kutu oyunu tasarlama süreçlerini nasıl deneyimlediklerini araştırmaktır.

Yöntem

8. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamında, öğrencilere tarihsel bilgi ve tarihsel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik bir kutu oyunu tasarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi üzerine üniversite öğrencilerinin tarih öğretimi konulu bir kutu oyunu tasarlama süreçlerini nasıl deneyimlediklerinin araştırılması amacıyla yürütülen bu çalışmada TÜBİTAK 2209-A projesi kapsamında hazırlanan Tarih Arenası isimli oyunun tasarım süreci, oyunun mekanikleri ve temel kuralları açıklanmış; oyunun tasarlanma sürecine ilişkin proje katılımcılarının görüşleri ve pilot uygulama sonuçları analiz edilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşımla desenlenmiştir. Nitel yöntemler çatısı altına giren anlatı araştırması, kuram oluşturma, etnografi, durum çalışması ve fenomenoloji gibi birden çok araştırma yaklaşımı bulunmaktadır (Öktem, 2005, s. 28). Söz konusu olan fenomenoloji, insanların belirli bir fenomen veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Rose, Beeby & Parker, 1995, s. 1124). Veri toplama aracı olarak nitel bir veri toplama aracı olan odak grup tartışması kullanılmıştır. Odak grup genellikle bazı ortak özelliklere sahip 4-12 katılımcıyla ve bir moderatörle gerçekleştirilen, katılımcıların gerçek düşüncelerini saklama gereği duymayacağı çok sesli bir ortam yaratılarak veri toplamayı amaçlayan bir tekniktir (Gülcan, 2021). Bu çalışmada da oyunun geliştirilme süreci ile ilgili katılımcıların deneyimlerini öğrenmek ve oyunla ilgili fikirlerini derinlemesine analiz etmek hedeflendiği için bu yaklaşım benimsenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan edinilen bulgular, tarih arenası isimli oyunun tasarım sürecinde çeşitli zorlukların yaşandığını, oyunun tasarımı ve muhtevası ile ilgili değişiklikler yapıldığını, pilot uygulama sonucu oyunun mekaniği ile stratejisi ilgili revizyon yapıldığını ortaya çıkarmıştır. Oyun tasarımı projesinde görev alan öğrencilerin farklı bölümlerde eğitim-öğretim görmeleri, farklı disiplinlerin bir arada çalışarak beyin fırtınası ortamı sağlamasıyla birlikte oyunun tasarım sürecine olumlu etkiler sunduğu, iş bölümü ile çalışmanın faydalı olduğu, tasarım sürecine hem eğitsel hem de tasarım odaklı bakılması açısından kolaylık sağladığı gibi görüşleri meydana getirmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, tarih öğretiminde kullanılabilecek bir kutu oyunu tasarımında karşılaşılabilecek sorunlara çözümler sunmuş, disiplinler arası çalışmaların olumlu sonuçlarının görülmesini sağlamış ve bu alanda yapılacak çalışmalara katkı olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tarih Öğretimi, Kutu Oyunu, Eğitsel Oyun, Oyun Tasarımı.

Kaynakça

Aydoğan, O., & Karabağ, G. (2020). Eğitsel bilgisayar oyunu ile desteklenmiş tarih öğretiminin öğrencilerin mekânı algılama ve kronolojik düşünme becerilerine etkisi. Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 4(1), 106-130

Bayırtepe, E., & Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(33), 41-54.

Bayram, B. (2015). 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde harita üzerinde oynanan kutu oyunları kullanımının öğrenci başarısı ve hatırda tutmaya etkisi (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Candan, A. S. (2013). Tarih Dersindeki Kavramların Algılanma Düzeylerine İlişkin Bir Değerlendirme/An Overview to High School Students' Perceptions about Concepts of History Lesson. Journal of History Culture and Art Research, 2(1), 353-373.

Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin kullandığı yöntemler. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 741-758.

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.

Güngör Akıncı, B. A. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde temsili resim kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi.

Keleş, H & Erol Şahin, A.N. (2015). Tarih Öğretiminde Analoji Yöntemi, e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2 (2), 55-65.

İlgaz, S., & Çelen, A. (2017). Ayrılıp birleşme ve ÖTBB (Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri) yöntemlerinin sosyal bilgiler akademik başarıya etkisinin karşılaştırılması. Journal of Computer and Education Research, 5(10), 174-193.

Karabağ, G., & Aydoğan, O. (2015). Oyun Yöntemiyle Tarih Öğretiminin Öğrenci Erişisine Ve Kalıcılığa Etkisi. Turkish History Education Journal, 4(1), 67-88.

Öktem, Ü. (2005). Fenomenoloji ve Edmund Husserl'de apaçıklık (Evidenz) problemi. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi. 45,1, 27-55.

Özel, E. (2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan tarih konularının öğretiminde teknoloji kullanımı.

Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. Journal of Advanced Nursing. 21(6), 1123-1129.

II. Meşrutiyetten Erken Cumhuriyete Türkiye'de Musahabat-ı Ahlakiye ve Yurt Bilgisi Ders Kitaplarına Yansıyan Değerler (1909-1949)

Mehmet Akpınar	Enes Küçük	Fidaye Cincil	İsmail Düz
Trabzon Üniversitesi	Tarbzon Ünüversitesi	Tarbzon Ünüversitesi	Tarbzon Ünüversitesi

Problem Durumu

Yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında Musahabat-ı Ahlakiye ve Yurt Bilgisi ders kitaplarını değerler eğitimi açısından konu edinen çalışmalar olmakla birlikte, II. Meşrutiyetten Cumhuriyete geçiş sürecinde ders kitaplarına yansıyan değerleri ve bu değerlerin değişimini konu edinen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar ilk mekteplerde okutulan 1909 basımlı Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye, 1920 basımlı Musabahat-ı Ahlakiye, 1926 basımlı Malumat-ı Vataniye ve Musahabat-ı Ahlakiye, 1932 basımlı Yurt Bilgisi ve 1949 basımlı Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarına yansıyan değerleri ortaya çıkarmak ve Meşrutiyetten Cumhuriyete geçiş sürecinde bu ders kitaplarına yansıyan değerlerdeki değişimi ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır;

1. 1909 basımlı Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye ders kitabına yansıyan değerler nelerdir?
2. 1920 basımlı Musabahat-ı Ahlakiye ders kitaplarına yansıyan değerler nelerdir?
3. 1926 basımlı Malumat-ı Vataniye ve Musahabat-ı Ahlakiye ders kitabına yansıyan değerler nelerdir?
4. 1932 basımlı Yurt Bilgisi ders kitabına yansıyan değerler nelerdir?
5. 1949 basımlı Yurttaşlık Bilgisi ders kitabına yansıyan değerler nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmanın verileri doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Doküman incelemesi araştırmada incelenen olgu veya olaylarla ilişkili bilgiler içeren yazılı belgelerin ayrıntılı olarak taranması ve elde edilen bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulması olarak adlandırılmaktadır (Creswell, 2017). Araştırmanın amacı çerçevesinde veriler II. Meşrutiyet dönemi ile Cumhuriyet ilk yıllarında ilköğretim düzeyinde okutulan Musahabat-ı Ahlakiye ve Yurt Bilgisi ve Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarında elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Toplum tarafından benimsenen değerler kısa sürede oluşturulmadığı gibi, değerlerin kısa sürede değişime uğraması da beklenemez. Bununla birlikte, rejim değişikliği gibi toplumların hayatında önemli değişimlere sebep olan gelişmeler değerlerin değişmesine veya yeni değerlerin ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Zabun, 2022). Türkiye'de II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyete geçiş sürecinde bir rejim değişikliği yaşanmış ve bu süreçten öğretim programları ve ders kitapları doğrudan etkilenmiştir. Öğretim programları aracılığıyla yetiştirilmesi amaçlanan vatandaş profilinde ve o vatandaşa kazandırılması hedeflenen değerlerde birtakım değişimler yaşanmıştır. Bu gerekçeden hareketle II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar (1949) Muhasabat-ı Ahlakiye ve Yurt Bilgisi adlarıyla okutulan ders kitaplarının incelenerek bu ders kitaplarında yer alan değerlerin ortaya çıkarılması ve zaman içerisinde mevcut ders kitaplarındaki değerlerde yaşanan değişimlerin tespit edilmesi önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değerler eğitimi, Ders kitapları, Musahabat-ı Ahlakiye, Yurt Bilgisi.

Kaynakça

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. Değerler Eğitimi Dergisi, 6(16), 9-27.

Akpınar, M. Düz, İ. Küçük, E. (2022). Citizenship Approach From The Second Constitutional Era To The Early Republic (Malumat-ı Medeniye And Yurt Bilgisi Textbooks. History Studies, 14 (4), 729-254.

Aktan, O. & Kılıç, A. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerleri 100 Temel Eserde Bulunan Değerlerin Destekleme Durumu. Değerler Eğitimi Dergisi, 13 (30) , 7-68.

Aktepe, V. (2014). Etkinlik temelli değer eğitiminin öğrencilerin yardımseverlik tutumlarına etkisi. Researcher: Social Science Studies, 2(2), 17-49.

Alabaş, R. (2018). Cumhuriyet'in İlk Yıllarında İlk Mekteplerde İnsani Ve Toplumsal Değerler Eğitimi: Resimli, Yeni Musâhabât-ı Ahlâkıye ve Medeniye Ders Kitabı Örneği. Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, 18 (36), 55-87.

Ali Seydi. (1920). Musabahat-ı Ahlakiye. İstanbul: Şirket-i Mürettibiye.

Ali Seydi. (1932). Yurt Bilgisi. İstanbul: Akşam Matbaası.

Becerikli, S. ve Yıldırım, S. G. (2020). Evaluation of citizenship education and values education in the early years of the republic. International Journal of Evaluation and Research in Education, 9 (1), 45-53.

Berkowitz, M. W. (2011). What Works in Values Education. International Journal of Educational Research 50, 153–158. Erişim: 9 Aralık 2015, Science Direct.

Bilgen, K. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, 170-189.

Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Doğan, M. (2022). Cumhuriyet dönemi öğretim programlarında değerler eğitimi konularının yer alma düzeyi. İçinde E. Yeşiltaş ve S. Ablak (Ed.), Sosyal Bilgilerde Değerle Eğitim (ss. 91-107). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Doktor Hazik. (1909). Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye. İstanbul: Bedrusyan Matbaası.

Ermat, B. ve Ermat, K. (1949). Yurttaşlık Bilgisi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Ersoy, F. ve Şahin, T. (2012). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(2), 1535 – 1546

Hazık, M. (2020). *Malumat-ı Medeniye*. (Haz. Mustafa İçen). İstanbul: Dün Bugün Yarın Yayınları

Hofstede, G. (1991). Cultures and Organizations: Software of the mind. London: Mcgraw-Hill.

Şimşek, A., Doğanay, A., Ataizi, M., Balaban Salı, J., ve Akbulut, Y. (2008). Veri çözümleme teknikleri. A. Şimşek (Ed.), Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde (163-195), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, K. (2010). Nitel Araştırmalarda Niteliği Artırma. İlköğretim Online, 9 (1), 79-92.

Zabun, E. (2022). Değerler Eğitimi Nedir? İçinde E. Yeşiltaş ve S. Ablak (Ed.), Sosyal Bilgilerde Değerle Eğitim (ss. 91-107). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Dil ve Edebiyat Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Görüşleri

Fatih Veyis
Atatürk Üniversitesi

Ayşegül Kayar Muslu
Bayburt Üniversitesi

Problem Durumu

Yapay zekâ, akıllı varlıklara yönelik görevleri yerine getirebilen dijital bir bilgisayar veya bilgisayar kontrollü bir robot olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu bilgisayar veya robotlar; akıl yürütme, anlam keşfetme, genelleme yapma veya geçmiş deneyimlerden öğrenme gibi insanlara özgü entelektüel becerilere sahiptir. İnsan zekâsının bir taklidi olarak da nitelendirilen yapay zekâ, bu yönüyle pek çok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Bu alanlardan biri olan eğitimde yapay zekânın sağlayacağı avantajlar yanında çeşitli bazı olumsuz sonuçlar doğurabileceği yönünde görüşler de mevcuttur. Eğitimde yapay zekâ kullanımının bireysel öğrenmeyi destekleme, işbirlikçi öğrenme süreçlerini geliştirme, akademik başarıyı artırmada öğrenciye; materyal hazırlama, ölçme değerlendirme süreçlerini planlama ve yürütme, öğretim süreci ile ilgili verileri analiz etmede öğretmene yardımcı olduğu belirtilmektedir. Buna karşın yapay zekâ aracılığıyla ulaşılan bilginin güvenirliği sorunu, söz konusu teknolojiye eşit oranda erişim sağlanamaması, eğitimde insan etkisinin azalması gibi çeşitli olumsuz sonuçlardan da bahsedilmektedir. Bu açıdan yapay zekânın öğretim süreçlerinde etkili ve öğretimin niteliğini artıracak şekilde kullanımında öğretmenlerin önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğretimde yapay zekâyı avantajlı yönleriyle kullanabilmeleri içinse yapay zekayı iyi kavramaları ve yapay zekâya yönelik doğru bir görüşe sahip olmaları gerekmektedir. Bunun için de öncelikle öğretmenlerin yapay zekâya yönelik mevcut görüşleri tespit edilmelidir. Bu çalışmada da bu gereklilikten hareketle dil ve edebiyat öğretiminde yapay zekâ kullanımı ile ilgili olarak Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Durum çalışması deseninde yürütülen araştırmada Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine yapay zekâ ile ilgili açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan cevaplar içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Nitel durum çalışmalarının temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Durum çalışmaları, "nasıl" ve "niçin" sorularını temel almakta, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayın derinliğine incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Ayrıca durum çalışması birkaç hafta gibi kısa bir zaman diliminde yapılabileceği gibi bir iki yıl süren çalışmalarda odaklanmış sorularla, gözlemler, sesli veya görsel kayıtlarla varsa yazılı kaynak ve belgelerle derinlikli betimlemeler yapmayı, tematik temelde mantıksal çıkarımlarla örüntüler oluşturmayı ve yorumlar getirmeyi amaçlar (Seggie & Bayyurt, 2015).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilişim çağının eğitim süreçlerine, teknolojik yeniliklerin baş döndürücü bir hızla dâhil olduğu günümüzde, yapay zekânın kullanım alanlarının git gide genişlemesi ve tüm gelişimlere öncülük eden eğitim sisteminin de bu gelişimlerden bağımsız olmayacağı düşüncesinden hareketle yapay zekânın da eğitimde önemli bir araç hâline geleceğini söyleyebiliriz. Öğretmenlerin yapay zekâ ile ilgili olumlu ve olumsuz değerlendirmeleri, yapay zekânın dil ve edebiyat öğretiminde ne şekilde kullanılabileceği hakkındaki görüşleri, yapay zekâyı derslerinde kullanma noktasındaki istek ve beklentileri ile öğretimde yapay zekâ kullanımı konusundaki tecrübeleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Türk dili ve edebiyatı dersleri kapsamında dil becerilerinin (okuma, konuşma, yazma ve dinleme) öğretiminde, dil bilgisi öğretiminde, edebi türler ve metinlerin öğretimi ile edebiyat öğretiminde yapay zekâdan nasıl faydalanılabileceğine ilişkin Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri bu çalışma ile ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türk dili ve edebiyatı eğitimi, yapay zekâ, öğretmen, dil, edebiyat.

Kaynakça

Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.

Elmas, Ç. (2007). *Yapay zekâ uygulamaları:(yapay sinir ağı, bulanık mantık, genetik algoritma*). Seçkin Yayıncılık.

Kuşçu, E. (2015). Çeviride Yapay Zekâ Uygulamaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 45-58

Legg, S. ve Hutter, M. (2007). A collection of definitions of intelligence. Frontiers in artificial intelligence and applications, 7(157), 17-24

Pirim, A. G. H. (2006). Yapay zekâ. *Journal of Yaşar University*, 1(1), 81-93

Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma yöntem teknik, analiz ve yaklaşımları.* Ankara: Anı yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Examining The Variability And Reliability Of Holıstıc Writing Scores Given By Efl Instructors

Elif Sarı

Karadeniz Teknik University

Problem Durumu

At universities in Turkey, students' writing performance is assessed for several purposes: 1) to make decisions about students' language proficiency in the entrance and exit tests of the English preparatory program that is essential for English-medium departments or the English Language Departments (e.g., English Language Teaching, English Language and Literature, English Linguistics); 2) to follow the improvement in students' writing performance throughout their university education; and 3) to select students who will take part in the international exchange programs like Erasmus+. Some universities employ experienced writing teachers or trained raters to score exam papers, but this is not very common. Students' writing performance is mostly assessed by the EFL instructors of the institution where the test is administered without applying any training or calibration process. Raters use a holistic or an analytic scoring rubric which is determined by their institution, but using holistic scoring is more common as it is more practical than analytic scoring. Therefore, it is necessary to know to what extent EFL instructors' holistic scores are reliable and fair as the decisions made on these scores have a significant impact on students' lives. The purpose of this study is to examine the reliability and variability of holistic scores given by EFL instructors through employing the generalizability (G-) theory as a framework of quantitative analysis. Moreover, the study investigates how EFL instructors make decisions while scoring essays holistically using the qualitative data obtained from the raters' written explanations for the holistic score they assigned to each essay. Specifically, the study addressed to the following three research questions:

1. What are the sources of variability of holistic writing scores assigned by EFL instructors?

2. What is the reliability of holistic writing scores assigned by EFL instructors?

3. How do EFL instructors make decisions while giving holistic writing scores?

Yöntem

Employing a mixed-methods research design, both quantitative and qualitative data were collected to answer the research questions. Purposive convenience sampling method was used to select the EFL instructors based on their willingness to volunteer their time and their proximity to the researcher (Creswell, 2012). A total of ten instructors, six female and four male, participated in this study as raters. The instructors were professionals in the field of interdisciplinary English language teaching, learning, and assessment and were full-time employees at the School of Foreign Languages at a state university in Turkey. A total of 32 essays written on two different topics were collected from 16 B1 level EFL students studying in the English preparatory program of the university. The holistic scale used in this study was a 10-point scale which involved five categories such as excellent (8.5-10 pts.), good (6.5-8 pts.), average (5-6 pts.), poor (2.5-4.5 pts.), and very poor (0-2 pts.). The raters were allowed to use half points.

Before the rating procedure, the instructors were briefly informed about the purpose of the study and were given a consent form which assured their rights and the confidentiality of their identities. Then, the holistic rating scale was reviewed alltogether. The elements of each level within the scale and what those elements meant, was discussed until the expectations were clear to each of the raters. In addition, the instructors were informed that they were required to write at least three explanations for each holistic score they assigned in order to justify their scores. Finally, the instructors were given the data packs which included the essays, the holistic scoring scale, a scoring form which they used to write their holistic scores and the explanations for the scores, and a background information questionnaire.

Through the use of EduG computer program, G-theory analysis was conducted to examine the role of students, raters, and their interaction in the variance of the instructors' holistic scores. The generalizability and dependability coefficients were also calculated to reveal the scoring reliability with the current 10 raters scenario and with different number of raters. The qualitative data obtained from the instructors' written explanations for their scores were analysed through thematic content analysis.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results showed that the EFL instructors who did not receive any specific rater training before the scoring procedure assigned significantly different holistic scores to the same EFL essays even if they used the same scoring scale. This situation affects the reliability and fairness of the scores they assign to the students' essays. The results of the generalizability analysis showed that, a large variance in scores was due to

the residual, indicating that other factors which were not considered in the current design might have contributed to the score variance. The qualitative data showed that EFL instructors held different decision-making behaviours while giving holistic scores. In the light of the results of this study, several suggestions were provided to increase the reliability and fairness of the scores assigned by EFL instructors in high-stakes writing assessment contexts.

Anahtar Kelimeler: writing assessment, reliability of holistic writing scores, fairness of holistic writing scores, raters' decision-making behaviours, G-theory

Kaynakça

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Educational Research Association.

Bachman, L. F. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press.

Brennan, R. L. (2001). Generalizability theory: Statistics for social science and public policy. New York: Springer-Verlag. Retrieved from https://www.google.com.tr/search?hl=tr&tb-o=p&tbm=bks&q=isbn:0387952829

Briesch, A. M., Swaminathan, H., Welsh, M., & Chafouleas, S. M. (2014). Generalizability theory: A practical guide to study design, implementation, and interpretation. Journal of Psychology, 52(1), 13-15. http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.11.008

Elorbany, R., & Huang, J. (2012). Examining the impact of rater educational background on ESL writing assessment: A generalizability theory approach. Language and Communication Quarterly, 1(1), 2-24.

Güler, N., Uyanık, G. K., & Teker, G. T. (2012). Genellenebilirlik kuramı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Huang, J. (2008). How accurate are ESL students' holistic writing scores on large-scale assessments? - A generalizability theory approach. Assessing Writing, 13(3), 201-218. http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2008.10.002

Huang, J. (2012). Using generalizability theory to examine the accuracy and validity of large scale ESL writing assessment. Assessing Writing, 17(3), 123-139. http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2011.12.003

Shavelson, R. J., & Webb, N. M. (1991). Generalizability theory: A premier. Newbury Park, CA: Sage

Shohamy, E., Gordon, C. M., & Kraemer, R. (1992). The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests. The Modern Language Journal, 76(1), 27-33. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1992.tb02574.x

Weigle, S. C. (1994). Effects of training on raters of ESL compositions. Language Testing, 11(2), 197-223. http://dx.doi.org/10.1177/026553229401100206

Weigle, S. C. (2002). Assessing writing. United Kingdom: Cambridge University Press.

Dil Öğretimi Alanyazınında İzlenceler: Bir eğilim Araştırması

Büşra Erarslan
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Filiz Büşra Özdemir
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Problem Durumu

Dil öğretimi alan yazınında kullanılan izlenceler üzerine Web Of Science uluslararası veri
tabanındaki araştırmaların genel eğilimi belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda dil öğretiminde kullanılan izlencelere ilişkin araştırmaların,
1. Yer aldıkları yayınlara göre dağılımı nasıldır?
2. Dizinlenme bilgilerine göre dağılımı nasıldır?
3. Yayın yılları ve yazar sayılarına göre dağılımı nasıldır?
4. Ülkelere göre dağılımı nasıldır?
5. Dillere göre dağılımı nasıldır?
6. Tema ve konularına göre dağılımı nasıldır? gibi sorulara cevap aranmıştır.

Yöntem

Dil öğretiminde izlence kullanımı üzerine yapılan çalışmaların genel eğilimini belirlemek üzere tasarlanan bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımına dayalı doküman (belge) analizi yöntemi kullanılmıştır. Dil öğretiminde izlence kullanımına yönelik yapılan araştırmaların çeşitli yönlerden incelendiği bu çalışmada betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu çerçevede elde edilen 77 çalışmanın eğilimini tespit etmek için araştırma sorularına cevap verecek ölçütlerin/değişkenlerin yer aldığı tablolar oluşturulmuştur. Çalışmaların her birine ait bilgiler tabloda frekans (f) ve yüzde (%) değerleriyle sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dil öğretimi alan yazınında kullanılan izlenceler üzerine Web Of Science uluslararası veri tabanındaki araştırmaların genel eğilimini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada 77 araştırma incelenmiştir. İncelenen araştırmalar; Critical New Literacies the Praxis Of English Language Teaching And Learning PELT , Issues In Syllabus Design ,TESOL Quarterly, Foreign Language Annals, Modern Language Journal, Procedia Social and Behavioral Sciences, How A Colombian Journal For Teachers Of English, Iral International Review Of Applied Linguistics in Language Teaching gibi daha çok dil öğretimi alanında yayınlar yapan kaynaklarda yayımlanmıştır. Dizinlerine göre araştırmalarda en fazla SSCI ve A&HCI dizinlerine (%59.741) yer verilmiştir. Bu dizinler A sınıfı dergilerin dizinlendiği uluslararası olduğundan izlencenin dil öğretimindeki önemini de göstermektedir. En az dizinlenme bilgilerine bakıldığında ise CPCI-S (%3.896) öne çıkmaktadır. Genel olarak yapılan araştırmaların dili İngilizcedir. Bu durum Türkçe öğretiminde izlenceye ilişkin yapılan çalışmaların eksikliğini göstermektedir. Dil öğretimi alanyazınında kullanılan izlenceler üzerine yapılan çalışmalar yazar sayıları veyıllarına göre incelendiğinde; en çok 2018 yılında yayın yapıldığı görülmektedir. Yazar sayılarına göre incelendiğinde ise tek yazarlı araştırmaların çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir.Bu durumun nedeni, Türkiye'deki gibi bir akademik teşvik ve unvan kaygısı ile hareket edilmemesi olabilir. Nitekim, Türkiye'de çok yazarlı araştırmaların nicel olarak artışı akademik teşvik ve unvan kaygısından ileri gelmektedir. Bu alanda gerçekleştirilen araştırmalardaki izlencelerin dillerine göre dağılımına bakıldığında en çok İngilizce (%97,40) üzerine çalışma yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda diğer tercih edilen dil ise İspanyolca (%2,59) olmuştur. En çok tercih edilen dilin İngilizce olmasının sebebi dünya çapında yaygın olarak kullanılması ve dergilerin özellikle bu dilde yayın yapmayı tercih etmesinden; bu nedenle de daha erişilebilir olmasından kaynaklı olabilir. Araştırmaların ülkelere göre dağılımına bakıldığında ise en çok araştırmanın; Amerika'da (%24,67) gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu sırayı İran (%14,286) takip etmektedir. İkinci sırada İran'ın yer alması dikkat çekici bir sonuç olup İran'ın bu konuya önem verdiğini gösteren bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Dil öğretiminde izlence kullanımına yönelik araştırmalar noktasında en az yayın yapanlardan biri olarak Türkiye'nin bulunması ise bu noktadaki eksikliği ortaya koymak bakımından önemlidir. Analiz edilen çalışmaların tema ve konularına bakıldığında 7 ana tema altında 60 konu yer almıştır. Bu temalar arasında başı izlence tasarımı çekmektedir. Dil öğretiminde kullanılan izlence tasarımlarının öğreniciye etkisi en fazla işlenen konudur. Bunun nedeninin ise, izlencenin dil öğretimi alanında öğreniciye rehberlik etmesi olduğu düşünülebilir. İzlence türü temasında da daha çok göreve dayalı izlenceler, özel amaçlı İngilizce öğretimine dayalı izlenceler ve ikinci dil öğretiminde sözcük öğretimine yönelik izlenceler gibi alt konulara yoğunlaşılmıştır. Bu konuların işlenmesinin sebebi olarak ortak paydasının öğrenici olması ve öğrenici merkezli yaklaşımlara dayandırılması olduğu düşünülebilir. İzlence geliştirme temasında öğretim materyali geliştirme, genel ve özel beceriler için izlence geliştirme, öğrenicilere yönelik izlence geliştirme gibi konular ön plândadır. Bunun, dil öğretiminde kullanılan materyal eksikliği, öğrenicilere yönelik hazırlanan izlence eksikliği ve hazırlanan izlencelerin öğreniciye uygun olmamasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. İzlence karşılaştırma temasında, genel olarak izlencenin geçmişteki ve günümüzdeki durumu karşılaştırılmıştır. Bunun sebebi dil öğretimi yapan öğreticilerin pek çoğunun geleneksel

izlencelere bağlı kalması ve bunun da günümüz dil öğretimine uygun olmaması olabilir. İzlence analiz değerlendirme temasında ana dil ve yabancı dil öğretimine yönelik izlence analizleri çevresinde yoğunlaşılması ise yapılan çalışmalardaki eksiklileri tespit etmek ve bu eksiklikleri gidermek amacıyla yeni çalışmalar ortaya koyma kaygısından kaynaklanıyor olabilir. İzlence eleştirisi temasında çoğunlukla türlere yönelik eleştiri, yabancı dil sınıflarındaki izlencelere yönelik eleştiriler ve izlencelerin öğrenicilere dersteki etkileri üzerine eleştiriler işlenmiştir. İzlence terimi temasında Web Of Science uluslararası veri tabanında sadece Wilkins'in kavramsal izlence terimleri konusu yer almaktadır. Bu da bir rehber görevinde olan izlencedeki kavram karmaşasını önlemeye yönelik olduğu düşünülmektedir. Dil öğretimi alan yazınında kullanılan izlencelere yönelik çalışmalar incelendiğinde ulaşılan kaynakların çoğunluğunun yabancı olması, Türkiye'de izlence üzerine yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olması dikkat çekici bir sonuç olarak göze çarpmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, araştırma eğilimleri, izlenceler.

Kaynakça

Akbulut, S. ve Yaylı, D. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1-A2 düzeyi ders kitapları üzerine bir izlence çalışması. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(2), 35-46.

Altmışdört, G. (2010). Özel amaçlı yabancı dil öğretim programında İzlence: Önemi, içeriği ve etkinliği. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), 663-677.

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

Dinçer, S. (2021). Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz. PegemA.

Dubin, F. ve Olshtain, E. (1991). Course Design: Devoloping programs and materials for language learning. Cambridge University Press.

Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford University Press.

Faravani, A & Zeraatpishe, M. (2018). Grammatical syllabuses. In A. Faravani, M. Zeraatpishe Critical New Literacies-The Praxis of English Language Teaching and Learning (PELT), (pp. 53-60). Sense Publisher.

Fitzsimmons-Doolan, S & Stoller, F. (2018). Content-Based syllabi. In A. Faravani, M.

Zeraatpishe, Critical New Literacies-The Praxis of English Language Teaching and Learning (PELT), (pp. 111-124). Sense Publisher.

Güngör, A. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir izlence önerisi. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Johnson, K. (2006). Revisiting Wilkins the notional syllabuses. International Journal of Applied Linguistics. 16(3), 414-418.

Long, M. & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. TESOL

Quarterly, (26), 27-56.

Ma, A. (2018). Task-based syllabus design. In A. Faravani, M. Zeraatpishe, M. (Zeraatpishe, M. Azarnoosh, H. Kargozozari Critical New Literacies-The Praxis of English Language Teaching and Learning (PELT), (pp. 125-134). Sense Publisher.

Mamaghani, HJ. Zolghadri, M. (2018). Skills-based syllabi. In A. Faravani, M. Zeraatpishe,

M. Azarnoosh ve H. Kargozari Critical New Literacies-The Praxis of English Language Teaching and Learning (PELT), (pp. 69-80). Sense Publisher.

Mckay S. (1980). On national syllabuses, Modern Language Journal, 2(64), 179-186.

Mead, R. (1982). Communicative syllabus design-munby. International Journal of Applied Linguistics,(3), 70-77.

Nunan, D. (1993). Syllabus design. Oxford University Press.

Orhan, E. Aydın, Y. ve Güneri, O. (2017). Yükseköğretimde öğretimi geliştirmek amacıyla ders izlencesi hazırlama: Öğretim elemanları için öneriler. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,7(2) 611-616.

Richard, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. RELC Journal, (44), 5-44.

Sabbah, S. (2018). English Language Syllabuses: Definition, types, design, and selection. Arab World English Journal. 2(9), 127-142.

Shaw, A. (1977). Foreign language syllabus development: Some recent approaches. Language Teaching and Linguistics, 10(4), 217-233.

Stern, H.H. (1984). Review and discussion. In C. J. Brumfit (Ed), General English syllabus design. (pp. 1660-1664). Pergamon Press.

Valdman, A. (1978). Communicative use of language and syllabus design. Foreign Language Annals, 11(5), 567-578.

White, G. (2018). Genre based syllabuses. In A. Faravani, M. Azarnoosh ve H. Kargozari,

Critical New Literacies-The Praxis of English Language Teaching and Learning (PELT), (pp. 89-97). Sense Publisher.

Wilkins D. (1981). Notional syllabuses revisited. International Journal of Applied Linguistics, 2(1), 83-89.

Willis, D. (1992). Three approaches to task-based syllabus design-comment. TESOL Quarterly, 27(4), 726-729.

İkinci Dil Öğretiminde Chatbot Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Çalışmalardaki Genel Eğilimlerin İncelenmesi

Sedat Maden
Bayburt Üniversitesi

Okan Yetişensoy
Bayburt Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde chatbotlar eğitim alanında yaygın şekilde kullanılan eğitim teknolojilerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Chatbotlar basitçe "İnsanlarla konuşmak için girdi ve çıktı olarak doğal dili kullanan yapay olarak oluşturulmuş yazılımlar" (Wang, Hwang ve Chang, 2021, s. 1) olarak tanımlanabilir. Bu teknolojinin yapay zeka asistanı, akıllı sanal asistan, dijital asistan, konuşma aracısı, sanal aracı gibi farklı isimleri de bulunmaktadır (Surendran vd, 2020). Günümüzde chatbotlar dil eğitiminde yaygın şekilde kullanılmaktadır (Fryer vd., 2020). Bu konudaki çalışmalar ise genel olarak ikinci dil öğretimine odaklanmış ve bu konuda sayısız çalışma ortaya çıkmıştır. Bu noktada ilgili çalışmalardaki genel eğilimlerin ortaya koyulmasının bir gereklilik olduğu düşünülebilir. İlgili araştırmanın amacı ikinci dil öğretiminde "chatbot" kullanımına yönelik araştırma makalesi türündeki çalışmaların incelenerek, bu konuda var olan eğilimlerin ortaya koyulmasıdır.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak yürütülen bu çalışma, doküman incelemesi yöntemi ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalar görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi bir biçimde ortaya koyulması için nitel süreçlerin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İkinci dil öğretiminde chatbot kullanımını ele alan araştırma makalesi türündeki kaynaklar da bu araştırmanın temel veri kaynaklarını oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuç

Araştırma sonucunda ikinci dil eğitiminde chatbot kullanımına yönelik çalışmaların önemli bir kısmının önce deneysel bir sürecin yürütüldüğü, ardından katılımcılardan görüş alınan karma yöntem araştırmaları şeklinde kurgulandığı belirlenmiştir. Karma yöntem araştırmalarından sonra en sık olarak kullanılan yaklaşımların ise sırasıyla nicel ve nitel yaklaşımlar olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaların büyük oranda İngilizcenin öğretimine odaklandığı görülmüş, Çince ve Almanca dillerine yönelik birer çalışma dışında farklı bir hedef dillere yönelik çalışmalara rastlanılmamıştır. Çalışmalardaki genel eğilimin halihazırda var olan chatbotları kullanma yönünde olduğu belirlenmiş, bu anlamda Replika, Andy, Alexa, Elbot, Mitsiku ve Google Asistan'ın yaygın olarak kullanıldığı görülmüştür. Araştırmacıların kendi chatbotlarını geliştirdiği çalışma örneklerine de rastlanmıştır. Araştırmalardaki katılımcı gruplarını büyük oranda üniversite öğrencilerinin oluşturduğu görülmüş, lise, ortaokul ve ilkokul öğrencileri ile öğretmenlerin çalışma grubu olduğu çalışmaların nadir olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların sıklıkla konuşma ve gramer becerileri etrafındaki akademik başarı faktörüne odaklandığı görülmüştür. Ayrıca katılımcıların görüş ve algılarını belirlemeye yönelik çalışmaların da bulunduğu, bu noktada en az çalışmanın motivasyon, ilgi, tutum gibi duyuşsal özellikler etrafında gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Chatbot, ikinci dil öğretimi, teknoloji

Kaynakça

Fryer, L. K., Coniam, D., Carpenter, R ., Lăpuşneanu, D. (2020). Bots for language learning now: Current and future directions. Language Learning & Technology, 24(2), 8-22.

Surendran, A.K., Murali, R., Babu, R. (2020). Conversational AI - A retrieval based chatbot. EasyChair Preprint, 4020

Wang, J., Hwang, G.H. and Chang, C.Y. (2021). Directions of the 100 most cited chatbot-related human behavior research: A review of academic publications. Computers and Education: Artificial Intelligence, 2 , 100023.

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

Pre-Service Teachers in Charge: A Coursebook Evaluation from Pre-Service Teachers' Perspectives.

Ümit Özkanal

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Coursebooks in ELT still play an important role in teaching English in Turkey like other countries in the world despite the developing technology. In Turkey, state schools, in general, use coursebooks written by Turkish authors and published by the Ministry of Education. As an important component of ELT curriculum, the content and function of the coursebooks are expected to be sufficient for the needs of students and their objectives. However, studies carried out on the various coursebooks used in Turkey by state schools depict that the coursebooks are insufficent in meeting the desired results. This study also evaluates a coursebook called "Count me in" for high schools in Turkey.

Yöntem

Coursebook evaluation is seen as an important effort to match materials for the needs of teachers and students. It is stated that since there is no single, universal coursebook for students, there is not one single evaluation method either (Tomlinson, 1999, cited in McDonough and Shaw, 2003). When it comes to a coursebook evaluation, it is pointed out that the coursebook evaluation criteria should focus on language learning aims and content as well as teaching methods and procedures for the activities (Rea-Dickins and Germaine, 2001).

Two pre-service teachers of ELT and their supervisor have carried out the study as a part of the course called "Coursebook Evaluation". The aim of the study is to put the theory taken at the course into practice at School Practicum by evaluating a coursebook used at a high school.

This study evaluates the English coursebook 'Count Me In' used by the Turkish Ministry of National Education for 12th-grade students. The "Developing An English Language Textbook Evaluation Checklist" (Mukundan & Nimehchisalem, 2012) is used to evaluate and analyze the coursebook in depth. With 14 sub-dimensions and 38 criteria items, the checklist includes two main sections: general attributes and learning and teaching content.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The study's findings reveal somewhat less favorable results in some categories while also suggesting less favorable results in some categories for the English language textbook used in 12th grade in Turkey. As the ELT course book only obtained about two mean points overall, it appears that it performed below average. A course book is generally expected to receive 4 or higher points from such an evaluation checklist in order to be utilized in class, therefore theoretically a mean score of 2 may not be claimed to be sufficient. Everyone in the classroom wants "the best" coursebook, or at the very least, a "decent" one. In the areas of "Listening, Grammar, Exercises, and Efficient Presentation of Supplementary Materials," the ELT coursebook utilized by the study's participants obtained mean scores less than 3 (below average). As a result, based on the findings of this study, it appears that some form of revision is necessary for the Turkish ELT coursebook called "Count me in".

Anahtar Kelimeler: ELT in Turkey, ELT Coursebooks, Coursebook Evaluation, Pre-Service Teachers

Kaynakça

Akkaya, S. (2019). An evaluation of 2nd graders' English course book "English 2" from teachers' perspective (Unpublished master dissertation). Institute of Social Sciences, Istanbul: Istanbul Sabahattin Zaim University.

Dodgson, D. (2019). 6 reasons for using coursebooks (from a teacher who doesn't usually like them). . Retrieved on February 15, 2020 from https://www.modernenglishteacher.com/2019/6-reasons-forusing coursebooks-from-a-teacher-who-doesn-t-usually-like-them

Dülger, O. (2016). Evaluation of EFL coursebooks taught in Turkey based on teachers' views. Journal of Advances in English Language Teaching, 4(1), 1-11.

Mukundan, J., & Nimehchisalem, V. (2012). Evaluative criteria of an English language textbook evaluation checklist. Journal of Language Teaching Research, 3(6), 1128-1134.

Rea-Dikins, P., and Germaine, K (2001) “Purposes for evaluation.” In Hall, D., and Hewings, A. (2001) Innovation in English language teaching. Routledge: New York. pp.253-262.

Tomlinson, B. (1999) “Developing criteria for evaluating L2 materials.” In McDonough, J., and Shaw, C. (2003) Materials and Methods in ELT. 2nd ed. Maine: Blackwell Publishing.

A Curriculum Renewal Project For The English Preparatory Program Of A State University

Mevlüde Çiçek
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Elif Sarı
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

According to the Turkish Higher Education Council's 1996 policy statement, each university offering English medium education is obligated to set up a foreign language center and offer a one-year English course for those students who do not have the required level of English proficiency before they pursue their English medium courses in their departments (Kırkgöz, 2009). Generally, learners are placed in six different levels based on the Common European Framework (CEFR), namely A1 (Breakthrough), A2 (Way Stage), B1 (Threshold), B2 (Vantage), C1 (Effective Operational Proficiency), and C2 (Mastery) (Doğan & Mede, 2017) in these foreign language centers and receive intensive English classes. Ensuring that the language program offered addresses the needs of the learners is one of the essential factors affecting high-quality language education. In this sense, needs analysis, a comprehensive and systematic gathering and examination of all subjective and objective data required to define and validate justifiable curriculum objectives, is an advantageous way to determine strengths, areas for further development, possible pitfalls, and opportunities in educational institutions. Based on the results of a needs analysis, the existing language program or its components may be modified, changed, or dismissed altogether to achieve program goals and improve efficiency. Revising the existing curriculum periodically is crucial and helpful since this attempt can assure the language program is aligned with its stakeholders' needs (Jackson, 2005).

Based on the rationale stated above, the current study aimed to investigate the specific English language needs of the different stakeholders of an English Preparatory Program (EPP) provided by the School of Foreign Languages at a Turkish state university and to propose necessary modifications in the EPP curriculum with the purpose of aligning it with the stakeholders' needs. Specifically, the following three research questions were addressed in the study:

1. How do the stakeholders of EPP perceive the importance of the four basic language skills (i.e., Speaking, Listening, Reading, Writing)?

2. How do the stakeholders of EPP perceive the importance of the specific tasks and activities related to each language skill?

3. What are the stakeholders' opinions about the current EPP?

Yöntem

Employing a mixed-methods research design, the study combined both quantitative and qualitative data collection procedures based on the fact that mixing both types of data "provides a better understanding of the research problem and question than either method by itself" and neutralizes the disadvantages that emerge from applying a particular method (Creswell, 2012, p. 535). First, quantitative data were collected through a needs analysis questionnaire to find out the stakeholders' views regarding the importance they attach to the language skills and specific tasks and activities related to each language skill. Then, qualitative data were collected through semi-structured focus group interviews in order to support the quantitative data and get a more comprehensive understanding of the stakeholders' expectations from the English preparatory program.

This study was conducted at KTU School of Foreign Languages in the spring term of the 2021-2022 academic year. At this university, the students enrolled in the departments where 30% or 100% of the content area courses are taught in English have to get the passing grade 60 in high stakes English proficiency tests (e.g., Language Proficiency Test (YDS), Test of English as a Foreign Language (TOEFL), etc.) or in the English proficiency exam which is applied by the School of Foreign Languages at the beginning of the academic year. The students who fail to get the passing grade have to complete the one-year long preparatory program offered by the School of Foreign Languages. The needs analysis questionnaire was sent out to all students studying in the English preparatory program (EPP students), all EFL instructors teaching in this program, the students who completed the program in the previous years and were studying in their departments (former students), and the faculty members teaching the English-medium content area courses. A total of 306 EPP students, 96 former students, 38 EFL instructors, and 24 faculty members voluntarily participated in the study. Out of these participants, 18 EPP students, 24 former students, 6 EFL instructors, and 6 faculty members voluntarily participated in the focus group interviews.

The quantitative data obtained through the needs analysis questionnaire were analyzed through descriptive statistics using Statistical Package for Social Sciences (SPSS), version 25. The mean scores of each stakeholder's responses to the items were calculated and presented in tables. The interview data were transcribed and analyzed by the researchers using content analysis based on the Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

First, information gathered from the questionnaires and interviews revealed that major language skills, namely reading, writing, speaking, and listening, were considered important for students' future studies. The study also showed that the participants were generally pleased with the grammar and writing instruction provided by the school. However, the necessity for improving the students' speaking and listening skills were emphasized by the participants in the interviews. In addition, the findings showed that since the current program is mainly based on teaching basic English language skills, it fails to prepare students for their studies and content area courses. Another important finding was the lack of alignment between the instruction and testing. It was voiced by the participants that the exams prepared and conducted in the program were not compatible with the activities and exercises done in the classes. Finally, the participants highlighted the lack of student autonomy while determining the task topics given to the students throughout the year. The study confirms that the current EPP program ignored students' needs to make decisions for the productive tasks such as speaking presentations, which led to frustration on the part of learners. Suggestions based on the results of the study were presented with the purpose of strengthening the current EPP.

Anahtar Kelimeler: curriculum design, needs analysis, English Preparatory Program (EPP)

Kaynakça

Akyel, A. S., & Ozek, Y. (2010). A language needs analysis research at an English medium university in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 969-975.

Coskun, A. (2013). An investigation of the effectiveness of the modular general English language teaching preparatory program at a Turkish university. *South African Journal of Education, 33*(3), 1-18.

Çakır, K. & Kurt, G. (2020). An English language needs analysis of university preparatory school students. In D. U. Gökmen, A. Y. Ercan & I. R. Silahtaroğlu (Eds.) *English language teaching in the 21st century: Changing identities, agencies and mindsets* (pp. 23-41). Marmara University Press.

Doğan, S., & Mede, E. (2017). A language focused needs analysis for EFL speaking in preparatory programs: A case in Turkey. Unpublished master's thesis). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Doruk, S. (2016). *A needs analysis study on academic English needs of freshmen students in English medium instructed programs* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Gerede, D. (2005). A curriculum evaluation through needs analysis: Perceptions of intensive English program graduates at Anadolu University. Unpublished Masters' thesis. Eskisehir: Anadolu University.

Kırkgöz, Y. (2009). Students' and lecturers' perceptions of the effectiveness of foreign language instruction in an English-medium university in Turkey. *Teaching in Higher Education, 14*(1), 81-93.

Enisa, M. E. D. E., & Akyel, A. S. (2014). Design of a Language Preparatory Program: A Case Study/Dil Hazırlık Okulu Tasarımı: Bir Örnek Çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *10*(3), 643-666.

Öner, G., & Mede, E. (2015). Evaluation of A1 level program at an English preparatory school in a Turkish university: a case study. *ELT Research Journal*, *4*(3), 204-226.

Örs, M., & Yalçın Tılfarlıoğlu, F. (2006). An analysis of the preparatory students' attitudes towards the appropriateness of the preparatory school program at the University of Gaziantep. Unpublished Master's Thesis. University of Gaziantep.

Yılmaz, F. (2009). English language needs analysis of university students at a voluntary program. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 1, 148-166.

Andrade, M. S. (2006). International Students in English-Speaking Universities. *Journal of Research in International Education, 5*(2), 131-154

Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Heinle & Heinle Publishers, 20 Park Plaza, Boston, MA 02116.

Creswell, John W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4 th ed.). Boston, MA: Pearson Education.

Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Jackson, J. (2005). An inter-university, cross-disciplinary analysis of business education: Perceptions of business faculty in Hong Kong. *English for Specific Purposes, 24*(3), 293-306.

Long, M. H. (Ed.). (2005). *Second Language Needs Analysis.* Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. & Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. Routledge.

İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Kısa Formunun Geliştirilmesi

Nil Aykol — MEB
Öner Uslu — Ege Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye'de yabancı dil öğretimine önem verilmekte, iyileştirme ve geliştirme çalışmaları sürekli devam etmektedir. 2013 yılında İngilizce öğretim yaşı sekize (2. Sınıf) indirilmiş ve öğretim programı CEFR Avrupa Birliği çerçeve programına göre düzenlenmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2013). Liselerde ise İngilizce öğretim saatleri hazırlık sınıfları için haftada 20 saat, diğer sınıfların tamamına yakını için ise haftada dört saat olarak belirlenmiştir (TTKB, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Vizyon 2023 çerçevesinde, İngilizce öğretiminde niteliğin arttırılmasını, İngilizce dijital içerik üretiminin desteklenmesini ve farklı okul türlerine göre program uygulanmasını vurgulamıştır (MEB, 2018). Tüm bu çabalara rağmen, 100 ülkenin katılımıyla gerçekleşen İngilizce yeterlik İndeksi (English Proficiency Index) araştırmalarına göre, ana dili İngilizce olmayan ülkeler arasında Türkiye 64. sırada, düşük seviye kategorisinde yer almaktadır (EF-EPI, 2022). İngilizce öğrenmedeki başarısızlığın en önemli nedenlerinden birisi olarak motivasyon gösterilirken (Dörnyei, 2005), ülkemizdeki öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğu (Karip vd., 2020), motivasyonun İngilizce öğrenmeyi etkilediği (Aydın, 2021; Selçuk, 2021) ve öğrencilerin daha çok dışsal motivasyona sahip olduğu (Şad ve Gürbüztürk, 2009; TEDMEM, 2017) görülmektedir.

Motivasyon; ruhsal ve fiziksel ihtiyaçları karşılama çabasına yönelik, davranışlara neden olan, davranışları yönlendirebilen ve organize eden bir dürtüdür (Dewi vd., 2020). Bireyler arzu edilen sona ulaşmak ve başarmak için motivasyona sahiptirler (Ryan & Deci, 2000). Yabancı dil motivasyonu ise, dil öğrenmeye yönelik duyulan istek ve arzu olarak tanımlanmıştır (Mahadi & Jafari, 2012). Dil öğrenenler, öğrenmeye motive olurlarsa daha çok dil başarısı gösterirler (Vandergrift, 2005). Alanyazında farklı motivasyon teorileri yer alırken, Öz Belirleme Kuramı motivasyonel psikolojinin önemli bir kuramı olarak ortaya çıkmaktadır (Dörnyei, 2003).

Öz belirleme kuramı sınıf içindeki motivasyonu ortaya çıkaran en dinamik motivasyon teorisidir (Dörnyei, 2003). Öz belirleme kuramına göre, birey kendi seçimleriyle davranışı başlatır, düzenler, inançlarıyla değer yargılarını belirler (Ryan & Deci, 2000). Field ve Hoffman'a (1994) göre, öz belirleme kişinin kendini bilme ve kendine değer verme temeline dayalı olarak hedefleri belirleme ve hedeflere ulaşma becerisidir. Deci ve Ryan (2002) psikolojik ihtiyaçların karşılandığında öz belirlemenin arttığını ve farklı motivasyon türlerinin oluştuğunu belirtmiştir. Bu motivasyon türleri temelde dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üçe ayrılır.

Dışsal motivasyon, bireylerin içsel olarak memnuniyetlerden ziyade dış kaynaklara bağlı olarak güdülenmeleridir (Ryan & Deci, 2020). İyi bir not almak için sınava çalışmak, aileden ceza almamak için ödev yapmak, ödül almak için yarışmayı kazanmak dışsal motivasyona örnektir (Deci & Ryan, 2002). İçsel motivasyon, insanları içten güdüleyerek harekete geçiren, hoşlanma, merak gibi nedenlerden dolayı içsel denetim odağına sahip bireyin sonuca odaklanmasını sağlayan motivasyon türüdür (Deci & Ryan, 1985). Bu en etkili motivasyon türüdür. Motivasyonsuzluk, hareketi yapma niyetinden yoksun olma, harekete geçememe ya da eylemi yapmak için değerli görmeme durumudur. İçsel ve dışsal motivasyonda eyleme yönelim varken, motivasyonsuzluk durumunda eyleme yönelim yoktur (Ryan & Deci, 2000). Motivasyonsuzluk öğrenme sürecini engelleyen en önemli faktördür (Azar & Tanggaraju, 2020).

Hem uluslararası alanda hem de ülkemizde yapılan çalışmalar motivasyonun ve motivasyon türlerinin yabancı dil öğreniminde oldukça önemli olduğunu belirtmektedir (Chen, 2019; Dincer, Yeşilyurt ve Takkac, 2012; He, 2009; Ma, 2009; Şad ve Gürbüztürk, 2009). Bu nedenle, İngilizce öğrenen öğrencilerin motivasyon düzeylerini ve türlerini belirleyen ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Karayazgan ve Saracaloğlu (2021)'nun geliştirdikleri "İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği"nin psikometrik özellikleri üniversite öğrencileri örnekleminde incelenmiştir. Ancak İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon konusunda, lise öğrencileri örnekleminde kullanılabilecek Öz Belirleme Kuramına dayalı geçerli ve güvenilir Türkçe bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu çalışmada, Öz Belirleme Kuramı'na dayalı olarak Karayazgan ve Saracaloğlu (2021) tarafından üniversite öğrencileri örnekleminde geliştirilen İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği'nin (İÖYMÖ) psikometrik özelliklerinin lise öğrencileri için incelenmesi amaçlanmış, ilk toplanan verilerde ölçeğin psikometrik özellikleri uygun olmadığından kısa form uyarlanarak psikometrik özellikleri lise örnekleminde incelenmiştir.

Yöntem

Uyarlaması amaçlanan İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (İÖYMÖ) içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki alt boyuttan ve 32 maddeden oluşmaktadır. Üniversite öğrencileri örnekleminde geliştirilen İÖYMÖ'nün lise örnekleminde geçerli olup olmadığının incelenmesi amacıyla 233 lise öğrencisinden veri toplanmış, doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) elde edilen değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olmadığı görülmüştür.

Bu durumda ölçek maddelerinin lise öğrencilerine yönelik olarak gözden geçirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi amacıyla yeniden veri toplanmasına karar verilmiştir. Bazı maddelerde güncellemeler yapılmış, hem DFA sonucu elde edilen estimate değerleri düşük olan hem

de tekrarlı ifade barındıran İçsel motivasyon alt boyutundan üç madde (m10, m12, m13), dışsal motivasyon alt boyutundan ise iki madde (m31, m32) ölçekten çıkarılmıştır. Yeni oluşan yapının kapsam geçerliğinin uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yedi uzmandan görüş alınmıştır.

Güncellenen yeni formun psikometrik özelliklerinin incelenmesi amacıyla ilk olarak 300 lise öğrencisinden veri toplanmış ve bu veriler kullanılarak Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) analizi yapılmıştır. KMO değeri .934 olarak hesaplandığından veri setinin faktör analizine uygun olduğuna karar verdikten sonra, AFA yapılmıştır. Madde faktör yüklerine .30'un altında olan (m12, m13, m14, m27), birden fazla faktöre eşit yük veren (m8), hiç yük vermeyen (m10) ve kuramsal olarak yer alması gerekenden farklı boyutta yer alan maddeler (m31, m32) testten çıkarılmıştır. AFA sonucunda iki boyutlu, toplam varyansın % 56. 754' ini açıklayan bir yapı elde edilmiştir. DFA için 310 öğrenciden yeniden veri toplanmış, analiz sonucu elde edilen değerlerin (RMSEA= .09, SRMR= .11, GFI= .94, CFI= .96) kabul edilebilir sınırlara yaklaştığı görülmüştür. Maddelerin çıkartılmasıyla orijinal ölçeğin yapısının değişime uğraması nedeniyle ölçeğin kısa formunun oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu amaçla ilk olarak Öz Belirleme Kuramı konusunda araştırmaları olan Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından bir profesör ile iki toplantı yapılmış, kapsam geçerliği açısından ölçeğin maddeleri incelenmiş, tekrar eden maddelerin çıkarılmasına karar verilmiş, birçok madde lise öğrencilerine uygun olarak yeniden yazılmıştır. Sonrasında dil geçerliği açısından Türkçe Eğitimi Alanında çalışan bir doçent ile bir toplantı yapılmış, Karayazgan ve Saracaloğlu (2021)'nun orijinal ölçeğine dayalı olarak oluşturulan formda yer alan bütün maddeler dil geçerliği ve lise öğrencileri örnekleminde anlaşılırlık açısından gözden geçirilerek gerekli güncellemeler yapılmıştır. Sonrasında Ölçme ve Değerlendirme ile Eğitim Programları ve Öğretim alanında akademisyenlerden uzman görüşü alınarak 17 maddelik taslak form oluşturulmuştur. Yeni oluşturulan formun psikometrik özelliklerinin incelenmesi amacıyla yeniden veri toplanmıştır. AFA için 301 lise öğrencisinden elde edilen, DFA için ise 310 öğrenciden toplanan veriler kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Oluşturulan son formun psikometrik özelliklerinin lise öğrencileri için geçerli olup olmadığının incelenmesi amacıyla ilk olarak AFA yapılmıştır. KMO testi .925 olarak hesaplanmıştır. Madde faktör yüklerine bakıldığında birden fazla faktöre eşit yük veren madde (m17) testten çıkarılmıştır. AFA sonucunda iki boyutlu, toplam varyansın % 62. 78' ini açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Ölçek madde faktör yüklerinin .47 ile .88 arasında değiştiği görülmüştür. Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları içsel motivasyon boyutu için .93; dışsal motivasyon boyutu için .84 olarak hesaplanmıştır. Farklı örneklemden elde edilen 310 veri ile DFA analizi yapılmış ve değerlerin (RMSEA= .08, SRMR= .11, NNFI= .97, CFI= .98) kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür.

Faktör yük değerleri ve Ortalama Açıklanan Varyans (OAV) değerlerinin .50'den büyük olduğu görüldüğünden, İÖYMÖ için yakınsama geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Her bir alt boyut için hesaplanan OAV karekök değerlerinin o alt boyutun diğerleri ile olan korelasyon değerlerinden daha büyük olduğu görüldüğünden ayırt edici geçerlik sağlanmıştır. Ölçüte dayalı geçerlik incelendiğinde, İÖYMÖ ile Motivasyonel Çalışma Koşulları Ölçeği arasında düşük düzeyde pozitif korelasyona sahipken (r2=.287), İÖYMÖ ile İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği arasında orta düzeyde negatif yönlü korelasyon (r2=-.318) olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, İÖYMÖ kısa formu lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Öğrenme, Motivasyon, Ölçek Uyarlama

Kaynakça

Azar, A. S., & Tanggaraju, D. (2020). Motivation in second language acquisition among learners in malaysia. *Studies in English Language and Education*, 7(2), 323–333.

Aydın B. T. (2021). *Examining the relationships among 11th grade English as a foreign language (EFL) learners' vocational programs, cognitive styles and learning style preferences.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Chen, Y. (2019). *A Structural equation modeling analysis of Chinese undergraduate English language-leraners' personal factors and contexual factors based on Self-Determination Theory*. (doctoral thesis). Florida State University, Florida.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109–134.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Improving academic achievement. *Improving Academic Achievement*, 61–87.

Dewi, A., Imam, W., Kusumaningrum, D. E., Djum, D., Benty, N., Bambang, R., … Handayani, L. (2020). Student Learning Motivation : A Conceptual Paper, 487(Ecpe), 275–278.

Dincer, A., Yesilyurt, S., & Takkac, M. (2012). The Effects of autonomy-supportive climates on EFL learner's engagement, achievement and competence in English speaking classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3890–3894. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.167

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53(1), 3–32.

EF-EPI. *English Proficiency Index.* https://www.ef.com.tr/epi/ adresinden 15. 04. 2023 tarihinde alınmıştır.

Field, S., & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *CDEI*, 17(2), 159–169.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39. Tarihinde adresinden erişildi https://doi.org/10.2307/3151312

Mahadi, T. S. T., & Jafari, S. M. (2012). Motivation, its types, and its impacts in language learning. *International Journal of Business and Social Science*, 3(24), 230–235.

MEB. (2018). *Vizyon 2023 Bildirgesi*. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/ adresinden 17.06.2021 tarihinde alınmıştır.

Nunally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGrawHill

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61(April), 101860.

Selçuk, H. S. (2021). *The relationship among English achievement, English language anxiety and motivation according to whether or not high school classes are taken.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şad, S. N. ve Gürbüztürk, O. (2009). İngilizce hazırlık öğrencilerinin özbelirleyicilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (İnönü Üniversitesi Örneği). Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 59(59), 421-450.

Talim ve Terbiye Kurulu [TTKB]. (2013). İlköğretim kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-kurul-kararlari/icerik/152 sitesinden erişilmiştir.

TTKB. (2018). *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi*. Tarihinde adresinden erişildi https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf adresinden 17.06. 2021 tarihinde alınmıştır.

Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70–89.

Ters Yüz Öğrenme Modelinin İngilizce Öğretimine Katkısının İncelenmesi - 7. Sınıf Örneği

Feride Taşcı

Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Yaşanan pandeminin eğitim alanına yapmış olduğu en büyük katkı öğretmenlerin uzaktan eğitimle alakalı becerilerini geliştirerek yeni öğrenme ve öğretme yaklaşımlarına daha pozitif bakmalarını sağlamak olmuştur. Oldukça yeni sayılan tersyüz eğitim modeli, literatürde sıklıkla araştırılan bir eğitim şekli haline gelmiştir. TYS model, bilindik öğretim yöntemlerinden farklı olarak okulda anlatılan dersin yerine öğrencinin evde konuya çalışması, evde yapılan ödevlerin yerine okulda öğretmen eşliğinde ödevlerin yapılması ve anlaşılmayan noktaların tartışılması olarak tanımlanabilir.(Bergman ve Sams, 2012). Bu çalışmada ters yüz sınıf modelinin İngilizce öğretiminde, 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına katkısının olup olmadığı araştırılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri merkez ilçelerinden birisinde bulunan bir ortaokulun iki farklı sınıflarında bulunan toplam 78 öğrenci oluşturmaktadır. Sınıflardan biri TSY modeli uygulanacak deney grubunu, diğeri de geleneksel ders anlatılmasına devam edilecek kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları ayrı ayrı becerilere göre bilgisayara girilecektir. Daha sonra belirlenen gruplara göre fark testleri için t-testi/Mann-Whitney U, ilişki testleri için korelasyon/ki-kare testleri ve aritmetik ortalama testlerinden yararlanılacaktır.

Araştırmada öncelikle İngilizce Öğretim Programında yer alan ve bu araştırma için belirlenen üniteye ilişkin "Kazanımlar" çıkarılmıştır. Daha sonra MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü web sayfasında söz konusu kazanımların ölçülmesinde kullanılan testler seçilmiştir. 2022-2023 Öğretim yılı 7. sınıf 7. ünitede yer alan 20 adet beceri temelli soruya ilaveten 2021-2022 öğretim yılı 7. sınıf 7. üniteye ait 12 adet kazanım kavrama testi sorusu kullanılmıştır. Ayrıca dinleme becerilerinin ölçülmesinde Milli Eğitim Bakanlığının 2022-2023 eğitim öğretim yılında "Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulları için hazırlanmış olan ve araştırma yapılan okulda okutulmayan "Let's Learn English" kitabının 7. ünitesinden 6 soru ve yine 7. sınıflar için yazılmış Kurmay yayınlarının "Wow English 7" kitabının 7. ünitesinden 12 soru alınmıştır. Araştırmada toplam 50 soru içeren bir başarı testi uygulanacaktır. Testler daha önce MEB tarafından onaylı standart testler olduğu için, bu çalışmada ayrı geçerlik ve güvenirlik testleri yapılmamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencinin çalışması gereken eğitim materyallerini öğretmen öğrencinin seviyesine göre hazırlayıp gönderdiği için öğrenci hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olarak derse gelecektir. Öğrenci konuyu evde öğrendiği için sınıftaki etkinliklere daha fazla zaman ayrılacaktır. Sınıfta yapılan etkinliklerin kalitesi ve çeşitliliği artacak ve bireysel farklılıklara göre öğrenme gerçekleştirilecektir ve konunun kavranması daha kısa sürede ve daha kalıcı olacaktır. Öğrenciler anlamadıkları konuları tekrar tekrar izleme şansına sahip olacaklardır. Sınıf oratamında geri bildirimler hızlı olacağı için bu yöntem öğrencilerin eksikliklerinin zamanında kapatılmasını da sağlayacaktır. Ayrıca öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirecektir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonucunda TSY uygulanan sınıfın akademik başarısının geleneksel metodla ders işlenen sınıftan daha yüksek çıkması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ters Yüz Öğrenme, Akademik Başarı, Yabancı Dil Öğretimi

Kaynakça

Akgün, M. & Atıcı, B. (2017). Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarısı ve görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 25(1), 329-344.

Aşıksoy, G., & Özdamlı, F. (2016). Flipped classroom adapted to the ARCS Model of Motivation and applied to a physics course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education,* 12(6), 1589-1603.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. Washington: International society for technology in education. *Business Education & Accreditation,* 6(1), 63-71.

Çakır, E., & Yaman, S. (2018). Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin fen başarısı ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 75-99.

Dursunlar, E. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi yaşayan demokrasi ünitesinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi*, (Tez No: 531261)[Yüksek lisans tezi]. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Ekmekçi, E. (2017). The flipped writing classroom in Turkish efl context: A comparative study on a new model. *Turkish Online Journal of Distance Education,* 18(2), 151-167.

Gökdemir, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmede ters yüz öğrenme: Bir karma yöntem çalışması* (Tez No: 526835) [Doktora tezi]). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi .

Kara, O. C. (2016). Ters yüz sınıf. *Tıp Eğitim Dünyası*, 45, 12-26.

Kardaş, F., & Yeşilyaprak, B. (2015). Eğitim ve öğretimde güncel bir yaklaşım: teknoloji destekli esnek öğrenme (flipped learning) modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(2), 103-121.

Sarıgöz, O. (2017). Ters yüz edilmiş sınıf modeli ile öğrenmeye ilişkin analitik bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 1-11.

Temizyürek, F., & Ünlü, A. N. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: Flipped classroom. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 64-72.

Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 27-41.

http://dx.doi.org/10.1007/s10984-012- 9108-4

Tucker, B. (2012). The Flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.

Turan, Z. & Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Journal of Higher Education & Science / Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164

İngilizce Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kalkınma Odaklı Eğitime İlişkin Görüşleri Bağlamında Bir Tarama Çalışması

Özlem Canaran — Ted Üniversitesi
Ilknur Bayram — Polis Akademisi

Problem Durumu

1987 yılında Birleşmiş Milletler tarafından yayınlanan Bruntland Raporu ile tartışılmaya başlanan ve "günümüz ihtiyaçlarının gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama kapasitesinden feragat etmeden karşılanması" olarak tanımlanan sürdürülebilir kalkınma kavramı (Bruntland, 1987) ekonomik, sosyal ve çevresel olmak üzere üç temel eksen etrafında ele alınmaktadır (Purvis, Mao & Robinson, 2019). Yıllar içerisinde bu eksenlere "kültürel" eksenin de eklendiği görülmektedir (Soini &Birkeland, 2014). 1992 yılında gerçekleştirilen Rio Zirvesinde ekonomik, sosyal ve çevresel faktörler arasındaki karşılıklı ilişkiye ve dengeye dikkat çekilerek, bu faktörlerin birinde hedeflenen başarının diğer faktörlerin katkısı ve işe koşulmasıyla gerçekleştirilebileceği üzerinde durulmuştur (Jordan & Voisey, 1998). Sürdürülebilir kalkınmanın yerel, bölgesel, ulusal ve küresel düzeyde bütün dünyada ortak bir amaç olarak ele alınması için kabul edilen "Gündem 21" eylem planına ilişkin faaliyetlerin izlenmesi amacıyla kurulan Sürdürülebilir Kalkınma Komisyonu her yıl düzenli olarak bakanların ve sivil toplum kuruluşlarının katılımıyla toplanmaktadır (Desai, 2014). 2000 yılında gerçekleştirilen Birleşmiş Milletler (BM) Binyıl Zirvesinde 2015 yılına kadar ulaşılması hedeflenen sekiz başlıktan oluşan (örn. aşırı yoksulluğun ve açlığın önlenmesi, toplumsal cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesi ve kadınların güçlendirilmesi, çocuk ölümlerinin azaltılması, çevresel sürdürülebilirliğin sağlanması vb.) "Binyıl Kalkınma Amaçları" kabul edilmiştir. 2015 yılına gelindiğinde ise 17 amaç ve 169 alt amaçtan oluşan ve "Binyıl Kalkınma Amaçları"nın devamı niteliğinde değerlendirilen "Gündem 2030: BM Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA)" kabul edilmiştir (BM, 2015).

Gündem 2030'da hem ana bir amaç olarak (SKA 4, ve Alt Amaç 4.7) hem de diğer amaç ve alt amaçların kolaylaştırıcısı olarak yer alan eğitim, sürdürülebilir kalkınmaya bütüncül bir bakış açısı getirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Shulla vd., 2020). SKA'ların gerçekleştirilmesini kolaylaştırmak ve eğitimin bu süreçteki rolüne vurgu yapmak için "Sürdürülebilir Kalkınma Odaklı Eğitim (SKE)" kavramı geliştirilmiştir (Öztürk, 2017). SKE bir toplumda yaş ve kademe fark etmeksizin eğitim gören tüm bireylerin birbiriyle ilişkili küresel sorunlara çözüm üretebilmeleri için ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve değerleri edinmesini amaçlamaktadır. Yaşam boyu öğrenme sürecinin ve nitelikli eğitimin ayrılmaz bir parçası olan SKE, toplumdaki bireylerin sürdürülebilirlik bilinciyle karar almalarını ve bu kararlar neticesinde daha sürdürülebilir bir dünya için eyleme geçmelerini sağlamayı hedeflemektedir. Bu amaçla tasarlanan eğitimin üç temel işlevi vardır: bilgilendirmek, duyarlılık aşılamak ve davranış değişikliği yaratmak (Şengül, 2001). 1992 yılına kadar yalnızca çevre eğitimini kapsayacak şekilde ele alınan kavram, yıllar içerisinde çevre, sosyal, etik ve kültürel eğitim olmak üzere eğitimin hemen her alanını içerecek şekilde kullanılmaya başlanmıştır (BM, 1992). İklim değişikliği, biyoçeşitlilik, sürdürülebilir üretim ve tüketim ve yoksulluğun azaltılması gibi sürdürülebilir kalkınma açısından kritik konuları içeren bir kavram olan SKE bütün paydaşların sürdürülebilir kalkınmayı gerçekleştirmeleri için eğitimi bir araç olarak kullanmalarını ve sürdürülebilirlik ilkelerinin eğitim sistemlerine entegre edilmesini beraberinde getirmektedir (Leicht, Heiss & Byun, 2018).

Alan yazında öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin görüşlerinin sıklıkla incelendiği görülmektedir (Dimenäs & Alexandersson, 2012; Vukić, 2019). Öğretmenlerin SKE'ye ilişkin görüşlerinin araştırıldığı çalışmalar ise dünyada ve Türkiye'de giderek önem kazanmaktadır. Türkiye'de çalışmalar çoğunlukla fen eğitimi alanında yürütülmekte (Demirci, 2014) ve hizmet içi öğretmenler ile hizmet öncesi öğretmen adaylarının SKE kavramına ilişkin görüşleri incelenmektedir (Korkmaz, 2014; Tu̇rer, 2010). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenleri ile kıyaslandığında yabancı dil öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma konularını öğretim süreçlerine daha az dahil etme eğiliminde oldukları görülmektedir (Borg vd., 2012). Bu nedenle yabancı dil öğretmenlerinin SKE'ye ilişkin bilgi ve yeterlik düzeylerinin incelenmesi önem kazanmaktadır. Ancak ülkemizde yabancı dil öğretmenleri ile yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır (örn. Bedir, 2021; Yılmaz Fındık vd., 2021). Türk eğitim sistemindeki yeri ve diğer konu alanları ile ilişkisi bakımından yabancı dil olarak İngilizce eğitiminden sürdürülebilir kalkınma amaçlarının gerçekleştirilmesinde nasıl yararlanılacağı ve İngilizce öğretmenlerinin SKE'ye ilişkin görüşlerinin araştırılması önem arz etmektedir (Arslan & Curle, 2021). Bu araştırmanın amacı Türkiye'de çalışan İngilizce öğretmenlerinin SKE'ye ilişkin görüşlerinin açığa çıkarılmasıdır.

Yöntem

Araştırma betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Geniş gruplar üzerinde yürütülen betimsel tarama çalışmalarında, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşleri alınarak olgu ve olaylar betimlenmeye çalışılmaktadır (Karakaya, 2012).

Araştırma için veri toplanacak katılımcıların belirlenmesinde üç ölçüt kullanılmıştır. Bu ölçütler; öğretmenlerin Türkiye'de çalışıyor olması, İngilizce öğretimi alanında eğitim veriyor olması ve en az bir yıl öğretmenlik deneyimine sahip olması olarak belirlenmiştir. Katılımcılara amaçlı örnekleme yöntemlerinden ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır (Gu̇rbu̇z & Şahin, 2015). Araştırmaya 160 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin %72,5'i kadın, %27,5'i ise erkektir. Öğretmenlerin %35'i 30-35; %27,5'i 24-29; %20'si 36-40; %17,5'i 41 ve üzeri yaş aralığındadır. Öğretmenlerin %31,9'u 10-14 yıl; %27,5'i 15 yıl ve üzeri; %21,9'u 5-9 yıl; %18,8'i 1-4 yıl arasında mesleki deneyime

sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %64,4'ü İngiliz Dili Eğitimi; %18,1'i İngiliz Dili ve Edebiyatı; %5,6'sı İngiliz Dilbilimi; %5,6'sı İngilizce Mütercim Tercümanlık; %4,4'ü Amerikan Kültürü ve Edebiyatı; %1,9'u ise diğer alanlardan mezun olmuştur. Öğretmenlerin %40,6'sı devlet üniversitesinde; %23,7'si vakıf üniversitesinde; %16,9'u özel okulda, %13,8'i devlet okulunda, %5'i ise diğer kurumlarda çalışmaktadır.

Veriler iki bölüm ve 19 maddeden oluşan anket yoluyla toplanmıştır. Anketin ilk bölümü öğretmenlerin demografik bilgilerinin ve sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin geçmiş deneyimlerinin alındığı sekiz maddeden oluşmaktadır. İkinci bölümde yer alan ve öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma odaklı eğitime ilişkin görüş ve tutumlarının sorulduğu 11 madde ise Poza-Vilches vd. (2019)'den uyarlanmıştır. Veriler betimsel istatistik yöntemlerinden frekans ve yüzde kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %64,4'ü sürdürülebilir kalkınma amaçlarından haberdar olduğunu, %35,6'sı ise haberdar olmadığını belirtmiştir. Sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bilgi düzeylerini değerlendirmeleri istenen öğretmenlerin %41,3'ü bu alandaki bilgi düzeylerini "ortalama", %17,5'i "hiç", %16,2'si "az", %12,5'i "çok az", %9,4'ü "çok", %3,1'i ise "oldukça çok" olarak sınıflandırmıştır. Öğretmenlerin %76,9'u SKE ile ilgili herhangi bir eğitim ya da kursa katılmadığını, %23,1'i ise bu alanda eğitim aldığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin SKE'ye ilişkin bilgi ve tutumlarına yönelik bulgular incelendiğinde "*İngilizce öğretmenlerinin tamamı sürdürülebilir kalkınma hakkında bilgi sahibi olmalıdır*." maddesine öğretmenlerin %48,7'sinin "katıldığı"; %30'unun "tamamen katıldığı" görülmektedir. "*İdari yöneticiler İngilizce öğretmenlerinin SKE'ye ilişkin eğitim almalarını sağlamalıdır."* maddesinde öğretmenlerin %51,9'u "katılıyorum"; %26,9'u "tamamen katılıyorum" şeklinde görüş bildirmiştir. "*İngiliz Dili Eğitimi alanı SKE bakış açısına odaklanmalıdır*." maddesine öğretmenlerin %46,3'ünün "katıldığı"; %34,4'ünün ise "kararsız" kaldığı tespit edilmiştir. "*Öğretim yöntemlerimi SKE'ye göre düzenledim*." maddesi için öğretmenlerin %50,6'sı "kararsızım"; %20,6'sı "katılıyorum"; %18,8'i ise "katılmıyorum" şeklinde görüş bildirmiştir. "*SKE yalnızca informal ve non-formal eğitim ortamlarında uygulanabilir*." maddesine öğretmenlerin %33,'i "katılmadıklarını"; %31,9'u "kararsız" olduklarını; %18,8'i ise "katıldıklarını" belirtmiştir. "*Yalnızca doğa bilimlerine ilişkin konu alanları SKE bakış açısıyla ele alınabilir*." maddesi için öğretmenlerin %38,1'i "katılmıyorum"; %34,4'ü "kararsızım"; %15,6'sı ise "hiç katılmıyorum" şeklinde görüş bildirmiştir. "*Sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin konuların eğitim programı ve öğretim yöntemlerine dahil edilip edilmeyeceği öğretmenlerin seçimine bırakılmalıdır*." maddesinde öğretmenlerin %35,6'sı "kararsız" olduklarını; %30'u "katılmadıklarını"; %23,8'i ise "katıldıklarını" belirtmiştir. "*İngilizce öğretimi SKE'ye uygun değildir*." maddesi için öğretmenlerin %41,9'u "katılmıyorum"; %23,8'i "kararsızım"; %28,1'i ise "hiç katılmıyorum" şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin dil öğretimiyle diğer SKA'lara oranla daha çok ilgili olduklarını düşündükleri SKA'ların sırasıyla nitelikli eğitim (%73,8); toplumsal cinsiyet eşitliği (%62,5); barış, adalet ve güçlü kurumlar (%56,9); sağlık ve kaliteli yaşam (%50); iklim eylemi (%44,4) ve eşitsizliklerin azaltılması (%43,8) olduğu tespit edilmiştir. Dil öğretimiyle en az ilişkilendirilen SKA'ların ise açlığa son (%16,9) ve sudaki yaşam (%18,8) olduğu görülmüştür.

Öğretmenler sınıflarında sıklıkla değindikleri SKE yeterliliklerinin eleştirel düşünme (%79,4); işbirlikli öğrenme (%76,9); problem çözme (%64,4) ve özfarkındalık (%63,7) olduğunu belirtmiştir. En az değinilen SKE yeterliliklerinin ise stratejik yeterlik (%24,4) ve mevzuat ve yönetmelikler (%26,3) olduğu tespit edilmiştir.

"Aşağıdakilerden hangileri SKE'nin dil öğretimine dahil edilmesiyle ilgili eksikliklerdendir?" sorusuna verilen yanıtların "hizmet içi eğitim eksikliği" (%51,2); "derste sürdürülebilirlik konusuna ayrılacak zamanın yetersiz olması" (%51,2); "yoğun müfredattan dolayı SKE'ye yeterli zaman ayrılamaması" (%50,6) ve "kalabalık sınıflar" (%41,9) olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma odaklı eğitim, İngilizce öğretmenleri

Kaynakça

Arslan, S., & Curle, S. (2021). Sustainable development goals in the English language high school curriculum in Turkey. *European Journal of Education*, *56*(4), 681-695.

Bedir, H. (2021). English Language Teachers' Beliefs and Perceptions on Sustainability. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *13*(2), 1880-1895.

BM (1992). "Agenda 21." 24 Nisan 2023 tarihinde erişildi https://sustainabledevelopment.un.org/outcomedocuments/agenda21

BM (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. *United Nations: New York, NY, USA*.

Borg, C., Gericke, N., Höglund, H. O., & Bergman, E. (2012). The barriers encountered by teachers implementing education for sustainable development: Discipline bound differences and teaching traditions. *Research in Science & Technological Education*, *30*(2), 185-207.

Brundtland, G. H. (1987). What is sustainable development. *Our common future*, *8*(9).

Desai, N. (2014). Implementing Agenda 21: A United Nations Perspective. In *Earth Summit 2002* (pp. 41-50). Routledge.

Demirci, S. (2014). *Sürdürülebilirlik çerçevesinde insan nüfus artışı ölçeğinin geliştirilmesi ve geçerliği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dimenäs, J., & Alexandersson, M. (2012). Crossing disciplinary borders: Perspectives on learning about sustainable development. *Journal of teacher Education for Sustainability*, *14*(1), 5-19.

Gürbüz, S., & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: felsefe-yöntem-analiz.* Ankara: Seçkin.

Jordan, A., & Voisey, H. (1998). The 'Rio process': the politics and substantive outcomes of 'earth summit II': institutions for global environmental change. *Global environmental change*, *8*(1), 93-97.

Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Edt.) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

Korkmaz, A. (2014). *Eko-okul programını uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarının sürdürülebilir gelişme için eğitim açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Leicht, A., Heiss, J., & Byun, W. J. (2018). *Issues and trends in education for sustainable development* (Vol. 5). UNESCO publishing.

Öztürk, M. (2017). Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim: Kuramsal çerçeve, tarihsel gelişim ve uygulamaya dönük öneriler. *İlköğretim Online*, *16*(4), 1-11.

Poza-Vilches, F., López-Alcarria, A., & Mazuecos-Ciarra, N. (2019). A professional competences' diagnosis in education for sustainability: A case study from the Standpoint of the Education Guidance Service (EGS) in the Spanish Context. *Sustainability*, *11*(6), 1568.

Purvis, B., Mao, Y., & Robinson, D. (2019). Three pillars of sustainability: in search of conceptual origins. *Sustainability science*, *14*, 681-695.

Soini, K., & Birkeland, I. (2014). Exploring the scientific discourse on cultural sustainability. *Geoforum*, *51*, 213-223.

Shulla, K., Filho, W. L., Lardjane, S., Sommer, J. H., & Borgemeister, C. (2020). Sustainable development education in the context of the 2030 Agenda for sustainable development. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, *27*(5), 458-468.

Türer, B. (2010). *Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Vukić, T. (2019). Sustainable Development from High School Teachers' Perspective. *Facta Universitatis-Philosophy, Sociology, Psychology and History*, *18*(03), 131-148.

Yılmaz Fındık, L., Bayram, I., & Canaran, Ö. (2021). Pre-service English language teachers' conceptions of sustainable development: A case from Turkish higher education context. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *22*(2), 423-456.

Kuantum Öğrenme Modeliyle Yabancı Dil Olarak Almanca ve İngilizce Kelimeleri Öğrenme

Seyit Yayla

Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Yabancı dil kelimeleri, öğrenciler için sorun teşkil etmektedir. Sınav için ezberlenen kelimeler, sınav sonrası hemen unutulmaktadır. Çünkü, öğrenciler kelimeleri not için, geçici olarak öğrenmektedir. Kuantum öğrenme bu durum için bir çözüm üretmektedir. Her ne kadar Fizik ve Fen gibi alanlarla daha çok ilişkisi olduğu bilinse de, son zamanlarda yapılan araştırmalar kuantum modelinin birçok ders için kullanılabileceğini göstermiştir (Demir ve Gedikoğlu, 2007). Kuantum öğrenmeyle, beynin sağ ve sol lobundaki bilgiler ilişkilendirilir. Böylece, kelimelerin anlamı beyinde uzun belleğe kaydedilir ve ilişkilendirilen kelimeler unutulmaz. Bu durum öğrencilerin yabancı dile olan bakış açısını değiştirir ve artık yabancı dil öğrenmek keyifli ve verimli olur.

Yöntem

Bu araştırma, karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem, nitel ve nicel araştırma tekniklerinin, yöntemlerinin, yaklaşımlarının veya kavramlarının birleştirilerek tek bir çalışmada kullanılması veya harmanlanmasıdır (Creswell ve Plano Clark 2006; Creswell, 2009; Johnson wd., 2007). Karma yöntemde amaç, araştırma sorusunu genişleterek açıklamak ve açıklama yaparken hem nitel hem de nicel yöntemi bir arada kullanmaktır (Creswell, 2009). Nicel veriler ön test son test şeklinde, nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre, kuantum öğrenme modeli kullanılarak öğrenilen yabancı dil kelimelerinin kalıcılığının sağladığı görülmüştür. Öğretilen kelimeler, belli arlıklarla sorulduğunda öğrenciler tarafından hatırlanmıştır. Bu durum, öğrencilerle yapılan görüşmelerde de öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Öğrenciler, bu uygulamayla birlikte yabancı dilde kelime öğrenmekten artık çekinmediklerini, kuantum öğrenme sayesinde kelime öğrenmenin keyifli olduğunu belirtmişlerdir. Bu yöntem, yabancı dil öğretmenleri tarafından etkin bir şekilde uygulanabilir. Öğrenciler ezber yapmaya yönlendirilmeden, kelime hazineleri bu şekilde genişletilip aktif bir konuşma seviyesine ulaştırabilir. Bu sayede, yabancı dilde konuşma becerisi geliştirilmiştir. Bu durum da, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum kazanmalarını sağlamıştır. Kuantum öğrenme modelinin, karmaşık gibi görünen kelime öğretiminde etkililiği ispat edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kuantum öğrenme, Yabancı dil öğretimi, Öğrenme psikolojisi.

Kaynakça

Başaran, A.H. (2001), Anlayarak Hızlı Okuma, İstanbul: Başaran Yayınları.

Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*, (Çev.M.Sözbiliri), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2006). Choosing a mixed methods design. *Designing and conducting mixed methods research* içinde. Thousand Oaks: Sage Publications.

Creswell, J.W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* USA: Sage

Çağlı, A. & Sıvacı, S. Y. (2020). Türkiye'de Kuantum Öğrenme Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi . Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal) , 4 (1) , 31-54 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/tayjournal/issue/56056/770198

Demir, S., ve Gedikoğlu, T. (2007). Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkisi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 1-9.

Duyar, M. S. (2001). Accelerated Word Memory Power, Ankara: Kardelen Yayınları.

Duyar, M. S, (2001), Memorable Vocubulary Repitition for TOEFL/KPDS, Ankara: Kardelen Yayınları.

Mutlugül, E. (2008), Yaşam Boyu Öğrenme, İzmir, Meta Yayınları

Listening to the Voices of Students: Conceptualizing Willingness to Communicate in Foreign Languages

Arzu Kanat-Mutluoğlu

Ted University

Problem Durumu

In the process of a foreign language (henceforth L2) learning, the question of why some learners can harmonize with the L2 while others fail to accommodate themselves into the L2 considers motivation-related individual differences. Research has been yielded in this scope so far identified some constructs such as the concept of self (Dörnyei, 2005), intercultural communicative competence (Byram, 1997), academic self-concept (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976), self-efficacy (Bandura, 1986), attributions (Weiner, 1992). One recent addition to this list appears to be the willingness to communicate (henceforth WTC).

As a self-motivation guide, WTC is identified as an intention to communicate when an opportunity arises (McCroskey & Baer, 1985; McCroskey, 1992). Originally based on a tendency to escape from communication in one's first language, WTC is explored to identify potential variables influencing it by considering WTC one of the most influential variables in actual communication (MacIntyre, 1994). With a rising emphasis on the place of communication in L2 classrooms, L2 WTC has started attracting researchers' attention. They refer to it as "a simple manifestation of WTC in L1" (MacIntyre, 1998, p. 546) by stating that if a person is willing to communicate in the L1, this person will be willing to communicate in another additional language. This direct transfer of WTC is proven to be fallacious by some studies in time (e.g., Gregersen& MacIntyre, 2014; Yashima, Zenuk-Nishide, & Shimuzi, 2004).

The attention that L2 WTC takes is gathered around a general research impetus as describing its relationship with one or more individual-related variables and identifying these variables as influencers of L2 WTC by using quantitative analysis (e.g., Baker & MacIntyre, 2000; Bektaş-Çetinkaya, 2005; Donovan & MacIntyre, 2004; Hashimoto, 2002; Kim, 2004; MacIntyre, Baker, Clément, & Donovan, 2002; Matsuoka, 2006; Mystkowska-Wiertelak, & Pietrzykowska, 2011; Peng, 2007; Wen & Clément, 2003; Yashima, 2002). Moreover, the studies concerning L2 WTC are shaped mainly by the theoretical observations and researchers' assumptions without heeding learners' opinions, no matter how broad the range of instructional settings is (Osterman, 2014).

In reference to the gaps in the literature related to the transparency of L1 WTC in L2 WTC and neglecting the actual voices of L2 learners, this study aims to conceptualize L2 WTC in an English as a foreign language context. It primarily focuses on identifying the potential variables influencing L2 WTC by describing it as a complex and interwoven individual concept. In this identification process, rather than using theoretical and observational assumptions, this study reflects on the opinions of tertiary-level learners of English. It seeks to answer the research question about the variables underlying L2 WTC in an EFL context.

Yöntem

This qualitative study is the preliminary step and phase of a multiphase study. To explore the L2 WTC phenomenon, a group of 186 students at Schools of Foreign Languages of two state universities in Turkey participated in the first part of the study. In line with the representative sampling paradigm, this group of learners is part of a larger group; the target group of the study as adult Turkish learners of English as a foreign language (Perry, 2005). They enrolled in the language preparatory program at the School of Foreign Languages to take intensive English classes for a year before undertaking their education at the departments and filled in the open-ended questionnaire. During the data collection process through the open-ended questionnaires in two language schools, the students were also invited to participate in a further study of semi-structured interviews to gain more in-depth insights about the constructs (Dörnyei & Taguchi, 2010). 17 students from three different competence levels participated in the interview session.

The data collected through interviews were first transcribed and prepared for analysis. All data collected through the open-ended questionnaire and interviews were analyzed through the constant comparative method based on thematic analysis (Flick, 2002). They were coded first and later, the codes were categorized under broad terms by comparing them. Ultimately, the variables influencing L2 WTC were identified under certain categories.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Based on the thematic analysis of the data collected through the open-ended questionnaire and interview, L2 WTC was conceptualized with the inclusion of seven individual-related motivational variables. It was found that anxiety, attitudes towards L2 communication, interlocutor's effect, language utility, motivation, perceived competence, and teacher support were the variables underlying L2 WTC. The participants stated that the level of anxiety in a foreign language classroom is directly affecting their level of L2 WTC. It was also found that the learners who

developed positive attitudes toward using English in communication during the lessons regarded this attitude as one of the reasons for being willing to communicate in English in the classes. The analysis further suggested that the role of the one with whom the learners communicated also shaped L2 WTC. In that vein, while some found themselves to be willing to communicate with their teachers in the classroom because their teachers were the authority on language in the classroom, some other participants, in the opposite direction, stated that they were willing to speak to their peers because they felt comfortable without any fear of being evaluated. The participants, additionally, reported that they would become willing to communicate in English when they felt this communication process would help them develop their language skills. The participants' motivation level for the class on a particular day was also indicated as a variable affecting their L2 WTC positively. Interestingly, the study found out that the participants might have evaluated their competence level in English as good or bad without considering any grades they had from any examination. Therefore, the competence level as an underlying variable of L2 WTC is referred to as perceived, and it was proposed as one of the underlying factors of L2 WTC. Lastly, this study identified teacher support as a variable in the attempt to conceptualize L2 WTC based on participants' opinions. They stated that the guidance and scaffold teachers gave them played a role in shaping their L2 WTC. This study concluded that L2 WTC is a multilayered concept that is intricately interwoven with individual, contextual, linguistic, and affective factors.

Anahtar Kelimeler: willingness to communicate; individual differences; conceptualizing a phenomenon

Kaynakça

Baker, S. C. & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. Language Learning, 50(2), 311–341.

Bandura, S. A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bektaş-Çetinkaya. Y. (2005). Turkish collage students' willingness to communicate in English as a foreign language (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, USA.

Byram, M. (1997). 'Culture awareness' as vocabulary learning. Language Learning Journal, 16, 51–57.

Donovan, L. A. & MacIntyre, P. D. (2004). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension, and self-perceived competence. Communication Research Reports, 21(4), 420-427.

Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing (2nd Edition). London: Taylor and Francis.

Flick, U. (2002). An introduction to qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gregersen, T. S., & MacIntyre, P. D. (2014). Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice. Bristol: Multilingual Matters.

Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. Second Language Studies, 20(2), 29–70.

Kim, S. (2004). Exploring willingness to communicate (WTC) in English among Korean EFL (English as a foreign language) students in Korea: WTC as a predictor of success in second language acquisition (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, USA.

MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. Communication Research Reports, 11(2), 135–142.

MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z. Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. The Modern Language Journal, 82(4), 545-562.

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. Language Learning, 52(3), 537–564.

Matsuoka, R. (2006). Japanese college students' willingness to communicate in English. (Unpublished doctoral dissertation). The Temple University, Philadelphia.

McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. Communication Quarterly, 40(1), 16–25.

McCroskey, J. C., & Baer, J. E. (1985). Willingness to communicate: The construct and its measurement. Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Denver, Co.

Mystkowska-Wiertelak, A. & Pietrzykowska, A. (2011). L2 willingness to communicate (WTC) and international posture in the Polish educational context. Studies in Second Language Learning and Teaching, 1(1), 119-134.

Osterman, G. L. (2014). Experiences of Japanese university students' willingness to speak English in class. SAGE Open, 4(3), 1–13.

Peng, J. E. (2007). Willingness to communicate in an L2 and integrative motivation among college students in an intensive English language program in China. University of Sydney Papers in TESOL, 2, 33–59.

Perry, F. L. Jr. (2005). Research in applied linguistics: Becoming a discerning consumer. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. Review of Educational Research, 46(3), 407–441.

Weiner, B. (1992). Human motivation: Metaphors, theories, and research. Newbury Park: Sage.

Wen, W. P., & Clément, R. (2003). A Chinese conceptualization of willingness to communicate in ESL. Language, Culture and Curriculum, 16 (1), 18-38.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: the Japanese EFL context. The Modern Language Journal, 86 (1), 54–66.

Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. Language Learning, 54 (1), 119–152.

'Varieties are good, not problematic' : voices from a pre-service language teacher education program in Turkey

Reyhan Aslan

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Problem Durumu

In response to various calls for a thorough re-conceptualization of current ELT practices, many teacher preparation programs are expected to provide practice and theory that would allow for critical perspectives about linguistic and cultural diversity. Given the little work on critical awareness of in prospective language teachers, this study aimed to explore the views of pre-service English language teachers (PELTs) of language diversity, language ideology and language pedagogy.

Yöntem

Employing a qualittaive method, the reflection essays were used as the primary data source since these essays are reported as one of the prevalent approaches in developing critical self-reflection. In addition, other sources of data (i.e. researcher's journal and student work samples) were also utilized for an in-depth understanding of the case throughout a semester-long course on Global Englishes (GE).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Findings revealed that the participants took distinct positions to incorporate plurilingual practices into future L2 practices. Moreover, the participants tended to consider the monolithic approaches in language teaching in many Turkish schools are highly relevant to the issues of language ownership and native-speaker authority. In addition, this study found the construct of intelligibility seemed to become a potential source of problem for some prospective language teachers in materials and testing given the attempts to play down the significance of native-like proficiency. This study reinforces the efficacy of integrating opportunities for critical conversations and continuous reflections to challenge the hegemonic ideologies and practices L2 teacher education programs.

Anahtar Kelimeler: Global Englishes, language awareness, language pedagogy, language ideology

Kaynakça

Hall, C. J., Gruber, A., & Qian, Y. (2022). Modeling Plurilithic Orientations to English with Pre-Service Teachers: An Exploratory International Study. *TESOL Quarterly*.

Prabjandee, D., & Fang, F. (2022). 'I was like, just wow!': insights from Global Englishes teacher professional development. *Asian Englishes*, *24*(3), 294-311.

Endo, R. (2015). From unconscious deficit views to affirmation of linguistic varieties in the classroom: White preservice teachers on building critical self-awareness about linguicism's causes and consequences. *Multicultural Perspectives*, *17*(4), 207-214.

Alieto, E. (2018). Language Shift from English to Mother Tongue: Exploring Language Attitude and Willingness to Teach among Pre-Service Teachers. *Online Submission*, *13*(3), 134-146.

A Workshop on Phonics Instruction: Integrating Literature and Technology for Early English Literacy Development

Melike Ünal Gezer

Ted Üniversitesi

Problem Durumu

The present study aims to train in-service English language instructors in early literacy instruction based on phonics instruction. The workshop introduces theoretical underpinnings of phonics instruction as well as in-practice implementations of phonemic, phonological, and morphological awareness in early English classes. Phonics instruction aims to provide a systematic and instructional awareness for early language learners in individual spoken sounds at the initial, medial, and final positions, as well as rhyme, syllable awareness, long and short sounds of English. Such knowledge is necessary for early literacy development which is reading and writing development. Reading at decoding level is a precursor for meaning construction and phonics instruction, though not used as extensively and systematically in the English language learning circles, is gaining popularity across private sector institutions in Europe and in Turkey. This training will benefit attendees in their professional development needs.

Yöntem

Phonics can be taught in different ways. All phonics approaches focus on teaching the relationship between letters and sounds. The four main approaches are:

- explicit
- embedded
- synthetic
- analytic.

Phonics can be taught through more prescriptive frameworks, such as systematic, explicit instruction with an emphasis on synthetic phonics. Synthetic phonics begins with explicitly teaching isolated sound-letter relationships then blending sounds to make words. Synthetic phonics requires children to synthesize sounds to make words. Synthetic phonics is a method commonly used in commercial phonics programs.

Explicit teaching can also occur through an analytic method where letter sounds knowledge is contextualized. Letter and sound connections are not taught in isolation. Children analyze sounds in a set or sets of words often when reading a book. In prior-to-school years, phonics is often taught through an emergent, or holistic approach, where children are taught contextually to acquire written language, similarly to oral language. For example, phonics and phonological awareness are explicitly taught whilst children are engaged in play-based, contextualized, child-centered learning, such as shared reading with adults, singing rhymes and dramatic play.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Following this session, the researcher/presenter aims to create awareness among in-service English language teachers in creating awareness in sounds of English language. If they are aware, they can become capable of practicing such instructional models in their early English classrooms. They could make use of the instructional tools such as storybooks, songs, games, and technology support more effectively.

Phonics instruction is important for supporting young children's developing skills and knowledge about learning to read and write. Linking letters and sounds is actually a really complex process for young children. Learning phonics is actually not as easy as say; learning to name 26 letters of the English alphabet and matching these 26 letters to 26 sounds. These 26 letters are known as graphemes, can either singularly, or when combined, represent 44 sounds. The smallest units of sounds are known as phonemes. Phonics instruction is necessary in learning to read, as it's actually one of the key predictors for later reading success. Children need to be able to say decode a written text.

Anahtar Kelimeler: teacher education, in-service teacher, young language learners, early English, phonics

Kaynakça

Altinkaynak, S. Ö. (2019). The Effect of Interactive Book Reading Activities on Children's Print and Phonemic Awareness Skills. *International Journal of Progressive Education*, *15*(1), 88-99. https://eric.ed.gov/?id=EJ1219348

Arizpe, E. Colomer, T., & Martinez-Roldan, C. (2014). *Visual journeys through wordless narratives: An international inquiry with immigrant children and the arrival.* Bloomsbury.

Bland, J. (2013). *Children's literature and learner empowerment: children and teenagers in English language education*. Bloomsbury.

Bland, J. (2016). English language education and ideological issues: picturebooks and diversity. *Children's Literature in English Education, 4*(2), 41-64.

Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorising sounds and learning to read: a causal connection. *Nature, 301*, 419–421. https://doi.org/10.1038/301419a0

Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 403–414. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.403

L2 Motivational Self System of Senior Language Department Students in High School Level

Şevval Kapısız
Pamukkale Üniversitesi

Devrim Höl
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

In today's world, language learning motivation has taken on a great attention and importance in both domestic and universal contexts. Investigating the L2 motivational self-system of learners became crucial in a world where learners are exposed to multi characterized social and virtual contexts. In Türkiye, senior language department students are mostly around the age of 18 and they are at the edge of becoming young adults. They have been exposed to English as foreign language for almost eleven years. However, they may have troubles building a solid motivation system within themselves. Besides future anxiety, identity crisis and seeking for their purpose in life, students try to keep themselves motivated towards studying English and remind themselves why they've chosen this path as it gets complicated for them. Thus, this study evaluates their L2 motivational self-system and puts the current situation among these students on display.

Yöntem

Dörnyei (2005) asserted that the "L2 Motivational Self System" was composed of three fundamental dimensions. These are the ideal L2 self, the ought-to L2 self, and the L2 learning experience. Therefore, this study aims to identify the level of L2 motivational self-system (L2MSS) considering Ideal L2 Self, Ought-to L2 Self, and L2 Learning Experience. According to Csizer and Dörnyei (2005), the ideal L2 self is at the core of L2 learning motivating behavior because learners who are adequately motivated strive to close the disparity between their ideal selves and their actual selves. Ought to L2 Self, which is concerned with the qualities one thinks one should have in order to live up to expectations and prevent possibly unfavorable outcomes.

The present study adopted a quantitative design and it was built as a case study. Participants of the study are senior level foreign language department students who are enrolled in various high schools in Türkiye. It was carefully ensured that participants were volunteered to participate in the study. Questionnaires provide the researchers opportunity to gather information that participants are able to report about their experiences, opinions, belief or concerns. The L2 Motivational Self System Scale which was developed Taguchi et al., (2009) was used in order to collect the relevant data. The questionnaire includes 30 items and three sections. The study took place in the spring semester.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

This descriptive research study was conducted to identify the level of L2MSS and the usage of deep and surface learning strategies by high school students. For this reason, the first step was to determine the level of L2MSS of the participants. In this current study, the data that was gathered was analyzed quantitatively. To determine the level of L2MSS of the high school students, the quantitative data was analyzed using computation of descriptive statistics and inferential statistics. Descriptive statistics results can present the overview of the whole data and it is believed to help the researcher to gain a better overall understanding of the data. The study's findings will be discussed in detail later on.

Anahtar Kelimeler: L2 motivational self system, second language learning, motivation, self system

Kaynakça

Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behaviour. *Language Learning, 55*(4), 613-659. https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal, 78*(3), 273–284. https://doi.org/10.2307/330107

Dörnyei, Z. (2005) *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. https://doi.org/10.4324/9781410613349

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847691293-003

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology, 13*(4), 266–272. https://doi.org/10.1037/h0083787

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold. https://doi.org/10.1037/h0083787

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41*(9), 954-969. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954

Suzuki, M. (2011). *Ideal L2 Selves of Japanese English Learners at Different Motivational Levels*. [The bulletin of the Graduate School]: Soka University, *33*, pp. 329-351. Retrieved from: https://soka.repo.nii.ac.jp/

Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self-system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp.66-97). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Impact Of Work Cycles On Autonomous Digital Learning

Zühal Aydın
Istanbul Medipol Üniversitesi

Birsen Tütüniş
Istanbul Kültür Üniversitesi

Problem Durumu

Guided digital learning has attracted many researchers as it is assumed that it leads to autonomous learning. These studies generally focus on beliefs and attitudes of learners towards online learning. The developments in Guided digital learning have led to changes in teaching and learning in English Language Teaching classes. This study reports on tasks designed under the principles of learner autonomy in an online learning platform ''Webquest'' for teaching English to Turkish tertiary level students in Istanbul. Guided Digital Learning blog project contents were organized according to work-cycles phases (planning and negotiation phase, decision-making phase, project phase and evaluation phase) which are compatible with the principles of autonomous learning. The aim of the study was to implement the class blog project to find out the behaviours and beliefs towards autonomous learning

Yöntem

A mixed method research was used. 24 tertiary level students participated in the study on voluntary basis. Data analysis was performed with SPSS. A2 Level students from Istanbul Medipol University Preparatory School participated in the study. Mixed methods based on a quantitative and qualitative model were used to conduct this study. Mixed methods derived from both qualitative and quantitative data were used to analyze and compare the data. In this study based on the mixed method, qualitative and quantitative data are combined rather than focusing on just one set of data collected from a single method. The research is conducted using a sequential exploratory design (Diler, 2016: 98). A mixed method research design is a sequential exploratory design. The collecting and analysis of qualitative data takes precedence in sequential exploratory design.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results of the study proved the impact of guided digital learning class blog activities conducted with work cycles phases on autonomous learning in English. A mixed method research was used. 24 tertiary level students participated in the study on voluntary basis. Data analysis was performed with SPSS. Students' Attitudes Towards Learning and Attitudes Towards Computer and Internet did not differ before and after the training application. The Learning Styles of the Students and their Knowledge on Internet Learning scores differed before and after the training It has been observed that the students' Learning Styles and Knowledge on Internet Learning scores increased after the training application. Autonomous Beliefs, Autonomous Behaviors, Group Cohesion and Group Norms differed before and after the training application. It was observed that the Autonomous Beliefs, Autonomous Behaviors, Group Cohesion and Group Norm scores of the students increased after the training application. Students' Motivation Level, Strategies for Learning English, Perceptions of Responsibility and Out-of-Class Activity scores differed before and after the training application . It was seen that work-cycles in online classes create student centered learning that fosters autonomous learning. This study was conducted to find out the impacts of work cycles on autonomous digital learning via class blog projects.

Anahtar Kelimeler: Guided Digital Learning, Work Cycles, English Language Teaching, Autonomous Learning

Kaynakça

Chang, L.Ya-Hui. (2007). The Influences of Group Processes on Learners' Autonomous Beliefs and Behaviors, Department of Foreign Language Instruction, System 35, Elsevier, 322–337.

Dickey, M. D. (2004). The Impact of Web-Logs (blogs) on Student Perceptions of Isolation and Alienation in a Web-Based Distance-Learning Environment, Open Learning, Volume 19, Issue 3, 279-291.

Diler, U. (2016). In-Service Education and Training Needs of Instructors Working in the Accreditation Process at Vocational Qualification Test Centers, (PhD Thesis), Department of English Language and Literature, English Language and Literature Program, p.98.

Ho, J., Crookall, D. (1995). Breaking with Chinese cultural traditions: Learner autonomy in English language teaching, System, Elsevier, Volume 23, Number 2, 235-243.

Holec, H. (1981). Autonomy and Foreign Language Learning, Oxford: Published for and on behalf of the Council of Europe by Pergamon Press.

Kocak, A. (2003). A Study on Learners' Readiness for Autonomous Learning of English as a Foreign Language, (Master Thesis), Graduate School of Social Sciences, Middle East Technical University.

Legenhausen, L., In Little D., Ridley J., Ushioda E. (Eds.). (2003). Learner Autonomy in The Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment, Second Language Acquisition in An Autonomous Learning Environment, Authentik, Books for language teachers, Authentik Language Learning Resources, Trinity College Dublin.

Little, D. (1991). Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems, Trinity College Dublin, Authentik Books for language teachers.

Little, D. (2003). Learner Autonomy and Second/Foreign Language Learning, In book: The Guide to Good Practice for Learning and Teaching in Languages, Linguistics and Area Studies, CIEL Language Support Network.

Marsh, D. (2012). Blended Learning Creating Learning Opportunities for Language Learners, Cambridge University Press.

Mutlu, A., Tuga, E. B. (2013). The Role of Computer-Assisted Language Learning (CALL) in Promoting Learner Autonomy, Egitim Arastirmalari- Eurasian Journal of Educational Research, Issue 51, 107-122.

Mynard, J. (2007). A blog as a Tool for Reflection for English Language Learners, Koryo International College, Japan Professional Teaching Articles, 77-90.

Pekel, N. (2022). Students' Attitudes Towards Web-Based Independent Learning at Bilkent University School of English Language , (Master Thesis) Bilkent University.

Sadaghian, S., Marandi,S. S. (2016). Using WebQuests as Idea Banks for Fostering Autonomy in Online Language Courses'', Shirin, Eurocall, 403-407.

Sadaghian, S., Marandi ,S. S., Iravani, H. (2020). Autonomous Language Learning in a Work Cycle: Learners' Perceptions, Beliefs and Behaviors, Studies, Self-Access Learning Journal, Vol. 11, No. 2, 67–85.

Schwienhorst, K. (2012). Learner Autonomy and CALL Environments, Routledge Studies in Computer-Assisted Language Learning, Routledge Taylor and Francis Group, Newyork.

Son Jeong-Bae. (2014). Computer-Assisted Language Learning: Learners, Teachers and Tools, Cambridge Scholars Publishing.

Surma, M. U. (2004). Autonomy in foreign language learning: An exploratory analysis of Japanese learners, (PhD Thesis), Faculty of Community Services, Education and Social Sciences, Edith Cowan University.

Victori, M., Lockhart,W. (1995). Enhancing Metacognition in Self-Directed Language Learning'', System, Elsevier, Volume 23, Issue 2, 223-234.

Worthington, P., Reniers, J., Lackeyram, D., Dawson, J. (2018). Using a Project Blog to Promote Student Learning and Reflection'', Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur, Volume 48, Number 3, 125-140.

Can Padlet Let Students Be More Engaged in Writing?

Şadıman Hunutlu

Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Technology, which has a facilitating effect in many areas, also offers significant advantages and conveniences in education. With technological developments, accessing information for students and teachers has changed and become more accessible. As a result, communication between students and teachers has changed (Yuen et al., 2011). This change in education has also affected language education. Language education aims to create a student-centered learning environment where students can interact with the target language by improving their communicative competencies (Farooq, 2015), and technology serves this purpose by helping students learn the language both independently and more time-savingly with technology-based facilities like Web 2.0 tools (Lee & Hassell, 2021). The use of Web 2.0 tools in language teaching increases the motivation and creativity of the students and enables them to participate in the process as active participants (Bagapova et al., 2020; Damir, 2014; Md Yunus et al., 2012). Learners can develop their language skills independently by using Web 2.0 tools or mobile applications, and different technological applications and Web 2.0 tools can facilitate the development of different skills in language teaching. (Zengin & Aksu, 2017).

With technology integration into education, Web 2.0 tools are used to teach language skills. Padlet, used to develop grammar and writing skills by creating a collaborative learning environment, is just one of these Web 2.0 tools. Collaborative writing exercises provide many advantages for ESL or EFL learners (Rashid et al., 2019). Because collaboration enables students to improve text completion and grammatical accuracy (Storch, 2005), vocabulary, and organization (Shehadeh, 2011), and it enhances learners' writing and language proficiency (Lin & Maarof, 2013). Padlet is an online and free Web 2.0 tool that can be accessed via a computer or any mobile device through the internet, and it creates a space for teachers and students to share, including words and images, videos, and links. Teachers can organize the page as private, public, or shared with a specific group. There are opportunities such as seeing each other's products, commenting, and rearranging, and owing to these opportunities, feedback, collaborative learning, interaction, and self-correction are possible (Algraini, 2014).

Today, digital native students are exposed to an education process managed by digital immigrant teachers (Jinu & Beegum, 2019). The traditional methods of education are sometimes found boring by the students, and the necessary motivation for participation during the teaching process cannot be provided as desired. Especially if the topic is developing writing skills, students who do not like writing activities even in their first language do not enjoy writing activities in the target language for reasons such as making mistakes, receiving negative feedback, and being unable to find a chance to correct them. Sometimes, as the teacher's feedback process gets longer, the students do not want to study the same subject anymore and find the process boring (Lee, 2003).

This study aims to reveal the perceptions of students who learn English as a foreign language at A2 level about the use of Padlet in writing activities. The following research question guided this study:

- What is students' perception towards the use of Padlet for writing activities in English classes?

The results of this study will shed light on the effects of technology use in writing lessons. It will provide the opportunity to examine the Padlet, which includes features such as cooperation, social learning, and peer interaction, from the student's perspective. In this way, this study will guide teachers to reorganize their lessons. Considering that the use of Padlet is not specific to language lessons, this study will also guide teachers in other branches. In addition, this study will guide policy makers on issues such as organizing technology-integrated classroom environments and providing teachers with the education they need to provide technology-oriented classroom environments.

Yöntem

Research Design

Mixed method research was conducted in this study by collecting both qualitative and quantitative data. Mixed-methods research design integrates multiple methods to address research questions in an appropriate way (Creswell & Plano Clark, 2011) and includes collecting, analysing and interpreting both qualitative and quantitative data. The quantitative data were obtained from the questionnaires exploring the students' perception of Padlet usage. The qualitative data were collected via open-ended questionnaires.

Instrumentation

A questionnaire consisting of 20 questions with a 5-point Likert scale (5=strongly agree, 1=strongly disagree) was used to collect quantitative data. The demographic part of the scale includes age, gender, and experience with using digital tools. The scale in the second part titled "What

do you Think of Padlet as a Learning and Assessment Tool?" includes the items related to students' perceptions of Padlet and includes four aspects of classroom engagement such as behavioural engagement, agentive engagement, cognitive engagement, and assessment. Cronbach's Alpha of the scale was .75. It was previously used by Nadeem (2019), and necessary permissions were obtained from the author to use. In addition, an open-ended questionnaire was employed for 12 randomly identified participants. It was aimed to obtain in-depth information with the help of 9 questions including 3 main and 6 supporting questions that will reveal the student's perception of the use of Padlet. The open-ended survey questions were inspired by a study by Anwar et al. (2019). The necessary permission was obtained from the corresponding author, and the questions were adapted to make them relevant to the content of this research. The adapted questionnaire was evaluated by two experts in the field of English language teaching, and they were validated and finalized with the corrections.

Participants

The participants of this study were university first-grade students learning elementary level (A2) English at a Turkish state-run university. A1-level students who could not pass the A2-level English placement test held throughout the university at the beginning of the academic year were included in this study. They completed the preparatory class in the previous year in which they were exposed to intensive Arabic classes as a foreign language. The participant group, accustomed to foreign language activities and writing in another language, albeit in a different language, was determined by the purposive sampling method. A total of 92 Turkish EFL learners (*n* =70, 76.1% female; *n*=22, 23.9% male) studying Theology took part in this study.

Data Collection Procedures

The participants were informed about the process before they were included in the research. Official and ethical permission was obtained to involve the students in the study. This study was carried out in the first half of the academic term and the theology department was selected to conduct this research. Because participant students could adapt to writing in English more quickly as a group accustomed to writing, as they completed intensive Arabic preparatory classes and were exposed to writing activities in a foreign language. A survey consisting of open-ended questions was conducted with 12 randomly selected students from 92 whose quantitative data were collected to deepen the subject and to get more detailed answers.

Data Analysis

The quantitative data collected through the questionnaire were analyzed descriptively by employing SPSS. The data obtained through open-ended questionnaires within the scope of the research was analyzed by creating codes and categories with the content analysis method in the MAXQDA qualitative data analysis program.

Validity and Reliability

For the validity of all implementations used in the data collection process, expert opinions were obtained from senior lecturers at the university. To provide reliability, the triangulation of data collection was provided.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In this study, which aims to investigate students' perceptions of the use of Padlet in English lessons and the effects of Padlet on improving writing skills, the findings revealed that students have a positive perception of the use of Padlet in writing activities. The findings obtained with the Likert-type questionnaire were deepened with the open-ended questionnaire, and the findings supported each other.

Students prefer the tool because it is easy to use, saves time, and does not need extra equipment such as paper and pen to complete homework. In addition, the fact that it makes the student feel emotionally comfortable, does not cause grade anxiety, offers the student an autonomous space, and provides the opportunity to follow their own learning enables students to use the Padlet in their writing activities willingly. Observing peers' products on the Padlet board makes it easier for the student to direct the learning journey. Although there are possibilities such as anxiety problems that may arise because of the products of their friends, and the Internet problems, Padlet is generally defined as a practical and beneficial tool by students.

Anahtar Kelimeler: Padlet, Students' Perceptions, Web 2.0 Tool, Autonomous Learning.

Kaynakça

Algraini, F. N. A. (2014). *The effect of using Padlet on enhancing EFL writing performance.* [Unpublished MA thesis]. Imam Islamic University.

Anwar, C., Nugroho, K. Y., & Nurhamidah, I. (2019). Students' perception at the use of Padlet in linguistics class. *Notion: Journal of Linguistics, Literature and Culture*, *1*(1), 35. https://doi.org/10.12928/notion.v1i1.714

Bagapova, G., Kobilova, N., & Yuldasheva, N. (2020). The role of distance education and computer technologies in teaching foreign languages. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 8*(10), 206-211.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Designing and Conducting Mixed Methods Research. Sage Publications.

Farooq, M. U. (2015). Creating a communicative language teaching environment for improving students' communicative competence at EFL/EAP university level. *International Education Studies, 8*(4), 179-191. https://doi.org/10.5539/ies.v8n4p179

Jinu, R., & Beegum, S. S. (2019). Plickers: A tool for language assessment in the digital age. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE), 8*(2), 166-171.

Lee, I. (2003). L2 writing teachers' perspectives, practices and problems regarding error feedback. *Assessing Writing*, *8*, 216-237.

Lee, K. Y., & Hassell, D. G. (2021). Students' attitudes and preferences towards google docs as a collaborative writing platform. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching, 11*(2), 1–15. https://doi.org/10.4018/ijcallt.2021040101

Lin, O. P., & Maarof, N. (2013). Collaborative writing in summary writing: student perceptions and problems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 90*, 599-606. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.131

Nadeem, N. H. (2019). Students' perceptions about the impact of using Padlet on class engagement. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, *9*(4), 72–89. https://doi.org/10.4018/ijcallt.2019100105

Rashid, A. A., Yunus, M. M., & Wahi, W. (2019). Using Padlet for collaborative writing among ESL learners. *Creative Education, 10*(03). 610–620. https://doi.org/10.4236/ce.2019.103044

Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing, 20*, 286-305. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.05.010

Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing, 14*(3), 153-173.

Yuen, S. C. Y., Yaoyuneyong, G., & Yuen, P. K. (2011). Perceptions, interest, and use: teachers and web 2.0 tools in education. *International Journal of Technology in Teaching and Learning, 7*(2), 109-123.

Zengin, Ö., & Aksu, M. (2017). A review study on the integration of technology into foreign language education in Turkey . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 50* (2) , 79-104 . DOI: 10.1501/Egifak_0000001398.

Note: The preliminary findings of this study were presented at a seminar at the ELT department Ph.D. program of Atatürk University.

The Effects of Having Daily Conversations Through Highly Immersive Virtual Reality on Turkish EFL Learners' Perceptions of Language Motivation and Willingness to Communicate in English: A Phenomenological Study

Esim Gürsoy
Uludağ Üniversitesi

Zafer Üstünbaş
Bolu Abant Izzet Baysal Üniversitesi

Problem Durumu

There are overwhelming advantages of VR environments stated in the literature in numerous areas ranging from tourism (e.g., Tussyadiah et al., 2018) to education (e.g., You, 2021) and in EFL context as well. It could serve best for EFL learners to experience authentic conversations in virtual environments by interacting with other users or facilities. As it presents an authentic experience in a virtual environment, VR could be utilized in EFL classroom to enable the learners to benefit from this environment by getting exposed to cultural or conversational issues in the target language. Nevertheless, although VR has an increasing popularity and is a propitious system for language learning, there is still little research on EFL learning in the literature, especially in Turkish EFL context, that's why, more studies need to be conducted. Besides, previous studies have mostly focused on the use of VR for learning language skills such as listening, vocabulary and grammar (e.g., DeWitt et al., 2022; O'Brien & Levy, 2008; Ogan & Lane, 2011; Yeh et al., 2022; Ziyatdinova & Bezrukov, 2020). However, the current study is different in inquiry strategy and the subject under investigation. In other words, this study is an experienced-based one, and it will probe the relationship between the use of high-immersion VR technology and any possible effects on willingness to communicate of Turkish EFL learners. Moreover, no other studies have focused on the relationship between the use of VR environments in EFL classes and the students' language motivation (see Dörnyei, 2009) distinctively.

Yöntem

This study adopts a qualitative approach with a constructivist worldview utilizing phenomenological research design. Qualitative research refers to "an approach for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem'' (Creswell, 2014, p. 62). One of the characteristics of qualitative approach is that it attempts to discover insider meaning, in other words, subjective opinions on the related subject (Dörnyei, 2007). Since this is an experience-based study, it is of utmost importance to explore the participants' opinions, which was managed through semi-structured interviews and written self-report in this research. As for the phenomenological design, it is defined as investigating a common experience of participants through their own descriptions (Creswell, 2014). Considering the current case, the shared experience was to get exposed to predetermined conversational situations in virtual world by using a head-mounted VR tool. Thus, the present study seeks to discover the participants' perceptions on this shared phenomenon within certain aspects.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings showed that the participants had generally positive perceptions on experiencing VR system for virtual conversational situations. They found this experience interesting, useful/usable and had positively connotated emotions. They also reported that the implementation met their expectations in terms of social and physical presence. They felt as if they had been in the virtual environment at that moment. The participants also expressed that having daily conversations through VR had a positive effect on their language motivation and WTC in English. As an implication, it could be postulated that VR systems can be utilized in English classes as it could be motivating for students, and it provides a real-like experience. That's why, it could be used especially for communicative purposes.

Anahtar Kelimeler: EFL learners, high immersion, motivation, Virtual Reality, willingness to communicate (WTC)

Kaynakça

Bautista, M. P. M. (2012). Virtual scenarios in an immersive learning environment to develop speaking skills in EFL. In *2012 International Conference on E-Learning and E-Technologies in Education (ICEEE)* (pp. 7-12). IEEE.

Chen, Y. L. (2016). The effects of virtual reality learning environment on student cognitive and linguistic development. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *25*(4), 637-646.

Creswell, J.W. (2014) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

DeWitt, D., Chan, S. F., & Loban, R. (2022). Virtual reality for developing intercultural communication competence in Mandarin as a foreign language. *Educational Technology Research and Development*, 1-24.

Dolgunsöz, 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.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Ed.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.

Freeman, A., Becker, S. A., & Cummins, M. (2017). *NMC/CoSN horizon report: 2017 K*. The New Media Consortium.

Freina, L., & Ott, M. (2015). A literature review on immersive virtual reality in education: State of the art and perspectives. *The International Scientific Conference e-learning and Software for Education 1*(133), 10-1007.

Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, *1*(2), 147-166.

Groves, R. M., Fowler Jr, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2011). *Survey methodology*. John Wiley & Sons.

Georgiou, Y., & Kyza, E. A. (2017). The development and validation of the ARI questionnaire: An instrument for measuring immersion in location-based augmented reality settings. *International Journal of Human-Computer Studies*, *98*, 24-37.

illiard, A. D. (2014). A critical examination of representation and culture in four English language textbooks. *Language Education in Asia*, *5*(2), 238-252.

Lan, Y. J., Lyu, B. N., & Chin, C. K. (2019). Does a 3D immersive experience enhance Mandarin writing by CSL students?. *Language Learning & Technology, 23*(2), 125-144.

Li, M., Pan, Z., Sun, Y., & Yao, Z. (2021). Virtual reality in foreign language learning: A review of the literature. In *2021 IEEE 7th International Conference on Virtual Reality (ICVR)* (pp. 302-307). IEEE.

Liaw, M. L. (2019). EFL learners' intercultural communication in an open social virtual environment. *Journal of Educational Technology & Society*, *22*(2), 38-55.

Makransky, G., & Lilleholt, L. (2018). A structural equation modeling investigation of the emotional value of immersive virtual reality in education. *Educational Technology Research and Development*, *66*(5), 1141-1164.

Meri-Yilan, S., Plutino, A., Borthwick, K., & Corradini, E. (2019). A study on technology- based speech assistants. *New Educ. Landscapes: Innov. Perspectives in Lang. Learn. and Technol*, *1*(1), 11-17.

O'Brien, M. G., & Levy, R. M. (2008). Exploration through virtual reality: Encounters with the target culture. *Canadian Modern Language Review*, *64*(4), 663-691.

Ogan, A., & Lane, H. C. (2011). Virtual learning environments for culture and intercultural competence. In E. G. Blanchard & D. Allard (Ed.), *Handbook of research on culturally- aware information technology: Perspectives and models* (pp. 501-519). IGI Global.

Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, *52*(2), 137-145.

Shadiev, R., Wang, X., & Huang, Y. M. (2020). Promoting intercultural competence in a learning activity supported by virtual reality technology. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *21*(3), 157-174.

Shu, Y., Huang, Y. Z., Chang, S. H., & Chen, M. Y. (2019). Do virtual reality head-mounted displays make a difference? A comparison of presence and self-efficacy between head-mounted displays and desktop computer-facilitated virtual environments. *Virtual Reality*, *23*(4), 437-446.

Students' Foreign Language Speaking Anxiety: The Roots of the Problem

Bensu Zambak
Yaşar Üniversitesi

Yeşim Bektaş Çetinkaya
Dokuz Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

Speaking is one of the most difficult abilities that can only be achieved by human beings (Levelt, 1993). There is no doubt that speaking is the main medium of communication for people to interact with each other. As speaking skill necessitates both different types of language skills and social communicational skills (Brown & Abeywickrama, 2019; Bygate ,2010; Lightbown & Spada, 2017), it is one of the most challenging missions to be achieved for foreign language learners. When an English language class is closely observed, it can be easily seen that there are students who are quite comfortable with speaking English while others hold back from producing speech in English. It has been agreed that anxiety, "the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic nervous system" (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986, p. 125), is a big hindrance while trying to learn how to speak a foreign language. Anxiety may have a full control over one's learning experience and that may have a constant debilitating effect on it. Teachers can generally tell whether their students have FLSA or not, but what the reasons are for their anxiety can sometimes be mysterious for them. Without consulting students' insight, making generalisations about speaking anxiety may not be helpful because reasons of foreign language speaking anxiety are various and specific to a situation or unique to a person. Accordingly, students should be treated personally for their speaking anxiety by finding out the reasons for it. Only then, there might be a meaningful process of enhancing strategies to deal with speaking anxiety. Therefore, this qualitative multiple case study aims to examine the students who experience foreign language speaking anxiety and explore the exact causes of this problem with the aim of providing specific solutions for language teachers.

Yöntem

This is a qualitative, multiple case study which examines English language learners' foreign language speaking anxiety by 'comparing and contrasting' various cases, instead of explaining a single one in detail (Heigham & Crocker, 2009). This study took place at English preparatory class of a foundation university in the western part of Turkey. The participants of the study were 3 preparatory class students.

The data was collected through the participants' diaries, semi-structured interviews and informal participant observation during one of the tracks. The data collection started with the initial interviews with each participant conducted in the first or the second weeks of the 10-week track. Starting from the second week of the track, the diary entries were collected until the end of seventh week of the track. Each participant brought their weekly insights as either written document or voice record on every Friday. Additionally, two in-depth interviews were conducted by the researcher with each participant individually in the third and the sixth weeks of the study. Finally, throughout the whole process the researcher observed the students both in and outside the class.

Data was analysed and interpreted for each case separately by following the six-phase thematic approach of Braun and Clarke (2012), through getting familiar with every aspect of the data by reviewing them for several times, through coding and putting the codes into theme, through examining the themes and writing the themes for each case. At the end of the process, each case is compared and contrasted and the results are interpreted by taking all the cases into account.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Results indicated some unique and common causes of anxiety. For case 1, the main reasons for suffering from FLSA are "fear of failure", "the interlocutor" and "the overuse of self-monitoring". For case 2, the main reasons are participants' ADHD and Generalised Anxiety Disorder, and his fear of "judgements of others". For case 3, the main reasons for suffering from FLSA are "judgements of others" and "overuse of self-monitoring". The theme "overuse of self-monitoring" was found to be common for both case 1 and case 3. These two students are both very judgemental about themselves which leads them to be too careful about their words, which in turn raises their FLSA a lot. Secondly, the theme "judgements of others" was found to be common for both case 2 and case 3. In their observations and their diaries, these two students clearly emphasized that they are extremely worried about other people's judgements about their speaking and that makes them very anxious while speaking English. In addition to those, these three cases have their unique reasons for their FLSA as well. For case 1, his feelings about the interlocutor bears utmost importance that directs his feelings towards speaking English. For case 2, his biggest challenge that also directs his life in a lot of other aspects is ADHD and generalised anxiety disorder. In case 3, judging herself is a point that is not shared by the other participant students. She harshly criticises herself about her speaking which creates a lot of FLSA for her. The data collected proves how personal and unpredictable some reasons for FLSA are. Although as teachers, we are capable of making good assumptions about our

students' reasons for experiencing FLSA depending on our own intuition and observation, some of those reasons which are unique to people are almost impossible to guess without having a close and direct interaction with students.

Anahtar Kelimeler: Speaking anxiety, foreign language education, EFL, case study, speaking skill

Kaynakça

Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis.* In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbooks in psychology®. APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (p. 57–71). American Psychological Association. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/269930410_Thematic_analysis

Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2019). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices (2nd Edition)*. New York, The USA: Pearson Education ESL.

Bygate, M. (2010). *Language Teaching. A Scheme for Teacher's Education. Speaking*. New York, The USA: Oxford University Press España, S.A.

Heigham, J., & Croker, R. (2009). *Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction*. Great Britain: Palgrave Macmillan.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, *70*(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Levelt, W. J. M. (1993). *Speaking: From Intention to Articulation*. MIT Press.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2017). *How Languages are Learned 4e (Oxford Handbooks for Language Teachers)* (4th ed.). China: Oxford University Press.

The Impact Of The Efl Learners' Educational Backgrounds On Their Oral Output

Eylül Balâ Altunay

Kocaeli Üniversitesi

Problem Durumu

According to Hymes (1972), learning a foreign language is related not only to what happens in the classroom environment but also to what happens outside of the classroom (as cited in Collentine & Freed, 2004) which includes where learners live, what kind of social context they live in, which schools they have gone so far, how many hours English classes they attended, how long they have been learning English, and so on. To be more specific, comprehension and production of different language skills depend on both learners' cultural and educational backgrounds. To exemplify, comprehending a reading text has a connection with learners' vocabulary competence, and what kind of topics they are familiar with (Abu-Rabia, 2003).

In Turkey, English is taught in a foreign language context, which may cause learners' oral production to be limited (Güneş, 2020). The restricted area of using English communicatively causes English language learning, particularly producing it orally, to be more difficult for EFL learner in terms of accuracy, fluency, and pronunciation. On the other hand, there are several English speakers who can accurately and fluently communicate in the target language. Therefore, there is an obvious difference between these language learners whom we can encounter with in almost every school in Turkey. This study is conducted to find out the reasons for this problem which is about why some learners experience difficulty in producing English orally while some are very good at oral production by focusing specifically on EFL learners' educational background.

This qualitative method study aims to investigate the relationship between EFL learners' educational background through semi-constructed interviews with the EFL learners from different cities, genders, and educational backgrounds, and their oral output through a speaking task assessed by a checklist created by Chien et al. (2020) considering the issues of accuracy, comprehensibility and pronunciation, fluency, maturity of the language. It is also aimed at finding out the impacts of educational background focusing on sub-problems listed below the main research question.

RQ1: How EFL learners' educational background have an impact on their oral output?

RQ2: Does it have an impact that the high school is situated in the city center on oral output?

RQ3: Is learners' oral output is affected by whether their high school is a private or a state school?

RQ4: Does the number of English Language classes per week they used to have in their previous school have an impact on their oral output?

RQ5: Does the majors/departments of EFL learners have an effect on their oral output?

RQ6: Does taking an additional English course have an impact on oral output?

RQ7: Does being a speaker/learner of another foreign/second language influence English oral output?

Yöntem

This study, which is action research defined by Avison, Lau, Myers & Nielsen, (1999) as "combines theory and practice (and searchers and practitioners) through change and reflection in an immediate problematic situation within a mutually acceptable ethical framework" (p. 94) aims to find out if EFL learners' educational background influence their oral output and how it does that. A qualitative method approach will be made use of in this study. The qualitative data will be collected through a semi-structured interviews including pre-prepared questions about participants' educational background; additionally, the participants' oral output will analyzed through a speaking task consisting of two picture description tasks and four open-ended questions. The participants will evaluated according to their accuracy, fluency, organization, vocabulary usage, and pronunciation. After collecting data, the findings will be combined to set forth a hypothesis. Content analysis technique will be utilized to find out the relationship between the dependent variable which is learners' output in this study and the independent variable which is learners' educational background.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Although the data collection process is still being conducted, 11 university students have been interviewed and given a speaking task.

According to these findings which have been collected from 11 participants so far, whether the participants' high school situated in the city center or in a town, and if the learners studied at a public or a private high school indicate neither positive nor negative impacts of oral output. Next, the number of English classes they took at high school per week doesn't indicate any difference between the one who had more English classes and the others who had less although this situation may have been caused by the additional English courses which will be explained later. Moreover, the majors of the participants influence their oral output. To be more specific, the ones who are to study English Language Teaching as well as the ones who study industrial engineering and economy outperformed the others studying medicine and pharmacy. Finally, the additional English courses seem to have positive impact on the participants' oral output.

Anahtar Kelimeler: English Language Teaching, English as a Foreign Language, Socio-cultural Theory, Educational Background

Kaynakça

Abu-Rabia, S. (2003). Cognitive and social factors affecting Arab students learning English as a third language in Israel. *Educational Psychology*, *23*(4), 347-360.

Avison, D. E., Lau, F., Myers, M. D., & Nielsen, P. A. (1999). Action research. *Communications of the ACM, 42*(1), 94-97.

Bozdogan, D. (2016). Reflections of Young Language Learners on Diversity Dimensions in EFL Classrooms. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 10*(2), 134-146.

Cambridge cae speaking sample test 1 - Greenwich College. Greenwich College. (n.d.). Retrieved November 16, 2022, from https://www.greenwichcollege.edu.au/cambridge-cae-speaking-task-1

Chien, S. Y., Hwang, G. J., & Jong, M. S. Y. (2020). 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*, 103751.

Collentine, J., & Freed, B. (2004). Introduction: Learning context and its effects on second language acquisition. *Studies in second language acquisition, 26*(2), 153-171.

De Jong, N. H., Steinel, M. P., Florijn, A., Schoonen, R., & Hulstijn, J. H. (2013). Linguistic skills and speaking fluency in a second language. *Applied Psycholinguistics, 34*(5), 893-916.

Deygers, B., & Vanbuel, M. (2022). Gauging the impact of literacy and educational background on receptive vocabulary test scores. *Language Testing*, *39*(2), 191-211.

Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. John Wiley & Sons.

Garcia-Ponce, E. E. (2017). Effects of task characteristics on learners' fluency, complexity and accuracy during EFL interactions: Implications for speaking practice. *The Journal of Language Learning and Teaching, 7*(2), 70-89.Güneş, Ç. (2020). *Exploring a delay in speaking in a TEFL context*. [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.

Harjoto, M. A., Laksmana, I., & wen Yang, Y. (2018). Board nationality and educational background diversity and corporate social performance. Corporate Governance. *The International Journal of Business in Society*.

İşler, C., & Elmas, B. (2022). The Impact of the COVID-19 Pandemic on Language Learners' Speaking Skills. *Journal of Language Teaching and Learning, 12*(2), 36-54.

Kasap, S. (2019). Anxiety in the EFL speaking classrooms. *The Journal of Language Learning and Teaching, 9*(2), 23-36.

Messiou, K., & Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and teacher education, 51*, 246-255.

Sagirli, M., & Okur, B. (2017). The Analysis of Fourth Grade Primary Students' Reader Self-Perceptions in Terms of Gender and Preschool Educational Background. *Journal of Education and Training Studies, 5*(2), 71-78.

Schroth, T., Smith, B., & Kyles, E. (2015). Language Learning Background and Attitudes in ESL Contexts: The Case of Verb Acquisition. *The Journal of Language Learning and Teaching, 5*(2), 74-85.

Segalowitz, N., & Freed, B. F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts. *Studies in second language acquisition, 26*(2), 173-199.

Sutton, D., Kearney, A., & Ashton, K. (2021). Improving educational inclusion for refugee-background learners through appreciation of diversity. *International Journal of Inclusive Education, 1*-18.

Tikka, P. M., Kuitunen, M. T., & Tynys, S. M. (2000). Effects of educational background on students' attitudes, activity levels, and knowledge concerning the environment. *The journal of environmental education*, *31*(3), 12-19.

Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Yetişkin Kadınların Halk Eğitimi Faaliyetlerine Katılım Düzeylerinin İncelenmesi

Tevfik Gelen

Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

20.yy'ın başlarına kadar yaşanan toplumsal ve kültürel değişimler (kültürel yeni bilgi girdileri/bilginin yeni işlevi, teknolojik yenilikler, meslek ve iş yaşamındaki değişim, nüfus hareketliliği, ekonomik ve sosyal sistemlerdeki değişiklik) bir insanın ortalama ömründen çok daha fazla sürmekteydi (Field, 2001; Knowles, 2012). Başka bir ifadeyle söz konusu değişimlerin vücut bulması birkaç kuşak gerektiriyordu (Ayhan, 1989). Alfred North Whitehead'ın da vurguladığı üzere toplumsal değişimdeki zaman süresi ile bireyin yaşam süresi arasındaki ilişki görülmedik bir hızla anormal bir yapıya evrilmiştir (Ayhan, 1989). Bu koşullar altında eğitim (günümüzde geçerliliğini halen korumakla birlikte) daha çok örgün eğitim aracılığıyla bilinenleri aktarma süreci olarak kabul edilmekteydi. Nitekim bireyin okul zamanında öğrendiği bilgilerin yaşamın geri kalan kısmında da geçerliliğini koruyacağı görüşü hakimdi. Ancak bu durum. Field'e göre 20.yy da değişmiş, sanayi sonrasındaki toplumlarda görülen ''sessiz devrim [silence revolotuion]'' (işin değişen anlamı, bilginin değişen ve dönüşen yapısı, formal ve non-formal eğitimin işlevsizliği, bireyselleşme) dünyada birçok yenilik ve kültürel devrimlere sahne olmuştur (Akt: Alheit ve Dausien, 2002, s. 6-10). Uluslararası ölçekte yaşanan bu gelişmeler, eğitimi artık bilinenleri aktarma sürecinden ziyade bilinmeyenin keşfine yolculuk gibi yeniden tanımlanabilecek yaşam boyu bir sürece dönüştürmüştür (Ayhan, 1989, s.128). Öğrenmenin belirli zaman, yer ve yaşlarda gerçekleştiğine dair paradigma gücünü kaybetmeye doğru bir eğilim göstermiştir. Böylece yaşam boyu öğrenme geleneksel eğitimin mevcut bakış açısına meydan okuyarak eğitim anlayışına bir genişletme getirmiştir ve son yıllarda ülkeler bazında popülerlik kazanan yaygın bir görüş haline gelmiştir. Bireyler ve toplumlar üstünde artarak devam eden kültürel rekabetçi baskılar bilim ve teknoloji ile şekillenen değişimlerin çözümü olarak yaşam boyu öğrenmeyi adres göstermişlerdir (Akın, 2022). Sonuçta gerek devletler gerekse uluslararası kurum ve kuruluşlar tarafından hayat boyu öğrenmenin günümüz dünyasındaki eğitim anlayışını oluşturması için küresel fikir birliğine varılmıştır. HBÖ konusunda fikir birliğine varan ve bu konuda diğer ülkeleri ikna etmeye çalışan öncü AB ülkeleri ve kuruluşlar eski eğitim ve öğrenme yöntemlerinin yetersiz olduğuna ilişkin bir dizi girişimlerde bulunmuşlardır (Field, 2001). Örneğin, sürekli değişen ve gittikçe de karmaşıklaşan bir dünya olgusuna vurgu yapan AB ülkeleri ile birlikte uluslararası arenada söz sahibi olmuş kurum ve kuruluşlar (OECD, UNESCO, WB) tarafından 21.yy. insanı için öngörülen ve edinilmesi gereken çeşitli hedefler ortaya koymuştur (Güneş ve Deveci, 2022). Eğitime ilişkin bu hedefler en geniş anlamıyla; bireyin yaşamının tamamında kendine genişçe yer bulması, hayat boyu sürecek bir yapısıyla kimlik bulması, kendi kendini idare edecek bir yapıya kavuşması ve kişinin hayat tecrübesinin eğitim işlevi görmesi şeklinde açıklanmıştır (Aksoy, 2013). Diğer taraftan hayat boyu öğrenmeyle bireyin niteliksel yönünün gelişmesine odaklanan politikalar aynı zamanda yetişkin bireylerin eğitim faaliyetlerine katılımının da önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Bu bağlamda yetişkin eğitimine katılımın son yıllarda arttığı gözlemlenmektedir. Katılımda hayat boyu öğrenmeye ilişkin ortaya konulan taahhütlerin ve söylemlerin etkisinin olduğu söylenebilir (Cincinnato vd., 2016). Hayat boyu öğrenmenin bireysel ve farklı bir yüzü olarak (Alheit ve Dausien, 2002), yetişkinlerin ortaöğretim sonrası eğitimlere katılması eğitim fırsatlarını eşitlemede birincil endişe kaynağı olarak görülmektedir (Morstain ve Smart, 1974). Yetişkin eğitiminde dünya çapında gözlemlenen eşitsiz katılım da göz önüne alındığında bu durumun neden bir endişe kaynağı olduğu belirtilebilir (Cincinnato vd., 2016). Bu nedenle bireyin ve toplumun gelişimi açısından yetişkinlerin eğitim faaliyetlerine katılımı araştırılması gereken bir sorunsal olarak görülmektedir (Cincinnato vd., 2016). Özellikle cinsiyet temelli eğitim eşitsizliğin görüldüğü Türkiye'de (Demir, 2020), konu yetişkin kadınlar açısından ele alındığında, kadınların eğitim faaliyetlerine yeniden hangi motiveyle katıldıkları sorusu araştırılmaya değer bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü Türkiye'de kız çocuklarının erkek çocuklara oranla eğitime imkan ve erişim noktasında dezavantajlı olduğu ve bu durumun yetişkinlik dönemlerinde de dezavantaj olarak devam ettiği görülmektedir (Özaydınlık, 2014). Her ne kadar kadınlar eğitim ihtiyaçlarını örgün eğitim yoluyla karşılıyor olsalar da çeşitli nedenlerle örgün eğitimden yararlanamamış ve örgün eğitimin dışına çıkmış olabilmektedir. Buna karşı örgün eğitimin dışında kalan kadınların ilerleyen yıllarda yetişkinler için düzenlenen eğitim faaliyetlerinden daha çok yararlandıkları görülmektedir (Aktaş, 2019). Öyleyse, örgün eğitimini tamamlayamamış veya herhangi bir kademesinden ayrılmış kadınların, belirli bir süreden sonra tekrardan eğitsel faaliyetlere katılım göstermesinin gerekçelerinin araştırılmaya değer bir durum olarak görülmektedir. Boeren, Nicaise ve Baert (2010), bu durumu geçmişte yaşanan olumlu veya olumsuz öğrenme deneyimlerine bağlamaktadır. Dolayısıyla kişilerin öğrenen bir yetişkin olarak kendilerine karşı imajlarının nasıl olduğu sorusu eğitim faaliyetlerine katılıp katılmama noktasında belirleyici bir faktör olabilmektedir (Boeren vd., 2010; Crossan vd., 2003). Ayrıca yetişkin bir insanın eğitim faaliyetlerine katılımında problem odaklı ve ihtiyaçlarına dayalı bir arka plan perspektifinin olması, eğitime devamlılık konusunda davranışlarının da büyük bir önemi vardır (Yılmaz, 2020). Bu bakımdan yetişkin kadınların eğitime katılımlarını sağlayan ve karar alma sürecinin altında yatan davranışların merak edilmesi araştırmanın motivasyonunu oluşturmuştur. Bununla birlikte bazı demografik değişkenlerin (medeni durumu, çocuk sahibi olma durumu, mevcut eğitim durumuna ilişkin öz değerlendirme, çalışma-iş durumu, halk eğitimin tanıtıcı faaliyetleri, ailenin gelir düzeyi, sürekli öğrenmeye karşı kendini zorunlu hissetme, mevcut öğrenme kapasitelerinin hayat boyu yeterliliğine ilişkin öz değerlendirme, halk eğitim faaliyetlerine daha önce katılım, yaş, öğrenim düzeyi) yetişkin kadınların eğitim faaliyetlerine katılımını sağlamaya yönelik motivasyonel yönelimleri üzerinde bir etki oluşturup oluşturmadığı konusu da araştırmanın bir diğer motivasyonunu oluşturmaktadır.

Bu kapsamda çalışmanın amacının iki yönlü olduğu belirtilebilir. Birincisi, hayat boyu öğrenme kapsamında yetişkin kadınların eğitim faaliyetlerine katılım düzeylerini incelemek, ikincisi bu temel amaç doğrultusunda yetişkin kadınların eğitim faaliyetlerine katılım düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Bu kapsamda aşağıda yer alan sorular çalışmaya rehberlik etmiştir:

1. Hayat boyu öğrenme kapsamında kadın yetişkinlerin eğitim faaliyetine katılım düzeyleri nedir?
2. Kadın yetişkinlerin halk eğitim faaliyetlerine katılım düzeyleri; medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, ailenin gelir düzeyi, mevcut eğitim durumuna ilişkin öz değerlendirme, çalışma (iş) durumu, sürekli öğrenmeye karşı kendini zorunlu hissetme, mevcut öğrenme kapasitelerinin hayat boyu yeterliliği, halk eğitimin tanıtıcı faaliyetlerinin etkisi, halk eğitim faaliyetlerine daha önce katılım, yaş ve öğrenim düzeyleri gibi bağımsız değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ve bulgulara ilişkin bilgiler yer almaktadır. Kadın yetişkinlerin eğitim faaliyetlerine katılım düzeylerinin belirlenmesini amaç edinen bu çalışmada, tarama (survey) modeli çalışmanın yöntemi olarak tercih edilmiştir. Araştırmanın ulaşılabilir evrenini Kahramanmaraş ili Türkoğlu ilçesine bağlı Halk Eğitimi Merkezinde 2022 Ekim döneminde kurslara kayıt yaptıran ve devam eden yaklaşık 1000 kadın kursiyer (https://turkogluhem.meb.k12.tr) oluşturmaktadır. Ancak çalışmanın hedef kitlesini oluşturan 25-64 yaş aralığındaki kadın kursiyer sayısının 326 kişiden (https://turkogluhem.meb.k12.tr) oluştuğu bilinmektedir. Bu bakımdan söz konusu çalışma evreninden %95 güvenirlik sınırları içerisinde %5 hata payı dikkate alınarak örneklem büyüklüğünün 177 olduğu hesaplanmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004; Akt: Demir, 2019). Halk eğitimi kapsamında verilen kursların kısa ve uzun süreli modüler yapıya sahip olması, 326 kişilik sayının azalıp artabileceğine ilişkin esnekliğin olabileceği göz önünde bulundurulması gereken bir faktör olarak belirtilebilir. Bu bilgilerden hareketle araştırmanın örneklemini gönüllü olarak araştırmaya katılım gösteren ve basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 221 kişi oluşturmuştur.Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ve Yılmaz (2020) tarafından 5'li likert tipinde geliştirilen "Yetişkin Eğitiminde Katılım Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle "Yetişkin Eğitiminde Katılım Ölçeği" kullanımı için ölçeğin sahibinden yazılı izin alınmıştır. İznin alınmasıyla ölçek Halk Eğitimi merkezindeki eğitim faaliyetlerine katılan kadın yetişkin kursiyerlere çalışmacının amacı açıklandıktan sonra gönüllülük esasına bağlı olarak araştırmacı tarafından 2022 Kasım döneminde uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerin yanısıra t test, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Post Hoc çoklu karşılaştırma testleri için SPSS 25 programından faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda kadın yetişkinlerin eğitim faaliyetlerine katılım düzeylerinin ölçek toplam puanı ve aile ve arkadaş çevresine uyum, mesleki gelişim/iş ortamına uyum, yaşanılan çevreye uyum alt boyutlarında düşük; kendini geliştirme alt boyutunda ise çok düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan araştırmada, ''medeni durum'', çocuk sahibi olma durumu'', mevcut eğitim durumuna ilişkin öz değerlendirme'', ''çalışma (iş) durumu'', ''halk eğitiminin tanıtıcı faaliyetleri'' bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; ''ailenin gelir düzeyi'', sürekli öğrenmeye karşı kendini zorunlu hissetme'', ''mevcut öğrenme kapasitelerinin hayat boyu yeterliliğine ilişkin öz değerlendirme'', halk eğitim faaliyetlerine daha önce katılım'' ''yaş'' bağımsız değişkenlerinin bazı alt boyutlarında ve ''öğrenim düzeyi'' değişkeninin ölçek tüm alt boyutları ve ölçek toplamında anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hayat boyu öğrenme, yetişkin, yetişkin eğitimine katılım, nicel araştırma

Kaynakça

Alheit, P., & Dausien, B. (2002). The 'double face' of lifelong learning: Two analytical perspectives on an 'silent revolution'. Studies in the Education of Adults, 34(1), 3-22. doi:http://dx.doi.org/10.1080/02660830.2002.11661458

Akın, G. (2022). Yaşam Seyrindeki Öğrenme Yolları: Yaşam Boyu, Yaşam Genişliğinde ve Yaşam Derinliğinde. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 55(2), 567-599. doi:10.30964/auebfd.917069

Aktaş, E. (2019). Halk Eğitimi Merkezine Devam Eden Yetişkinlerin Eğitim Taleplerinin Değerlendirilmesi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Yüksek Lisans Tezi

Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. bilig(64), 23-48.

Ayhan, S. (1989). Androgoji. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 22(2), 529-546. doi:https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001405

Boeren, N., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. International Journal of Lifelong Education, 29, 45-61.

Cincinnato, S., Wever, B., Keer, H., & Valcke, M. (2016). The Influence of Social Bckground on Participation in Adult Education. Adult Education Quarterly, 66(2), 143-168. doi:10.1177/07417136615626714

Crossan, B., Field, J., Allacher, G., & Merrill, B. (2003). Understanding participation in learning for non-traditional adult learners: Learning careers and the construction of learning identities. British Journal of Sociology of Education, 24, 55-67.

Demir, E. (2019). Notlarım: Örnekleme Kuramı. https://www.academia.edu/38994588/NOTLARIM_Örnekleme_Kuramı_pdf sayfasından erişilmiştir.

Demir, Ö. (2020). PISA Sonuçları Türkiye'deki Eğitim Eşitsizliği Hakkında Neler Söylüyor? Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi (CRES JOURNAL), 01(02), 85-98.

Field, J. (2001). Lifelong Education. International Journal of Lifelong Education, 20(1), 3-15.

Güneş, F., & Deveci, T. (2022). Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme (9 b.). Ankara: PEGEM Akademi.

https://turkogluhem.meb.k12.tr.(2022, Ekim 28).

Knowles, M. (2012). Androgogy: An Emerging Technology For Adult Learning. M. Tight (Dü.) içinde, Education For Adults (Cilt 83). London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.

Morstain, B., & Smart, J. (1974). Reasons for Participation in Adult Education Courses: A Multivariate Anlysis of Group Differences. Adult Education, 24(2), 83-98

Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye'de Kadın ve Eğitim. Journal of Social Policy Studies, 0(33). doi:https://doi.org/10.21560/spcd.03093

Yılmaz, M. (2020). Yetişkin Eğitiminde Katılım Ölçeği Geliştirmeye Yönelik Bir Araştırma. Uluslararası Pegem Eğitimi Kongresi, 1058-1066.

Komşudan Eğitim İsteyen Çocuklar: İç Savaş Sonrası Suriyeliler

Peri Tutar

MEB

Problem Durumu

20. yüzyılda ise, küresel ve bölgesel ölçekli savaşlar, iç karışıklıklar, siyasi istikrarsızlıklar, etnik/dinsel çatışmalar, baskıcı rejimler ve insan hakları ihlalleri sonucunda göç etmek zorunda kalan mülteci ya da sığınmacı gruplar uluslararası göç olgusunu önemli bir siyasa alanı haline getirmiştir (Danış, 2004; Heywood, 2013). Suriye krizinin başladığı 2011 yılının Mart ayından beri iç savaşın politik, ekonomik ve toplumsal etkileri gerek bölgesel gerek küresel boyutta kendini göstermiştir (Pirinççi, 2018). UNCHR'ın Ocak 2022 verilerine göre ülkesinden göç eden 6.6 milyon Suriyelinin, yaklaşık 5.6 milyonu komşu ülkelere göç etmişlerdir. Tablo 1'de görüldüğü üzere en fazla Suriyeliye ev sahipliği yapan ülkeler başta Türkiye olmak üzere Lübnan ve Ürdün'dür.

Tablo 1: Suriyelilerin Göç Ettiği Ülkeler

	Ülke	Göç Eden Suriyeli Sayısı
1	Türkiye	3,629,807
2	Lübnan[1]	831,053
3	Ürdün	676,606
4	Irak	265,384
5	Mısır	144,768
6	Other (North Africa)	41,742

Kaynak: UNCHR, 2022. https://data.unhcr.org/en/situations/syria

Suriyeli mülteciler ülkelerinde yaşanan iç karışıklığın uzun sürmesi nedeniyle sığındıkları ülkelerde yaşamlarını sürdürmeye devam etmektedirler. Bu süreçte mülteci popülasyonun önemli bir bölümünü oluşturan çocukların eğitim sorunsalı önemli bir gündem olarak ev sahibi ülkelerin önünde durmaktadır. Bu araştırmada kitlesel Suriyeli göçünden en fazla etkilenen üç ülke olan Türkiye, Lübnan ve Ürdün'de Suriyeli çocukların eğitimleri geliştirilen politikalar, olanaklar ve kısıtlılıklar ekseninde değerlendirilecektir.

Yöntem

Araştırmada, bir nitel araştırma yöntemi olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesini içeren (Chmiliar, 2010; Merriam, 2013); gözlem, görüşme, doküman tarama, raporların incelenmesi gibi veri toplama araçlarıyla çoklu kaynaklar kullanılarak gerçek ortamı ortaya koyan bir yöntemdir (Davey, 1991). Durum çalışmasında incelenen sistem, belirli bir zaman ve mekân bağlamında kapsamlı bir şekilde betimlenir (Hancock ve Algozzine, 2006). Bu çalışmada, 2011 yılında başlayan Suriye iç savaşı sonrasında yoğun göç alan Türkiye, Lübnan ve Ürdün'de Suriyeli çocukların eğitimlerine yönelik geliştirilen politikalar, eğitim olanakları ve kısıtlılıklar araştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye, Lübnan ve Ürdün'de çocuklar devlet okullarına erişebilmekte ve ev sahibi toplumun eğitim müfredatına göre eğitim almaktadırlar. Lübnan ve Ürdün müfredatı Suriye müfredatıyla (Baas Partisi ve Esad ailesiyle ilgili içeriklerin kaldırılmış haliyle) neredeyse aynıdır (UNICEF, 2015). Bu da bu ülkelerde Suriyeli çocukların müfredatı daha kolay takip etmesini sağlamaktadır. Okullaşma ve devamında akademik başarının önündeki en temel bariyer olan ev sahibi toplumun dilini öğrenme zorunluluğu gereğince Türkiye'de Suriyeli çocuklara Türkçe öğretimi sağlamak için Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi kapsamında görevlendirilen Türkçe Öğreticilerle dil kursları ve Uyum Sınıfı uygulaması yürütülmektedir. Lübnan ve Ürdün'de yerel ve ana dil bir engel teşkil etmese de Lübnan'da temel derslerin İngilizce ve Fransızca yapılması Suriyeli çocukların okullaşmalarında ve bu dersleri takip etmelerinde bir engel olarak görülmektedir (Ghoussaini, 2022).

Türkiye, Lübnan ve Ürdün'de Suriyeli çocukların okullaşmasının önündeki en temel engeller müfredat ve dil farklılığı, derslik yetersizliği, çocukları okula gitmek yerine çalışmaya iten ekonomik nedenler; ulaşım masrafları olarak sıralanabilir. Ekonomik yetersizlikler ve bundan kaynaklı çocuk işçiliği okullaşmanın önündeki en büyük engellerdendir. Diğer yandan ev sahibi toplumlar açısından bakılınca ortak sorunların başında kapasitenin üstünde öğrenci nüfusunun okullara akın etmesi gelmektedir. Bununla başa çıkmak üzere Lübnan ve Ürdün ikili eğitime geçmiş, Türkiye'de ise hâlihazırda bir sorun olan kapasite yetersizliğiyle mücadele sekteye uğramış tüm okulları tek vardiyaya geçirme hedefi aksıya alınmıştır. Özellikle GKA Suriyeli nüfusun yoğun olduğu Hatay, Gaziantep, Şanlıurfa, Kilis ve İstanbul'da derslik sorunundan dolayı okullar ikili eğitime geçiş yapmıştır. Araştırma kapsamındaki ülkelerde yoğun göç akını nedeniyle eğitim sistemi üzerinde ciddi bir baskı olduğu görülmektedir. Bu ülkelerin almış olduğu insani sorumluluğu uluslararası toplumun fiziksel altyapı ve eğitim materyali desteği, eğitim personelinin niteliğini yükseltme, ailelerde eğitime ilişkin farkındalık oluşturma vb. eğitim ekosisteminin parçası olan her açıdan paylaşması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Göçmen Eğitimi, Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitimi, Göçmenlerin Sosyal Uyumu, Mülteci Eğitimi

Kaynakça

Chmiliar, I. (2010). *Multiple-case designs*. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), Encyclopedia of case study research (pp 582-583). USA: SAGE Publications.

Danış, A. D. (2004). *Yeni Göç Hareketleri ve Türkiye*. *Birikim*. No: 184–185, s: 216–224.

Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. (Çev: Tuba Gökçek). *Elementary Educatıon Online,* 8(2), 1-3

Ghoussaini, R. İ. E. (2022). *Double Shift Educational Experience Of Syrian Refugee Children In Lebanon: Case Of Bater Offıcıal Secondary School.* American University of Beirut

Hancock, R.D. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. New York: Teachers College Press.

Heywood, A. (2013). *Küresel Siyaset*. (Çev. Nasuh Uslu, Haluk Özdemir). Ankara: Adres Yayınları.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Pirinççi, F. (2018). Suriye'ye Komşu Ülkelerin Suriyeli Mültecilere Yönelik Politikaları. *TESAM Akademi Dergisi*. 5 (2) , 39-60 . DOI: 10.30626/tesamakademi.455995

UNCHR (2022). *Jordon: Education Dashboard*. https://reliefweb.int/report/jordan/jordan-education-dashboard-january-june-2022. Erişim tarihi: 19.01.2023.

UNICEF. (2015). *Curriculum, accreditation and certification for Syrian children in Syria, Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt. https://www.unicef.org/mena/media/6751/file/Curriculum,%20Accreditation%20and%20Certification%20for%20Syrian%20Children_EN%20(UNICEF,%202015).pdf%20.pdf* Last Accessed 25.01.2023.

Kursiyerlerin Kursa Katılma Nedenleri ve Memnuniyet Düzeylerinin Bir İlçe Halk Eğitim Merkezi Yönünden İncelenmesi

Sabit Menteşe — Munzur Üniversitesi

Attila Bulut — MEB

Problem Durumu

Köken bakımından tartışmalı da olsa halk eğitimi insanlık tarihi kadar gerilere götürülebilir. Ancak kurumsal olarak devletin gözetim ve denetimi altında yaygın bir şekilde yürütülür duruma gelmesi sanayi devrimiyle mümkün olabilmiştir. 1700'lü yıllara kadar Batı'da din eksenli bir süreci ifade eden halk eğitimi, ilerleyen dönemlerde yetişkinlere ve okul dışındakilere yönelmiş meslek ağırlıklı düzenli ve örgütlü bir eğitim sürecine evrilmiştir. Temel amacı toplumsal ve kültürel kalkınmanın sağlanmasına katkıda bulunmak olan halk eğitiminin, bireylerin yeteneklerini geliştirme, mesleğe yöneltme yanında, günün koşullarına göre toplum içindeki işlevlerini daha etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmektir (Celep, 2003; Yıldız, 2021; Tezcan, 2012). Türkiye'de özellikle Cumhuriyeti'in kuruluşu ile yeni siyasal sitemin istemleri halk eğitimini çok daha bir önemli kılmıştır (Yıldız, A., Uysal, M. 2013). Bu nedenle köy odalarından başlayarak, Millet Mektepleri, Akşam Sanat Okulları, Halk Evleri, Köy Öğretmen Kursları ve Köy Enstitüleri, okuma-yazma bilmeyen askerlere yönelik kurslar (Ali Okulu), Çıraklık Eğitim Merkezleri yanında Halk Eğitim Merkezleri'nin de içinde yer aldığı yaygın halk eğitiminin bu kurumsal yapılar aracılığı ile gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir (Geray, 2002; Celep, C. 2003; MEB, 2006). Günümüzde halk eğitimiyle ilgili kurumlar Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kapsamına alınmışlardır (MEB HBÖGM, 2022). Oldukça kapsamlı ve çok sayıda ve hemen hemen her il ve ilçelerinde kurumsal yapıları bulunan ve 2022 verilerine 998 Halk Eğitimi Merkezi ile 27 Olgunlaşma Enstitüsü'nde açılan 286 bin 225 kursa toplam 6 milyon 317 bin 933 kursiyer katılmıştır (MEB, 2022). Sorun söz konusu kuruluşların halk eğitimini ne düzeyde ve amacına uygun yerine getirip getiremedikleri noktasında yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde halk eğitimini üstlenmiş kurumların yeterlik düzeyleri, bu kurumlardan hizmet alan bireylerin beklentilerinin ne düzeyde karşılandığına ilişkin yapılan araştırmalar önem kazanmaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmayla bir ilçemizin Halk Eğitim Merkezi'nin vermiş olduğu kurslara kursiyerlerin katılma nedenlerine katılma düzeyleri ile bu kurslardan memnuniyet düzeyleri incelenmek istenmiştir.

Bu amaçla aşağıdaki soruların yanıtları bulunmaya çalışılmıştır:

1.Halk Eğitim merkezinin açtığı kurslara kursiyerlerin kurslara katılma nedenlerine katılma düzeyi nedir?

2. Halk Eğitim merkezinin açtığı kurslardan kursiyerlerin memnuniyet düzeyi nedir?

3. Kursiyerlerin kurslara katılma nedenlerine katılma düzeyleri ile memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki varımdır?

4. Kurslara katılma nedenleri ile kurslardan memnuniyetleri kursiyerlerin bazı demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme var ise bu değişimin nasıl ve hangi yönde olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2015). Diğer bir ifadeyle; ilişkisel taramayı gerektiren iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığının tespitidir. Araştırmayı nicel kılan neden ise sayısal olarak ölçülebilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri gerektirmiş olmasıdır (Karasar, 2015; Tanrıöğen, A. 2014; Büyüköztürk, Ş. ve Ark. 2011; Ekiz, 2020).

Evren ve Örneklem

araştırmanın evrenini 01.01.2022 ile 30.06.2022 tarihleri arasında Tunceli ili Hozat İlçe Halk Eğitimi Merkezinin açtığı kurslara katılan kursiyerler, örneklemini ise bu kursiyerler arasından kendilerine ulaşılabilen kursiyerlerden oluşturulmuştur. 01.01.2022-30.06.2022 tarihleri arasında Hozat Halk Eğitimi Merkezinin açtığı kurslara katılan kursiyer sayısı 767'dir. Bu kursiyerler arasından evrendeki birey sayısının bilinmesi durumunda yapılan hesaplamaya göre en az 253 kursiyerin örneklemi oluşturması gerekmekte iken, uygulanan anketlerden geçerli olan 352 kursiyer örnekleme alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri benzer araştırmalarda kullanılan (1) "Kişisel Bilgi Formu", (2) "Kurslara Katılma Sebepleri" (nedenleri) ve (3) "Kursiyer Memnuniyeti" olmak üzere üç bölümden oluşan anket kullanılarak elde edilmiştir. Veri toplama araçlarının kapsam geçerliği ile güvenirliklerine bakılmıştır. Buna göre alınan uzman görüşleri doğrultusunda anketlerin geçerli olduğu ve güvenirlikleri ise "Kurslara Katılma Sebepleri anketi için Alpha Güvenirlik katsayısı 0.892 ve "Kursiyer Memnuniyeti için Alpha Güvenirlik katsayısı 0.846 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde hangi istatistiksel tekniklerin kullanılmasına karar vermeden önce, anketlerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği için Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmış. Nitekim bu değer kursa katılama nedenleri anketi için Skewness=.619-.130; Kurtosis =.676-.259 ve kurstan memnuniyet anketi için ise Skewness=.695-.130; Kurtosis =.456-.259 olarak hesaplanmıştır. Böylece yapılan analiz sonucu her iki anket puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Büyüköztürk, 2002:40). Bunun üzerine verilerin analizinde betimsel istatistikler yanında parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada halk eğitim merkezi kurslarına kursiyerlerin katılma nedenlerine katılma düzeyleri ile bu kurslardan memnuniyet düzeylerini hesaplama yanında, Halk Eğitim merkezi kurslarına kursiyerlerin katılma nedenlerine katılma düzeyleri ile kurslardan memnuniyet düzeyleri arasındaki korelasyonda hesaplanmıştır. Ayrıca kursiyerlerin kursa katılma nedenlerine katılma düzeyleri ile kurslardan memnuniyet düzeylerinin bazı demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Araştırma bulguları üçlü likert tipi ölçeklendirilen anket maddelerine verilen yanıtların ortalaması 3'e yakın olması durumunda ifadelere katılma düzeyinin yüksek, 1'e doğru ve yakın olması durumunda ise ifadelere katılma düzeyinin düşük olduğuna (Özdamar, 2004) yorumlanmıştır. İfadeler için seçeneklere katılma düzeyleri için önemsiz (1); önemli (2) ve kısmen önemli (3) şeklinde ölçeklendirilmiştir. Buna göre; kursiyerlerin Halk Eğitim Merkezi kurslarına katılma nedenlerine katılma düzeyleri ile kurslardan memnuniyet düzeyleri X=1.50 ortalamanın altında, düşük düzeyde kalmıştır. Aynı şekilde kursiyerlerin kursa katılma nedenlerine katılma düzeyleri ile kurslardan memnuniyet düzeyleri arasında (r=0.229) oldukça düşük düzeyde bir korelasyonun olduğu görülmüştür.

Bazı demografik değişkenlere göre kursiyerlerin kursa katılma nedenlerine katılma düzeyleri ile kurslardan memnuniyet düzeyleri ölçek puanları ortalamaları cinsiyet, eğitim düzeyi, medeni durumlarına ve daha önce bu kurslara katılıp katılmadıklarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir (P<.05). Elde edilen bulgular kapsamında Halk Eğitim Merkezlerinin etkililik ve yeterlilik düzeylerinin kursiyerlerin kurslara katılma nedenleri ile bu kurslardan memnuniyet düzeylerinin beklendiği düzeyde olmadığı, bu nedenle de bu merkezlerin yani Halk Eğitim merkezlerinin tüm yönleriyle (personel, araç-gereç, teçhizat, mali bakımdan, fiziki yönden, tanıtım, popüler yeni kurslar vb.) güçlendirilmeleri ve amaçlarına uygun hizmetleri verebilmelerine yönelik gerekli tedbirlerin alınması gerektiği kanısına varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Halk eğitimi, Hozat, hayat boyu öğrenme, yaygın eğitim, kursiyer

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak K., E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş 12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Celep, C. (2003). Halk Eğitimi. "nı Yayıncılık.

Ekiz, D. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Geray, C. (2002). Halk Eğitimi. Ankara: İmaj Yayınevi.

Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi (28. Baskı) Ankara: Nobel.

MEB HBÖGM. (2022). Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği, https://www.aile.gov.tr/eyhgm/mevzuat/ulusal-mevzuat/yonetmelikler/milli-egitim-bakanligi-yaygin-egitim-kurumlari-yonetmeligi, E.T: 12. 18. 2022.

MEB (2022). https://www.meb.gov.tr/halk-egitimi-kurslarindan-yararlanan-vatandas-sayisi-6-ayda-6-milyona-ulasti/haber/27018/tr

MEB, (2006). Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. Ankara. MEB.

Tanrıöğen, A. (2014). Bilimsel araştırma Yöntemleri, Anı Yayıncılık.

Tezcan, F., (2012). Halk eğitimi merkezi kurslarına katılan yetişkin öğrenenlerin güdüsel yönelimleri: Muğla İli Merkez İlçe Halk Eğitimi Merkezi Kursları Örneği. T. C. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Yıldız, A. (2021). Modern Yetişkin Eğitiminin Batı'daki Gelişimi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını Yayın No: 237, Üniversite Yayın No: 716. 23-49.

Yıldız, A., Uysal, M. (Ed.). (2013). Yetişkin Eğitimi (2.Baskı). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Halk Eğitim Merkezlerindeki Eğitimcilerin Yetişkin Eğitimi Yöntem ve Tekniklerine Dair Görüşlerinin İncelenmesi

Dilek Aydın
Bartın Üniversitesi

Hüseyin Kaygın
Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

Geleneksel görüşe göre, öğrenme eğitim kurumlarında gerçekleşir. Bu sebeple ana bilgi kaynağı olarak kabul edilen öğretmenler çok uzun süre "anlatan" ve bilgiyi alan öğrenciler ise "dinleyen" konumunda bulunur (Wu ve Huang, 2008). Bu durumda öğretmen kalitesi, öğrencinin öğrenmesi için çok önemlidir. Caughlan ve Heng (2014), öğretmen başarısının öğrenci başarısıyla doğrudan bağlantılı olabileceğini veya olamayacağını belirtmiş ancak Arkansas Kariyer Eğitimi Bölümü Yetişkin Eğitimi Bilim Dalında bulunan öğretmenlerin yetişkin eğitimi öğrencilerinin başarısında en önemli faktör olduğuna inandıklarını eklemiştir. Burke (2003)'ye göre bir okul sisteminin iyileştirilebilmesi için öğretmen değerlendirmelerini iyi yapması gerekir. Walter (2016)'ın araştırması da öğretmen değerlendirmeleri ve kalite değerlendirmelerinin sonucunda ortaya çıkabilecek öğrenme ortamının önemini göstermiştir. Öğrenenler ise zamanla sorumluluk alarak, yaratıcılık geliştirerek ve girişimlerde bulunarak giderek öğrenme sürecinde daha aktif olur ve süreçte daha önemli bir yer edinir (Xie, 2007).

Halk Eğitim Merkezleri yetişkin bireylerin ihtiyaç duyduğu çeşitli eğitim faaliyetlerini dinamik bir yapıda sunan kurumlardır. Yaygın eğitim kapsamında örgün eğitimdeki eksikler giderilebilir veya örgün eğitimden yararlanamayan bireyler bilgi ve beceriler kazanabilir (Yıldırım, 2009). Bu açıdan yetişkin eğitiminin bireyleri aktif duruma getirmeyi sağlayacak bir araç olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bireyleri ve toplumları geliştirmeye yönelik bu aracın nasıl kullanıldığı önem arz etmektedir. Günümüzün ihtiyaçlarından yola çıkılarak yetişkin eğitimine yönelik yöntem ve teknikler geliştirilmektedir. Bu yöntem ve tekniklerin genel çerçevesiyle izlenmesi ve uygulamaya aktarılabilmesi eğitimden sağlanacak yararı önemli ölçüde artırmaktadır (Güven, Gökmen ve Hancı, 2008). Literatür incelendiğinde yetişkin eğimini konu alan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırma çerçevesinde, Halk Eğitim Merkezlerinde yetişkinlere yönelik eğitim veren eğitimcilerin yetişkin eğitimi yöntem ve tekniklerine dair görüşleri incelenmiştir. Bu araştırmada ele alınan Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğünün resmi internet sayfasında yer alan yetişkinlere yönelik genel kurs tipi ve mesleki ve teknik kurs tipi programlarında kullanılan yetişkin eğitimi yöntem ve tekniklerine ilişkin yapılan araştırmalara literatürde rastlanmamaktadır. Bu kurs programlarının bu çerçevede ele alınmasıyla literatüre yetişkin eğitimi kavramı ve yetişkin eğitimi yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına dair katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırma kapsamında yetişkin eğitimcilerin kullandığı yetişkin eğitimi yöntem ve tekniklerine dair edinilen bilgiler ışığında, literatürde ve uygulamada yetişkin eğitiminin ve yetişkin eğitimcilerin niteliğini artırmaya yönelik katkı sağlanabilir.

Yetişkin eğitimi kimi ülkeler için okuma-yazma öğretimi olarak ele alınırken kimi ülkelerde bireylerin istihdamını artırmak için verilen eğitim olarak ele alınmıştır (Okçabol, 2006). Jarvis (1983), yetişkin eğitimini, yetişkin kabul edilen bireyin anlamasına ve öğrenmesine yönelik, planlanmış ve hümanist yaklaşıma sahip olaylar dizisi olarak tanımlamıştır. UNESCO (2012)'ya göre yetişkin eğitimi; teknik veya mesleki niteliklerini iyileştirmek, yeteneklerini daha da geliştirmek, resmi bir eğitim düzeyini tamamlamak amacıyla bilgilerini zenginleştirmek veya bilgi, beceri ve yeterlik elde etmek için dahil oldukları toplum tarafından yetişkin olarak kabul edilen bireyleri hedefleyen eğitimdir. Bu aynı zamanda "sürekli eğitim", "tekrarlayan eğitim" veya "ikinci şans eğitimi" olarak adlandırılabilecekleri de içerir. Toplumda gerçekleşmesi istenen bir değişime veya bireysel potansiyeli geliştirmeye katkıda bulunmak için öğrenmek ve bu çerçevede hayatta stratejiler oluşturmak, yetişkin eğitiminin hedeflerinden sayılabilir.

21. yüzyılda yetişkinlerin sahip olması beklenen bilgi ve beceriler, gelişen teknolojiyle birlikte toplumsal ve bireysel ihtiyaçlardaki değişimlere göre şekillenmektedir. Fırat (2016), küreselleşme ve bilişim teknolojilerinin yayılmasıyla 21. yüzyılda ihtiyaç duyulan insan modelinin değiştiğini belirtmiştir. Avrupa Birliğinde yer alan politikacılar günümüz bilgi toplumu ve ekonomisinde eğitim ve öğretimin önemine vurgu yaparak birliğin stratejisini birlikte çalışmak ve birbirlerinden öğrenmek olarak belirlemiştir (European Commission [EC], 2010).

Avrupa Birliği eğitim ve öğretim politikaları 2000 yılında önem kazanmıştır. Birliğin programı büyüme ve istihdama odaklanmaktadır. Kayman, Ilbars ve Artuner (2012), artan küresel rekabetle birlikte bilgi ve yeniliğin Avrupa'nın eğitim alanındaki en önemli değerlerinden olacağını belirtmiştir. Avrupa Birliğinin 2015-2020 stratejik eğitim ve öğretim hedefleri ise şöyledir: Özellikle okuryazarlık, aritmetik ve dijital beceriler alanlarında yüksek kaliteli hizmet için arz ve talebi önemli ölçüde artırmak; yetişkin öğrencilere ulaşmak ve onlara yardımcı olmak için etkili sosyal yardım, rehberlik ve motivasyon stratejileri sağlamak; yetişkinler için işyerinde daha fazla öğrenebilmeleri için "ikinci şans" gibi yeterlilik programları ile daha esnek fırsatlar sunmak; yetişkin eğitimcilere verilen eğitimleri iyileştirerek yetişkin eğitiminin kalitesini artırmak (EC, 2020).

Yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması öğrenme motivasyonlarını pozitif etkiler. Bu sebeple yetişkin bireylerin devam ettikleri eğitim programlarının amaçlarına yönelik olması ve beklentilerini karşılaması önemlidir (Aktaş, 2019). Bu araştırmanın eğitim alan yetişkinlerin ihtiyaç ve beklentilerinin üst düzeyde karşılanması konusunda literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırma kapsamında aşağıda verilen alt araştırma problemlerine yanıt aranmıştır:

1) MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün resmi internet sayfasında yer alan yetişkinlere yönelik genel kurs tipi ve mesleki ve teknik kurs tipi programlarında yer alan eğitimcilere öğretim programlarında önerilen yetişkin eğitimi yöntem ve teknikleri nelerdir?

2) Halk Eğitim Merkezlerinde görev alan;

a. Eğitimciler, öğretim programlarında önerilen yetişkin eğitimi yöntem ve tekniklerinden hangilerini kullanmayı tercih etmektedir?
b. Eğitimcilerin öğretim programlarında önerilen yetişkin eğitimi yöntem ve tekniklerinden farklı olarak kullanmayı tercih ettikleri yetişkin eğitimi yöntem ve teknikleri hangileridir?
c. Eğitimcilerin yetişkin eğitimi yöntem ve tekniklerini kullanmaya dair görüşleri nelerdir?
d. Eğitimciler yetişkin eğitimi yöntem ve teknikleri hakkında teorik bilgilerini ve bunları uygulama becerilerini yeterli bulmakta mıdır?
e. Eğitimciler yetişkin eğitimi yöntem ve teknikleri hakkında teorik bilgilerini hangi yollarla edinmiştir/edinmektedir?
f. Eğitimcilerin kullanılmasını önerdikleri yetişkin eğitimi yöntem ve teknikleri hangileridir? Bu yöntem ve tekniklerin önerilme sebepleri nelerdir?
g. Eğitimcilerin kullanılmasını zor buldukları yetişkin eğitimi yöntem ve teknikleri hangileridir? Bu yöntem ve tekniklere ilişkin zorlanılma sebepleri nelerdir?
h. Eğitimcilerin yetişkin eğitimi yöntem ve tekniklerini uygularken yaşadıkları zorluklar nelerdir?
i. Eğitimcilerin yetişkin eğitimi yöntem ve tekniklerini uygularken yaşadıkları zorluklara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Creswell (2019), karma yöntemi araştırmacının, araştırmanın problem ve alt problemlerini anlamak ve açıklamak için hem nicel veriler hem de nitel veriler topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu bütünleştirmeden çıkan sonuçları yorumladığı araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Bu araştırmada, araştırmanın amacına uygun olarak karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada nitel veriler elde edilmiş ve sonrasında nicel verilerden faydalanma yoluna gidilmiştir. Bir araştırmada nitel boyut ile elde edilen verilerin analizi gerçekleştirildikten sonra elde edilen bilgiler nicel boyutu oluşturuyorsa bu araştırma keşfedici sıralı karma yöntem desenindedir (Creswell, 2017). Bu araştırmanın nitel boyutunda nicel boyutta kullanılmak üzere örnekleme en uygun ölçme aracı belirlenmiş ve yapılandırılmış olup araştırma keşfedici sıralı karma yöntem desenindedir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın ilk aşamasında nitel boyutu oluşturan doküman analizinin evrenini, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün resmi internet sayfasındaki öğretim programlarının içerisinde yer alan 3643 yaygın eğitim programı, örneklemini ise bu eğitim programlarının içerisinde yer alan genel kurs tipine ve mesleki ve teknik kurs tipine uygun 2019, 2020, 2021 yıllarında onaylanmış 615 kurs programı (Mayıs 2021) oluşturmaktadır. Bu kurs programlarının giriş koşullarında "18 yaşını tamamlamış olmak" veya "yetişkinlere de yönelik olmak" şartları aranmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun evrenini ise 2022 yılı Güz eğitim-öğretim döneminde Türkiye'de Batı Karadeniz bölgesinde yer alan bir ilde bulunan Halk Eğitim Merkezlerinde görev alan 118 eğitimci oluşturmaktadır. Farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri ve %95 güvenlik düzeyine göre, tolerans gösterilebilir %5 hata için Anderson'un örneklem büyüklükleri tablosundan yararlanılarak (akt. Balcı, 2021; Anderson 1990) araştırma için gerekli olan örneklem büyüklüğü 91 kişi olarak belirlenmiştir ancak katılımcılara ulaşmada yaşanan zorluklardan dolayı 83 kişiden dönüş alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kavramsal ve kuramsal temellerini belirlemek için gerek duyulan verilere Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün resmi internet sitesinde yer alan öğretim programlarından yaygın eğitim programları içerisinden genel kurs tipi ve mesleki ve teknik kurs tipi olarak yer alan yetişkinlere yönelik kurs programlarıyla ilgili dokümanlardan ulaşılmıştır. Doküman incelemesinden elde edilen bulgular ışığında sosyal bilimlerde etkin olarak kullanılan anket soruları oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın boyutunun veri analizinde Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün resmi internet sitesinde yer alan öğretim programlarından 3643 yaygın eğitim programı içerisinde 2019, 2020 ve 2021 olmak üzere son 3 yılda yer alan toplam 615 genel kurs tipi ve mesleki ve teknik kurs tipindeki yetişkinlere yönelik kurs programlarıyla ilgili dokümanlar incelenmiştir (16.05.2021). Sözü edilen 615 öğretim programının 291 tanesi genel kurs tipi, 324 tanesi ise mesleki ve teknik kurs tipinde yer almaktadır. Bu dokümanlardan yetişkin eğitimine yönelik genel kurs programları ve mesleki ve teknik kurs programları, bu programlarda yetişkin eğitimi yöntem ve tekniklerinin ifade edilip edilmediği ve ifade ediliyorsa hangilerinin edildiği verileri elde edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen veriler ışığında araştırmada kullanılacak anket soruları hazırlanmıştır. Anket, kısa sürede kalabalık bir örneklemden veri toplamak için kullanılan ve çok sayıda sorudan oluşan bir veri toplama aracıdır (Balcı, 2021). Anket soruları araştırmanın alt problemleriyle paralellik göstermektedir: Ankette Halk Eğitim Merkezindeki genel kurs tipi ve mesleki ve teknik kurs tipi programlarında

görev alan eğitimcilerin yetişkin eğitimi yöntem ve tekniklerini kullanmalarıyla ilgili araştırma soruları ve maddelere yer verilmiştir. Anketten elde edilen veriler Jamovi programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu araştırmada ayrıca katılımcılara uygulanan anketin içinde yer alan açık uçlu sorulardan yola çıkılarak elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilen bulgularda öğretim programlarında önerilen yöntem ve tekniklerin katılımcıların yöntem ve teknikleri kullanma eğilimine dair anketten elde edilen bulgularla benzerlik ve farklılıklar gösterdikleri görülmüştür. Eğitimcilerin yetişkin eğitimi yöntem ve tekniklerine dair görüşlerinin ağırlıklı olarak olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmanın doküman incelemesinden elde edilen veriler ışığında anlatım, soru-cevap, büyük grup çalışması, küçük grup çalışması, beyin fırtınası, tartışma, araştırma, problem çözme ve gösterip yaptırma yöntem ve tekniklerinin sözü edilen öğretim programlarında eğitimcilere en çok önerilen yöntem ve teknikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada Halk Eğitim Merkezlerinde görev alan eğitimcilerin yetişkin eğitimi yöntem ve tekniklerini kullanma eğilimlerine dair veriler toplanmıştır. Anlatım, örnek olay, problem çözme, gösterip yaptırma, bireyselleştirilmiş öğretim, soru-cevap, araştırma, zihinde canlandırma, büyük grup tartışması ve küçük grup tartışması yöntem ve tekniklerinin kullanım sıklığına yönelik en çok "Her zaman" seçeneğinin işaretlendiği görülmüştür. Buna göre bu yöntem ve tekniklerin katılımcıların yarısından fazlası veya yarısına yakını tarafından her zaman kullanıldığı söylenebilir. Beyin fırtınası tekniğinin kullanım sıklığına yönelik en çok "Genellikle" seçeneği işaretlenmiştir. Buna göre beyin fırtınası tekniğinin katılımcıların çoğu tarafından genellikle kullanıldığı söylenebilir. Tartışma yönteminin kullanım sıklığına yönelik en çok "Ara sıra" seçeneği işaretlenmiştir. Buna göre tartışma yönteminin katılımcıların dörtte birinden fazlası tarafından ara sıra kullanıldığı söylenebilir. Drama-yaratıcı drama, vaka çalışması, rol oynama, eğitsel oyun, münazara, yaratıcı yazma, listeleme, altı şapkalı düşünme tekniği, akvaryum, balık kılçığı, istasyon, kartopu, konuşma halkası, görüş geliştirme, zihin haritası, hikaye yazma, not tutturma, ev ödevi, zıt panel, kavram ağı, gezi-gözlem, mikro öğretim, benzetim, köşelenme, burada herkes öğretmen, sergi, afiş hazırlama, V diyagramı, 3E-5E-7E, Sokratik düşünme, 5N1K, özetleme, örümcek kavram haritası, kum saati ve iş birlikli öğrenme tekniklerinin kullanım sıklığına yönelik en çok "Hiç" seçeneği işaretlenmiştir. Buna göre sözü edilen yöntem ve tekniklerin katılımcıların dörtte birinden fazlası veya yarısına yakını tarafından hiç kullanılmadığı söylenebilir. Philips66 tekniği için ise en çok "Duymadım" seçeneği işaretlenmiştir. Buna göre bu tekniği katılımcıların yarısına yakınının daha önce hiç duymadığı söylenebilir.

Halk Eğitim Merkezlerinde görev alan eğitimcilerin yetişkin eğitimi yöntem ve tekniklerini kullanmaya dair görüşlerine ilişkin olarak katılımcıların çoğunlukla olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcıların yarısına yakınının yetişkin eğitimi yöntem ve teknikleri hakkında bilgi ve deneyim açısından kendisini yeterli bulduğu görülmüştür. Katılımcılar yetişkin eğitimi yöntem ve teknikleri hakkındaki bilgilerini en çok eğitimcilerin eğitimi, en az yüksek lisans/doktora eğitimi yoluyla edindiklerini/edinmekte olduklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmada yer alan bazı katılımcılar yetişkin eğitimi yöntem ve teknikleri hakkındaki bilgilerini ayrıca sosyal öğrenme yoluyla çevreden edindiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılar en çok gösterip yaptırma tekniğinin kullanılmasını önermiş ve bunun nedeni olarak dersin uygulamalı olmasını ifade etmiştir. Buna ek olarak, katılımcılar yetişkinlere özgü derslerde kullanılması zor olan yöntem ve teknikler ile ilgili birçok görüş belirtmiştir. Bu durumda çoğu katılımcının branşları da göz önüne alındığında fikir birliği halinde olmadığı söylenebilir. Katılımcıların yetişkinlere özgü derslerde zorlandıkları yöntem ve tekniklerde zorlanma nedenlerinin başında ise branşa özgü zorluklar gelmektedir.

Katılımcılar yetişkinlere özgü derslerde yetişkin eğitimi yöntem ve tekniklerini uygularken en çok bireysel farklılıklardan dolayı zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Buna yönelik en sık önerilen çözüm ise etkili iletişimdir.

Anahtar Kelimeler: yetişkin eğitimi, yetişkin eğitimci, öğretim yöntem ve teknikleri

Kaynakça

Aktaş, E. (2019). *Halk eğitim merkezine devam eden yetişkinlerin eğitim taleplerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Balcı, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem teknik ve ilkeler* (15. bs). Pegem Akademi.

Burke, G. (2003). *Adult learning focused on teacher evaluation*. (Yüksek lisans tezi). Boston Üniversitesi, Boston.

Caughlan, S. & Heng, J. (2014). Observation and teacher quality: Critical analysis of observational instruments in preservice teacher performance assessment. *Journal of Teacher Education, 65*(5), 375-388.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (4. bs). Eğiten Kitap Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (2. bs.). Pegem Akademi.

European Commision (2010). On lifelong-learning policy. Erişim adresi: https://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/

European Commission (2020). EU policy in the field of adult learning. Erişim adresi: https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning_en

Fırat, M. (2016). 21. Yüzyılda uzaktan öğretimde paradigma değişimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 6*(2), 142-150.

Güven, F., Gökmen, S. & Hancı, A. (2008). Yetişkin eğitimi kılavuzu. Nur Otaran (Ed.). T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.

Jarvis, P. (1983). *Adult and continuing education: Theory and practice*. Routledge.

Kayman, E. A., Ilbars, Z. & Artuner, G. (2012). Adult education in turkey: In terms of lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46*(), 5858–5861. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.528

Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (yetişkin eğitimi)*. Ütopya Yayınevi.

UNESCO. (2012). *International Standard Classification of Education 2011*. UNESCO Institute for Statistics. Erişim adresi: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf

Walter, J. E. (2016). *Developing an arkansas adult education teacher evaluation instrument*. (Yüksek lisans tezi). Arkansas Eyalet Üniversitesi, Arkansas.

Wu, Z. & Huang, X. (2008). *Practice theory of lifelong education*. Shanghai Education Press.

Xie, G. (2007). "lifelong learning week," the practical significance. *Higher Correspondence Education (Social Science), (5)*:8-10. 96.

Yıldırım, M. (2009). *Hayat boyu öğrenme kapsamında yaygın eğitim ve halk eğitimi merkezleri.* Gazi Kitabevi.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Etkileyen Değişkenlerin AdaBoost Yöntemi ile İncelenmesi

Hikmet Şevgin

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri ve yeni öğrenmelere açık olma eğilimleri, yeni öğrenme materyallerini, öğretim teknolojilerini ve stratejilerini keşfetmelerine olanak tanıyacak olup öğrencilerine daha iyi bir eğitim sunmalarına da fırsat sunacaktır. Bu da öğrencilerin daha ilgi çekici ve etkili bir eğitim almalarına yardımcı olabilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca öğrencilerine iyi bir model olabilmeleri içinde yaşam boyu araştırma ve öğrenme eğilimi içerisinde olmaları gerekir. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitimsel-yaşamsal gelişim süreçleri süreklilik arz eden dinamik bir yapıda olmalıdır. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili olduğu düşünülen değişkenlerin Ensemble Learning yöntemlerinden biri olan AdaBoost (Adaptive-Boosting) yöntemi ile incelenmesi amaçlanmıştır. AdaBoost Freund ve Schapire tarafından 1995 yılında geliştirilmiş olan ve arka planda Boosting algoritmasına dayalı hesaplama yapan bir yöntemdir. Çalışma kapsamında Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ölçeği ve çeşitli demografik değişkenlerin yer aldığı anket formu uygulanmıştır.

Yöntem

Veri seti rastgele örnekleme yöntemi ile Google form ile dijital ortamda ulaşılan ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 1005 kadın ve 945 erkek olmsk üzere toplamda 1950 öğretmenden oluşmaktadır. Veri seti üzerinde yapılan önsel işlemler sonucu bağımlı değişken olan yaşam boyu öğrenme eğiliminin normal dağılım sergilemediği ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu RMSEA değeri 0.0678, CFI değeri 0.934 ve TLI değeri 0.927 olan dört faktörlü orjinal yapısını doğruladığı görülmüştür. Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri ise en düşüğü 0.595 ve en yükseği 0.890 olarak elde edilmiştir. Bu maddelere ilişkin güvenirlik analizi konjenerik maddeler olması nedeniyle McDonald's omage (ω) güvenirlik indeksi ile incelenmiş olup (Yurdugül, 2006) bu değer 0.94 olarak elde edilmiştir. Tüm bu değerler sonucu ölçeğin geçerliğinin ve güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. AdaBoost yöntemi normallik doğrusallık ve homojenlik gibi varsayımların sağlanmasına ihtiyaç duymayan non-parametrik bir yöntemdir. Yine çoklu bağlantı problemine ilişkin elde edilen verilerde Tolerance değerlerinin 0,200'den yüksek olduğu (en düşüğü 0.653) ve VIF değerlerinin de 10'dan küçük olduğu (en yükseği 2.867) görülmüştür (Büyüköztürk, 2011; Kalaycı, 2010; Özdamar, 2013). Dolayısıyla çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir. Önsel işlemler için Jamovi ve SPSS paket programları, verilerin analizi için açık kaynaklı Python alt yapısı kullanılmış olup model kurulumu için ise Orange 3.34 veri madenciliği programından yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonucu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkende toplam varyansın (R2) %65.8'ini açıkladığı görülmüştür. Hata oranları için ise Mean Square Error (MSE) için 0.346, Rooted Mean Square Error (RMSE) için 0.588 ve Mean Absolute Error (MAE) için ise 0.411 olarak elde edilmiştir. Bu değerlerin sıfıra yakın olması istenir ve hata oranının düşük olduğuna işarettir. Elde edilen hata değerlerinin sıfıra oldukça yakın olduğu ve kurulan modelin hata oranının çok düşük olduğu anlamına gelir. AdaBoost Ensemble Learning yöntemi ile kurulan model de öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde en önemli yordayıcılar sırasıyla; Branş, görev süresi, yaş, günlük internet kullanımı ve çalıştığı okul türü olarak belirlenmiştir. En düşük yordayıcılar ise; cinsiyet, okulun bulunduğu yer, hizmet içi eğitim, eğitim düzeyi ve görev unvanı olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin artırılması için, en önemli yordayıcılar olarak elde edilen değişkenlerin desteklenmesine önem verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: AdaBoost, Ensemble Learning Yöntemleri, Yaşam Boyu Öğrenme

Kaynakça

Büyüköztürk Ş., (2011), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı,* Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Freund, Y., & Schapire, R. E. (1995). A desicion-theoretic generalization of on-line learning and an application to boosting. *In Computational Learning Theory: Second European Conference, EuroCOLT'95 Barcelona, Spain, March 13–15, 1995 Proceedings 2* (pp. 23-37). Springer Berlin Heidelberg.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Vol. 5). Ankara, Turkey: Asil Yayın Dağıtım.

Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatiksel veri analizi: MINITAB 16-IBM SPSS 21*. Nisan Kitabevi.

Yurdugül, H. (2006). The comparison of reliability coefficients in parallel, tau-equivalent, and congeneric measurements. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences,* 39(1), 15-37.

Örgün Ortaöğretim Öğrencilerinin Açıköğretim Lisesine Geçiş Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Betül Arıkan
Anadolu Üniversitesi

Merve Nur Ballı
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyin topluma uyumunu sağlamak ve çağdaş ölçülerde gelişmek eğitimin amaçlarından biridir. Eğitim, toplumsal değişmelerin gerekli gördüğü insan tipini yetiştirmek için bir araç ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlardan biri halk eğitim merkezleridir. Halk eğitim merkezleri eğitimde fırsat eşitsizliğini gidermek için sunmuş olduğu açıköğretim faaliyetleri ile isteyen her bireye her zaman her yerde yaşam boyu eğitim hakkı verir (Uşun, 2006). Özel ve devlet liselerinde eğitim gören 6 milyon 318 bin 632 öğrencinin 1 milyon 566 bin 255'i açık öğretim lisesine kayıtlı bulunmaktadır. Bunların 262 bin 365'inin 18 yaş altında olduğu tespit edilmiştir (Keskiç, 2022). Son dönemlerde Açıköğretim Lisesine geçişin artması bireylerin beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı biçimde gelişmesini ve bireylerin sosyalleşmesini sağlayan bu olgulardan uzak bir eğitim anlayışı ile yetişmesine neden olabilir. Elde edilen bu istatistiksel verilere göre örgün lise öğrenimine devam eden öğrencilerin niçin açık liseye geçiş yaptığı temel sorundur. Bu durumun eğitim sisteminin niteliği bakımından önem taşımaktadır. Literatür; açık lise, açıköğretim, halk eğitim merkezi, yaygın eğitim anahtar kelimeleriyle incelenmiştir. İnceleme sonucu açıköğretim hizmetlerinin yeterliliğini ve etkililiğini değerlendirmeye yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini alan, öğrencilerin açık liseye kaydolma nedenlerini inceleyen sınırlı da olsa nicel ve nitel çalışmalara rastlanılmıştır (Can ve Sakallı, 2023; Çetinkaya ve Demirel, 2022; Kekeç ve Üstün, 2022; Sözer, 2017; Yüksel, 2021). Son dönemlerde elde edilen veri istatistiklerine göre örgün eğitimden açık liseye geçiş yapan öğrenci sayısının artış göstermesi çalışmanın ortaya çıkış nedenidir.

Bundan dolayı araştırmanın temel amacı; örgün ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin görüş ve deneyimlerinden yararlanarak öğrencilerin açık liseye geçiş nedenlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır;

Açıköğretim Lisesi öğrencilerinin;

- Açıköğretim Lisesini tercih etme nedenleri nelerdir?
- Örgün eğitim hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- Açıköğretim Lisesinde öğrenim görmenin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Açıköğretim Lisesinde öğrenim görmede karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Açıköğretim Lisesinde öğrenim görmede önerilere ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada, Açıköğretim Lisesinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin Açıköğretim Lisesini tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden temel yorumlayıcı nitel desen kullanılacaktır.Temel yorumlayıcı nitel desen, bireylerin yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmeye yöneliktir. Yorumlamacı kuramın temeli, ilgili çalışma grubu ile bir veya daha fazla ortamda derinlemesine, yoğun, uzun süreli etkileşimlere dayanır. (Glesne, 2015).

Araştırma kapsamında açık liseye geçiş yapan öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılacaktır. Açıköğretim Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Açıköğretim Lisesini tercih etme nedenlerine ilişkin yapılacak olan görüşmelerde öğrencilerden; açıköğretim lisesini tercih etme nedenleri, örgün eğitim hakkındaki düşünceleri, açıköğretim lisesinde öğrenim görmenin olumlu yönleri, açıköğretim lisesinde öğrenim görmenin olumsuz yönlerine ilişkin görüşler alınacaktır. Araştırmada katılımcı öğrencilerin kişisel özelliklerine yer verilecektir.

Araştırma verileri analiz edilirken nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılacaktır. Betimsel analiz; önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı kalarak, nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2018)

Bu yaklaşıma uygun olarak veriler görüşme sorularından yola çıkılarak bir çerçeve oluşturulacaktır. Görüşme soruları ile oluşturulan çerçeve bağlamında veriler okunarak düzenlenecektir. Veriler görüşme soruları ile oluşturulan temalara göre düzenlenecek, tekrar tekrar okunduktan sonra bu temalar doğrultusunda boyutlandırılacaktır. Bu boyutlar doğrudan alıntılarla betimlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda Açıköğretim Lisesi öğrencilerinin Açıköğretim Lisesini tercih etme nedenlerine ilişkin görüşleri; zaman kazanma, örgün eğitimin verimli olmaması, ortaöğretimi tamamlama isteği, üniversite mezunu olma isteği, iş başvurusunda bulunmak, çalışırken okuyabilmek, ailevi sorunların olması biçimindedir.

Örgün eğitim hakkındaki düşüncelere ilişkin görüşler şöyledir; zaman kaybetme, sınavların zor olması, sosyalleşme, performans/proje ödevlerinin olması, ortalamayı yükseltmenin zor olması, okul sınavlarının fazla olması, okulun fiziksel ve sosyal imkanlarından yararlanılabilmesi, zorbalıktır.

Açıköğretim Lisesinin olumlu yönlerine ilişkin öğrencilerin görüşleri; zaman kazanılabilmesi, sınavların kolay olması, liseyi erken bitirme imkanının olması, performans/proje ödevlerinin olmaması, fizyolojik olarak daha az yorulma, ortalamayı yükseltme imkanı, merkezi sınav provası yapılabilmesi biçimindedir.

Açıköğretim Lisesinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşler; sosyalleşememe, fiziksel ve sosyal imkanların yoksunluğu, eğitim kalitesinin yetersiz olması, rekabet ortamının oluşamaması, sınavlarda kopya çekilmesi, iş başvurularında yetersiz görülme, yurt dışında üniversite başvurularında zorluk olarak belirtilmiştir.

Açıköğretim Lisesi öğrencilerinin Açıköğretim Lisesine yönelik önerileri şöyledir; sınavlarının tamamen online olmalı, eğitim kalitesinin arttırılmalı, seçmeli derslerin sayısı arttırılmalı, kayıt süresi daha esnek olmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Açıköğretim Lisesi, Örgün Eğitim, Yaygın Eğitim, Eğitim.

Kaynakça

Can, E. ve Sakallı, A. (2023). Örgün öğretimden açık liseye geçiş nedenleri: Bir durum çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd),* 9(1), 194-237. https://doi.org/10.51948/auad.1214224

Çetinkaya, S. ve Demirel, B.(2022). Öğrencileri açık öğretim lisesini tercih etme nedenleri ve açıköğretim hizmetlerine yönelik görüşleri (Erzin Örneği). Halil Kamışlı (ed.). *Research in social sciences volume II* içinde (s.80-105). Ankara: Duvar Yayınları

Glesne, C.(2015). *Nitel araştırmaya giriş*.(Çev: A. Ersoy ve P, Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık

Kekeç, K. & Üstün, A. (2022). "Açik Öğretim Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitimde Karşilaştiklari Sorunlarin Akademik Başarilarina Etkileri", *International Academic Social Resources Journal,* (e-ISSN: 2636- 7637), Vol:7, Issue:39;

Keskiç, K.(2022). Özel ve devlet liseleri boşalıyor; açık öğretim liselerine kayıtlı öğrenci

sayısı 1.5 milyonu geçti. https://t24.com.tr/haber/ozel-ve-devlet-liseleri-bosaliyor-acikogretim-liselerine-kayitli-ogrenci-sayisi-1-5-milyonu-gecti,1081499.

Sözer, Y.(2017). Mesleki Açık Öğretim Lisesi Öğrencilerinin Örgün Eğitim Dışında Olma Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 30, 493-507

Uşun, S. (2006). Uzaktan Eğitim. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.

Yüksel, G.N. (2021). *Van ilindeki ortaöğretim öğrencilerinin açık liseye geçiş nedenleri.*

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

21. Yüzyıl Becerilerinin Gelişiminde Üniversitelerin Rolü: Bir İhtiyaç Analizi

İlkay Aşkın Tekkol, Kastamonu Üniversitesi
Fatma Arıcı Şahin, Kastamonu Üniversitesi
Ezgi Mor, Kastamonu Üniversitesi

Problem Durumu

'Bilgi çağında' bilginin hızla yenileniyor oluşu, öğrenmenin sürekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle öğrenmenin nasıl öğrenilebileceğini ve öğretilebileceğini öğrenmek büyük bir önem kazanmaktadır (Scales, 2012). Bilgi toplumunda değişimin doğurabileceği olası neticelere karşı hazırlıklı olmak ve bu değişimlerden fayda çıkarabilecek yetilere sahip olmak; yeni bilgilere açık bir şekilde yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmek ve daha nitelikli olmakla gerçekleşebilir (Yurdabakan, 2002). Bu kapsamda yaşam boyu öğrenme becerileri, günlük yaşamı etkin bir şekilde sürdürebilmek için sahip olunması gereken yaşam becerileri olarak kabul edilebilir. 21. yüzyıl becerileri olarak da adlandırılan bu beceriler sekiz temel başlık altında toplanmaktadır (Gordon ve diğerleri, 2009):

- Ana Dilde İletişim: Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve düşünceleri hem sözlü hem de yazılı olarak (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ifade etme ve yorumlama becerisi.
- Yabancı Dilde İletişim: Hem sözlü hem de yazılı olarak (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve fikirleri anlama, ifade etme ve yorumlama becerisi.
- Matematik Yeterlikleri ve Bilim ve Teknolojideki Temel Yeterlikler: Günlük durumlarda bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünmeyi geliştirme ve uygulama ve soruları belirlemek ve kanıta dayalı sonuçlar çıkarmak için doğal dünyayı açıklamak için kullanılan bilgi birikimini ve yöntemleri kullanma becerisi.
- Dijital Yeterlik: Bilgi Toplumu Teknolojisinin (BTT) iş, eğlence ve iletişim için güvenli ve eleştirel kullanım becerisi.
- Öğrenmeyi Öğrenme: Hem bireysel hem de gruplar halinde, zaman ve bilginin etkili yönetimi dâhil olmak üzere, öğrenmeyi sürdürme ve kendi öğrenmesini organize etme becerisi.
- Sosyal ve Vatandaşlık ile İlgili Yeterlikler: Topluma etkili ve yapıcı bir şekilde katılma ve gerektiğinde çatışma çözme becerisi.
- İnisiyatif ve Girişimcilik Duygusu: Bireyin fikirleri eyleme dönüştürme becerisi.
- Kültürel Farkındalık ve İfade: Müzik, gösteri sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar da dâhil olmak üzere bir dizi medyada fikirlerin, deneyimlerin ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin farkında olma.

Demirel (2009), geleceğin başarılı bireylerinin, bilgiye ulaşmada teknolojiyi etkin biçimde kullanabilen, problem çözebilen ve kendi kendine öğrenebilen bireyler olduğunu ifade etmektedir. Bilgi çağında yetişen her öğrencinin/bireyin, öğrenmeyi öğrenme temel becerisine, yani hızla değişen bilgiye günün teknolojisini kullanarak çeşitli kaynaklardan etkin bir şekilde ulaşma, bu bilgiyi değerlendirme ve kullanma becerisine sahip olması gerekmektedir. Bilgi toplumunun gereksinim duyduğu yaşam boyu öğrenen bireyler, öz-denetimli, üst düzey düşünme becerilerine sahip, sorumluluk alan, bağımsız karar veren, problem çözen, bilgiyi almada istekli, etkili iletişim kuran, değişiklik ve yeniliklere uyum sağlayan, öğrenmeye istekli ve bilişim teknolojisiyle ilgili becerilere sahip kişilerdir (Demirel, 2009). Bu bağlamda söz konusu becerilerin, gelişim dönemi özellikleri açısından özerkliğini kazanmanın yanı sıra yakın ilişkiler kurma ve topluma etkin katılım sağlayacak şekilde meslek yaşamına hazırlanma sürecinde olan üniversite öğrencilerinde geliştirilmesinin büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Yükseköğretim dönemi, ölçütleri ve süresi kültürel koşullara bağlı olarak değişmekle birlikte yetişkinliğe geçiş süreci kapsamında ele alınabilir. Atak ve diğerleri (2016), yetişkinliğe geçişte en önemli belirleyicinin kendini yetişkin gibi hissetmek olduğunu belirtmekte; gençlerin kendini yetişkin gibi hissetmelerinde de kendi sorumluluklarını alarak kendi kararlarını verebilmelerinin, ekonomik ve sosyal açıdan kendine yetebilen birey olmalarının önemine dikkat çekmektedirler. Yazarlar ayrıca bir bakıma sorumluluk almanın ve kendi dürtülerini kontrol ederek kendine uyum göstermenin yanı sıra, ilişkisel olarak bencil olmayan bir duruş geliştirmeyi ve geniş bir perspektifi büyütmeyi içeren psikolojik olgunluk kavramını yetişkinliğe geçişte bir başka belirleyici olarak vurgulamaktadırlar. Hem üniversite öğrencilerinin gelişimsel özellikleri hem de bilgi çağının gereksinimleri temel alındığında, yükseköğretim kurumlarının akademik ve sosyal-kültürel açıdan öğrencilerde yaşam boyu öğrenme yeterliklerini geliştirecek bir ortamı yaratacak donanımda olması gerektiği düşünülebilir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının söz konusu işlevi sorgulanmaya ve geliştirilmeye açıktır.

Alanyazın incelendiğinde, bireylerin kendilerini bu beceriler bakımından değerlendirebilecekleri çok sayıda ölçme aracı var iken (örneğin, Bolat ve Balaman, 2017; Yılmaz ve Alkış, 2019), üniversitelerin bu alandaki rolünü belirlemeye yönelik herhangi bir çalışma olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla çalışma kapsamında üniversitelerin bireylerin 21. yüzyıl yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmelerine ne düzeyde katkı sağladığını araştırmak amaçlanmıştır. Buradan hareketle uzun vadede bu araştırma kapsamında, 21. yüzyıl yaşam boyu öğrenme becerilerini

kazandırmada üniversite eğitiminin rolünü ortaya koyacak bir ölçme aracının geliştirilmesi planlanmıştır. Ancak söz konusu ölçme aracı birden çok bileşenden oluşan karmaşık nitelikleri ölçmeyi amaçladığı için aracın geliştirilmesi uzun ve kapsamlı bir çalışma gerektirmektedir. Bu bağlamda bu bildiri, ölçme aracı geliştirmenin ilk aşaması olan ihtiyaç analizi kısmı ile sınırlandırılmıştır. Ölçek geliştirmenin ön aşaması olan ihtiyaç analizinde, Kastamonu Üniversitesi'nde hâlihazırda öğrenimine devam eden öğrencilere, lisans eğitiminin kazandırmasını bekledikleri yaşam becerilerinin neler olduğu ve okudukları üniversitenin bu becerileri geliştirmelerine ne ölçüde katkı sağladığı sorularak, geliştirilecek ölçeğin boyutlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma bir ölçek geliştirme çalışmasının ön çalışması mahiyetinde olan bir ihtiyaç analizi çalışmasıdır. Bu kapsamda çalışma betimsel bir çalışma olarak kabul edilmiştir. Betimsel modele göre göre yürütülecek çalışmada nitel ve nicel veri toplama yöntemleri eş zamanlı olarak kullanılacaktır. Bu bağlamda yöntem kısmı ihtiyaç analizi ve ölçek geliştirme çalışmalarına paralel olarak hazırlanmıştır.

Madde Havuzunun Oluşturulması

Yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin ayrıntılı bir alanyazın taraması yapılarak, madde havuzunun oluşturulması işlemine başlanmıştır. Öncelikli olarak bu yeterlikler belirlenmiş, sonrasında da yeterliklere ilişkin göstergeler yazılarak madde havuzu oluşturma aşamasına geçilmiştir. Yapılan ayrıntılı okumalar konusunda oldukça geniş kapsamlı olarak tanımlanabilecek 21. yüzyıl becerilerinden bu çalışma kapsamında incelemeye alınan boyutlar şu şekilde belirlenmiştir: Anadilde ve Yabancı Dilde İletişim, Matematik Yeterlikleri ve Bilim ve Teknolojideki Temel Yeterlikler, Dijital Yeterlik, Öğrenmeyi, Kültürel Farkındalık ve İfade, Sosyal ve Vatandaşlık ile ilgili yeterlikler, İnisiyatif ve Girişimciliktir. Boyutlar belirlendikten sonra öğrenci dilinden ifadeler oluşturarak, bu alanlardaki yeterliklerinin lisans eğitimleri ile gerçekleştirme düzeyleri incelenmiştir.

Oluşturulan maddelere örnek olarak şunlar verilebilir:

Üniversitede aldığım eğitim sayesinde;

Duygularımı açıkça ifade edebiliyorum.

Matematiği günlük hayatta daha etkili kullanabiliyorum.

Bilimsel süreç ve yöntem hakkında eskiye göre daha geçerli bilgiler edindim.

Hiç katılmıyorum, kısmen katılıyorum ve tamamen katılıyorum olarak üç kategorili olarak puanlanan bu maddelere ek olarak açık uçlu bir madde yazılarak öğrencilerin üniversite eğitimlerinden beklentileri de sorulmuştur. Tüm bu maddelerden oluşan form uzman görüşüne hazır hale getirilmiştir. Madde havuzu ön inceleme için iki Türk dili uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda öneriler incelenmiş, tekrarlı ifadeler ölçekten çıkarılmıştır. Dilsel düzenlemelerin ardından madde havuzu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ön Uygulama

Uygulamaya hazır hale getirilen ihtiyaç analizi formu Kastamonu Üniversitesi'ne devam etmekte olan öğrencilere online araçlar vasıtasıyla uygulanmıştır. Uygulama üniversitenin uzaktan eğitim platformu olan KUZEM üzerinden yapılmıştır. Verilerin toplanmasında amaçlı örneklem belirleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi tercih edilmiş ve tüm fakültelerden eşit sayıda öğrenciye ulaşmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 300 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerden kimlik bilgilerine ilişkin herhangi bir veri istenmemiş, ancak öğrenim gördükleri fakülte ve sınıf düzeyleri incelemeye alınmıştır. Veriler 14 gün boyunca online sistem üzerinden toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular ile üniversite öğrencilerinin kurumları tarafından sağlanan eğitim ve olanaklar ile yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişme düzeyine katkısı belirlenecektir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin kurumlarından beklentileri tespit edilerek, söz konusu becerilerin öğrencilere kazandırılması için yapılması gerekenler ortaya çıkarılacaktır. Üniversite öğrencilerinin kurumlarından aldıkları eğitim göz önünde bulundurularak, hangi konularda eksikliklerin olduğunun saptanması, yükseköğretimin tüm paydaşlarına katkı sağlayabilecektir. Ayrıca uygulanan açık uçlu maddelerle öğrencilerin kuruma dair beklentileri hakında daha detaylı bilgiler edinilecektir. Bu sayede etkili bir kurum kültürü oluşturulması yönünde önerilerde bulunulabilecektir. Son olarak elde edilen verilerden yola çıkarak hem ölçeğin ön formu oluşturulacak hem de öğrencilerin beklentileri belirlenecektir.

Anahtar Kelimeler: Üniversite öğrencileri, 21. yüzyıl becerileri, Yaşam boyu öğrenme, Yükseköğretim Kurumları

Kaynakça

Atak, H., Erten Tatlı, C., Çokamay, G., Büyükpabuşcu, H., ve Çok, F. (2016). Yetişkinliğe geçiş: Türkiye'de demografik ölçütler bağlamında kuramsal bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 8*(3), 204-227. https://doi.org/10.18863/pgy.238184

Bolat, Y. ve Balaman, F. (2017). Yaşam Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(4), 22-39.

Demirel, M. (2009a). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *Proceedings of 9th. International Educational Technology Conference.* Hacettepe Üniversitesi, 696-703.

Gordon, J. & et. al. (2009). Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education, *CASE Network Reports, No. 87*, Warsaw: Center for Social and Economic Research (CASE).

Scales, P. (2012). Teaching in the lifelong learning sector: *McGraw-Hill Education (UK).*

Yılmaz, E. ve Alkış, M. (2019). 21. Yüzyıl Yeterlilikleri Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences, 5*(1), 125-154. https://doi.org/10.34137/jilses.578533

Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar ve eğitim. *Eurasian Journal of Educational Research, Issue*, 6, 61-66.

Yetişkin Eğitimi Konulu Doktora Tezlerinin Meta Değerlendirmesi

Engin Dilbaz — MEB

Turan Akman Erkılıç — Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Yirminci yüzyılın ilk yarısı ile ivme kazanan sanayileşme bireylerin öğrenme ediminden beklentilerini ve eğitimsel ihtiyaçlarını, endüstri toplumun bilişsel ve davranışsal beklentilerine göre yeniden kurgulamıştır (Merriam, Cafarella, Baumgartner, 2007). Bu beklentiyle birlikte, yaşam boyu devamlılık gösteren öğrenme gereksiniminin giderilmesi adına toplumdaki yetişkin bireylere erişilmeye çalışılmakta ve bu bireylere bilgiyi aktarmanın yöntemleri aranmaktadır (Freeman, 2014; Kurt, 2014.) Yetişkin eğitimi hem kişilerin hem de toplumların gelecekleri açısından dikkate değer eğitsel faaliyet alanlarından biri haline gelmiştir. Yetişkin eğitimi alanının önemli bir eğitsel faaliyet alanı ve bir disiplin haline gelmesiyle bu alanda yapılan çalışmalar da nicelik ve nitelik olarak giderek artmakta ve çeşitlenmektedir. Giderek çeşitlenen ve artan çalışmaların meta-değerlendirmesinin yapılarak araştırma sonuçlarının sentezlenmesi gerekliliği önemli bir sorun alanıdır.

Yöntem

Bu çalışma, 2015-2022 yılları arasında Türkiye'de yayımlanmış yetişkin eğitimi doktora tezlerinin meta-değerlendirmesinin yapılmasını amaçlamaktadır. Çalışmada kapsamın belirlenmesi amacıyla önce dahil etme-hariç tutma ölçütleri belirlenmiş daha sonra da YÖK Ulusal Tez Merkezinde "yetişkin eğitimi" anahtar sözcükleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Sonuç olarak ölçütleri karşıladığı görülen, yetişkin eğitimi konusunda 2015-2022 yılları arasında tamamlanmış ve YÖK Ulusal Tez Merkezi aracılığıyla yayınlanmış 23 doktora tezi bu çalışma kapsamında incelenmiştir. Araştırmada verilerin sınıflandırılması aşamasında araştırmacı tarafından oluşturulan bilgi formu kullanılmış ve veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir (Loeb vd, 2017; Kuckartz, 2014). Araştırma kapsamına alınan tezler; a) yöntem, b)sonuç, c)öneriler boyutlarında incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda yöntem boyutunda karma yöntem araştırmalarının azlığı dikkat çekmekte olup, nitel araştırmaların varlığının yanı sıra çalışmaların nicel araştırmaların yoğunluğu göze çarpmaktadır. Nicel araştırmalarda desen olarak tarama modelleri; veri toplama aracı olarak ise ölçek uyarlama çalışmalarının hakim olduğu gözlenmektedir. Nitel araştırmalarda ise durum çalışmalarının; veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formunun yoğun olarak kullanıldığı göze çarpmaktadır. Çalışmaların sonuçları sentezlendiğinde kursiyerlerin kurslara katılım engelleri bulunduğu; bu engellerin ise ekonomik, coğrafi, demografik ve cinsiyet boyutlarında temalaştığı gözlenmektedir. Politika boyutunda katılımı teşvik edici politika ve stratejilere gereksinim duyulduğu belirginleşmektedir. Sonuç olarak eğiticilerin hizmet içinde eğitilmesi, katılım engellerinin ortadan kaldırılması boyutlarında önerilere yer verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin eğitimi, doktora tezi, meta-değerlendirme

Kaynakça

Freeman, M. (2014). Adult education and social mobility in nineteenth-century Britain: a case study. *History of Education Researcher*, 93, 4-11.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. London: Sage.

Kurt, İ. (2014). *Yetişkin eğitimi.* (3. Baskı). Ankara: Akçağ.

Loeb, S., Dynarski, S., Mcfarland, D., Morris, P., Reardon, S., & Reber, S. (2017). Descriptive analysis in education: A guide for researchers (Report No. NCEE 2017-4023). Washington D.C.: US. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Merriam, S. B., Cafarella, R .S., Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood.* London: Oxford University.

Emekli Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Tutumları: Amasra İlçesi Örneği

Yoncasu Yüzlü, Bartın Üniversitesi
Alican Ulukavak, Bartın Üniversitesi
Seçil Eda Özkayran, Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

Emeklilik bireylerin çalışma yaşantısının bitip, daha çok boş zamana sahip olduğu bir durumdur (Kılavuz, 2002).“Emekli olan kişi öncelikle gelir kaybına uğrayacak, bunun yanında sosyal rol ve yetkileri de değişecektir” (Emeklilik Kavramı, 2022). Yoğun çalışma hayatından bir anda yoksun kalan birey sahip olduğu boş zamandan kaynaklı zaman yönetimi konusunda problem yaşayabilmektedir. Maddi gelirindeki azalma, yaş ile birlikte artan sağlık problemleri ve yaşadığı statü kaybı gerek psikolojik gerekse fiziksel olarak emeklileri olumsuz etkileyebilmektedir.

Toplumsal ve teknolojik gelişimlerin çağımızda her gün daha artması bireylerin edindikleri becerilerin güncelliğini kaybetmesine neden olmakta ve bu bilgilerin yenilenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Sürekli kendini geliştiren ekonomik piyasada bireylerin mevcut çalışma şartlarını muhafaza edebilmeleri için bazı yeni beceriler kazanmaları ve bu becerilerin üstüne daha da ekleyerek geliştirmeleri gerekmektedir. Hayat boyu öğrenme kavramı ise bu gerekliliğin sonunda, insanın bilgi ve vasıf kazanması veya sahip olduğu bilgi ve vasfı geliştirmesi ihtiyacının sonunda doğmuştur. (Gündoğan, 2003, akt. Samancı ve Ocakcı, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği’nde hayat boyu öğrenmenin tanımını ”Bireysel, toplumsal ve istihdam ile ilgili bir yaklaşımla bireyin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmek amacıyla örgün eğitimin dışında hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri” şeklinde yapmıştır (MEB, Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018).

Öğretmenlik mesleğinde belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli olan bilgi ve becerileri süreç içerisinde bireylere kazandırmak gibi bir amaç olduğu için öğretmenlerin öğrenmeye karşı tutumları mesleki olarak çok önemlidir. Öğretmen adayıyken ve meslek içerisinde aktifken bu tutumlarda değişiklikler olabilir. Ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmenlerle yapılan bir çalışmada meslek hayatında 21 yıl ve daha fazla geçmişi olan öğretmenlerin, 6-15 yıl aralığında görevde olan öğretmenlerden daha çok mesleğe karşı ilgisizlik duydukları tespit edilmiştir (Dalaman & Kara, 2021) .

Türkçe öğretmeni adayları ile yapılan bir çalışmada katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada kadın katılımcıların ortalamasının erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Kurt, Arslan, & Cevher, 2019) Bu araştırmayı destekler nitelikteki bir başka araştırmada pedagojik formasyon eğitimine katılan öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür (Ünal & Akay, 2017).

Yöntem

Bu araştırmada tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi, örneklem belirlenirken karşılaşması muhtemel yanlışların önüne geçmek ve daha güçlü temsil etme özelliğine sahip örneklemler hazırlamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu örnekleme stili, basit tesadüfi örnekleme yönteminden farklı olarak az kişiden oluşan örneklem grubu ve daha az bütçe harcaması ile daha fazla isabet oranına ulaşmayı sağlayan bir yöntemdir (Sencer ve Sencer 1978, 466). Bu doğrultuda araştırmaya katılan emekli öğretmenlerin cinsiyeti dikkate alınmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu beş erkek, beş kadın emekli öğretmen olmak üzere toplam 10 kişiye uygulanmış, 9 kişiden alınan veriler dikkate alınmıştır.

2014; Akt: Akar, 2016:114). Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu beş erkek, beş kadın emekli öğretmen olmak üzere toplam 10 kişiye uygulanmış, 9 kişiden alınan veriler dikkate alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgular; görüşme yapılan emekli öğretmenlerin hepsinin HBÖ kavramı hakkında bilgi sahibi olduğu sonucunu göstermektedir. Yapılan görüşmeler sırasında katılımcıların çoğu hayat boyu öğrenme kavramını açıklarken ‘beşikten mezara öğrenme’ ifadesine değinmiştir. Katılımcılar arasında yeni bilgi ve beceriler öğrenmenin katkı boyutu için en çok sosyalleşme cevabı verilmiştir. Buradan yola çıkarak emekli öğretmenlerin sosyalleşme ihtiyaçları olduğunu söylemek mümkündür. Katılımcıların öğrenme faaliyetleri çoğunluklu olarak yeni beceriler öğrenmek ve kişiler arası iletişimi güçlü tutmak için yapılmaktadır. Kişisel arası iletişimden kasıt hem akranlarıyla sohbet içerisinde olmak hem de yeni nesiller ile muhabbet kurup onlar sayesinde kedilerini daha dinç, zinde hissetmek isteğidir. Genç nesiller ile iletişim, muhabbet içerisinde olduklarında kendilerini daha genç ve çağa uyum sağlayan kişiler olarak görmektedirler. Araştırmaya katılan emekli öğretmenlerin emeklilik dönemlerinde yaptıkları eğitim öğretim faaliyetlerine bakıldığında başkaları için yaptıkları eğitim

faaliyetlerinin(öğrencilerin okul derslerine yardımcı olma gibi), kendileri için yaptıkları eğitim faaliyetlerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak emeklilik döneminde dahi öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaştıklarını ve rehberlik ettiklerini söylemek mümkündür. Katılımcıların yarısından çoğu yeni bilgiler öğrenmek kişisel gelişimlerini arttırmak için kitap okuduklarını belirtmişlerdir. İstisnasız her katılımcı kitap okumaktan keyif aldığını ve kitap okumanın önemini belirtmişlerdir. Bunun dışında internet kaynaklarını da kullandıklarını belirtilen katılımcılar için çağımızın modern yöntemlerini de kullanabildiklerini söylemek mümkündür. Televizyon seyretme yoluyla da bilgi ve kişisel gelişimlerini arttırdıklarını söyleyen katılımcılar özellikle haber bültenlerini, tartışma programlarını ve açık oturumları takip ettiklerini belirtmişlerdir. Buradan emekli öğretmenlerin televizyon seyretme konusunda da bilinçli vatandaşlar oldukları sonucuna ulaşılabilmektedir. Bunun dışında katılımcılar halk eğitim kurslarının emekliler için güzel bir fırsat olduğunu ve imkânlar dâhilinde bu kurslara katıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan emekli olduktan sonra öğrenme faaliyetlerine ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünenlerin sebepleri farklılık gösterse de, yeterli vakti ayıramadıklarını düşünen katılımcıların ortak nedeni yaşanılan sağlık problemleridir. Emekli öğretmenlerin emekli olduktan sonraki süreçte hayatlarında oluşan öğrenme faaliyeti değişimi ile ilgili olumlu görüşlerini okumaya ve etkinliklere daha fazla zaman ayırabilme şeklinde ifade etmişlerdir. Olumsuz görüşlerde zaman yönetimi konusunda problem yaşadıklarını ve çalışma hayatından sonra kendilerini verimsiz hissetlerini belirtmişlerdir. Emekli öğretmenler yeni bilgiler, beceriler edindiklerinde mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. İstisnasız her katılımcı emekli olmanın atıl kalmak, işi bitmiş olmak gibi anlamlara gelmediğini dile getirmişlerdir. Yine katılımcıların çoğu yıllar içerisinde edindikleri deneyimleri, tecrübeleri paylaşmak istediklerini bunun yeni yetişen eğitimcilere ve öğrencilere rehberlik edeceği konusunda fikirlerini paylaşmışlardır.

Araştırma sonucunda Amasra'da yaşayan emekli öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kapsamında sağlıkları ve imkânları el verdiğince aktif olmaya çalıştıkları söylenebilir. Kendilerini eğitim konusunda danışmanlık ve rehberlik edebilecek konumda görmektedirler. Hala daha eğitimcilik arzusunu yitirmediklerini yeni nesillere fayda sağlamak istediklerini söylemek mümkündür. Tüm bunların ışığında benzer araştırmaların emeklilerin yoğunlukta ikamet ettikleri yerlerde yapılması önerilebilir. Mutluluk ve yeterlilik konusunda öğrenmede aktif olma/olmama durumlarının karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Hayat boyu öğrenme, emekli öğretmenler, öğrenme tutumu

Kaynakça

Akar, H. (2016). Durum çalışması. Ed: Saban A. ve Ersoy A. Eğitimde nitel araştırma desenleri. Ankara: Anı Yayıncılık

Aytaçlı, B. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 1-9.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Dalaman, F., & Kara, A. (2021). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğrenmeye ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Dergipark*, s. 1572-1601.

Doğan S., Çalışkan Toyoğlu A., (2019). Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği (OHBÖKÖ): Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(28).

Emeklilik Kavramı. (2022). Sosyal Güvenlik Kurumu: https://sgk.gov.tr/Content/Post/c48be498-1e9c-4465-b7cd-fdfe15784589/Emekli-Kavrami-2022-05-15-05-14-44 adresinden alındı

Erol, S. (2011). Yaşlılık Sigortası ve Emeklilik Yaşı Tartışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 40-65.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri (11.Baskı). Ankara: Tek Işık Web Ofset

Karasar, N. (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtı. Ankara.

Kaya, H.E. (2016). Yaşam Boyu Yetişkin Eğitimi. Nobel Akademik Yayıncılık.Ankara.

Kılavuz, M. A. (2002). Emeklilik Döneminde Çalışma, Boş Zaman ve Din Eğitimi. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 71-86.

Kurt, E., Arslan, N., & Cevher, T. Y. (2019). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 152-160.

MEB. (2000). Hayat Boyu Öğrenme. https://hayatboyu.meb.gov.tr/hayat-boyu-ogrenme/ adresinden alındı

MEB. (2018, Nisan 11). Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği. T.C. CUMHURBAŞKANLIĞI MEVZUAT BİLGİ SİSTEMİ: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24507&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 adresinden alındı

MEB. (2018). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI: https://hbogm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=830 adresinden alındı

Miles, MB., & Huberman, AM. (1994). Qualitativedataanalysis (2nd edition). ThousandOaks, CA: Sage Publications.

Oral, B. (1997). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergi*si, 4, 223.

Samancı, O. & Ocakcı, E. (2017). Hayat Boyu Öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 711-722.

Sencer, M. ve Sencer, Y. (1978). Toplumsal araştırmalarda yöntembilim. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayını, Ankara.

Ünal, K. & Akay, C. (2017). Öğretmenlik Mesleği ve Yaşam Boyu Öğrenme: Öğretmen Adayları Penceresinden . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 13 (3) , 821-838.

Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Babaların Rolü: Nitel BİR Analiz

Hanım Zeynep Alpergin, Bartın Üniversitesi
Levent Bilir, Bartın Üniversitesi
Seçil Eda Özkayran, Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

Özel gereksinimli çocukların eğitimi hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu çocukların eğitiminde annelerin olduğu kadar babaların da büyük görev ve önemi bulunmaktadır. Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde çocuk yetiştirme konusunda mevcut geleneksel görüş ve tutumlar ve babaların çalışma hayatlarından dolayı çocuklarının eğitiminde gereğince rol almadıkları ve bu konuda anneleri yalnız bıraktıkları görülmektedir. Bu çalışmanın amacı özel gereksinimli çocukların eğitiminde babaların rol alma durumlarını babaların, eşlerin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Bu araştırma ile okul özel gereksinimli çocukların babalarının çocuklarının eğitimindeki rolü baba, anne ve öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenerek, ortaya çıkan sonuç nedenleri ile değerlendirilerek bu konudaki eksikliklere çözüm yolu aranacaktır.

Yapılan tüm çalışmalarda göz önüne alınarak bu çalışmanın temel amacı; özel gereksinimli çocukların eğitiminde babaların yeterince rol alamama nedenlerini ele almaktır. Bu amaçla araştırma da şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Özel gereksnimli çocuğu bulunan babaların; yaş, eğitim seviyesi, mesleği ve sahip olduğu çocuk sayısı gibi değişkenler ile çocuğunun eğitiminde rol alabilme durumu arasında farklılık var mıdır?
2. Özel gereksnimli çocuğu bulunan babaların; çocuğunun eğitiminde rol alabilme durumu ilişkin babaların görüşlerinde farklılık var mıdır?
3. Özel gereksnimli çocuğu bulunan babaların; çocuğunun eğitiminde rol alabilme durumu ilişkin eşlerinin görüşlerinde babalara göre farklılık var mıdır?
4. Özel gereksnimli çocuğu bulunan babaların; çocuğunun eğitiminde rol alabilme durumu ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinde farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma da çocuğu özel eğitim almaya devam eden babaların çocukların eğitiminde yeterince rol alamama nedenlerini babaların, eşlerin ve okulöncesi öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel model kullanılmıştır. Betimsel model; görüşme sonucu elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş temalarla sınıflandırılarak, özetlenerek okuyucuya sunulmasıdır. Bulgular arasında neden sonuç ilişkisi kurularak gerekirse karşılaştırılmalar yapılabilir (Karataş, 2015). Betimsel model ile tasarlanan bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacının sormayı planladığı soruları önceden hazırlayarak bir görüşme formu hazırlamaktadır. Görüşmenin akışına göre ana soruların dışında araştırmacı tarafından alt sorularda sorulabilmektedir. Bu sayede görüşme yapılan kişiden daha ayrıntılı cevaplar alınabilmektedir (Türnüklü, 2000).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada özel gereksinimli çocukların eğitiminde babaların rolü, babaların öz değerlendirmesi, öğretmenlerin babaların katılımı ile ilgili düşünceleri ve annelerin babaların katılımı ile ilgili düşünceleri ekseninde görüşme yöntemi kullanılıp incelenmiştir. Özel eğitimde aile katılımında anne ve babaların işbirliği çok önemlidir. Çocuğun eğitiminin her anında anne ve babaların aktif katılımının sağlanması gerekir. Özel gereksinimli çocukların gelişim basamakları tipik gelişim gösteren akranları ile aynı sırada olmakla birlikte aynı hız ve seviyede ilerlememektedir bu nedenle anne ve babaların yoğun çabası ve gayretleri önemlidir. Araştırmamızda elde edilen bulgular doğrultusunda çocukların babalarıyla geçirdiği süre ortalaması ortalama 3 saat civarındadır. Görüşmelerdeki kayıtlardan elde edilen bilgiler ışığında bunun en önemli nedeni babaların aktif çalışan olmaları ve genelde eve geç ve yorgun gelmeleridir. Ayrıca ailenin eğitim düzeyi arttıkça da bu sürenin uzadığı alınan demografik bilgilerle görüşme kayıtlarından çıkan sonuçların karşılaştırılması sonucu belirlenmiş olup, meslek faktörü de bu sürede belirleyici bir değişken olarak göze çarpmaktadır. Annelere göre babaların katılımı hususunda ise genelde anneler babaların aslında katılım sağlamak istediğini ama babalar aktif çalışan oldukları için eve geç ve yorgun geldiklerinden dolayı çok uzun süre birlikte aktif süre geçiremediklerini belirtmişlerdir. Babaların kendilerini değerlendirmelerinde de benzer söylemler ortaya çıkmış olup meslek faktörünün de çocukla geçirilen aktif süreyi etkilediği yine yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Örneğin imamlık mesleğini icra eden bir baba vakit

aralarında dahi çocuğuyla vakit geçirebilirken, matbaa işçisi baba eve geç saatlerde gelmekte ve çocuğuyla yeterli aktif vakit geçirememektedir.

Bu noktada babaların çocuklarının eğitimine aktif katılımını sağlamak için yapılması gerekenler;

- Baba eğitimi programları düşük-orta/yüksek sosyoekonomik düzey, farklı meslek grupları, bölgesel farklılıkları dikkate alarak toplumun her kesiminden babaların gereksinimlerine hitap edecek şekilde içeriğe sahip olmalıdır. Bu bağlamda planlanan baba eğitim programları, hedef kitlenin özelliğine uygun olarak oluşturulmalı; standartlaşmış içeriğe sahip programlar farklı niteliklere ve gereksinimlere sahip babalara uygulanmamalıdır. Zira aile eğitim programlarında amaç, hedef kitlenin özelliklerine uygun bir eğitim vermektir.
- Özellikle babalara yönelik aile eğitim programlarının yanı sıra anne ve babanın birlikte katılabileceği anne-baba ve anne-baba-çocuk ilişkilerini içeren aile eğitimi programlarının da planlanması daha yararlı olacaktır.
- Babalara yönelik eğitim programlarının babaların katılma durumları düşünülerek yapılandırılması gerekmektedir. Bunun için etkili bir strateji izlemek önemlidir. Babaların iş yerleriyle iletişim kurarak, çalışma saatlerine uygun zaman diliminde verilecek eğitim programının etkinliği de olumlu yönde olabilmektedir. Toplum merkezleri, okullar, ev ziyaretleri babalar için eğitim programlarının gerçekleştirilebileceği yerlerdir.
- Babalara yönelik uygulanan eğitim programlarının içeriği toplumun değişen şartları dikkate alınarak sürekli gözden geçirilmeli; zamanla ortaya çıkan konu, olay ve sorunların aileyi etkileme derecesi dikkate alınarak program kapsamına alınmalıdır.
- Babalar kahvaltısı, babalar yemeği gibi okul destekli organizasyonlar yapılmalı bu organizasyonlarda babaların çocuklarının eğitimlerine daha aktif nasıl katılabilecekleri hususu tartışılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinim, Engelli Çocuk, Çocuk Eğitimi, Babaların Rolü

Kaynakça

AR, Ö. F., Müge, ŞEN., ve MELEKOĞLU,M. *Erken çocuklukta özel eğitimde ailenin rolü. Trakya Eğitim Dergisi, 12(2), 637-646.*

Aydın, Egin (2018) *Zihin Engelli, Serebral Palsili ve Otizmli Çocuk Ebeveynlerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ile Ebeveynlik Algılarının Karşılaştırılması*

BALTACI, A. (2018). *Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 231-274.

Boström, P., Broberg, M., & Hwang, C. P. (2010*). Different, difficult or distinct? Mothers' and fathers' perceptions of temperament in children with and without intellectual disabilities.*

Karataş, Z. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştirma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, *1*(1), 62-80.

Kuzucu, Y. (2011). *Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi [The changing role of fathers and its impact on child development]. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(35), 79-89.

Morkowitz, J. (1984). Participation of fathers in early childhood special education programs: An exploratory study. *Journal of the Division for Early Childhood*, *8*(2), 119-131.

Önder, A. (2004). *Konuşarak ve Dinleyerek Anlaşalım*: Ailede Etkileşim (2. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Salcuni, S., Dazzi, C., Mannarini, S., Di Riso, D., & Delvecchio, E. (2015). Parents' perception of children's fear: from FSSC-IT to FSSC-PP. *Frontiers in psychology*, *6*, 1199.

Çalışma Ortamında Yeşil Yapraklı Bitkilerin İş Motivasyonuna Etkisi

Merve Poyraz, Bartın Üniversitesi
Hamza Tunç, Bartın Üniversitesi
Seçil Eda Özkayran, Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışmada "Çalışma ortamında yeşil yapraklı bitkilerin bulunması iş motivasyonunu nasıl etkilemektedir? sorusuna cevap aranmıştır.Günümüzde büyük şehirlerde yaşayan insanların çoğu zamanı kapalı ortamlarda geçmektedir. Özellikle evlerde ve iş ortamlarında iç mekânı iyileştirmek, bireylere rahatlatıcı, dinlendirici huzurlu bir ortam yaratmak gerekir olmuştur. Bu çalışmanın amacı, bireylerin çalışma ortamında yeşil yapraklı bitkilerin bulunmasına ilişkin bakış açılarını ortaya koymaktır. bitkilerin çalışma motivasyonu üzerine nasıl etki ettiğini belirlemektir.

Yapılan çalışmalarda İç mekân süs bitkilerinin kişinin ruh halini iyileştirebileceği ve olumlu duygular uyandırabileceği bulunmuştur (Shibata & Suzuki., 2001). Olumlu etkilerinden dolayı evlerde, ofislerde, okullarda hatta hastanelerde kullanılması konusunda araştırmalar yapılmaktadır. İç mekân bitkileri stresin azalması, ağrı toleransının artması ve insanlarda verimlilik artışı ile ilişkilendirilmiştir (Lohr, 2009).

Yöntem

Veri toplama yöntemi olarak önceden araştırmacılar tarafından hazırlanmış 6 soruluk görüşme formu kullanılmıştır. Kolay anlaşılır sorular ve açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Görüşme soruları test edilmiş, görüşmeler uygun saatlere ayarlanmış, hazırlıklar yapılmış ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca görüşme esnasında izin istenerek ses kaydı alınmıştır. Toplanan veriyi düzenlemek amacıyla kodlar oluşturulmuştur. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Ayrıca kodlama işlemini de kapsayan içerik analizi tekniği de kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma ortamlarında bulunan yeşil yapraklı bitkilerin iş motivasyonuna etkisi olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma ortamında bitki kullanımı büyük öneme sahiptir. Dinlendirici ve konsantrasyonu arttırıcı etkisi ile büyük oranda motivasyon sağlamada etkilidir. Çalışma ortamında yeşil yapraklı ve çiçekli bitkileri bulundurmak hem ortam kalitesini iyileştirirken hem de kişilerin duygularını olumlu yönde etkilemekte ve bu pozitif etkileşim iş motivasyonuna da pozitif katkılar sağladığı düşünülmektedir.

Ayrıca çalışmada, bitkilerin bulunduğu ortama huzur verdiği, renk kattığı ve ortamın atmosferini değiştirdiği büyük oranda kabul gördüğü anlaşılmaktadır.Yapılan görüşmelerde, bitkilerin gerektiği şekilde ışık ve sulama konularında gereken bakımların yapılmasıyla birlikte mutlaka ortamda olması gerektiği düşüncesi desteklenmiştir. Büyük kentlerde yaşayan insanların yaşamlarının en az % 80'i kapalı ortamlarda geçmektedir. İnsan yaşamının büyük çoğunluğunu geçirdikleri iç ortam hava kalitesi insan sağlığı açısından son derece önemlidir. İç ortam hava kalitesinin düşmesi, insanların sağlıklarını ve performanslarını doğrudan etkilemektedir (Cengiz, Karaelmas, & Karakoç, 2019)

Sonuç olarak, iş motivasyonuna olumlu etkilerinin olduğu ve çalışma ortamına canlılık kattığı kabul edilmekte olup, uygun şartlar altında bakılıp, ilgilenildiği takdirde çalışma ortamında yeşil yapraklı bitkiler bulundurulması tavsiye edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ofis ortamı, İş Motivasyonu, Bitkiler, iç mekan bitkileri

Kaynakça

Ali Yıldırım Hasan Şimşek. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık*

Bringslimark. (2009). *The Psychological Benefits Of İndoor Plants. A Critical Review Of The Experimental Literature, Journal of Environmental Psychology*

Cengiz, B., Karaelmas, D., & Karakoç, M. (2019). *İç Mekan Bitkilerinin Insan Sağliğina Etkileri. Samsun: Internatıonal Black Sea Coastlıne Countrıes Symposıum - 2*

Dijkstra, Pieterse, & Pruyn. (2008). *StressReducing Effects Of İndoor Plants İn The Built Healthcare Environment. The Mediating Role Of Perceived Attractiveness. Preventive Medicine.*

Llewellyn, & Dixon. (2011). *Can Plants Really improve indoor air quality? Reference Module in Life Science, Comprehensive Biotecnology*

Lohr. (2009). *What are the benefits of plants indoors and why do we respond positively to them? In II International Conference on Landscape and Urban Horticulture.*

Ranaas, Horgen, Rich, Sjøstrøm, & Patil. (2011). *Benefits Of İndoor Plants On Attention Capacity İn An Office Setting. Journal of Environmental Psychology*

Halk Eğitim Merkezinde İngilizce Eğitim Alan Yetişkinlerin Motivasyonuna Etki Eden Unsurların İncelenmesi

İlkem Kapkara, Bartın Üniversitesi
Meral Gündüz Dursun, Bartın Üniversitesi
Seçil Eda Özkayran, Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

Halk Eğitim Merkezi'nde eğitim alan yetişkinlerin motivasyonlarına etki eden unsurlar nelerdir? Eğitimin anne karnında başlayıp mezara kadar devam eden bir süreç olduğu düşünüldüğünde yetişkin eğitimi bu sürecin büyük bir bölümünü kapsamaktadır. Bilgi yaşamın her alanında vardır ve insan her geçen gün yeni bir şeyler öğrenmek, yeni beceriler edinmek ve kendini gerçekleştirmek istemektedir. İkinci bir dil öğrenmek de bunların arasında önemli bir yer tutmaktadır. Yetişkin eğitimi de bu istekler doğrultusunda bireyin kendi kendisiyle, içinde yaşadığı toplumla, yakın ve uzak çevresiyle uyum içinde yaşayabilmesine ve bireylerin kişilik kazanmasına yardımcı olur. Yetişkin bir birey, bir bilgiyi veya beceriyi hangi amaçla öğrendiğinin, kendisine uygun olup olmadığının farkında ve hangi şartlarda eğitim alacağının bilgisine sahip ise motivasyonu artar. Motivasyonu yüksek bir yetişkin ise öğrenmeye daha isteklidir. Bu çalışmada ikinci dil ediniminde motivasyona etki eden faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve yaşama aktarılabilmesi için şüphesiz güdülenme ilk etkendir. Güdülenme, içsel ve dışsal olarak iki kategoride sınıflandırılmaktadır. Ancak burada önemli olan ister içsel olsun ister dışsal, motivasyona etki eden faktörlerin iyi analiz edilmesidir. Bu amaçla araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Ne zamandır İngilizce dil kursuna katılıyorsunuz?

2.Neden İngilizce öğrenmek istiyorsunuz? İngilizce öğrenmenin size ne gibi katkıları olacağını düşünüyorsunuz?

Mesleki gelişim

Sosyal gelişim

Dil gelişimi

3.İngilizce öğrenme konusunda kendinizi yeterince istekli ve motive buluyor musunuz?

Evet ise açıklar mısınız?

Hayır ise açıklar mısınız?

4.İngilizce dil kursunda motivasyonunuzu artıran uygulama ve teknikler nelerdir?

5.İngilizce dil kursunda motivasyonunuzu azaltan uygulama ve teknikler nelerdir?

6.İngilizce öğrenmenin hayatınızı ne yönde etkileyeceğini düşünüyorsunuz?

7.İngilizce dil öğrenme sürecindeki kurs içi başarınız motivasyonunuzu ne derece etkiliyor?

8.İngilizce diline karşı inançlarınız ve önyargılarınızın motivasyonunuz üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz?

9.İngilizce dil kursundaki grubunuzun motivasyonunuza etkisi oluyor mu? Evet ise açıklar mısınız?

10.İngilizce dil kursundaki ödüllendirmelerin (geri bildirim, övgü, vb.) motivasyonunuza etkisi oluyor mu? Evet ise açıklar mısınız?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma modeli çerçevesinde planlanmıştır. Nitel araştırma modelinin benimsenmesinin sebebi araştırılmak istenen konu hakkında derinlemesine bilgi elde edilmek istenmesi, yerinde görüşme ve gözlem yapılması, bu gözlem ve görüşmeler sonucunda detaylı ve kapsayıcı veriler elde edilerek betimlemeler yapılmasıdır. Nitel araştırma modeli, algı, olgu ve olayların doğal ortamlarında, gerçeğe uygun ve bütüncül bir bakış açısı ile tanımlanmasıdır. Gözlem, görüşme, odak grup görüşmesi ve belge incelemesi gibi nitel veri yöntemleri kullanılarak yapılan bir araştırma modelidir. Nitel araştırma modelinde, araştırmanın yaklaşımını belirleyen ve bu yaklaşım çevresinde izlenen aşamaların birbiri ile tutarlı olmasına destek olan stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejiler, araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 63). Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden "Durum Çalışması'' seçilmiştir. Durum çalışması, bir duruma ilişkin etkenlerin ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendiklerine ilişkin sonuçlar ortaya koymak için derinlemesine incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 70). Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemleri, görüşme, odak grup görüşmesi, gözlem ve belge incelemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada da ''Görüşme formu yaklaşımı (Yarı yapılandırılmış görüşme) '' tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, bir konu hakkında farklı insanlardan benzer bilgilerin alınması amacıyla hazırlanmış sorular bulunmaktadır. Soruların belirli bir öncelik sırası bulunmamaktadır. Ayrıca görüşmeci, konu bütünlüğünden ayrılmama koşuluyla

önceden hazırladığı soruları sorma ve bu sorulara ilişkin daha detaylı bilgi almak amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 130)

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada Halk Eğitim Merkezinde ingilizce dil kursuna katılan yetişkinlerin kişisel gelişim, mesleki gelişim, sosyal gelişim gibi alanlarda kendilerini geliştirmek ve ikinci bir dile sahip olmanın her alanda sağlayacağı kolaylıklardan yararlanmak amaçlarında oldukları ve kendini gerçekleştirme ve hayat boyu öğrenme serüvenine katkıda bulunmanın verdiği olumlu motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan Bartın Halk Eğitim Merkezi ingilizce kursu kursiyerlerinin görüşmelerinden de anlaşılacağı üzere yetişkinlerin dil eğitimine olan ilgi ve istekleri motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. İkinci bir dil bilmenin en önemlisi de dünya genelinde ortak dil sayılan İngilizceye hâkim olmanın önemi giderek daha anlaşılır hale gelmiş ve neredeyse bir zorunluluk olmuştur. Gerek kariyer basamaklarını çıkarken gerek sosyal çevrede gerek akademik hayatta ingilizce bilmek bireyleri rakiplerinin bir adım önüne geçirmektedir. Tüm bu durumlara bakıldığında ikinci dilin ihtiyaç haline geldiğini görmekteyiz. Bireylerin herhangi bir şeye karşı motive olabilmelerinde en büyük etken o şeyin ihtiyaç haline gelmesidir. Yaptığımız araştırmanın sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir. Yetişkinler sadece dil öğrenme konusunda değil her konuda yeni bilgiler öğrenmenin hem bir ihtiyaç hem de kişisel doyumları için önemli bir adım olduğunun 13 farkındadırlar. Halk eğitim merkezlerinde açılan kurslara talep oldukça yüksektir. Yetişkin eğitiminin en büyük avantajlarından biri olan bilinçli bir şekilde ve öğrenme isteği ile eğitim almak dil eğitimi için de olumlu motivasyon kaynağıdır. Bu araştırmada yetişkinlerin kurslara katılma ve motive bir şekilde devam etme sebeplerinin arasında yetişkinlerin öğrenme isteği yer almaktadır. Yani yetişkinler yeni bilgiler öğrenmek için kurslara katılmaktadır. Şahoğlu (2010) ve Yancar (2014) yaptıkları çalışmalarda, Halk Eğitim Merkezlerindeki kurslara katılan bireylerin, kursları tercih etmelerindeki en önemli nedenlerden birinin "yeni bilgiler öğrenmek" olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları incelendiğinde yetişkin kursiyerlerin motivasyonuna eğitmen, eğitim ortamı, eğitimde kullanılan teknikler ve yöntem, arkadaş grubu ve kursta gösterdikleri başarı etki etmektedir. Eğitmen davranışları; kategorisi değerlendirildiğinde kursiyerlerin büyük çoğunluğu eğitmenden olumlu ya da olumsuz mutlaka etkilendiklerini, eğitmenin dersi işleyiş biçiminin ve kullandığı öğretim yöntemlerinin üzerlerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Eğitmenin verdiği olumlu dönütlerin onları oldukça motive ettiği de yine bulgular arasında yer almaktadır. Kurs grubu; yani öğrenmenin birlikte gerçekleştirildiği arkadaş grubu da motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Görüşme gerçekleştirdiğimiz kursiyerlerin büyük çoğunluğu kurstaki arkadaşlarının öğrenmeye istekli oluşunun, onlarla olan olumlu ilişkilerinin ve rekabet ortamının onların motivasyonunu pozitif yöne etkilediğini dile getirmişlerdir. Bunun yanında kursta başarı göstermek ve olumsuz eleştiriye maruz kalmadan eğitime devam edebilmek de yine motivasyon kaynakları arasında yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında alan yazın ile paralellik göstermekte ve motivasyona etki eden durumlar alan yazındaki diğer çalışmalar ile büyük oranda benzerlik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı (ikinci) dil edinimi, motivasyon, yetişkin eğitimi

Kaynakça

Arslan, M. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu ve Çözüm Önerileri, Selçuk Üniversitesi/Selçuk University Edebiyat Fakültesi Dergisi/Journal of Faculty of Letters Yıl/ Year: 2010, Sayı/Number: 24, Sayfa/Page: 179–191

Çankaya, N. (2019). *Halk eğitim merkezlerinde eğitim alan yetişkinlerin motivasyonuna etki eden unsurların incelenmesi* (Master's thesis, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Çelik, H., Baykal, N. B., & Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *8*(1), 379-406.

Ergül, F. (2005), Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Güz 2005 C.4 S.14 (67-79)

Fleming, T. (1997). Lifelong learning: the challenge of the later years.

Güçlü, M. (2019). Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme. *Ankara: Pegem Akademi*.

Knowles, M. (1996). Yetişkin öğrenenler, göz ardı edilen bir kesim (Çev. Serap Ayhan). Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

Onursal, İ. (2019). Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Yaş Etkeni Üzerine Bir Değerlendirme. *Dil Dergisi*, *170*(1), 38-51.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12 baski: 1999-2021).

Relationship between Quality Education and Organizational Culture at College Level in Punjab

Anam Noshaba	Ghazala Noureen	Mubashara Akhtar	Dr.tahseen Arshad Arshad
University Lahore	University Lahore	University Lahore	University Lahore

Problem Durumu

Quality in education has been defined differently by different scholars. Gilmore (1974) defined quality education as achieving planned goals and requirements in education process (as cited in Sahney, Banwet & Karunes, 2003). Crosby (1979) explained quality of education as avoiding defects in the process of education (as cited in Sahney, Banwet & Karunes, 2003). Peters and Waterman (1982) explained it as excellence in educational process. Accordingly, it is hard to characterize quality education in just one phenomenon. Different patterns of quality education are competent teachers, suitable curricula and other facilities of education (UNICEF, 2002). In this era, people from every region of the world are paying much attention on education to improve its quality. At national level Government with the help of Higher Education commission (HEC) is taking different initiatives to perk up the quality of higher education. HEC has introduced Minimum quality standards (MQS) to improve the quality of affiliated colleges. A Set of nine standards is introduced to maintain the quality of colleges. These standards are based on clear vision of the college; academic programs for students and evaluation of students; admission policy; competent staff; basic infrastructure; management and governance of college; focus on research; transparency of college budget and other affairs; and contact with community (HEC, 2011). Studies are conducted on the link between quality education and organizational culture since 1990 (Hildebrandt, Kristensen, Kanji, & Dahlgaard, 1991; Westbrook, 1993). Gruenert and Whitanker (2015) explained organizational culture as social glue, way of doing things, living phenomenon, assumptions and beliefs which are deeply rooted, unwritten rules and patterns of behavior which differentiate on another. Black (2003) defined organizational culture as way of interaction of people who are working in an organization and their ways of doing their work. In addition he added norms and shared values as part of culture of an organization. Language, symbols, and ways of working are also considered aspects of organizational culture. Organizational culture is based on products, size, customers and working methods of an organization. Literature tells a strong link between quality education and organizational culture. In Pakistan, some researches are conducted to study the quality education and organizational culture, for example, Shahzad (2007) conducted a study on quality education at intermediate level, Arshad (2003) worked on organizational culture of secondary schools. Researcher indentified the gap that there is no research on relationship between quality education and organizational culture at college level in Punjab. Considering its importance it is, therefore, significant to conduct a study for exploring the relationship between these two variables.

Yöntem

In this study correlation research design was used. Survey strategy was use to collect data. Population of this study was all the Government Degree colleges located in Punjab. Through simple random sampling technique 400 teachers were selected from Government Degree Colleges located in Central Punjab. To measure quality education "Quality Education Assessment Questionnaire" was used with its alpha coefficient value .90. This tool was developed by researchers by taking into consideration the MQS presented by HEC. For analyzing the state of organizational culture, Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI) was utilized. Cameron and Quinn (2000) developed OCAI. The Cronbach's alpha of these two questionnaires ranges from .80 to .90. In this study correlation research design was used. Survey strategy was use to collect data. Population of this study was all the Government Degree colleges located in Punjab. Through simple random sampling technique 400 teachers were selected from Government Degree Colleges located in Central Punjab. To measure quality education "Quality Education Assessment Questionnaire" was used with its alpha coefficient value .90. This tool was developed by researchers by taking into consideration the MQS presented by HEC. For analyzing the state of organizational culture, Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI) was utilized. Cameron and Quinn (2000) developed OCAI. The Cronbach's alpha of these two questionnaires ranges from .80 to .90.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In this study quality education is studied by the perspectives of teachers and major purpose of this study was to explore the relationship between quality education and organizational culture at college level in Punjab. On the basis of findings it can be concluded that there was significant positive correlation between quality education and organizational culture. Favorable and strong culture brings improved quality of education. Improved quality of education can be seen through updated curricula, libraries infrastructure, and competent teachers and management. In relation to the findings and conclusion this study recommends that college management should create supporting and innovative culture that promotes quality education. Culture of team work should be encouraged in colleges. This research study can be replicated at university level. Feedback of relevant stakeholders should be taken on quality education.

Anahtar Kelimeler: Quality Education, Minimum Quality Standards, Organizational Culture

Kaynakça

Arshad, M. (2003). *A study of organizational culture and effectiveness of secondary schools* (Unpublished doctoral dissertation). University of the Punjab, Pakistan.

Black, R. J. (2003). *Organizational culture: creating the influence needed for strategic success*. London: Universal-Publishers.

Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2000). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. London: John Wiley & Sons.

Ehlers, U. D. (2009). Understanding quality culture. *Quality Assurance in Education, 17*(4), 343-363.

Gruenert, S., & Whitanker, T. (2015). *School culture rewired: How to define, assess, and transform it*. Alexandria: ASCD.

Hamid-Ullah, M. (2005). *Comparison of quality of higher education in public and private sector institution in Pakistan* (Unpublished doctoral dissertation). University of Arid Agriculture, Pakistan.

Higher Education Commission (2011). *Minimum Quality Standards (MQS) Manual for Affiliated Colleges.* Islamabad: Academics Division.

Hildebrandt, S., Kristensen, K., Kanji, G., & Dahlgaard, J. J. (1991). Quality culture and TQM. *Total Quality Management*, *2*(1), 1-16.

Mathew, J. (2007). The relationship of organizational culture with productivity and quality: A study of Indian software organizations. *Employee Relations, 29*(6), 677-695.

Mosadeghard, A. M. (2006). The impact of organizational culture on the successful implementation of total quality management. *The TQM Magazine*, *18*(6), 606-25.

Okoro, H. M. (2010). *The relationship between organizational culture and performance: Merger in the Nigerian banking industry* (Published doctoral dissertation). University of Phoenix, Nigeria.

Peters, T. J., & Waterman, R. H. (1982). *In search of excellence*. New York: Harper & Row.

Sahney, S., Banwet, D. K., & Karunes, S. (2003). Enhancing Quality in Education: Application of Quality Function Deployment–An Industry Perspective. *Work Study*, *52*(6), 297-309.

Seng, K. E., & Ling, P. T. (2013). A statistical analysis of education service quality dimensions on business school students' satisfaction. *International Education Studies, 6*(8), 136-146.

Sentrine, N. (2011). *Organizational culture, leader-member exchange, organizational commitment and quality education: The case of public universities in Uganda* (Unpublished master's dissertation). Makerere University, Kampala, Uganda.

Shahzad, S. (2007). *A study to investigate the quality of education at intermediate level in Punjab* (Unpublished doctoral dissertation). University of Arid Agriculture, Rawalpindi.

Sousa-Poza, A., Nystrom, H., & Wiebe, H. (2001). A cross-cultural study of the differing effects of corporate culture on TQM in three countries. *International Journal of Quality & Reliability Management, 18*(7), 744-761.

Trivellas, P., & Dargenidou, D. (2009). Organizational culture, job satisfaction and higher education service quality: The case of Technological Educational Institute of Larissa. *The TQM Journal*, *21*(4), 382-399.

UNICEF (2002). *Defining quality in education.* Retrieved on October 21, 2016 from http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dS969lim13QJ:www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=pk

Öğretmen Yetiştirme Kurumlarında Sürdürülebilir Akreditasyon Mekanizması: TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği

Zerrin Toker Sinem Sözen Özdoğan Özlem Canaran Fatma Yalçın Begüm Serim Yıldız Emine Gül Çelebi
Elif Buldu Ayşe Bilicioğlu Güneş Erdem Aksoy Yüksel Kavak
Ted Üniversitesi

Problem Durumu

Yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, araştırma ve toplumsal katkı faaliyetleri ile idari hizmetleri alanlarındaki uygulamalarına yönelik kalite güvencesi akreditasyon süreçleri ile sağlanır. Bir kurumdaki kalite güvence sistemi ulusal ve uluslararası standartları ve mevzuatın gereklerini karşılamak üzere yapılandırılır (YÖK, 2020). Bu yapı içerisinde akreditasyon, bir dış değerlendirici kurum tarafından belirli bir alanda önceden belirlenmiş akademik ve alana özgü standartların bir yükseköğretim programı tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen değerlendirme ve dış kalite güvence sürecini ifade etmektedir (RG 23 Temmuz 2015, Sayı 29423). Yükseköğretim kurumlarının bir parçası olarak öğretmen yetiştirme programlarının kalite güvencesi de akreditasyon süreçleri ile sağlanmaktadır.

Gerek uluslararası düzeyde gerekse ülkemizde öğretmen yetiştirme programlarının çeşitli düzeylerde resmi olarak onaylanması (akredite edilmesi) ihtiyacı uzun zamandır yaygın bir şekilde kabul görmektedir ve her bir program arasındaki uygulama farklılıkları rapor edilmektedir (Ingvarson et al., 2006). Türkiye'de faaliyet gösteren yüze yakın eğitim fakültesi ve buna bağlı olarak bini aşkın öğretmen yetiştirme programının yer aldığı düşünüldüğünde mezun olan öğretmenlerin onlardan beklenen yeterliklere ulaşılıp ulaşmadığı uzun yıllardır farklı kuruluşlar tarafından tartışılagelmiştir (OECD, 2005; TEDMEM, 2018; YÖK, 2007). Bir çözüm önerisi olarak, kurum içi kalite süreçleri kadar kurum dışı kalite süreçlerinin de öğretmen eğitiminde akreditasyon standartları oluşturarak müfredat içeriği ve süreç girdileri yerine öğretmen eğitiminin beklenen sonuçlarını netleştirmeye odaklanmaları durumunda yenilik ve iyileştirmeye yol açma olasılığının daha yüksek olduğu OECD tarafından rapor edilmiştir (OECD, 2005). Diğer bir deyişle, akreditasyon süreçlerinin hem öğretmen çıktılarında hem de öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesinde katkıları olduğu iletilmektedir (Ingvarson vd., 2007). Dolayısıyla akreditasyonun programlar için de bir iyileştirme aracı olarak kullanılabileceği iletilmektedir (Ingvarson vd., 2006; Ingvarson vd., 2007).

Akreditasyon sürecini kurum kültürü ile ilişkilendirmek eğitim fakülteleri için kalite güvencesi temelli bir ekosistem oluşturmakla ilişkilidir. Herhangi bir zorunluluk olmadan, kalite güvencesi ve akreditasyon faaliyetlerine katılmada fakülte üyelerinin içsel motivasyonu önemli rol oynamaktadır (Gift & Bell-Hutchinson, 2007). Uluslararası onaylanma, içsel motivasyonun artmasında önemli faktörlerden biridir. Bu onaylanma, fakülte üyeleri için, alanda kilit öğretim üyelerinin ilgisini çekebilme, öğrencilerin yurtdışında eğitimini kolaylaştırma, araştırma hibeleri ve sözleşmeleri almanın kolaylaşması anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra, standartlar yüksek ve kurumun misyonuna uygun göründüğünde ve süreç saygın meslektaşlardan geri bildirim vaat ettiğinde, aslında akreditasyondan geçmek, kazandıracağı statü sayesinde cazip hale gelmektedir. Bu yolla, kurumlarda kalite güvence sistemi zaman içerisinde gelişerek kurum kültürünün bir parçası haline gelmeye başlar ve kurumun amacına ve hedeflerine uyumlu hale gelir (YÖK, 2020). Akreditasyon sürecinde kurum olarak kalite güvencesine uygun bir ekosistem oluşturmak ve akreditasyon sürecini bir seferlik başvurulan ve başarı elde edilen bir süreçten çok kurumun genel bir kültürü, bir mekanizma, haline getirmek kurum düzeyinde kalite güvencesinin sürdürülebilirliğine olumlu etki eder. Bu bağlamda akreditasyon sürecinde başarılı olmuş kurumların nitelikli öğretmen yetiştirmek için izlediği yol haritaları, benimsedikleri yöntem ve stratejilerin bu sürece dahil olma aşamasında olan kurumlar için önemli ve kolaylaştırıcı bir unsur olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerini kuruluşundan beri kurum içi kalite süreçleri ile ilişkilendirmiş, bunları kalite politika belgesiyle ortaya koymuş ve YÖKAK tarafından kurumsal akreditasyon (2022) ile ödüllendirilen Türkiye'nin ilk 5 üniversitesi arasında yer alan TED Üniversitesi'nin bir alt sistemi olan Eğitim Fakültesi lisans programlarının ilk akreditasyonu (2019 yılı, Eğitim Fakülteleri arasında ilk akredite olan fakültelerden birisi) ve yeniden akreditasyonuna (2023) hazırlık süreçleri ele alınacak ve deneyimler paylaşılacaktır. Çalışmada TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi (TEDÜ EF) bağlamında akreditasyon ziyareti öncesi ve sonrası yürütülen faaliyetlerin öğretim üyeleri, program akreditasyon koordinatörleri ve fakülte akreditasyon koordinatörü arasında geliştirilen işbirliğine dayalı bir sistemle kurumsal kültüre dönüşme süreci aktarılacaktır. Çalışmanın amacı, akreditasyon süreciyle uyumlu olarak geliştirilen (i) çalışma takviminin hazırlanması, (ii) iş bölümü, (iii) taslak oluşturma, (iv) geri bildirim, (v) yansıtma ve (vi) raporlama aşamalarından oluşan TEDÜ EF akreditasyon sistemini paylaşmaktır. EPDAD Lisans Programları Değerlendirme Standartları temel alınarak beş anabilim dalı tarafından Ön Değerlendirme, Ara Değerlendirme, Öz Değerlendirme ve Gelişim İzleme Raporlarının yazılma sürecinde öğretim elemanı, anabilim dalı ve fakülte açısından kazanımlar, karşılaşılan zorluklar ve geliştirilmesi gereken yönler üzerine yansıtıcı görüşler de paylaşılacaktır. Bu bağlamda süreçler ilk başvuru ve ikinci başvuru için ayrı ayrı ve ikisi arasındaki farklar, ilk süreçten çıkarılan dersler, yeni hazırlıklara yansıtılan iyileştirmeler gibi pek çok unsur açısından ele alınacak ve akreditasyon sürecinin fakülte bazında yürütülmesinde kolaylaştırıcı unsurlar ve bu sürecin sürdürülebilirliğine katkı sunan mekanizmalar ile ilgili bir çerçeve oluşturacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi (TEDÜ EF) bünyesinde akreditasyon sürecine yönelik fakültede yapılan çalışmalar bir tasarım süreci olarak ele alınmış ve ilk başvurudan son başvuruya doğru bu tasarımın iyileştirilmesine yönelik adımlar perspektifinden süreç değerlendirilmiştir. Bu bağlamda çalışmada süreçteki uygulamanın doğasına uygun olarak tasarım tabanlı araştırma çerçevesi benimsenmiştir. Tasarım tabanlı araştırmalar hem teoriden beslenerek hem de teoriye katkıda bulunarak, uygulamaya hizmet etmek amacıyla ortaya konmuş bir araştırma yöntem çerçevesidir. Bu çerçevede, alanda/uygulamada tespit edilmiş sorunlara ilişkin detaylı durum değerlendirmeleri yapılarak, bu problemlerin tasarıma dayalı modeller ortaya konularak yine sahada çözüme kavuşturmayı amaçlayan bir araştırma süreci benimsenmektedir (Breadley & Reinking, 2010; Nieveen & Folmer, 2013). Bu araştırma yönteminin en belirgin özelliği, alanda tespit edilen sorunlara yönelik çözüm bulmada çalışır bir tasarım geliştirmek ve bu tasarımın etkililiğini azaltan veya arttıran faktörleri döngüsel bir süreç yürüterek tespit etmek ve ihtiyaç varsa revize ederek geliştirmektir (Breadley & Reinking, 2010; Nieveen & Folmer, 2013; Wang & Hannafin, 2005).

Tasarım temelli araştırmalar arasında farklılıklar olsa da genelde üç aşamadan bahsedilebilir: Bunlar, ön araştırma, geliştirme ve değerlendirme aşamalarıdır (van den Akker vd., 2013). Buna göre, bu çalışmada TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi (TEDU EF) akreditasyon süreci, tasarım temelli araştırmanın bu aşamalarına göre ele alınmıştır. Çalışmanın verileri TEDU EF akreditasyon sisteminin aşamalarından elde edilen bilgi, kanıt ve raporlardan elde edilmiştir. Bu çalışmanın raporlanmasında Bradley ve Reinking (2010) ve Collins vd. (2004) tarafından tasarım araştırmasının raporlanması için ortaya konulan yapı ve organizasyon uyarlanmıştır. Bu kapsamda, tasarım araştırmasının üç aşaması; ilk tasarım (initial design), döngüsel tasarım aşaması (iterative design process), sonuç değerlendirme (summative evaluation) ve bu aşamalarda yürütülen süreçler ortaya konulmuştur. Her bir aşamada yapılan faaliyetler hem ilk başvuru hem de yeniden başvuru sürecindeki iki tasarım döngüsü için ele alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

TEDÜ Akreditasyon mekanizması olarak ele alınan (i) çalışma takviminin hazırlanması, (ii) iş bölümü, (iii) taslak oluşturma, (iv) geri bildirim, (v) yansıtma ve (vi) raporlama başlıkları incelendiğinde ortaya çıkan bazı durumların öğretmen eğitiminde doğrudan çıktıyı iyileştirmeye dönük sonuçları olduğu ifade edilebilir. Bu kapsamda geri bildirim, yansıtma ve raporlama başlıkları öğretmen bilgi, beceri ve deneyimlerinin oluşturulup oluşturulmadığına yönelik kanıt toplamayı ve bu kanıtların niteliğini yükseltmeyi, sürdürülebilirliğini ve niceliğini arttırmayı hedeflemektedir. Örneğin, öğretmenlerin alan deneyimlerini arttırmayı hedefleyen TEDÜ eğitim fakültesi programlarında uygulama derslerinin sayısının daha fazla, alan eğitimi dersleri içerisindeki öğretim uygulamalarının daha yoğun olduğunun görülmesi beklenmelidir. Bu beklentiyi karşılamak için sunulan kanıtlar, öğretmen yetiştirme programlarının akreditasyonunda eleştirilen program incelemesi, öğretmen adaylarının bilgilerinin test edilmesi gibi (Ingvarson vd., 2007; Wiseman, 2012) durumlara alternatif bir çıktı ölçme yöntemi olabilir.

Odağı EFAK değerlendirme ölçütleri doğrultusunda akredite edilen eğitim fakültesi bölümleri sahip oldukları alana özgü kriterleri ile belirli kalite standartlarına sahip olduklarını belge etmektedirler. Bu nedenle, TEDÜ Eğitim Fakültesi'nde kalite güvence sistemi bağlamında akreditasyon hazırlık ve uygulama sisteminin yansıtıcı bir bakış açısı ile tasarım tabanlı bir araştırma perspektifinden sunulması ve elde edilen bulgular, diğer bir deyişle başarısı test edilmiş yöntem ve stratejiler, akredite etmek isteyen, veya hazırlık aşamasında olan diğer fakültelere örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akreditasyon, kalite güvencesi, program akreditasyonu, tasarım tabanlı araştırma

Kaynakça

Bradley, B., Reinking, D. 2011. Enhancing research and practice in early childhood through formative and design experiments. *Early Child Development & Care, 181*(3), 305-319.

Collins, A., Joseph, D., Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences, 13*(1), 15-42.

Grossman, G. M., Sands, M. K., & Brittingham, B. (2010). Teacher education accreditation in Turkey: The creation of a culture of quality. *International Journal of Educational Development, 30*(1), 102-109.

Ingvarson, L., Beavis, A., & Kleinhenz, E. (2007). Factors affecting the impact of teacher education programmes on teacher preparedness: Implications for accreditation policy. *European Journal of Teacher Education, 30*(4), 351-381.

Ingvarson, L., Elliott, A., Kleinhenz, E. & McKenzie, P. (2006) *Accreditation of teacher education: a review of national and international trends and practices in other professions. Report prepared for Teaching Australia*. Australian Institute for Teaching and School Leadership. http://www.teachingaustralia.edu.au/ta/go/home/projects/teacheraccreditation

Nieven, N. Folmer, E. (2013). Formative evaluation in educational design research. In Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., Nieveen, N. (Eds.),*Educational design research*. Routledge.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.

van den Akker, J., Bannan, B., Kelly, A. E., Nieveen, N., & Plomp, T. (2013). Educational Design Research Part A: An introduction (T. Plomp & N. Nieveen, Eds.). Retrieved from http://downloads.slo.nl/Documenten/educational-design-research-part-a.pdf

Wang, F., Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments.*Educational Technology Research and Development, 53(*4), 5–23.

Wiseman, D. L. (2012). The intersection of policy, reform, and teacher education. *Journal of Teacher Education, 63*(2), 87-91. doi: 10.1177/0022487111429128

TEDMEM (2018). *Prof. Dr. Ali Yıldırım ile Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci üzerine.* https://tedmem.org/soylesi/prof-dr-ali-yildirim-ile-turkiyede-ogretmen-yetistirme-sureci-uzerine

YÖK (2020). *Kalite güvencesi sistemi nedir?* https://portal.yokak.gov.tr/makale/kalite-guvence-sistemi-nedir/

ETHICS, BUSINESS ETHICS, COMPARISON OF BUSINESS ETHICS IN SMEs IN NICOSIA AND GIRNE

Orhan Icinak	Erdem Öncü	Behcet Öznacar	Burak Demir	Fatma Köprülü	Ahmet Satılmış
University of Mediterranean	Trakya University	Yakın Doğu Üniversitesi	University of Mediterranean	Near East Üniversity	Tüik

Problem Durumu

Today, ethics has attracted the attention of the whole world and needs to be carefully focused on. Ethics is a concept that influences people's ideas, movements, mutual interactions and guides the aforementioned actions. It is of great importance because it helps people to understand the way their actions are and to realize right and wrong. The fact that the concept of ethics goes back to ancient times, that it constitutes one of the subjects of philosophy, that it is discussed by the first philosophers who are world-famous and that its validity continues even today proves that it is a living concept (Pieper 2012).

It took until the 1970s for professional ethics to be accepted as a discipline in business life. Professional ethics is a view that includes the principles of ethics in professional life. It deals with the rightness and wrongness of the actions taken in his professional life . The fact that professional ethics is a remarkable issue of enterprises has a great contribution to the fact that events such as corruption and bribery, which have great repercussions in organizations, are brought to light . On the other hand, professional ethics should be a strategy that is embraced in enterprises in order to reach a definite conclusion of unethical actions in the enterprise (Cevizci, 2015).

In order for organizations to find a place for themselves in the world that is undergoing growth and change, ethical principles are of great importance for businesses to achieve dominance in competition and to have a sustainable structure. Professional ethics in organizations will have a positive effect such as regulating the ties of the individual, integrating, increasing efficiency and ensuring that the motivation of the individuals is good. Therefore, professional ethics should be the culture of organizations and should be adopted by individuals working at all levels .

The research aimed to evaluate and analyze the ethical and professional ethical perceptions of those who work in SMEs. Thus, the examination of ethics and professional ethics for the target was carried out in the dimension of theoretical attitude and practice.

The establishment of ethical rules and values is an important part of ethics education in enterprises. In order to inform employees about ethics and to act in accordance with these rules in their working lives, organizations should attach importance to ethical training programs. Although providing ethics education does not mean that the people who are trained will act in accordance with the ethical rules, it is important that students are prepared for the difficulties and dilemmas they may encounter in real life.

The importance of moral education was emphasized by Kuçuradi as follows (Kuçuradi, 2003);

"... one cannot be compelled to act according to the rules. Young people should be taught their knowledge of values as early as possible *and gain experience* in *how* to relate *it to their own situation*. We *need this information if we want to live ethically . If we want to live ethically*, *knowledge* of *ethical values and knowledge of ethics will be needed..."*

The aim of ethics education is to achieve the following objectives (Kirrane, 1990);

- It helps people see that there is an ethical aspect to their decisions.
- It helps individuals understand the values of personal, organizational and others and improves their sensitivity to ethical issues in the professional field.
- Considering the effects of values on different behavioral choices in professional life helps to question the consequences of the decision.
- Tolerance for differences of opinion and understanding between individuals, information about conflicts of interest, ethical principles and standards are some of the features developed by them.
- It nurtures the professional organizational culture, sensitizes the importance of showing ethical behavior and skills in solving ethical problems, and informs individuals who will take part in public services, especially about undertaking personal responsibilities and moral obligations.
- People are taught to live without restrictions.

When ethical problems are faced, an ethics training program has been established in order to indicate the policies applied by the institutions to the employees and to ensure that this system affects the decisions made in daily business life. Ethics training programs are very effective in terms of supporting ethics programs and ensuring that employees establish cause-effect relationships (Sökmen, 2011; Websters, 1993). The aim of moral education is to consider the problems of what kind of rules a community can be built on, which should

be thinking beyond the principles of the community in which the person lives. Bringing people to a level where they can question themselves about ethics is one of the principles that must be reached. The phrase 'I close my eyes, I do my homework' is not an ethical attitude. It is not right to do this task with a blind understanding (Aydın, 2016). Because the sense of duty is something useful and necessary for society. Helping people look at things and make decisions in line with ethical principles and standards is an objective that is intended by ethical education programs. It is aimed to adopt and apply basic principles in order to be aware of ethical principles (Oznacar, et al.2020).

There are two levels of ethics education. The first is the training practices of the employees before the service in which they gain the knowledge and skills of the career and the ethical values of that professional group, and the second is the training program within the services in which the ethical facts of the professional group they are in are carried out in the business environment (Kılavuz, 2002; Akdağ et al,2023). They work as managers in business life. In-service training programs use ethical principles in a way that is compatible with organizational values.

Ethics training should be more than a day. Different programs should be created for employees at different levels and ethics training should not be done too often. Workers, office

staff, specialists and managers should be trained in different ways. Middle and senior managers should have programs where case studies are also discussed. Training programs should be prepared according to the position of employees (Spinoza, 1996; Arslan, 2012).

The main purpose of the research, which aims to determine what the concept of ethics in business life means for employees, is to analyze the perceptions of SME employees in the TRNC. To reveal how important ethical principles are for employees.

The aim of the study is to evaluate the attitudes and understandings of employees towards ethics and business ethics, especially considering the regions where small and medium-sized enterprises are located.

The attitudes of employees in the upper levels lead to ethical behavior in the lower levels. Since there are managers in the decision-making mechanism, ethical or unethical decisions will be made at the initiative of the manager. The research will help to determine the understanding of the business as well as reveal the executive profile of the companies.

Due to the increasing unethical behaviors in business life, it is necessary to carry out studies on business ethics. The research is expected to contribute to the literature.

Yöntem

In this research, the "**quantitative** research" method as a research in order to explain the theory related to deduction and hypothesis is included in the category of "**basic research**" in terms of type (Yıldırım, 2010). In order to obtain the data, the interview method was used.

2.1.Problem Sentence

In this research, "Evaluation and analysis of the ethics and business ethics understandings of the people working in the workplace" and "Do ethics and business ethics differ in the workplaces located in different regions?" requested.

2.2.Other Problems

Other questions to be answered by the research are as follows:

- What aspects of individuals is the concept of ethics evaluated?
- Is it necessary to have a certain order in social and business life?
- Do legal arrangements in social and business life meet all needs ?
- What is the guiding factor for people when legal regulations are insufficient?
- What is the reason why business ethics are more on the agenda in our country?
- What kind of attitude should businesses with complex structures follow about human values in order to gain a place in the competitive environment?
- What are the ethical principles adopted in businesses ?
- What is the importance of ethical behavior?
- Does the gender difference of the employees make a difference in the perspective of the ethical approach ?
- Does the level of education of employees make a difference in their perspective on ethical approach ?

Face-to-face interviews were used to apply the survey method when collecting data. One-on-one interviews were held with business managers, SME owners and employees. In the first part, gender, age, education level, occupational group, work experience (workplace and year), the department in which the institution is located, the sales of the employees of the institution, marital status, the region lived and the number of children. No group or age range was given for the participants. Continue the analysis in a simple way

In order to be able to do this, certain groups have been formed in the findings section. In the second part , explanations about professional ethics and ethical behaviors were included and 41 questions were asked to answer the ideas of managers on these issues.

In order to make the criteria in the survey, the sources that have been studied on the subject have been examined. The 'Attitudes to Business Ethics Survey' was used to create the second part of the survey. The main idea was to get the opinions and opinions of the top level

employees towards ethics and professional ethics. In this survey, which consisted of 41 questions, the "5-point Likert scale" method was used and the individuals who were managed to the survey for the questions were asked to " strongly disagree (1), disagree (2), I am undecided (3), agree (4) and strongly agree (5)"

One of the limitations of the research is that it was carried out in the TRNC taking into account the duration and fee. Since the research covered only the private sector, the public sector and its employees were not included in the research.

2.3.Research Universe and Sample

The research universe consists of businesses in the TRNC. The sample of the study consists of 50 small and medium-sized enterprises, 25 of which are Nicosia and 25 of which are Kyrenia.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

This part of the review contains information on conclusions, discussions, and recommendations. The data obtained in the study form the basis of the conclusion and discussion section. Based on the results of the research, the recommendations are given under one heading.

Results and Discussion

The issue of ethics has been debated for centuries. People's attitudes, actions, mutual relations, rights and wrongs are evaluated by the concept of ethics. It has a structure that leads people to the right path. Ethics has become a subject of interest in other branches of science as it concerns everyone in society.

It is important to have an order in social and business life. It is possible that the current legal regulations do not respond to the need from time to time. In order to exhibit a friendly attitude in the community and professional life , the concepts of 'ethics' and 'professional ethics' will reach a level of interest. Ethics emerge as a guiding element for individuals in cases where legal structures are not sufficient .

Business ethics in our country has come to the agenda in the 1990s as an expression that attracts the attention of institutions. Ethical principles should be at the forefront in order to ensure the continuity of enterprises only in profit-oriented activities for the future. This situation is also supported by scandalous events. The Watergate and Enron scandals set an example.

Businesses with complex structures need to act carefully in order to find a safe zone for themselves in a contentious environment . Businesses that are part of society should not only be an element of the economic system, but should also be able to instill a sense of trust in society. This will happen when ethical principles in business life internalize the ethical structure of enterprises from top to bottom.

When evaluating the attitudes and understanding of those in managerial positions towards professional ethics, the region where the institution is located was taken into consideration. The research sample consists of 50 small and medium-sized enterprises in the TRNC. One-to-one interview technique was used to perform data technique surveys. The form consists of two parts. In the first part, there are 12 questions about demographic information. In the second part, which consists of 41 judicial sentences related to ethics and business ethics, the judiciary is viewed with a 5-point likert scale

Anahtar Kelimeler: Moral Values, Professional Ethics, Professional Morality, Ethics

Kaynakça

Akdağ, Ş., Demir, B., & Serttaş, Z. (2022). A Study on the Examination of the Teaching Problems Experienced in Distance Education during the Covid 19 Pandemic. *Moldavian Journal for Education and Social Psychology*, *6*(1),

Arslan, M. (2012). İş ve Meslek Ahlakı: Dünya ve Türkiye Örnekleri (3. b.). Ankara: Siyasal Kitabevi

Aydın, İ. (2016). *Yönetsel, Mesleki ve Örgütsel Etik* (7. b.). Ankara: Pegem A Yayınları.

Cevizci, A. (2015). Etik-Ahlak Felsefesi. (2. b.). İstanbul: Say Yayınları.

Kılavuz, R. (2002). *Yönetsel Etik ve Halkın Yönetsel Etik Oluşumlarına Etkileri.* Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.

Kirrane, D. (1990). *Managing values: A systematic approach to business ethics, Training and Development Journa.*

Kuçuradi. (2003). *Etik ve "Etikler".* Türkiye Mühendislik Haberleri Dergisi.

ÖZNACAR, B., YÜCESOY, Y., & DEMİR, B. (2020). Okul yöneticilerinin bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(2), 94-102.

Pieper, A. (2012). Etiğe Giriş. (2. b.). (V. Atayman, & S. Gönül, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Sökmen, A. (2011). *Mesleki Etik.* Detay.

Tierney, E. (1997). İş Ahlakı Yöneticiler İçin Bir Rehber. İstanbul: Rota Yayınları.

Websters. (1993). Thirt New International Dictionary. Massachusettes: Merriam Webter Inc.

Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma [Increasing quality in qualitative research]. İlköğretim Online, 9(1), 79-92.

Spinoza, B. (1996). Ethics. Penguin.01-14.

Mimarlık Eğitiminde Afetler ve Afet Yönetimi: Türkiye Örneği

Alper Bodur

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Afetlerin olumsuz etkileri göz önünde bulundurulduğunda yönetilmesi işi ciddi bir endişe kaynağıdır ve Türkiye bu açıdan bir istisna değildir. Son yıllarda Türkiye deprem, sel ve toprak kayması gibi doğal afetlere eğilimlidir, bu afetlerden etkilenmiştir ve ülkenin altyapısı genellikle bu afetlerle başa çıkacak şekilde tasarlanmamıştır. Gelecekte altyapı ve üstyapının afetlerin kötü etkilerinden daha fazla etkilenmemesi adına ilgili mesleklerin afetler ve afet yönetimi konularına daha fazla ilgi duyması gerekmektedir. Bu nedenle, mimarların afet yönetimi ve doğal afetlerin etkisini azaltmak için kullanılabilecek farklı stratejiler hakkında eğitilmesi gerekir. Bu sorunun ele alınmasının bir yolu, afet yönetimini Türkiye'deki mimarlık eğitimi müfredatına entegre etmektir.

Genel olarak, Türkiye'de mimarlık eğitiminde afet yönetimi konusu elzemdir ve ülkedeki doğal afetlerin etkisini azaltmak için ele alınması gerekmektedir. Afet yönetimini mimarlık eğitimi müfredatına entegre ederek, araştırma kurumlarıyla işbirliği yaparak ve konuyla ilgili kamuoyu farkındalığını artırarak, geleceğin mimarlarını doğal afetlere müdahale etmek için gerekli bilgi ve becerilerle donatmak mümkündür. Sonuç olarak, afet yönetimi Türkiye'de mimarlık eğitimi alanında önemi giderek artan bir konu haline gelmiştir. Bu bağlamda, bu araştırma Türkiye'de mimarlık eğitimi çerçevesinde afet yönetiminin ele alınışına odaklanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, Türkiye'de mimarlık eğitiminde afet yönetiminin mevcut durumunu analiz etmeyi amaçlamaktadır. Mevcut literatürü inceleyecek ve mevcut afet yönetimi yöntemlerinin Türkiye bağlamında nasıl kullanıldığını keşfedecektir. Ayrıca, akredite programlar başta olmak üzere üniversiteler arasında başat rol oynayan Mimarlık Bölümlerinin müfredat yapıları incelenerek mevcut sistemin ülkedeki mimarlık eğitiminin genel kalitesi üzerindeki etkisi de analiz edilecektir. Ayrıca, bu araştırma Türkiye'de mimarlık eğitiminde afet yönetimi ile ilgili mevcut zorluklara ve fırsatlara genel bir bakış sağlayacaktır.

Bu araştırmanın literatür taraması, Türkiye'deki mimarlık eğitiminde afet yönetiminin çeşitli yönlerine odaklanacaktır. Bu alanda yapılmış konuyla ilgili mevcut literatürden ve yayınlanmış raporlardan da yararlanacaktır. Ortaya çıkan bulgular, Türkiye'de mimarlık eğitiminde afet yönetiminin mevcut durumu hakkında sonuçlar çıkarmak için verilerdeki kalıpları ve eğilimleri belirlemek için kullanılacaktır. Araştırma, bulguların bir özeti ve Türkiye'de mimarlık eğitiminde afet yönetiminin çıkarımlarının tartışılmasıyla sona erecektir. Bu alanda gelecekteki araştırma ve politika girişimleri için öneriler sağlayacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'de mimarlık eğitiminde afet yönetiminin önemi küçümsenemez. Dünya çapında doğal afetlerin sıklığı ve yoğunluğu artarken, Türkiye'de geleceğin tüm mimarlarının afet yönetimine yönelik en son yaklaşımlar konusunda eğitilmeleri çok önemlidir. Öğrencilere afete hazır olmanın önemini öğreterek, afetler meydana geldiğinde bunlara tepki vermek ve etkilerini azaltmak için daha iyi hazırlanabilirler. Ayrıca mimarlar, afet riskinin azaltılması ve yönetimine yönelik yeni ve yenilikçi yaklaşımların araştırılması ve geliştirilmesine teşvik edilmelidir. Bu, Türkiye'nin gelecekte ortaya çıkabilecek herhangi bir felaketle başa çıkmak için iyi donanımlı olmasını sağlayacaktır.

Afet yönetimi, Türkiye'de mimarlık eğitiminin önemli bir parçasıdır. Mimarların depremden sel ve heyelanlara kadar çeşitli doğal afetlerle ilgili risklerin farkında olması ve bunlara dayanıklı binalar tasarlayıp inşa edebilmesi önemlidir. Afet yönetimi, Türkiye'deki mimarlık eğitimi müfredatına entegre edilmeli ve öğrencilere doğal afetlerin oluşturduğu tehditleri anlamaları ve bunlara yanıt vermeleri için gerekli araçlar verilmelidir. Ayrıca, öğrencilerin risk değerlendirmesi ve etkili afet müdahalesi ilkeleri konusunda eğitilmesi ve daha güvenli yapılar inşa etmek için mevcut teknolojiyi nasıl kullanacakları öğretilmelidir. Son olarak, afetlerin önlenmesi ve hafifletilmesine katılabilmeleri için halk arasında eğitim ve bilinçlendirmeye daha fazla önem verilmelidir. Türkiye bu adımları atarak vatandaşlarının doğal afetlerin yıkıcı etkilerinden korunmasını sağlayabilir. Bu çalışma ile, konu enine boyuna tartışılmakta ve ileriye yönelik yapıcı öneriler ortaya konulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Afet yönetimi, mimarlık eğitimi, Türkiye

Kaynakça

Mahmoud, Z. A., Ahmad, Y., & Alias, A. (2019). Relevance to Post-disaster Recovery in Undergraduate Architectural Education: A Case of Southern Turkish Universities. Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities, 27(1).

Özdoğan, F. and Günney, D. (2016) 'The importance of architecture education for disaster mitigation', WIT Transactions on Ecology and the Environment, 204, pp. 373-384.

Özmen, C. (2013). Increasing Social Awareness and Professional Collaboration in Architectural Education Towards a Sustainable and Disaster-Free Future. International Journal of Science Culture and Sport, 1(4), 84–84. https://doi.org/10.14486/ijscs35

Porras Álvarez, S., Lee, K., Park, J., & Rieh, S. Y. (2016). A comparative study on sustainability in architectural education in Asia—With a focus on professional degree curricula. Sustainability, 8(3), 290.

Potur, A. A. (2021). The Place of Earthquake in Architectural Education and the Educational Dimension of the Earthquake: An Evaluation of the Global Agenda and Turkey Context. MEGARON / Yıldız Technical University, Faculty of Architecture E-Journal. https://doi.org/10.14744/megaron.2020.94210

Wagemann, E., & Ramage, M. (2013). Relief for the curriculum. Architecture Education and disaster recovery.

Lisansüstü Eğitimde Kalite Geliştirme Sürecinde Paydaş Görüşleri: Öğrenci Değerlendirmesi

Gürkan Sarıdaş
Pamukkale Üniversitesi

Funda Nayir
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Üniversiteler ilk kurulduğu günden itibaren çeşitli amaçlar ve misyonlar yüklenmiştir. Scott, (2006) bu amaç ve misyonları şu şekilde özetlemiştir; ortaçağ üniversitelerinde eğitim, ilk modern üniversitelerde ulusallaşma, son zamanlar Amerikan üniversitelerinde demokratikleşme, Alman üniversitelerinde ise araştırma ve sonrasında Amerikan üniversitelerinde kamu hizmeti. Günümüzde ise üniversitelerin eğitim, ulusallaşma, demokratikleşme, araştırma ve kamu hizmeti şeklinde bir misyonu olduğu dolayısıyla zaman içerisinde amaç ve misyonların binişerek geliştiği söylenebilir. Üniversitelerin misyonları binişik bir şekilde devam ederken misyonlarına ulaşma durumlarının ve derecesinin ölçülme şekilleri zaman içerisinde değişiklik göstermiştir. Pond (2002) üniversitelerin değişimini kurum odaklı olmaktan öğrenci odaklı olmaya, nicelden nitele, kuralcıdan esneğe, statikten dinamiğe, ulusaldan küresele şeklinde yorumlamıştır. Bu değişim kalite güvence sistemini ve kalitenin denetlenmesini de değiştirmiştir. Rana ve Norman'ın (2008) aktarmasına göre Bogue (1998) günümüzde kalite değerlendirme noktasında beş yaklaşım olduğunu savunmaktadır. Bunlar; akran değerlendirmesi, değerlendirme ve sonuç hareketi, toplam kalite yönetimi, hesap verebilme ve performans göstergelerini raporlama şeklindedir. Her ne kadar bu yaklaşımların kalite değerlendirme sürecinde etkili olduğu savunulsa da kalite değerlendirme konusunda hala çeşitli soru işaretleri bulunmaktadır. Üniversitenin kalite değerlendirmesinde ve bu kalitenin geliştirilmesindeki farklı görüşler araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Bu problem durumu kapsamında kalite kavramını, kurumun fırsatlarını ve tehditlerini etkili bir şekilde temsil eden aynı zamanda da kurumun iç paydaşı olan öğrenciler üzerinden tartışarak bir önem performans analizi yapmak araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç kapsamında yükseköğretimin kalitesini tanımlamak için paydaş teorisi temel alınmıştır. Freeman tarafından ortaya atılan paydaş teorisi tüm paydaşların çıkarlarını tatmin edecek bir stratejinin ortaya konulması ve uygulanması şeklinde açıklanmaktadır (Lapiņa, Maurāne, & Stariņeca, 2013). Paydaş teorisi, araçsal paydaş teorisi ve iş etiği olmak üzere iki ana dala ayrılmaktadır (Scholl, 2004). İş etiği dalı etik değerler çerçevesinde analiz edilirken araçsal paydaş teorisi kendini organizasyonel çalışmaların bir parçası olarak görmektedir. Bu nedenle üniversiteyi organizasyonel çalışmaların olduğu bir yer, organizasyonda yer alanlar ise paydaş olarak kabul edilerek araştırma araçsal paydaş teorisi açısından incelenmiştir. Paydaş yönetimi aracılığı ile üniversitenin paydaşlarının amaçlarını gerçekleştirebilmeleri arasındaki ilişkiyi veya ilişkinin olmama durumu incelenmektedir (Donaldson & Preston, 1995). Kalite geliştirmede girdi, süreç, çıktı veya performans göstergeleri kalite ölçümünde oldukça etkili olsa da öğrencilerin görüşlerinin de iç paydaş olarak paydaş teorisine göre oldukça etkili olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı bölümlerinde ders dönemindeki lisansüstü öğrencileri oluşturacaktır. Çalışma grubunda yaklaşık olarak 50 öğrencinin olması beklenmektedir. Araştırma nicel araştırma deseninde kurgulanmıştır. Araştırmada ilgili literatürün incelenmesi sonucu karşılaşılan yükseköğretimin kalite göstergeleri araştırma aracını oluşturmuştur. Araştırma bir önem/performans analizine dayanmaktadır. Araştırma kapsamında çeşitli kalite göstergeleri çalışma süreci (1), destek ve kaynaklar (2), dış faktörler ve sonuçlar (3) olmak üzere üç ana başlıkta toplanmıştır. Bu başlıklar aynı zamanda boyutları oluşturmakta ve her boyut altında çeşitli faktörler bulunmaktadır. Çalışma süreci boyutunda 14 madde, Destek ve Kaynaklar boyutunda 12 madde, Dış Faktörler ve Sonuçlar boyutunda ise 12 madde bulunmaktadır. Öğrenciler önem/performans analizinde bu göstergelerin önemini ve performansa olan etkisini değerlendireceklerdir. Veri toplama aracındaki göstergelerde önem derecesi "Çok önemli" ile "Etkisi yok" arasında dörtlü likert tip iken performansa olan etkinin derecelendirmesi "Çok fazla dikkat edilmeli" ile "Dikkate alınmamalı" arasında dörtlü likert tip şeklindedir.

Araştırma kapsamında ilk olarak Degtjarjova, Lapina, & Freidenfelds (2018) tarafından geliştirilen anket gerekli düzenlemeler ve çeviriler yapılarak lisansüstü öğrencilerine dağıtılacak ve öğrencilerin cevapları analiz edilecektir. Analiz esnasında öğrencilerin hangi faktörü ne kadar önemli gördükleri ortaya konacak ve bu faktörün performansa etkisi incelenecektir. Analiz sonuçlarına göre elde edilecek matris ile yüksek önem/düşük performans (dikkat et), yüksek önem/yüksek performans (stabil kal), düşük önem/yüksek performans (önem ver) ve düşük önem/düşük performans (görmezden gel) inceleme noktalarını oluşturacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda üniversitenin kalite değerlendirmesi iç paydaş anketi aracılığı ile yapılacak olup üniversitenin kalite geliştirmesi noktasında neye önem vermesi gerektiğini ve performansa etkisinin ne olduğu ortaya konulacaktır. Anket sonucunda üniversitenin yüksek

öneme fakat düşük performans etkisine sahip olan dikkat etmesi gereken, yüksek öneme ve yüksek performans ektisine sahip stabil kalması gereken, düşük önem fakat yüksek performans etkisine sahip önem vermesi gereken ve düşük önem ve düşük performans etkisine sahip görmezden gelmesi gereken noktaları net bir şekilde görebilecek ve kalite geliştirmesi noktasında nereden nasıl başlaması gerektiğini anlayabilecektir. Aynı zamanda önem verilmesi gereken veya performansa etkisinin ölçüldüğü noktaların bölümlere göre değişip değişmediği belirlenerek genel ve özel bir bakış açısı ortaya konacaktır.

Anahtar Kelimeler: iç paydaş anketi, yükseköğretimde kalite geliştirme, paydaş teorisi

Kaynakça

Degtjarjova, I., Lapina, I., & Freidenfelds, D. (2018). STUDENT AS STAKEHOLDER: "VOICE OF CUSTOMER" IN HIGHER EDUCATION QUALITY DEVELOPMENT. *Marketing and Management of Innovations, 2*, 388-398. doi:10.21272/mmi.2018.2-30

Donaldson, T., & Preston, L. E. (1995). The Stakeholder Theory of The Corporation: Concepts, Evidence and Implications. *Academy of Management Review, 20*(1), 65-91.

Lapiņa, I., Maurāne, G., & Stariņeca, O. (2013). Aspects of Corporate Social Responsibility and Creating Shared Value: Stakeholders and Human Resources. *Economics and Business, 24*, 46-56.

Pond, W. K. (2002). Distributed Education in the 21st Century Implications for Quality Assurance. *Online Journal of Distance, 5*(2), 1-7. https://ojdla.com/archive/summer52/pond52.pdf adresinden alındı

Rana, R. A., & Norman, R. (tarih yok). Dimensions of Quality Assurance in Higher Education: Challenges for Future. *2nd International Conference on Assessing Quality in Higher Education.* Pakistan.

Scholl, H. J. (2004). Applying Stakeholder Theory to E-Government: Benefits and Limits. *ACM International Conference Proceeding Series, 262*, 1-10.

Scott, J. C. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The Journal of Higher Education, 77*(1), 1-39.

Yükseköğretimde Kalite Yönetimi ve Kalite Kültürü Konusunda Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi

Filiz Akar

Yozgat Bozok Üniversitesi

Problem Durumu

Yükseköğretim kurumları, pandemi gibi krizler, dijitalleşme, eğitimden beklentilerin artması, iş yaşamında değişimler ve mesleki beceri dönüşümleri gibi nedenlerle sürdürülebilirlik ve değişime uyum şartları ile karşı karşıyadır. Özellikle, dijitalleşme ve Eğitimcilerin Dijital Yetkinliği (DYE) bağlamında değişim, pedagoji ve üniversite yönetiminde değişiklikler, yeni stratejiler anlamına gelmektedir (Núñez-Canal, M., de Obesso & Pérez-Rivero, 2022). "Yükseköğrenim, araştırma ve yenilik, sosyal uyum, ekonomik büyüme ve küresel rekabet edebilirliği desteklemede önemli rol oynamaktadır. Bilgiye dayalı hale gelme isteği nedeniyle, yükseköğretim, sosyo-ekonomik ve kültürel gelişimin temel bir bileşenidir. Beceri ve yeterliliklere yönelik artan talep, yükseköğretimin yeni yollarla yanıt vermesini gerektirmektedir" (ESG, 2015, s.6). Dijital yeterlik, "iş, eğlence ve eğitim için bilgi toplumundan gelen teknolojilerin güvenilir, eleştirel ve sorumlu kullanımıdır" (Avrupa Komisyonu, 2018, 9 Akt. Zhao, Llorente, & Gómez, 2021). Geniş çaplı bir dijital yeterlik araştırması; AB politikasına atıfla yükseköğretim kurumlarında, öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital yeterliklerinin geliştirilmek, öğrenme stratejileri oluşturmak, eğitim kalitesini artırmak için uygun araçları kullanmanın teşvik edildiği bulunmuştur (Zhao, Llorente, & Gómez, 2021).

Dijitalleşmenin yanı sıra ekonominin dinamikleri, öğrenme süreçleri ve iş yaşamındaki değişimler üniversiteleri sürdürülebilirlik noktasında etkilemektedir. Mamo Gebretsadik'e (2002) göre "Öğretim ve araştırma yoluyla bir ülkenin bilgi ve yeniliğinin depoları olan yükseköğretim kurumlarının, inovasyonu ve yeni düşünceleri yayarak rekabet avantajı sağlarken; içinde bulundukları dinamik ortamda ekonominin talepleriyle de başa çıkmak için değişim çabaları başlatması gerekir" (2022). Üniversiteler yüksek performans beklentisi, etkililik ve değişim süreci içindedir. Bu süreç, eğitim-öğretim ve araştırma, topluma hizmet çalışmalarının uluslararası ölçütlerle değerlendirildiği yüksek performans beklentisi olarak akademisyenlere de yansımaktadır. Yükseköğretimde en temel bileşeni olan akademik kadrolar hızlı yer değiştirme, iş stresi, değişime uyum, iş yoğunluğu ile akademik üretkenlik sorunları yaşayabilmektedir. 19 ülkede akademik kadronun iş stresi ve iş doyumu düzeyini inceleyen araştırmaya göre güçlü pazar odaklı ülkeler yüksek stres grubunda, Avrupa ülkeleri yüksek memnuniyet grubunda yer almaktadır. Akademisyenlerde, piyasa odaklı yönetsel reformların akademik stresin kaynağı; yüksek sosyal itibar ve akademik özerkliğin ise iş doyumunun kaynağı olduğu ifade edilmiştir (Shin & Jung, 2014). 316 öğretim üyesi ile yapılan araştırmada ise işe alma-seçme, eğitici eğitimi, akademik geliştirme programları, performans değerlendirmesi ve ücret gibi insan kaynakları uygulamalarının iş doyumunu artırarak akademisyenlerin performans ve üretkenliğini önemli ölçüde ve doğrudan etkilediği bulunmuştur (Alam, 2022).

Yükseköğretim ve akademisyenleri etkileyen değişim şartlarında; kalite yönetim ve güvence sistemleri, verimlilik ve sürdürülebilirlik adına yararlı yönetsel yaklaşım ve süreçlerdir. Yükseköğretimde Kalite Yönetimi, "Toplam Kalite Yönetiminin (TKY) felsefi alt yapısını, teknik, yöntem ve süreçlerini kullanan, özel nitelikli kurumsal kalite standartlarını, öz değerlendirmeleri, dış değerlendirmeleri, program akreditasyonlarını ve yönetim sistemi sertifikalarını bütünleşik şekilde uygulamayı gerektiren bir kalite yaklaşımıdır" (Taştan & Yılmaz, 2022, 575). Yükseköğretimde kalite kültürünün oluşması ve kalite yönetimi süreçlerinin benimsenerek uygulanması; akademisyen ve öğrencilerin memnuniyeti, yükseköğretim kurumlarının etkililik, verimlilik ile değişime uyum sağlamasına katkı sağlayabilmektedir. Marginson'a (2022) göre, bilimde dünya çapında kapasite, büyüme ve çeşitlilik oluşmuştur. Öncelikle araştırma üniversitelerine dayanan, internet aracılığıyla iletişim, literatür, yayın, sınır ötesi yazarlık ve araştırmacı hareketliliği ile kendine özgü bir küresel bilim sistemi ortaya çıkmıştır. Bu şartlar, yükseköğretim kurumlarını kalite ve kalite yönetimine odaklanmaya yöneltmektedir. Türkiye'de son dönemde yükseköğretimde kalite süreçleri; kalite güvencesi, uluslararası standartlar-akreditasyon çalışmaları, 2015 yılında kurulan ve görevleri arasında "Yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi kültürünün içselleştirilmesi ve yaygınlaştırılmasını sağlamak" bulunan Yükseköğretim Kalite Kurulu ve üniversitelerde kalite komisyonları sorumluluğunda yürütülmektedir. Ancak yükseköğretimde kalite ve kalite kültürünün benimsenmesi, idari, eğitim-öğretim, araştırma süreçlerine yansımasında çeşitli sorunlarla karşılaşılabilmektedir.

Araştırmalar, yükseköğretimin değişime uyum ve sürdürülebilirlik sorunlarıyla baş etme, uluslararası standartlarda hizmet beklentilerini karşılama şartları altında iken, kalite kültürünün yaygınlaşmasındaki zorlukları işaret etmektedir. Kalite konusunda yapılan çalışmalar, Türk yükseköğretim kurumlarının yönetimsel açıdan uluslararası standartları karşılamada en başarılı olduğu boyutun "amaç belirleme ve planlama"; en başarısız olduğu boyutun "yönetimsel değerlendirme ve geliştirme" olduğunu; paydaş katılımı sağlamada düşük olgunluk düzeyinde ve kurumların büyük çoğunluğunun öğrenci öğrenmesine odaklı olmadığı bulunmuştur. Aynı çalışmaya göre 2017 raporunda "kurumların %62'sinde kalite kültürünün yaygınlaşma düzeyi beklentileri karşılamaz" iken 2019 raporunda "kalite kültürünün yaygınlaşması kurumların %62'sinde geliştirilmesi gerekli bir alan" olarak görülmektedir." (Yıldırım, & Yenipınar, 2022). Yükseköğretimde yaşanan değişimler ölçüsünde kalite kültürü geliştirmenin önemi vurgulanmaktadır. Kalite kültürü, bir örgütün dış ortamda varlığını sürdürme ve kendi iç işlerini yönetme kapasitesini geliştirirken, kaliteye ilişkin değerlerin öğrenilmesi çabalarının tümünü ifade etmektedir (Küçükali, 2009). Yükseköğretim kurumlarında sadece kalite ölçüt ve süreçlerine odaklanma değil, bütüncül bir perspektiften kaliteyi etkileyen tüm faktörlerin dahil olduğu kalite kültürü önemlidir (Koyuncuoğlu, 2020). Kurumlarda toplam kalite yönetimi bağlamında kültür konusunda ise, ancak başarılı bir önderlikle yürütülecek, müşteriye odaklanma, sürekli iyileştirme ve takım çalışması şeklindeki üç temel ilkeyle ilgili değerlerin, toplam kalite

dönüşümleriyle zorunlu olduğu önerilmektedir (Kaya, 2009). Yükseköğretim kurumlarında, değişim, dijitalleşme, tekno pedagojik yaklaşımlara uyum, eğitim-öğretimden yüksek performans ve beklentilerin karşılanması güçlükleri ile baş etmekte, kalite güvence sistemleri ve kalite kültürü yardımcı ve aracı bir unsur olarak değerlendirilebilir. Kalite ve kalite kültürünün benimsenmesi ve yaygınlaşması, akademik ve idari birimlerde yönetimsel işlevlere aktarılması önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, yükseköğretimde kalite yönetimi ve kalite kültürünü gerektiren etkenler, uygulanma şartları ile kalite yönetimi ve kültürü geliştirme konusunda sorun ve önerilerin, kalite güvence sistemi konusunda deneyimi olan yöneticilerin algılarına dayalı olarak incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma paradigması çerçevesinde, nitel araştırma yöntemi ile yürütülecektir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik, nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Olgu bilim (Fenomenolojik) deseni ile tasarlanan araştırmanın katılımcılarını kamu üniversitesinden 12 kalite komisyonu üyesi ve akademik-idari birim kalite sorumlusu oluşturmaktadır. Olgu bilimsel çalışma, birçok bireyin bir kavram ve fenomenle ilgili yaşadıkları deneyimlerin anlamını tanımlar (Creswell, 2007). Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemde yer alan katılımcıların seçiminde ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler, kamu üniversitesinde görev yapmak, görev yaptığı kurumda en az 5 yıldır çalışıyor olmak, bir yükseköğretim kurumunda kalite komisyonunda üye, denetçi, uzman, birim sorumlusu olarak görev yapmış/yapıyor olmaktır. Araştırmanın verileri, görüşme tekniği ile araştırma amaçlarına uygun olarak hazırlanarak, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış form aracılığı ile toplanacak, içerik analizi yöntemi ile analiz edilecektir. Veri analizinde, algı ve deneyimlere dayalı derinlemesine görüşlerin betimlenmesi amacıyla doğrudan alıntılara yer verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemi ve kalite yönetimi konusunda görev yürütmüş yöneticilerin algı ve deneyimlerine dayalı olarak yükseköğretim kurumlarında kalite, kalite yönetimi, kalite kültürü olgularının anlamı, yükseköğretim kurumlarında etkili bir kalite yönetimi uygulanmasını gerektiren ulusal ve uluslararası etkilerin neler olduğunun ortaya konulması beklenmektedir. Hızlı değişim ve kriz şartlarında, dijitalleşmenin etkisi ile yükseköğretim kurumlarının hem sürdürülebilirlik hem de eğitim-öğretim, araştırma, topluma hizmet gibi temel işlevlerin yürütülmesinde, güçlü kalite yönetimi ve kültürünün geliştirilmesi vurgulanmaktadır. Araştırmanın sonucunda Üniversitelerde, kalite güvence sitemi, eğitim öğretim, araştırma, yönetim süreçleri bağlamında kalite yönetim sistemi ve kalite kültürü geliştirmenin şartları, destekleyen ve engelleyen faktörler, uzman yöneticilerin deneyim ve algılarına dayalı olarak betimlenecektir. Aynı zamanda bu araştırma, geleceğe dönük üniversitelerde güçlü bir kalite kültürü ve kalite yönetim sistemlerinin benimsenerek yaygınlaştırılmasına yönelik sorun ve çözüm önerilerini de ortaya koyma amacı taşımaktadır. Çalışmanın sonuçların, üniversitelerde kalite yönetimi ve kültürüne ilişkin sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenerek tedbir alınmasına yönelik katkı getireceği umulmaktadır. Araştırmanın verilerinin, yükseköğretimde güçlü, yenilikçi kalite kültürü geliştirme ve kalite yönetim sistemlerinin yazılı prosedürler dışında; karar verme, planlama, örgütleme, yöneltme, koordinasyon, denetim, güdüleme, değerlendirme gibi yönetim işlevleri ile uygulanmasına yönelik gelecekteki araştırmalara da veri sağlaması açısından katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Kalite, Kalite Yönetimi, Kalite Kültürü Eğitim Yönetimi

Kaynakça

Alam, A. (2022). Impact of University's Human Resources Practices on Professors' Occupational Performance: Empirical Evidence from India's Higher Education Sector. In: Rajagopal, Behl, R. (eds) Inclusive Businesses in Developing Economies. Palgrave Studies in Democracy, Innovation, and Entrepreneurship for Growth. Palgrave Macmillan, Cham

Creswell, J. W. (2007). Five qualitative approaches to inquiry. In J. W. Creswell (Eds.) *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, *2*, pp.53-84, Thousands Oaks: Sage Publication.

James, D. (2021). *Mind the quality gap: quality management models for higher education in further education colleges* (Doctoral dissertation, University of Winchester).

European Standards Guidelines (2015) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels, Belgium. ISBN: 978-9-08-168672-3Available at: https://enqa.eu/wpcontent/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf [Accessed 05 february 2023].

Kaya, E. Ü. (2009). İşletmelerde toplam kalite yönetim uygulamalarının başarısında örgüt kültürü ve ikliminin önemi: Kuramsal bir çerçeve. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, *11*(1), 89-112.

Koyuncuoğlu, Ö. Ü. Ö. (2020). Yükseköğretimde kalite kültürü. *Journal of Disciplines Economics & Administrative Scienves Studies*, *6*(18), 348-355.

Küçükali, S. (2009). *Endüstri İşletmelerinde Kurum Kültürünün Kalite Kültürüne Dönüşümü* (Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon).

Mamo Gebretsadik, D. (2022). An Exploration of Change Leadership at Public Higher Education Institutions in Ethiopia. *SAGE Open*, *12*(2), 1-11.

Marginson, S. (2022). What drives global science? The four competing narratives. *Studies in Higher Education*, *47*(8), 1566-1584.

Núñez-Canal, M., de Obesso, M. D. L. M., & Pérez-Rivero, C. A. (2022). New challenges in higher education: A study of the digital competence of educators in Covid times. *Technological Forecasting and Social Change*, *174*, 121270.

Shin, J. C., & Jung, J. (2014). Academics job satisfaction and job stress across countries in the changing academic environments. *Higher education*, *67*, 603-620.

Sak, R.,Sak, İ. T. Ş., Şendil, Ç. Ö., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *4*(1), 227-256.

Taştan, K., & Yılmaz, S. (2022). Kalite Yönetimi Uyma Ölçeğinin Yükseköğretim İçin İşlemselleştirilmesi: Yükseköğretimde Kalite Yönetimi Uyma Ölçeği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *12*(3), 573-587.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, K. & Yenipınar, Ş. (2022). Uluslararası kalite standartlarına uyum: Türk Yükseköğretim Kurumlarının yönetimsel boyutlar açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *47*(211), 223-247.

Zhao, Y., Llorente, A. M. P., & Gómez, M. C. S. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literatüre review. *Computers & Education*, *168*, 104212.

Practical Contributions from Feminist Pedagogy for the Classroom: Love and Ethics

Tony Miyafuji — Ankara Üniversitesi
Ismail Berkand Gök — ODTÜ
Buse Karakaş — ODTÜ

Problem Durumu

Feminist pedagogy makes a critical analysis of mainstream theories and practices of education, challenges the sexist hegemonic culture, the masculine rationality that characterizes these theories, and explores ways to develop an actionable vision that will disrupt and transform them for the universalist value of equity. Reflecting upon the quality of current Higher Education, which has been influenced by conservative ideas, this research aims to contribute relevant and practical solutions for the problems of discrimination, oppression, suppression, and irrelevance for the learning environment.

Existing knowledge and practical experience in feminist pedagogy literature shows that there is no singular framing and aspiration for feminist pedagogy. Critical race theory, feminist theory, critical feminist theory, queer theory, intersectional feminist theory etc. all have contributed to the literature. In this study, we aim to emphasize some commonalities from them in pursuit of implications for the practice of feminist pedagogy and to share actionable aspects from our own experience as a feminist learning community.

Personal knowledge also brings emotions into the classroom (Hooks, 1994: 155). It is a feminist intervention to resolve the division created by dualities between mind and body; reason and emotion; objectivity and subjectivity, etc.

In feminist literature, “critical thinking is not an isolated analysis, but a reflexive process that is closely tied to everyday experiences. It requires constant questioning and clarifying assumptions, but in a dialogue aimed at mutual exploration of interpretations of different experiences, not in an effort to refute or invalidate another person's point of view” (Shrewsbury, 1993: 9).

Yöntem

This paper takes a qualitative research approach, in particular the auto-ethnographic method. The method provides the research with analysis and interpretation of the authors' experience. The relationship between knowledge and researchers' insights is critical to identify classroom problems and proposing solutions to recognized concerns. Notably, the literature review has a vital place.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Feminist pedagogy is essential for the building and maintenance of a functional community (i.e., the classroom) to create a safe environment where students can share their concerns and ideas. It makes it possible to provide the necessary "democratic environment" - which we regard is a must - for the creation of a learning place that has relevance, meaning, connectedness, and potentiality.

Feminism "necessitates not only the development of new knowledge, but also new forms of relationships between people" (Schniedewind, 1983, p. 262, as cited in Manicom, 1992). Therefore, we may expect the teaching, the learning, the administering, and the applications of intentional pedagogy presented in this paper to bring into existence new inclusive classrooms; for redeeming education, and for making a humanized space for students reinforced by the ethic of love and care. Teachers, educators and academics are encouraged to envision new perspectives and methods, including the importance of love and care in a classroom environment which has a vital role.

Anahtar Kelimeler: feminist pedagogy, critical education, quality, equity, diversity, inclusivity, LGBTQ+, theory and practice, higher education, reflection.

Kaynakça

Briskin, L., & Coulter, R. P. (1992). Introduction: Feminist pedagogy: Challenging the normative. *Canadian Journal of Education*, *17*(3), 247-263. https://doi.org/10.2307/1495295

Crabtree, R. D., Sapp, D. A., & Licona, A. C. (Eds.).(2009). *Feminist pedagogy: Looking back to move forward.* Johns Hopkins University Press. http://dx.doi.org/10.56021/9780801892769

De Saxe, J. (2012). Conceptualizing critical feminist theory and emancipatory education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, *10*(2), 183-201.

Forrest, L. & Rosenberg, F. (1997). A review of the feminist pedagogy literature: The neglected child of feminist psychology. *Applied and Preventive Psychology*, *6*(4), 179-192.

Freire, P. (2006). *Ezilenlerin Pedagojisi*, (Hattatoğlu, D., Özbek, E., Trans.). Ayrıntı Yayınları. (Original work published 1968).

Hooks, B. (1996). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. *Journal of Leisure Research*, *28*(4), 316.

Hooks, B. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope.* Routledge.

Manicom, A. (1992). Feminist pedagogy: Transformations, standpoints, and politics. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de L'éducation*, *17*(3), 365-389. https://www.jstor.org/stable/i266083

Shrewsbury, C. M. (1993). What is feminist pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, *21*(3/4), 8-16.

Stake, J. E. & Hoffmann, F. L. (2000). Putting feminist pedagogy to the test: The experience of women's studies from student and teacher perspectives. *Psychology of Women Quarterly*, *24*(1), 30–38. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2000.tb01019.x

Webb, L. M., Allen, M. W. & Walker, K. L. (2002). Feminist pedagogy: Identifying basic principles. *Academic Exchange Quarterly*, *6*(1), 67-72.

Younger M., Warrington, M. & Williams, J. (1999). The gender gap and classroom interactions: Reality or rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, *20*(3).

Effect Of Assessment Based Teaching On Students' Academic Achievement And Their Attitude Towards Teaching

Mubashara Akhtar

University Lahore

Problem Durumu

Introduction

Assessment based teaching used to measure the depth of learning in any educational setting. Policy makers, researchers and teachers are more inclined and interested towards assessment as it supports students' learning (Bell & Cowie, 2001; William, 2011). Assessment is also used as an essential method to achieve the set learning target in many OECD countries. Many countries have also developed some guide books for teachers that might be helpful for them to assess their students in more systematic way. Some other developed countries encouraged the use of assessment in teaching learning process like England has started the use of formative assessment in their schools in 2000. Similarly, Scotland and New Zealand also encouraged the use of assessment and their educationists are very inclined towards the assessment and its implication in the classrooms. Finland, Germany, Sweden, and Spain are also emphasizing the use of formative assessment in their classes. In developing countries like Pakistan, they are also moving towards the implication of formative assessment in the classrooms but due to some resource and research constraints the pace is slow but it can be hope that sooner the assessment based model of Pakistan will be recognized and implemented in a better way.

The world is progressing fast and these rapid changes in higher education have caused many challenges for the educators. These changes can be catered through the use of updated research in the field or effective teaching by using various teaching strategies. Effective teaching and learning is one of the most necessary icon of education system of any organization (Khodaparast, 2005). Universities promote higher education and one can say that it is the hub to germinate new ideas in any field and grow sturdy (Shirani, Nasr, & Amir, 2016). Attention to this approach, teachers must pay attention to the teaching and learning method they are using in instruction and they must move forward to use new approaches to teach students. Students' interests were not considered in traditional approach of teaching that is purely teacher centered. This is why the approach of instruction that is student centered must be given due importance to bring positive change among students (Dooge, 2007). Assessment based instruction can also be a fast growing trend in higher education that is somehow an overlapping concept of formative assessment and may be helpful for improving the learning of students. In assessment based instruction the dose of assessment is more as compared to the formative assessment. The teachers may use different assessment methods during instruction to teach a specified concept to students.

Assessment based instruction is very uncommon in classrooms till now as it is not easy for teachers to use many assessment methods during their teaching due to limitation of time and specified content. Assessment based instruction is the continuous process to improve student progress. It can be said instruction and assessment are two sides of a coin in assessment based instruction. It encouraged the learners to understand a thing conceptually rather than relying on rote memorization. It revolves around the philosophy that students need to learn investigating, creating, reflecting, exploring, justifying, modeling, applying to become problem solvers. Research also suggests that if the instruction is developed on the principle of achieving something; that is more likely to be successful (Wiliam, 2013).

Assessment serves the purpose to improve and monitor students' performance by improving teaching and learning (Corcoran, Dershimer & Tichenor, 2004; Stiggins & Chappuis, 2005). Although assessment measures the learning very deeply and strengthen the weak areas during instruction but still it has been criticized for being unreliable and sometimes biased that weakens it predictability. This gap of authenticity can be overcome by using various methods or different strategies to catch the attention of students and instructors towards assessment. Different assessment methods were introduced in the past that strengthens the idea that assessment is not merely paper and pencil tests but it may also be based on some logical innovations and social diversity.

Various researchers introduced different assessment ways in the classroom setting such as Enerson, Plank and Johnson (2010) bring out different activities of assessment and the ways it should be implemented in the classroom with the logic. This would ultimately improved the learning of students by flow of information. Likewise, oral question answering as assessment method was introduced and implemented by many researchers (Davis & Karunathlake, 2005; Pearce, 2009; Tinkler & Jackson, 2004). Researchers (Enerson, Plank & Johnson, 2007) also examined and suggested different ways that how classroom assessment methods are employed and how it would be helpful for students to improve their learning. This also helped teachers to improve their teaching skills while uncovering the ways of improvement. Assessment methods are students' centered as well as teacher oriented when they are used in classroom (Nilson, 2017). The participation of students and teachers are equal in that which leads to the successful learning.

This study gives ways to apply the assessment based instruction in the given amount of time in a most effective way that was also helpful in improving the theoretical and practical knowledge of students. This approach is mutually beneficial for students to improve their content

command and self-assessment skills. Different researchers have used different assessment methods to assess the students in the classrooms but to instruct students while using assessment method was an interesting and new experience.

Objectives

The research objectives framed for this study were:

1. Find out the effect of assessment based teaching on academic achievement of students.
2. Explore the effect of assessment based teaching on students' attitude towards teaching.

Find out the relationship between assessment based teaching and attitude towards teaching of students.

Yöntem

Methodology

The study was quantitative in nature that employed quasi experimental approach. Quasi experimental approach does not include the random assignment of participants. Two groups were involved in carrying out the study i.e. experimental group and control group. Experimental group compound on students who were taught by assessment based instruction while control group had students taught by traditional way. These two group students were from the same academic year having same area of study. Here, teaching approach was the manipulated variable whose effect was measured on attitude and achievement of students.

Participants

The participants selected for the study were science education students who were divided into two groups. Control group has total of 40 participants while experimental group has 36 participants.

Instrumentation

Assessment based worksheets, achievement test (pre-test and post-test) and Learning Attitude Scale (LAS) were used to collect data for this study. Assessment based worksheets were chosen according to the assessment method being implemented during instruction. Achievement test was developed by the researcher while considering all the principles of test development. Achievement test comprised of 30 MCQs having different abilities of Bloom's cognitive domain and two item of HOTs. Learning Attitude Scale (LAS) developed by Kara (2010) adapted by the researcher after pilot study. LAS comprised of four factors and 40 items, each compared at five point rating scale.

All the instruments were validated by experts in the field of education and piloted to ensure the reliability. Chronbach Alpha was applied to ensure the reliability of each scale. The reliability value of achievement test was 0.82 and LAS was 0.74. After ensuring the validity and reliability of the instruments data collection process was start that was carried out for 16 weeks – one semester. After data collection, it was analyzed by using indepndant sample t-test, pearson moment correlation, and descriptive statistics.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results show that participants of experimental group has better attitude towards teaching as well as better academic achievement as compared to the participants of control group. It can be said that assessment based teaching has positive effect on students' attitude and achievement. **Abejehu** (2016) also justified this result through the findings of his study that assessment does effect the performance of the students. Another research study conducted by **Baker** (2010) supports the findings that alternative assessment continuously reform the students' performance. **Nxumalo** (2007) also highlighted the importance of assessment methods in his study. He also discussed the use of method in the classroom with their importance for students and teachers in a learning set up.

In this study, students' attitude towards teaching revealed their inclination towards assessment based teaching. It is also concluded that ABT developed openness and expectation towards learning as well as their confidence was enhanced with the drop of anxiety level. The findings correlated with the findings of **James** and Folorunso (2012) and **Frederickson** (1992) who also put stress on the significance of assessment methods in classroom in developing their self-attitude as well as enhancing their confidence. The results of the study also supports the findings of researchers who claimed that assessment methods are helpful for students to improve their learning. They also helped them to improve their insight about learning and explore the ways to use them for their improvement. Assessment methods are also an important component of classroom teaching and its implication helped the students to evaluate their own performance as well as teaching of teachers for betterment. This helped the teachers to mold their assessment methods from traditional to different innovate methods (Gibbs & Simpson, 2004;2005; Louden, 2005; **Matters**, 2006; **Nicol** & MacFarlane, 2004).

Anahtar Kelimeler: Assessment Based Teaching, Students/Prospective Teachers, Attitude Towards Teaching, Academic Achievement

Kaynakça

Bell, B., & Cowie, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science education*, *85*(5), 536-553.

Corcoran, C. A., Dershimer, E. L., &Tichenor. M. S. (2004). A teacher's guide to alternative assessment: Taking the first steps. *The Clearing House, 77*(5), 213–216.

Davis, M. H., & Karunathilake, I. (2005). The place of the oral examination in today's assessment system. *Medical Teacher, 27*(3), 294-297.

Dooge, J. (2007). Engineering training and education. Engineering Ireland.

Enerson, D. M., Plank, K. M., & Johnson. R. N. (2007). *An introduction to classroom assessment techniques.* Retrieved from http://www.uc.edu/content/dam/uc/cetl/docs/classroom_assessment_tec hniques.pdf

Khodaparast, H. A. (2005). New perspectives in engineering education: the promotion of traditional models to innovative solutions. Journal of Engineering Education. 7(28):11–22.

Nilson, T. (2017). Good for living? On the relationship between globalization and life expectancy. *World Development, 38*(9), 1191–1203.

Pearce, L. (2009). *How to examine a thesis.* Buckingham: Open University Press.

Shirani, N. B., Nasr, A, I., & Amir, R. (2016). Effective teaching methods in higher education: requirements and barriers

Stiggins, R., & Chappuis.J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory into Practice, 44*(1), 11–18

Tinkler, P., & Jackson, C. (2004). *The doctoral examination process: A handbook students, examiners and supervisors.* Buckingham: Society for Research into Higher Education.

Wiliam, D. (2013). Assessment: The bridge between teaching and learning. *Voices from the Middle, 21*(2), 15-20.

The Relationship Between Self Efficacy Levels and Preclinical Stress Perceptions of Nursing Students

Pınar Doğan, Istanbul Medipol Üniversitesi
Merve Tarhan, Istanbul Medipol Üniversitesi
Ahu Kürklü, Bahçeşehir Üniversitesi

Problem Durumu

Theoretical and practical trainings are carried out together in nursing education. Students may experience stress before clinical practice, especially from the first year (Açıksöz et al. 2016, Karagözoğlu et al. 2014). This stress may affect students' academic achievement as well as their self-efficacy levels, which are considered among non-technical professional skills (Pozam and Zaybak 2022). There is limited scientific evidence on the subject in the literatüre (Açıksöz et al. 2016; Mutlu et al. 2020). In the study, it was aimed to determine the relationship between self efficacy levels and preclinical stress perceptions of nursing students.

Yöntem

The research in descriptive-correlational design was carried out in Istanbul with nursing students who agreed to participate in the research. The study included 286 students. The data were collected using the Socio-Demographic Form, Self Efficacy Scale (SES) and Nursing Education Stress Scale (NESS) using face-to-face interview technique. Data were analyzed in a licensed software package. Ethics committee approval was obtained before starting the study (E-10840098-604.01.01-E.65128).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The mean age of the participants included in the study was 20.95±1.70 (18-34), the majority of them were women (85%), single (99.3%), those who chose the department voluntarily (63.3%), had a middle income level (% 65%) and individuals living with their families (67.5%). It was determined that the participants' NESS mean scores were 67.46±15.89, while their mean SES scores were 82.38±11.71. In the study, the participants were women (t:4.407, p<0.001), those who did not live with their families (t:2.273, p=0.024), those studying in the first year (F:3.996, p=0.008) and those with low income (F:7.570, p=0.001), it was found that the students' NESS average scores were significantly higher. There was no significant difference between the individual characteristics of the participants and the mean scores of SES. In the study, no relationship was found between the participants' total mean scores of NESS and SES. On the other hand, a low-level positive correlation was found between SES total mean score and NESS-Practice Stress sub-scale scores, and between SES-Behavior completion sub-scale and NESS-Practice Stress sub-scale.

The results of the research; shows that there is no relationship between students' preclinical stress level and their self-efficacy. However, considering that women, those studying away from their families, students who are at the beginning of the education period and have a low income level, are considered to have a high level of educational stress, it is thought that these groups need more support during the education period.

Anahtar Kelimeler: nursing, students, self efficacy, education, stress

Kaynakça

Açıksöz S, Uzun Ş, Arslan F. Hemşirelik öğrencilerinde öz yeterlilik algısı ile klinik uygulamaya ilişkin kaygı ve stres durumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Gülhane Tıp Dergisi. 2016; 56, 129-135.

Pozam M, Zaybak A. Hemşirelik öğrencilerinin kliik performanslarına ilişkin öz yeterliliklerinin incelenmesi. E-Journal of Dokuz Eylul University Nursing Faculty. 2022; 15 (1), 22-29.

Karagözoğlu Ş, Özden D, Türk G, Tok Yıldız F. Klasik ve entegre müfradat programı hemşirelik öğrencilerinin ilk klinik uygulamada yaşadıkları kaygı, klinik stres düzeyi ve etkileyen bazı faktörler. DEUHYO ED. 2014; 7(4), 266-274.

Mutlu B, Azak M, Kalaycı S. Çocuk sağlığı ve hastalıkları hemşireliği dersini almış öğrencilerin klinik rahatlık ve endişe durumu ile öz yeterlilik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. OPUS International Journal of Society Researches. 2020; 15 (26), 4293-4315.

Gözüm, S. ve Aksayan, S. (1999). Öz-etkililik-yeterlik ölçeği'nin türkçe formunun güvenilirlik ve geçerliliği. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 2(1), 21-34.

Karaca, A., Yıldırım, N., Ankaralı, H., Açıkgöz, F., Akkuş, D. (2014). Hemşirelik Eğitimi Stres Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi, 16 (2), 29-40.

Akreditasyon Neyi Değiştirdi? Öğretim Elemanları Görüşlerine Göre Program Akreditasyonun Eğitim-Öğretime Etkileri

Özer Çulhaoğlu
Bartın Üniversitesi

Orkun Sevinç
Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

Akreditasyon, kamu kullanımına arz edilen emtia ya da hizmetlerin belirli standartlara uygun olarak sunulması için kullanılan bir güvence yöntemi olarak nitelendirilmektedir. Yükseköğretim alanında ise akreditasyon, bir yüksek öğretim kurumunun ya da bu kurumda hizmet vermekte olan bir programın ulusal ya da uluslararası düzeyde kalite, verimlilik, etkinlik gibi performans ölçütlerine sahip olup olmadığını ortaya koyarak toplum nezdinde güven oluşturmaya yarayan bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Aktan & Gencel, 2010; Kılıçaslan, 2020). Akreditasyon vasıtası ile bir yükseköğretim kurumu dönemsel olarak kendini değerlendirebilmekte, bağımsız bir dış denetçi (akreditasyon kurumu) ile değerlendirilebilmektedir. Bu süreç ile kurum kalite güvencesini gönüllü olarak oluşturabilmektedir. Bu minvalde Yüksek Öğretim Kalite Kurulu akreditasyon kavramını kuruluşların içgüvence sistemlerini paydaşları ile yapılandırabilmesi için bir gereklilik olarak vurgulamıştır (YÖKAK, 2020a). Bir kurumun ya da programın akredite olması bir seferliğe mahsus değil, kalıcı bir çaba olarak görülmektedir. Çünkü iç kalite güvencesi sistemleri; kuruluşların faaliyetlerinin sistematik olarak iyileştirilmesini ve standartların sürdürülmesini sağlamaktadır (YÖKAK, 2020a; YÖKAK, 2020b).

Yükseköğretimde program akreditasyonun, akademik kaliteyi pozitif yönde etkilediğine dair bulgular alanyazında yer almaktadır (Ülker & Bakıoğlu, 2019; Acevedo-De-los-Ríos & Rondinel-Oviedo, 2021). Bu sebeple akredite olmuş bir programın tüm süreçlerinde ve paydaşlarında gelişim beklenilebilir bir çıktı olarak görülebilir. Ancak program akreditasyonunun yükseköğretimdeki eğitim öğretim faaliyetlerine nasıl etki ettiğine dair herhangi bir bulguya rastlanmadığı göz önüne alındığında çalışmanın problem cümlesi 'Akredite olan programların öğretim elemanlarının, akredite olmuş olmanın eğitim öğretim faaliyetlerine yansımaları hakkındaki görüşleri nelerdir?' olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmada ayrıntılı olarak veri toplamak, katılımcıların deneyimlerinden yola çıkarak durum hakkında görüşlerini, duruma dair bireysel algılarını, bakış açılarını öğrenmek ve durumu bu faktörleri göz önünde bulundurarak açıklamak amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından olgu-bilim deseni kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan görüşme, kişilerin olay ve olgulara karşı görüşleri, algıları ve tecrübeleri hakkında detaylı bilgi sağlanması amacıyla uygulanmaktadır. Nitel araştırmalarda az örneklem veya küçük çalışma grupları ile araştırmanın yürütülmesi, araştırmacılara belirli örneklem ile detaylı çalışma imkânı tanımaktadır (Baltacı, 2019). Bu halde araştırmanın evrenini akredite olmuş ve en az bir eğitim öğretim yılı boyunca akredite halde olan programda ders vermiş olan akademisyenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise amaçlı rastgele örneklem yöntemi ile seçilmiş iki akademisyen oluşturmaktadır. Amaçlı rastgele örneklem araştırmacıya, rastgele örneklem ile belirlenen durumlardan daha zengin ve detaylı olarak bilgiye ulaşma imkânı tanımaktadır (Baltacı, 2018). Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş olup temalar oluşturularak erişilen bulgular yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görüşmeler sonucunda yapılan analiz ile akademisyen görüşlerinin üç tema altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu temalar 'Bürokratik İş Yükünün Olumsuzlukları', 'Uyum ve Sistematikleşme' ve 'Müdahaleye Elverişsiz Koşullar' olarak adlandırılmıştır. Buna göre; akreditasyon sürecine hazırlık yapmaya başlayan bir programda oluşan iş hacmi, hazırlık evraklarını tamamlama, özellikle ders içi ve ders dışı uygulamalara dair kanıtları derleme ve bunları raporlamaya karşı akademisyenlerde olumsuz bir tutum geliştiği görülmüştür. Bu noktada akademisyenlerin akreditasyona hazırlık sürecinde harcadıkları süreyi gereksiz ve yorucu buldukları söylenebilir. Bu gereksiz ve yorucu görülen sürenin akreditasyona hazırlık sürecinde eğitim ve öğretim faaliyetlerine ayrılan zamanı çaldığı ve bu faaliyetlerin kalitesini düşürdüğü de söylenebilir. Akredite olduktan sonra bu kaliteyi koruyabilmek ve üzerine daha fazlasını katıp süreci devam ettirebilmek adına akademisyenler, duruma uyum sağladıklarını ve bu sayede eğitim süreçlerini daha sistematik olarak ilerletebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada akademisyenler açısından ders takibi, ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğretim sürecinin yönetimi açısından daha verimli çalışabildikleri ve süreçte kalitenin hem kendi hem de öğrencilerin lehine arttığını ifade ettikleri görülmüştür. Her anlamda paydaşlar ile süreç hakkında temasta olmalarının akademisyenlerde eğitim sürecini daha doğru planlama; öğrencilerde ise daha az kaygıyla daha sağlam temelli öğrenmeler oluşması anlamında fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sistematik hale getirilen eğitim öğretim sürecinin aynı anda zaman tasarrufunu da sağladığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Ancak akademisyenlerin akreditasyon sürecinde ellerinde olmayan birtakım etkenlerden dolayı sürecin sekteye uğrayabileceği ya da yeterince verimli olmayacağı endişesi taşıdıkları görülmüştür. Program akreditasyonunun yıldan yıla

kolaylaşmasının ve değerlendirmeye gelen dış değerlendiricilerin kararlarının öznel olmasının akreditasyonun yukarıda belirtilen olumlu etkilerini minimize edebileceği konusunda endişeler olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Ayrıca kurumun ya da programın belli koşulları sağlamalarının dışarıdan bir desteğe bağlı olması ve akredite olmuş olmanın 'yeterli' olduklarına olan inancı pekiştirmesi ile gelişimin resesyona girmesi gibi konularda akademisyenlerin sürece yoğun bir şekilde eleştirel yaklaştıkları görülmüştür. Bu noktada müdahaleye elverişsiz koşulların mevcut olması akreditasyon sürecine olan güvenirliğin ve inancın zayıflamasına sebep oluyor olabilir.

Anahtar Kelimeler: program akreditasyonu, kalite, dış değerlendirme.

Kaynakça

Acevedo-De-los-Ríos, A., & Rondinel-Oviedo, D. R. (2021). Impact, added value and relevance of an accreditation process on quality assurance in architectural higher education. *Quality in Higher Education, 28*(2), 186-204.

Aktan, C. C., & Gencel, U. (2010). Yüksek Öğretimde Akreditasyon. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 137-155.

Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 231-274.

Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 368-388.

Kılıçaslan, Ç. (2020). Yükseköğretimde Akreditasyon. *Peyzaj Eğitim Bilim Kültür ve Sanat Dergisi*, 10-18.

Ülker, N., & Bakıoğlu, A. (2019). An international research on the influence of accreditation on academic quality. *Studies in Higher Education, 44*(9), 1507–1518.

YÖKAK. (2020a). 03 07, 2023 tarihinde Akreditasyon Notları Serisi 1: https://yokak.gov.tr/akreditasyon-kuruluslari/akreditasyon-bilgi-notlari adresinden alındı

YÖKAK. (2020b). 03 07, 2023 tarihinde Akreditasyon Notları Serisi 1: https://yokak.gov.tr/akreditasyon-kuruluslari/akreditasyon-bilgi-notlari adresinden alındı

Fakültelerin Öğrenci İşlerine Yönelik Destek Yönetim Sistemi Model Önerisi

İlknur Teke
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi

Çiğdem Tarhan
Dokuz Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz dönemde hızla değişen ve sürekli gelişen teknolojik gelişmeler dikkate alındığında dijitalleşme çoğu kurum için kaçınılmaz hale gelmiştir. 4. sanayi devrimi, endüstrinin dijitalleşmesi, yüksek öğretim de dahil olmak üzere tüm kurumların ve iş yapma biçimlerinin gelişimini yönlendirmektedir [1], [2], [3], [4]. Yükseköğretim Kurumları açısından değerlendirildiğinde dijitalleşme süreci, idari görevleri kapsayan kurumsal süreçleri ve eğitim faaliyetlerini kapsayan akademik süreçleri ortaya çıkarmıştır. Özlük bilgilerinin saklandığı ve işlendiği, özlük işlerinin takip edildiği özlük bilgi sistemi, resmi kayıtlar ve elektronik imza süreçlerinin yer aldığı elektronik belge yönetim sistemi gibi konularına göre farklı yazılım uygulamaları kurumsal süreçlere örnek olarak gösterilebilir. Öte yandan, öğrenci bilgilerini depolayan ve dersler, sınavlar, not verme gibi akademik süreçleri yürüten öğrenci bilgi sistemi akademik süreçlere örnek gösterilmiş ve dijital bir eğitim platformunun sağlanmasının önemi eğitimin uzaktan yürütüldüğü Covid-19 krizi sırasında vurgulanmıştır [5], [6]. Dijital ve sosyal teknolojiler gelişmeye devam ettikçe, öğrenci ve üniversite toplulukları ile etkileşimde bulunmanın yeni ve yenilikçi yollarının kilidini açma fırsatı vardır [7], [8], [9]. Öğrencinin bakış açısından, akademik süreçleri, kaynaklara çevrimiçi erişimi ve yazılım desteğini içeren bir platform gerekli görülmektedir [10].

Bu çalışmanın amacı, yüz yüze eğitim-öğretim koşullarında öğrenci işleri birimi ile öğrenci arasındaki iletişim sürecinin yönetim bilgi sistemleri kullanılarak dijitalleştirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik bir çözüm önerisi sunmaktır. Bu çalışmada önerilen model, sıkça cevaplanan soruları da içeren, çağrı tabanlı destek yönetim sistemi olarak tasarlanmıştır. Bu çalışmanın vaka alanı olarak Dokuz Eylül Üniversitesi (DEÜ), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF) seçilmiştir. Benzer alandaki literatür çalışmaları incelendiğinde bu konudaki çalışmaların eğitim süreçleri de dahil olmak üzere açık ve uzaktan eğitim koşulları dikkate alınarak yürütüldüğü görülmüştür. Bu çalışmanın fiziki kampüs koşullarında yüz yüze eğitim dikkate alınarak hazırlanması ve öğrenci işleri destek yönetim sistemi olarak sunulması, onu benzerlerinden ayırmaktadır.

DEÜ-İİBF bünyesinde faaliyet gösteren öğrenci işleri biriminin öğrenci ile iletişimi yönetmek için herhangi bir bilgi sistemi kullanmadığı görülmüştür. Birime bizzat başvuran veya telefonla ulaşmaya çalışan öğrenciler, birimde tespit edilemeyen ve yönetilemez bir iş yüküne neden olarak birimin diğer görev ve sorumluluklarını yerine getirmesini engellemektedir. Ayrıca kayıt dönemleri ve mezuniyet gibi tekrar eden süreçlerde öğrencilerin benzer sorular sorması ve personelin tekrarlayan cevaplar vermesi ünitede yapılan çalışmalara değer katmamakta ve sürekli aynı görevlerin tekrarlanmasına yol açmaktadır. Bu durumlardan dolayı ihtiyaç duyulduğunda küçük bir duyuru ile gerekli kitleye ulaşamamak, diğer zamanlarda öğrencilerin sorularına cevap bulamamak gibi sonuçları bulunmaktadır. Bunu dikkate alarak; sorunların büyük bir kısmının öğrenci işleri birimi ile öğrenciler arasındaki iletişim eksikliğinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Çalışmada sunulan çözüm modeli, öğrencilerin öğrenci işleri ile ilgili sorularına online platform üzerinden çözüm bulmalarını sağlayarak yüz yüze görüşmeleri en aza indirgemek amacı ile tasarlanmıştır.

Yöntem

Çalışma kapsamında nitel veri toplama yöntemlerinden Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrenci İşleri Birimi ile odak görüşme yapılmıştır. Görüşme sonucunda tespit edilen sorunlar teknik nedenlerden kaynaklanan altyapı sorunları, öğrenci ile birim arasındaki iletişim sorunları ve idari sorunlar olmak üzere 3 ana başlık altında toplanmıştır.

Altyapı Sorunları: Üniversitede hâlihazırda kullanılmakta olan yazılımlardan kaynaklanan sorunlardır. Bu konudaki en önemli sorun yazılımların birbirinden bağımsız olarak çalışmasıdır. Ayrıntılı olarak, birbiriyle entegre olmayan farklı veritabanları ile farklı yazılımların kullanılması, aynı veri için birden fazla farklı değere neden olur.

İletişim Sorunları: Öğrenci işleri birimi ile öğrenciler arasındaki iletişimden kaynaklanan sorunlardır. Bu konuda iki önemli sorun vardır: Öğrencilerin iletişim bilgilerinin eksikliği nedeniyle birim gerekli bilgi akışını sağlayamamakta ve öğrenciler idari işlem ihtiyaçları için birime fiziki olarak başvurmaktadırlar.

İdari Sorunlar: Öğrenci işleri biriminde adam/saat verimliliğini en üst düzeye çıkarma çabasından kaynaklanan sorunlardır.

Çalışma kapsamında bahsedilen sorunların çözümü için öğrenci işleri birimi ile öğrenciler arasındaki iletişimi dijitalleştirmeyi amaçlayan destek yönetim sistemi, sistem geliştirme yaşam döngüsü adımları izlenerek tasarlanmıştır.

Bu çalışmada, DEÜ-İİBF öğrenci işleri birimi ile yapılan odak görüşme sonucunda belirlenen ve yukarıdaki özetlenen iletişim sorunları başlığı altında derlenen sorunlara çözüm önerisi getiren bir sistem modeli tasarlanmıştır. Bu sistem modeli, öğrenci işleri biriminin görev, yetki ve

sorumlulukları dikkate alınarak tasarlanmıştır. Önerilen model, bir destek yönetim sistemi olarak şu özelliklere sahip olacak şekilde tasarlanmıştır:

• Farklı ekran boyutlarına duyarlı web tabanlı uygulama (responsive yapı)

• Hem personel hem de öğrenciler için oturum açmış olmayı gerektirir

• Personelin de soru ekleyebileceği kategorilere ayrılmış SSS'leri içerir.

• Öğrenciler tarafından danışmak istedikleri hakkında biletler (ticket) oluşturulabilir ve gönderilebilir.

• Bir öğrencinin eklediği bilete öğrenci işleri birimi görevlileri cevap verebilir.

• Sistem içerisinde yapılan işlemlerin takip edilmesi, özet verilerin elde edilmesi ve iş yükünün görüntülenmesi için iş analitiği bölümü bulunmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dijitalleşmenin üniversiteler için de önemli olduğu günümüz koşullarında, fakültelerin öğrenci işleri birimleri arasındaki iletişim ilişkilerini ve öğrencilerin danışmanlık amaçlı fiziki uygulamalarını yönetecek yazılımların olmaması bu çalışmanın sorunu olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada, Dokuz Eylül Üniversitesi – İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrenci İşleri Biriminin öğrencilerle iletişimini güçlendirmek amacıyla destek yönetim sistemi olarak kullanılması planlanan web tabanlı bir model tasarlanmış ve sunulmuştur. Çalışmada çözüm olarak sunulan model, web tabanlı responsive bir uygulamadır. Önerilen modelde, öğrenci ile fakülte öğrenci işleri birimi personeli arasındaki iletişimin hızlandırılması ve her iki tarafa da fayda sağlanması amaçlanmaktadır. Önerilen modelde aktif olarak öğrenim gören fakülte öğrencileri sisteme kullanıcı kaydı ile giriş yapabilmektedir. Ayrıca sıkça sorulan sorular da sistemde kategorize edilmiştir. İstenilen bilgiler sistemdeki sorular arasında bulunamazsa, öğrencinin bilet (ticket) oluşturma yöntemini kullanarak başvuru yaptığı ve personelin bilete cevap verme şeklinde geri bildirimde bulunduğu bir süreç vardır.

Çalışmanın kapsamında geliştirilen destek yönetim sistemini kullanmanın beklenen faydaları aşağıdaki gibidir:

• Öğrencilerin üniteye fiziksel uygulamalarını en aza indirmek,

• Öğrencilerin telefon ile iletişim kurması yerine sistem içerisinden ticket oluşturarak iletişim sağlaması,

• Öğrencilerle ilgili sıkça sorulan soruların sistemde kategorize edilerek kolayca erişilebilir olması,

• Kullanıcı hesabı oluşturulurken fakülte öğrencilerinden OTP (One Time Password - Tek Kullanımlık Şifre) ile e-posta bilgilerini doğrulamalarının istenerek öğrencilerin iletişim bilgilerinin güncel tutulması,

• Oluşturulan isteklerin personel tarafından kategorilere yerleştirilerek zaman içerisinde istatistiksel bilgi elde edilmesi,

• İş analitiği bölümü ile öğrenci işleri biriminin öğrenci iletişim süreçleri izlenebilir ve takip edilebilir.

Gelecekteki çalışmalarda, öğrenci işleri birimi ile öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirmek ve hızlandırmak için tasarlanan öğrenci işleri destek yönetim sistemi modelinin MEAN JavaScript stack teknolojisi kullanılarak geliştirilmesi planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci İşleri, Destek Yönetim Sistemi, Dijitalleşme

Kaynakça

A. Telukdarie and M. Munsamy, "Digitization of Higher Education Institutions,", 2019 IEEE International Conference on Industrial Engineering and Engineering Management (IEEM), Macao, China, 2019, pp. 716-721, doi: 10.1109/IEEM44572.2019.8978701.

M. Lee et al., “How to Respond to the Fourth Industrial Revolution, or the Second Information Technology Revolution? Dynamic New Combinations between Technology, Market, and Society through Open Innovation,” Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, vol. 4, no. 3, p. 21, Jun. 2018, doi: 10.3390/joitmc4030021.

K. G. Fomunyam, “Education and The Fourth Industrial Revolution: Challenges and Possibilities For Engineering Education,” International Journal of Mechanical Engineering and Technology (IJMET), vol. 10, no. 08, pp. 271-284, Aug. 2019, Accessed: Mar. 10, 2023. [Online]. Available: https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61505/918443http://www.iaeme.com/ijmet/issues.asp?JType=IJMET&VType=10&IType=8

N. M. Tri, P. D. Hoang, and N. T. Dung, “Impact of the industrial revolution 4.0 on higher education in Vietnam: challenges and opportunities,” Linguistics and Culture Review, vol. 5, no. S3, pp. 1–15, Jul. 2021, doi: https://doi.org/10.21744/lingcure.v5ns3.1350.

B. Bygstad, E. Øvrelid, S. Ludvigsen, and M. Dæhlen, “From dual digitalization to digital learning space: Exploring the digital transformation of higher education,” Computers & Education, vol. 182, p. 104463, Jun. 2022, doi: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104463.

C. Coman, L. G. Țîru, L. Meseșan-Schmitz, C. Stanciu, and M. C. Bularca, “Online Teaching and Learning in Higher Education during the Coronavirus Pandemic: Students’ Perspective,” Sustainability, vol. 12, no. 24, p. 10367, Dec. 2020, doi: 10.3390/su122410367.

E. T. Cabellon and R. Junco, “The Digital Age of Student Affairs,” New Directions for Student Services, vol. 2015, no. 151, pp. 49–61, Sep. 2015, doi: https://doi.org/10.1002/ss.20137.

A. Mujalli, T. Khan, and A. Almgrashi, “University Accounting Students and Faculty Members Using the Blackboard Platform during COVID-19; Proposed Modification of the UTAUT Model and an Empirical Study,” Sustainability, vol. 14, no. 4, p. 2360, Feb. 2022, doi: 10.3390/su14042360.

M. Szyszka, Ł. Tomczyk, and A. M. Kochanowicz, “Digitalisation of Schools from the Perspective of Teachers’ Opinions and Experiences: The Frequency of ICT Use in Education, Attitudes towards New Media, and Support from Management,” Sustainability, vol. 14, no. 14, p. 8339, Jul. 2022, doi: 10.3390/su14148339.

A. Thoring, D. Rudolph, R. Vogl, “Digitalization of Higher Education from a Student’s Point of View”. Book of Proceedings EUNIS 23rd Annual Congress - Shaping the Digital Future of Universities, pp. 279-288, 2017. Accessed: Jan.26, 2023. [Online]. Available: https://www.eunis.org/eunis2017/wp-content/uploads/sites/10/2017/07/EUNIS2017_Book-of_Proceedings_1.pdf

Fen Öğretim Programları Dersi için ChatGPT Değerlendirmesi

Mustafa Ergun

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Yapay zekanın eğitim alanında kullanımı, eğitim sürecine katkısı ve bu sürece her açıdan etkisi, çok sayıda öngörü ve değerlendirmeyle birlikte tartışma konusu olmayı sürdürmektedir. ChatGPT (Generative Pre-training Transformer), OpenAI firması tarafından geliştirilen ve diyalog konusunda uzmanlaşmış bir yapay zekâya dayalı sohbet robotudur. Farklı dillerde desteği olan ve karşısında bir insan varmış gibi yazılar oluşturabilen bir tür üretici yapay zekadır. Birçok görevi yerine getirebilen ChatGPT'nin yapabildikleri arasında sohbet etmek, bilgi sağlamak, çeviri yapmak, metin oluşturmak, öneri sunmak, başta dil eğitimi olmak üzere belirli konularda eğitim vermek ve sorulan soruları yanıtlamak gibi görevler belirtilebilir. Sorulan sorulara cevap verirken kaynak belirtmemesine rağmen istenilen düzeyde açıklamalar yapabilmektedir. Kısa zamanda zenginleşen literatüre göre ChatGPT'nin istenilen her konuda kapsamlı bilgi sunduğu, ileri düzeyde bilgi analizi, sentezi ve uygulaması gerektiren zorlu sorulara güvenilir ve doğru yanıtlar verdiği gözlenmiştir. Bu alanlar arasında programlama, makine öğrenmesi, marketing, eğitim, tarih gibi farklı alanlar olduğu belirtilebilir. ChatGPT'nin SWOT analize göre güçlü yönleri arasında, inandırıcı yanıtlar üretmek için sofistike bir doğal dil modeli kullanması, kendini geliştirme yeteneğinin olması ve kişiselleştirilmiş gerçek zamanlı yanıtlar sağlaması belirtilebilir. ChatGPT gibi yapay zeka sohbet robotları spesifik alan sorularına hızlı geri bildirim ve düzeltmeler sunarken, öğrencilerin öğrenmesi zor olan karmaşık kavramları anlamalarına yardımcı olabilecek açıklamalarda yapmaktadır. İşte bu noktada yapılan bu açıklamaların doğruluğu, derinliği ve yanıtların kalitesinin tartışılması gerekmektedir. Fen bilimleri öğretmen adayları kendi branşlarına özgü güncel öğretim programının özelliklerini lisans düzeyinde fen öğretim programları adlı derste öğrenmektedir. Ders kapsamında kendi öğretim programlarının tüm özelliklerini, yaklaşımlarını, kazanımlarını, ders planlarını, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını öğretmen adayları somut örnekler üzerinden incelenmektedir. Diğer bir ifade ile bu ders alan eğitimine özgü bilgi, beceri ve yeterlilik kazanmalarını sağlamaktadır. Bu çalışmanın amacı ChatGPT'nin Fen öğretim programları dersindeki performansını öğretmen adaylarının performansıyla karşılaştırmaktır.

Yöntem

Bu çalışmada tarama araştırması yöntemlerinden kesitsel tarama kullanılmıştır. Kesitsel taramalarda veri toplama tek seferde gerçekleştirilip olgunun anlık durumu tanımlarken durumun fotoğrafını çekerek betimleme yapmaktadır. Katılımcılar Tu̇rkiye'de bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde Fen öğretim programları dersini almış 80 fen bilimleri öğretmen adayıdır. Çoktan seçmeli ve kısa cevaplı açık uçlu olarak gerçekleştirilen sınav 25 soru içermektedir. Güncel fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında yedi hafta eğitim alan fen bilimleri öğretmen adayları ardından 25 sorudan oluşan çoktan seçmeli ve kısa cevaplı bir başarı testi ile değerlendirilmiştir. Aynı başarı testi ChatGPT'ye de uygulanmıştır. Elde edilen cevaplar öğretmen adaylarının cevaplarıyla karşılaştırılmıştır. Veriler analiz edilirken tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgulardan ChatGPT'nin fen bilimleri öğretmen adaylarının ortalamasına yakın doğru cevap oranına sahip olduğunu belirtilebilir. Ayrıca, ChatGPT'nin kazanımları sınıflandırma konusundaki bilgisinin öğretmen adaylarınınkinden daha üstün olduğu görülmüştür. Bilişsel kazanımların sınıflandırılmasında başarılı sonuçlar elde ederken duyuşsal alandaki sınıflandırmalarda aynı başarıyla devam edemediği gözlenmiştir. Öğretim programına özgü öğrenme alanlarının sorularına yüksek düzeyde doğru cevaplar verirken programdaki yaşam becerileriyle ilgili sorularda düşük doğru cevap ortalamasına sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Fen bilimleri öğretim programında yer alan bilimsel süreç becerilerinin kazanımlarla ilişkilendirildiği sorularda başarı oranının düşük olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak ChatGPT'nin öğretmen adaylarına göre ortalama performans gösterdiği tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda yüksek öğretim düzeyindeki alana özgü eğitim derslerinde ChatGPT'nin performansıyla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: ChatGPT, Fen Öğretim Programları, Öğretmen Adayı, Yüksek Öğretim

Kaynakça

Cotton, D. R., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-12. https://doi.org/10.35542/osf.io/mrz8h

Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2023). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-15.

Mohammadreza Farrokhnia, Seyyed Kazem Banihashem, Omid Noroozi, Arjen Wals. (2023) A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International* 0:0, pages 1-15.

Susnjak, T. (2022). ChatGPT: The End of Online Exam Integrity?. *arXiv preprint arXiv:2212.09292*.

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, *10*(1), 15.

Yükseköğretimde Nitelik Dönüşümü

Derya Mısıroğlu
Kastamonu Üniversitesi

Oğuzhan Demircioğlu
Kastamonu Üniversitesi

Problem Durumu

Bilgi toplumunun gelişimi, eğitim ve öğretim alanında da yenilikleri ve gelişmeleri kaçınılmaz kılmıştır. Bilgiyi üretme, sorgulama ve geliştirme faaliyetleriyle eğitim kurumları arasında kritik öneme sahip olan, ayrıca öğretim olgusunun üst tabakasında bulunan yükseköğretim kurumlarının da sürekli değişim ve gelişime tabi olması, bu bağlamda önem arz etmektedir. Geçmişten günümüze toplumun bir parçası olarak hizmet etmeyi hedefleyen üniversiteler, ekonomi alanında gerek bölgesel gerek ulusal gerekse küresel çapta sürekli daha önemli bir hale gelmektedir.

Yükseköğretim kurumları, öğrencileri öğrenmeye teşvik etmenin yanı sıra, süreç içerisinde eğitimin kalite ve niteliğinin sağlanması açısından yenilikleri sürekli olarak takip etmelidir. Bilgi toplumunda eğitim, insanların hem kısa vadede hem de uzun vadede yaşam kalitesini artırmayı ve kültür kazanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Nitekim üniversitenin temel misyonları arasında bilim üretmek, bilgi yaymak, yeni kültürler tanıtmak, meslekî öğretim yapmak ve meslek edinmek, öğrencilerin bilgi ve becerilerini arttırmak ve bilimsel araştırmalarda bulunmak gibi faaliyetler yer almaktadır. Söz konusu faaliyetlerin Türkiye genelindeki üniversitelerin misyon ve vizyonlarında da kabul gördüğü bilinmektedir (Bursalıoğlu, 1991).

Ülkemizde Yükseköğretim kurumlarının nicelik açısından görülen hızlı artışıyla birlikte kalite uygulamasına duyulan ihtiyaç ta günden güne hissedilmektedir. Diğer bir ifadeyle niceliksel yönden artış, nitelik meselesini de gündeme getirmektedir. Gelişmekte olan ekonomilerin arasında yer alan Türkiye'nin büyüme planlarının sürdürülebilir olabilmesi için üniversitelerin insan kaynağını nitelikli hale getirerek toplumsal-ekonomik düzeyde fayda sağlayacak şekilde uygulama alanlarına entegre etmesi gerekmektedir. Dolayısıyla içerisinde bulunduğumuz süreçte eğitimin niteliği hayati önem taşımaktadır. Nitekim, 11. Kalkınma Planında da yükseköğretim kurumlarının bilgi üretme ve değere dönüştürme aşamasında önemli bir rol üstlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu gerekliliğe paralel olarak özel sektör ve kamu işbirliği ile üniversitelerin girişimci üniversite modeline evrildiği de dikkat çeken bir unsurdur. Bu modele göre ar-ge çalışmalarıyla birlikte teknolojinin de hız kazanmasıyla değişen ihtiyaçlar yükseköğretim kurumlarında becerilerin kazanılması, akademik çalışmaların yapılması ve hayat boyu öğrenme yaklaşımının getirilmesi nitelikli eğitimin önünü açmaktadır. (T.C. Strateji Bütçe Başkanlığı, 2018).

Ülkemiz çapında öğrencilerin yükseköğretim düzeyindeki eğitime erişim ve yükseköğretim kapsamında okullaşma oranının yükseltilmesi 2000'li yılların öncesinde çözülmesi gereken en öncelikli konu iken, özellikle 2003-2018 döneminde bu konu üzerinde önemli adımlar atılmış, geniş kapsamlı bir büyümeye şahit olunmuştur. Öte yandan bu durum, nitelikli eğitim kapsamında kalite odaklı büyümeyi gerekli kılmış, üniversitelerin misyonunu tekrar gözden geçirmesi ihtiyacını doğurmuştur. 2019-2023 dönemi stratejik planında da yer verildiği üzere, nitelikli eğitimin tesis edilmesinin üniversitelerin yüksek kalite standartlarına ulaşmasını sağlayacağı ve Yükseköğretim Kurumunun stratejik amaçlarına hizmet edeceği anlaşılmaktadır (YÖK, 2018). Yükseköğretim kurumlarında eğitim kalitesi güvencesi, bu bağlamda büyük önem taşımaktadır.

Ülkemizde yükseköğretim sistemi kapsamında kalite odaklı büyümenin sağlanmasında, iktisadi kalkınma sürecinin ve uluslararası rekabet gücünün yükseltilmesinde ve hem kamu hem de özel sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün arttırılmasında nitelikli bilginin hayati önemi bulunmaktadır.

Yanıklar'a (2007) göre bireyler, kurumlarda almış oldukları nitelikli eğitim kapsamında sosyal düzeni muhafaza etme, sosyal gelişim ve dönüşüm, uyum sağlama, düşüncelerini özgür bir şekilde ifade edebilme ve yaratıcı düşünce geliştirme becerileri kazanmaktadır. Fidan ve Erden'e (2001) göre, bireyler toplumsal değişim sürecine eğitim kurumları ile beraber ayak uydurabilir. Nitelikli eğitim kurumları yeni bilgi üretilmesini ve söz konusu bilgilerin hayatla bütünleşmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda eğitim, gerek sosyolojik, gerekse ekonomik açıdan önemli bir güce sahiptir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze kadar, bilimsel denetim ve değerlendirme hususlarında, denetleme kurulunun, yükseköğretim kurumlarının performanslarını denetleme ve değerlendirilmesine yönelik bir yükümlülüğe sahip olmadığından, üniversitelerde gerekli kalitenin sağlanmasında idari vesayet yetersiz kalmıştır. Nitekim yükseköğretim sonrası istihdam göstergeleri eğitimin hedeflenen sonuçlara ulaşmadığının bir kanıtıdır (Hacıfazlıoğlu, 2006). Ancak bu durumu değiştirmek ve üniversitelerde yüksek kalite standartlarını oluşturmak oldukça mümkündür.

Yükseköğretim kurumlarında kalite yönetimi eğitim ve öğretimin tüm aşamalarında uygulandığında nitelikli insan kaynağı yetiştirmek mümkün olabilir. Kalite yönetimini etkileyen unsurlar ise aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Akademik altyapı (laboratuvar, kütüphane, dokümantasyon, iletişim, bilgi işlem gibi),

- Ders programı & Müfredat,
- Ölçme ve değerlendirme sistemleri,
- Personel temini ve geliştirme sistemleri,
- Bilimsel araştırma ve yayınlar,
- Kurumsal stratejik plânlama,
- Üniversite-sanayi işbirliği ve toplum ilişkileri.
- Sosyal altyapı imkânları (spor tesisleri, açık alan vb. imkânlar)

Yükseköğretim Kalkınma Plânında (2018) belirtildiği üzere kalite odaklı büyüme ve gelişmeyi sağlanması, Türkiye'nin iktisadi açıdan kalkındırılması ve uluslararası rekabet gücünün arttırılması, ülkemizin öncelikli alanlarında endüstrinin ve özel sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için nitelikli bilgi ve nitelikli insan unsurunun desteklenmesine ihtiyaç vardır. Uluslararasılaşma çerçevesinde yükseköğretim kurumlarının üzerlerine düşen sorumluluklar, sadece öğretim, öğrenme ve araştırma imkânları boyutlarıyla sınırlı kalmayıp; bu amaçlara hizmet eden her türlü altyapı ve fiziksel imkânların geliştirilmesini ve öğrencilere sunulan yönetimsel, sosyal ve kültürel olanakların uluslararası boyutlarda ele alınmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Bu anlamda yükseköğretim kurumunun, öğrencilerini nitelikli eğitim ile donatmak ve topluma sosyal anlamda faydalı bireyler olarak yetiştirmesi yükseköğretimde "kalite" kültürünün çok yönlü boyutlarıyla ele alınmasına bağlıdır. Dolayısıyla, "öğretim ve araştırma" faaliyetleri kadar öğrencinin sosyalleşmesini sağlayan her türlü imkânın da sağlanması önem arz etmektedir.

Projenin genel amacı nitelikli eğitim kriterleri kapsamında Kastamonu Üniversitesinin öğrenciler ve idareciler tarafından değerlendirilmesi ve mevcut eğitim kalitesinin geliştirilmesine yönelik çözüm önerileri sunmaktır.

Söz konusu genel amaç doğrultusunda Kastamonu üniversitesinde bulunan fakülte, MYO, yüksekokul ve enstitü birimlerindeki

1. Öğrencilere anket uygulanması,
2. Öğrencilerle derinlemesine mülakat görüşmeleri
3. Anket ve görüşme sonuçlarına bağlı birim amirleri (dekan/müdür veya yardımcıları) ile derinlemesine mülakat görüşmeleri

ile eğitim niteliğini geliştirme üzerine önemli çıktıların elde edileceği öngörülmektedir. Dolayısıyla kurumda eğitim öğretim faaliyetlerinin farklı paydaşlarından elde edilen veri ve bilgiler sayesinde çözüm önerileri sunulması hedeflenmektedir.

Genel amaç doğrultusunda Kastamonu üniversitesinde nitelikli eğitim ihtiyacını tespit edip kurumdaki eğitim kalitesini artırılmasına yönelik kurumu teşvik etmek ve ülkemizde bulunan diğer yükseköğretim kurumlarına da örnek olmasını sağlamaktır.

Bu bağlamda ilk olarak, öğrencilerin neden okudukları fakülteleri tercih ettikleri, tercih etmelerinde onları bu fakülte tercihlerine iten etkenler ve sebeplerin anlaşılması hedeflenmektedir. Sonrasında ise elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin eğitim öğretim süreçleri, arkadaş ilişkileri, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin niteliği, öğrenme kaynaklarına erişme yönelik fırsatların onların eğitim ihtiyaçlarına yeterliliği, kariyer hedefleri ve öğrencilerin üniversite içi sosyal faaliyetleri, üniversitenin fiziki koşulları ve olanakları gibi boyutların nicel ve nitel yöntemlerle incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda çalışmanın araştırma kısmında şehrin demografik unsurları, ekonomik özellikleri, ulaşım ve eğitim niteliğine ilişkin diğer başlıklar da değerlendirilecektir.

Dolayısıyla iki bölümde tamamlanacak olan projenin ilk bölümünün amacı nitelikli eğitim kriterleri kapsamında Kastamonu Üniversitesindeki öğrencilerinin öğrenim süreçlerini ve öğretim biçimini kapsayan eğitimin niteliğine yönelik görüşlerinin nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılmasıyla belirlenmesidir.

Projenin ikinci bölümünde ise öğrencilere yönelik anket ve görüşmelerin analizlere tabi tutulması ile elde edilen bilgiler ışığında idarecilerin eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik görüşlerinin ve çözüm önerilerinin alınması amaçlanmaktadır.

Tüm bu amaçlar doğrultusunda ise aşağıdaki problem soruları belirlenmiştir:

Öğrencilere yönelik sorunsallar;

1. Öğrencilerin üniversite ve bölümlerini tercih etmelerinde etkileyen etmenler nelerdir?
2. Öğrencilerin, ders içeriklerinin yeterliliği konusunda ve öğretim düzeylerine ilişkin memnuniyet düzeyleri nedir?
3. Öğrencilerin, Kastamonu üniversitesinin kariyer odaklı yönlendirme çalışmalarına karşı görüşleri nedir?
4. Öğrencilerin fakülte yönetimiyle ve öğretim elemanlarıyla iletişim kurma konusundaki memnuniyet düzeyleri nedir?
5. Öğrencilerin, Kastamonu Üniversitenin kampüs yaşamı ve fiziki koşullarına karşı görüşleri nedir?

İdareye yönelik sorunsallar;

1. İdarecilerin öğrencilerinin talep ve isteklerine karşı tutumu nedir?
2. İdarecilerin üniversitenin nitelikli eğitim kriterlerine yönelik eksikliklerine karşı tutumları nedir?
3. Üniversite yöneticilerinin öğrencileri kariyer odaklı yönlendirme çalışmaları nedir?
4. İdarenin öğrencilerin taleplerine karşı mali destek durumu ne şekildedir?

5. İdare öğrencileri teşvik edici faaliyetlerde bulunma durumu nedir?
6. İdarecilerin nitelikli eğitim kriterleri ile ilgili eksikleri gidermede yetki ve kabiliyetleri ne durumdadır?

İdareciler üniversitenin nitelikli eğitim kalitesini geliştirmede mali kaynak ve yetkileri ne durumdadır?

Yöntem

Projede Kastamonu Üniversitesindeki mevcut durumun literatürdeki nitelikli eğitim kriterleri bağlamında değerlendirilmesinin yanı sıra, söz konusu mevcut durumun nasıl geliştirilebileceği hususunda çözüm arayışı amaçlanmaktadır.Proje iki temel bölüme ayrılmaktadır. Çalışmada hem nicel, hem nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması planlanmaktadır. Projenin ilk bölümünde, öğrencilerin nitelikli eğitim alabilmesinde etkili olan kriterlerin değerlendirilmesine yönelik anket çalışması ve derinlemesine mülakat görüşmeleri yapılacaktır. Bu doğrultuda Kastamonu Üniversitesi bünyesindeki birimlerin eğitim/öğretim imkânları alt boyutları ile öğrencilerin gözünden anlaşılmış olacaktır. İlk aşamada yapılması planlanan nicel çalışmanın evreni, Kastamonu Üniversitesi Kalite Birimi (2022) tarafından sağlanan verilerden elde edildiği üzere üniversite bünyesinde faaliyette olan **13 fakülte, 3 enstitü, 4 yüksekokul, 13 meslek yüksekokulu olmak üzere 33 birimde öğrenim gören 22080** öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler arasındaki demografik farkların etkilerinin ortaya konulabilmesi için, örneklem seçimi yapılırken fakülte, enstitü, yüksekokul ve MYO olarak 4 gruba ayrılacak, her bir öğrenci grubu öğrenci sayısına göre kendi içerisinde değerlendirilecektir.Belirlenen grupların üniversite içerisindeki temsil gücünün değerlendirilebilmesi için orantılı tabakalı örneklem ile, Salant ve Dillman (1994) tarafından yapılan çalışmada yer alan formül kullanılacaktır. Söz konusu formüle göre %95 güven aralığında ± % 5 örnekleme hatası ile örneklemin büyüklüğünün **fakülteler için minimum 372, meslek yüksek okulları için 365, yüksekokullar için 280, enstitüler için ise 321** olması gerektiği hesaplanmıştır.Grup içerisindeki birimlerin temsil gücünden ziyade aralarındaki farklılıkların ortaya konulabilmesi amaçlandığından grup içi birimlere yapılacak anket sayıları kota örnekleme yöntemiyle yapılacaktır. Öğrenci sayıları gözetilmeksizin grup içi her birime eşit sayıda anket uygulanacaktır. Bu aşamada, Hacıfazlıoğlu (2006) tarafından geliştirilen ölçeğin uyarlanması ile oluşturulacak anket çalışmasında alınan cevapların doğruluğunun ve güvenilirliğinin azami derecede olması amacıyla her katılımcıyla yüz yüze görüşülmesi planlanmaktadır. Katılımcılara uygulanacak anket soruları iki gruptan oluşmaktadır. Birinci grupta katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili öğrenim gördükleri fakülte faaliyetlerini tespit etmek amacıyla yedi soru bulunmaktadır.Katılımcılardan elde edilen veriler öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına yönelik görüşlerini karşılaştırmada bağımsız değişkenler olarak kullanılmıştır. İkinci grupta katılımcıların öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla ilgili literatürden ve uzman görüşlerinden faydalanarak geliştirilmiş 77 soruluk 5'li Likert tipi kullanılarak hazırlanmış yükseköğretimde öğretim süreçleri ve öğrenme kaynakları ölçeği kullanılmıştır.5'li derecelendirme, kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde oluşturulacaktır. Öğrencilere yönelik anketlerin yanı sıra, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi, bütüncül biçimde ortaya konulmasını sağlayan sürecin izlendiği(Durak,2011) Nitel Araştırma yapılacaktır. Nitel araştırma desenleri içerisinden bir ya da birkaç özel durumu derinlemesine inceleyerek analiz etmek amacıyla kullanılan (Akkaya, 2010) örnek olay çalışması seçilmiştir.Örnek olay çalışması özellikle sosyal süreçlerin anlaşılması hususunda diğer nitel tekniklere kıyasla daha güçlü yönleri bulunmaktadır(Coşkun, Altunışık & Yıldırım,2020).Örnek olay araştırması genelleme yapmak, genel bir takım çıkarımlara ulaşmaktan ziyade, konunun ayrıntılarıyla incelenmesini ve bulguların ortaya konulması amaçlamaktadır(Willig,2008).Örnek olay çalışmasında yapılan derinlemesine mülakat ile kişi veya kurum hakkında ayrıntılı veriler elde edilir. Böylece örneklemin durumunu açıklayan faktörler ve bu faktörler arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılır, "ne", "niçin"ve"nasıl" sorularına cevap aranır(Coşkun vd., 2020).Dolayısıyla anket çalışmasının yanı sıra yapılacak görüşmelerle öğrencilerin aldıkları eğitimin niteliğine yönelik detaylı inceleme yapılmış olacaktır.

Çalışmanın ikinci bölümünde, öğrenci anket ve mülakat görüşmelerinden gelen sonuçlar dikkate alınarak idari görevde olan (myo müdürü, dekan ve yardımcıları)bahsi geçen nitel yöntemlerden derinlemesine mülakat tekniği ile görüşme yapılması planlanmaktadır. Bu sayede öğrencilerle yapılan anket ve görüşmelerden elde edilen verilerin yöneticilerle paylaşılması, ders verme faaliyetleri de yürüttüğü bilinen idarecilerin açısından da değerlendirilmesi ve muhtemel sorunlara yöneticilerin işbirliği ile etkin çözüm önerileri getirilmesi planlanmaktadır. Çalışmada gerçekleştirilecek nicel araştırmada elde edilen veriler SPSS yazılımıyla güvenilirlik, geçerlilik,T-test, ANOVA analizlerinin yanı sıra, elde edilecek verilere bağlı olarak belirlenecek diğer parametrik/parametrik olmayan analizlere tabi tutulacak.Nitel çalışmalara yönelik olarak ise, yüksek seviyeli programlama dili Python ve açık kaynak kodlu RapidMiner yazılımları kullanılarak kütüphaneler ve operatörler yardımıyla hem öğrencilerle hem de idarecilerle gerçekleştirilmiş mülakat görüşmeleri analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üniversitelerden mezun olan gençlerin önemli bir kısmı istihdam edilememektedir. Bu sebeple söz konusu gençler, hayatlarını idame ettirebilmek için kendi alanları dışında, hatta üniversite diploması gerektirmeyen işlere yönelmektedir. Söz konusu durum, gençlerin uzun yıllar geçirdiği eğitim sürecinin anlamını azaltmaktadır. Nitelikli eğitim, üniversiteye girişte bölüm seçiminden mezuniyete kadar olan kısmı kapsamaktadır. Dolayısıyla projenin başarıyla sonuçlanması, YÖK'ün stratejik planında belirttiği hedeflere daha hızlı ulaşabilmesine katkı sağlayacaktır.

Eğitimin kültürü; kültürün de eğitimi şekillendirdiği bilinmektedir. Nitelikli eğitimin gelişmesi, toplumu ilgilendiren her alanda pozitif etkisini gösterecektir. Nitelikli eğitimin gelişmesi, araştırmacı sayısı ve niteliğinde de gelişim sağlayacaktır. Bu etkiye bağlı olarak ise projenin ulusal/uluslararası Ar-Ge işbirliklerine katkı sağlayacağı da öngörülmektedir. Özel sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikli insan kaynağı, üniversitelerin itelikli eğitimin gelişmesi, araştırmacı sayısı ve niteliğinde de gelişim sağlayacaktır. Bu etkiye bağlı olarak ise projenin ulusal/uluslararası Ar-Ge işbirliklerine katkı sağlayacağı da öngörülmektedir. Özel sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikli insan kaynağı, üniversitelerin nitelikli eğitim vermesi sonucu sağlanabilir. Bunun gerçekleşmesi ise üniversite-sanayi iletişim ve işbirliğine bağlıdır. Dolayısıyla çalışmanın Üniversite-Sanayi işbirliklerine önemli derecede katkılar sağlaması beklenmektedir. Üniversite eğitim niteliğinin önündeki engellerin

azaltılmasına yardımcı olarak üniversiteli genç işsizler oranının düşürülmesi, mezun olan öğrencilerin daha girişimci ve nitelikli olabileceği öngörülmektedir. İnsan kaynağı niteliğinin artırılması ile İşsizliğin artan ürün/hizmet üretimi ile beraber toplumsal refah seviyesinin yükseleceği düşünülmektedir. Kalifiye istihdam sonucu ülkemizin uluslararası pazarlama rekabeti artacaktır. Mezun olan üniversite öğrencileri daha bilinçli ve nitelikli bir şekilde iş yöneliminde bulunacaktır Ülkede ortaya iş konulamaması, fikir üretimi, yazılım üretimi, hizmet üretimi, tasarım üretimi vb. üretimler olmaması işsizliği, dışa bağımlılığı ve kötü ekonomiye sebebiyet vermekte, ekonomik güvenliği tehdit etmektedir. Bu bağlamda projenin ekonomik güvenliğin artırılmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Nitelikli eğitimin enerjinin tasarruflu kullanılmasına da etki edeceği düşünülmekte, bu bağlamda enerji güvenliğine de katkı sağlanması beklenmektedir.

Çalışma tamamlandığında kaliteli ulusal veya uluslararası dergilerde en az bir makale yayınlanacaktır. Ayrıca çalışma çıktılarının başarısı doğrultusunda benzer çalışmaların farklı üniversitelerde de yapılması planlanmaktadır. Çalışmanın uygulama biçimi ile de amacına hizmet etmesi hedeflenmektedir. Söz konusu çalışmayı hazırlayan lisans öğrencisi, yüksek lisansa yönelik ve akademik yolculuğu açısından kazandırılan bilimsel araştırma tecrübeleri ileriki araştırmalarda daha nitelikli ve kapsamlı çalışmaların önünü açacaktır. Bu çalışma ile lisans öğrencisinin kazandığı bilimsel araştırma tecrübelerini ileriki çalışmalarında kullanabilecek, ayrıca kendilerinden sonra gelenlere aktarabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Eğitim, Nitelikli Eğitim

Kaynakça

Akkaya, R. Olasılık ve İstatistik Öğrenme Alanındaki Kavramların Gerçekçi Matematik Eğitimi ve Yapılandırmacılık Kuramına Göre Bilgi Oluşturma Sürecinin İncelenmesi

https://acikerisim.uludag.edu.tr/bitstream/11452/2524/1/263028.pdf

Son erişim tarihi: 08 01 2023.

Bursalıoğlu, Z. 1991. "Karşılaştırmalı Üniversite Yönetimi", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24(2), 677-685.

Coşkun, R., Altunışık, R. & Yıldırım, E. 2020. Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı. Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Durak R. "Araştırma Yöntem ve Teknikleri". Atatürk Üniversitesi.

https://atauni.edu.tr/yuklemeler/e6d32be6d3b1ad4dae5f6cc23165e2da.pdf

Son erişim tarihi: 08 08 2022.

Fidan, N., Erden, M. 2001. Eğitime Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.

Hacıfazlıoğlu, Ö. "Avrupa Birliği Yükseköğretim Kalite Göstergeleri ve Türkiye Örneği". Yükseköğretim Kurulu.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=-L8ilcwn9ZRRc_YMKxXW1l3zDGmWNAxjs25rnlwGLPbIP9-EYte7Y1-4mHEPmd7S

Son erişim tarihi: 08 08 2022.

Kastamonu Üniversitesi (2022). İstatistikler.

https://ubys.kastamonu.edu.tr/BIP/BusinessIntelligence/Students/StudentsByUnits

Son erişim tarihi: 08 08 2022.

Kesik, A. (2003). Yükseköğretimde Yeni Bir Finansman Modeli Önerisi: " Bütünsel Model". Ankara: TC Maliye Bakanlığı Yayınları.

Salant, P., Dillman, D. A. 1994. How To Conduct Your Own Survey. New York: John Wiley and Sons.

T.C. Strateji Bütçe Başkanlığı (SBB). "On Birinci Kalkınma Planı 2019-2023".

https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf

Son erişim tarihi: 08 08 2022.

Willig, Carla (2008), Introducing Qualitative Research in Psychology, Glaskow: McGraw Hill.

Yanıklar, C. 2007. "Eğitimin toplumsal temelleri". Eğitim bilimine giriş. Editör: Karslı, M. D. Ankara: Pegem. Yayınları.

Yükseköğretim Kurulu. (YÖK). "Yükseköğretim Kurulu 2019-2023 Stratejik Planı". http://www.sp.gov.tr/upload/xSPStratejikPlan/files/U8mRM+YOK_2019-2023_Donemi_Stratejik_Plani.pdf

Son erişim tarihi: 08 08 2022.

Öğretim Elemanlarının Teknoloji Destekli Öğretim Yeterlikleri Ölçeği (TEKDÖYÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Kamil Arif Kırkıç
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

İbrahim Güney
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Merve Gül Mazı
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretim elemanları gelişen teknoloji ile birlikte öğretim süreçlerinde daha yoğun olarak teknolojiyi kullanmak durumundadır. Öğretmenlerin ve öğretimden sorumlu kişilerin gerek K-12 okullarında gerekse yükseköğretimde öğretim süreçlerinde tekno pedagojik (TPACK) yeterliliklerinin geliştirilmesi zorunlu bir hal almıştır. Öğretmenlerden sadece derslerinin içeriklerini bilmeleri veya bu içeriklerin öğrencilerin düzeyine göre pedagojik esaslar çerçevesinde öğretmeleri yeterli olmamaktadır. Öğretmenlerin bu yeni becerileri kazanabilmeleri için tekno pedagojik yeterlilikleri ile ilgili hizmet içi eğitim desteğine ihtiyaçları oldu yapılan çalışmalarla ortaya çıkmıştır (Fernández-Batanero et al., 2022: 526). Öğretim elemanlarının ve öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim görevlilerinin ICT araçlarını kullanımını gerektiren yeni eğitim teknolojileri daha çok eğitim alanında kullanılması her geçen gün artmaktadır. Ancak teknoloji destekli bir öğretim yapma gerekliliği, öğretim sürecini öğretimden sorumlu öğretim elemanları için daha sorunlu bir hale getirilebilmektedir (Rienties et al., 2013: 481). Öğretim elemanlarının teknoloji destekli öğretim yeterliklerinin belirlenmesi öğretim elemanların mesleki gelişim süreçlerinde verilecek eğitimler bakımından önemlidir. Öğretim elemanlarının teknoloji destekli öğretim yeterliklerini ölçebilecek bir araca ihtiyaç duyulduğundan ve bu tür bir araca literatürde rastlanmadığından öğretim elemanlarının teknoloji destekli yeterliklerini belirleyecek bir ölçme aracının geliştirilmesine gerek duyulmuştur. Bu projenin devamı niteliğinde geliştirilen bir ölçektir. Öğretim elemanlarının ders işlerken veya çalışmalarında teknolojiye ne derece hakim oldukları ve kullanabilme düzeyleri ölçülmek istenmiştir. Bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının teknolojiye yönelik beceri ve algılarının ölçmesi amacıyla, öğretim elemanlarının teknoloji destekli öğretim yeterlikleri ölçeğinin (TEKDÖYÖ) geliştirilmesi olarak belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmada geliştirilen ölçeğin, literatürdeki bu boşluğu doldurabilmesi ve öğretim elemanlarının teknolojiye yönelik beceri ve algılarının ölçmesini sağlaması bakımından önemli bir araştırma olduğu söylenebilir. Bu amaç çerçevesinde aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

2.1. Öğretim elemanlarının teknoloji destekli öğretim yeterliklerini belirlemek amacıyla tasarlanan ölçeğin geçerlik özellikleri nelerdir?

2.2. Öğretim elemanlarının teknoloji destekli öğretim yeterliklerini belirlemek amacıyla tasarlanan ölçeğin güvenirlik özellikleri nelerdir?

2.3. Öğretim elemanlarının teknoloji destekli öğretim yeterliklerini belirlemek amacıyla tasarlanan ölçeğin ayırt edicilik özellikleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma modellerinden betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modeli bireylerin veya bulunulan çevrenin özelliklerini ve ifadelerini tam ve dikkatli bir şekilde ortaya koyan ve tanımlayan nicel araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2014: 22). Bu araştırma Türkiye genelindeki öğretim elemanlarını kapsamaktadır. Araştırmaya toplamda 267 öğretim elemanı katılım sağlamıştır. Öncelikle araştırmanın AFA kısmı için 140 veri toplanarak analiz yapılmıştır. Daha sonrasında DFA için 127 veriye ulaşılarak analize devam edilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde, öncelikle araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek maddeleri 18 öğretim elemanına gönderilmiştir ve 14 öğretim elemanı tarafından geri dönüş yapılmış olup, uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar görüşü sonrasında maddeler kapsam geçerliği oranı (KGO) formülü ile hesaplanmıştır (Lawshe, 1975: 567-568). Dolayısıyla 40 madde yer alan ölçekte 23 madde silinerek 17 madde elde edilmiştir. Ölçek 5'li likert tipi (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3= Kısmen katılıyorum, 4= Katılıyorum, 5= Kesinlikle katılıyorum) şeklinde yapılmıştır. Ölçekte yer alan bir ters maddenin ters yönde puanlaması yapılmıştır. Ölçekten elde edilen toplam puanların yüksekliği öğretim elemanlarının teknoloji destekli öğretim yeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmanın ön deneme (pilot) uygulaması 4 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Ön deneme uygulaması sonucunda ölçek üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Ön deneme uygulaması aşamasından sonra AFA, DFA, güvenirlik ve ayırt edicilik ile ilgili analizlere devam edilmiştir. Çalışmaya katılımda gönüllülük ilkesi esas alınmış olup, çalışmaya katılan öğretim elemanları gönüllü olarak ve çalışmaya katılım onayı vererek katılmıştır. Etik kurul onayı İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi etik kurulunun 29.04.2022 tarih ve 2022/04 sayılı kararı ile alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Faktör analizine başlanmadan önce ölçeğin amacına uygun olan faktör yapısını bulabilmek için çeşitli denemeler yapılmıştır. Faktör yapısını en uygun biçimde verebilmek için faktör sayıları bakımından çeşitli denemeler yapılmalıdır (Bayram, 2017: 201). Bu araştırmada ölçek geliştirme aşamaları sırasıyla uygulanmış ortaya çıkan üç farklı model test edilmiştir. Deneme çalışmalarının 3 boyutla sınırlandırılmasının nedeni, analizin başında gerçekleştirilen horn paralel analizi sonuçlarının bize 3 faktörlü yapıyı göstermesinden kaynaklanmaktadır. Ölçek için

en iyi yapının Varimax iki boyutlu 1.düzey model olduğuna karar verilerek ölçek bu yapı dahilinde geliştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunde iki boyutlu , birinci boyutu 6 ikinci boyutu 4 madde olmak üzere toplam 10 maddeli geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir. KMO ve Bartlett's Testi değerlerinin faktör analizine uygun olması, faktörler içinde yer alan madde sayılarının yeterli olması, diğer boyutlara göre en yüksek faktör yüklerine sahip olması, ölçeğin en başta belirlenen kurumsal yapısı ve amacına en uygun modelin olması, uyum iyiliği değerlerinde mükemmel ve kabul edilebilir değerlerin yer alması, en iyi güvenirlik analizi sonuçlarını ortaya koyması bakımından iki boyutlu model tercih edilmiştir. AFA sonucunda KMO (0,803) ve Bartlett's Testi 625,765 ($p<.001$) sonuçlarının açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu sonucuna varılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin iki faktörden oluştuğu bulunmuştur. Faktörlerin ölçtüğü özelliklere göre birinci faktöre "teknoloji destekli öğretim becerileri" olarak, ikinci faktöre "teknoloji destekli öğretim algıları" olarak adlandırılmıştır. Birinci faktör yedi maddeden oluşarak, özdeğeri "4,340", açıkladığı varyans "28,984" olarak; ikinci faktör beş maddeden oluşarak, özdeğeri "2,117", açıkladığı varyans "24,825" olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneli olan 12 maddesinin açıkladığı toplam varyans "53,809" olarak bulunmuştur. Birinci faktörün yük değerleri 0,551 ile 0,757 arasında; ikinci faktörün yük değerleri 0,568 ile 0,842 arasında olduğu bulunmuştur. Ölçek maddelerinin açıkladıkları varyanslar 0,315 ile 0,716 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen yapının test edilmesi amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan uyum iyiliği değerlerinin mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum değerlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (X2 (CMIN/DF)= 1.278, RMSEA= 0.05, CFI= 0.981, TLI= 0.975 mükemmel uyum; RMR= 0.057, GFI= 0.928, AGFI= 0.879, NFI= 0.922 kabul edilebilir uyum göstermektedir). Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha yöntemi ile hesaplanarak; ölçeğin tamamının Cronbach Alfa katsayısı 0,865; faktör 1 puanının Cronbach Alfa katsayısı 0,832; faktör 2 puanının Cronbach Alfa katsayısı 0,868 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliği için verilerde en yüksek üst %27 grup ile en düşük alt %27'lik gruptaki puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılarak, bu farklılığın üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu bulunmuştur. Ölçeğin tamamı ve alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerini hesaplamak için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılarak, TEKDÖYÖ toplam puanı ile teknoloji destekli öğretim becerileri faktör 1 puanı arasında pozitif, anlamlı düzeyde bir ilişki ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r = 0,865$, $p < 0.01$); TEKDÖYÖ toplam puanı ile teknoloji destekli öğretim algıları faktör 2 puanı arasında pozitif, anlamlı düzeyde bir ilişki ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r = 0,855$, $p < 0.01$); teknoloji destekli öğretim becerileri faktör 1 puanı ile teknoloji destekli öğretim algıları faktör 2 puanı arasında pozitif, anlamlı düzeyde bir ilişki ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r = 0,478$, $p < 0.01$) bulunmuştur. Bu ölçeğin özellikle son dönemlerde yaygınlaşan uzaktan eğitimin kalitesinin belirlenmesi ve teknolojiyi kullanma konusunda yetersiz olan öğretim elemanları için teknoloji ile ilgili eğitimlerin arttırılmasına fırsat sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. İlerleyen araştırmalarda bu ölçeğin öğrencilere yönelik veya daha büyük gruplarda yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji temelli öğretim, Teknoloji destekli öğretim, Teknolojik öğretim yeterlikleri, Öğretim elemanı yeterlikleri

Kaynakça

Bayram, N. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi* (6. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2022). Digital competences for teacher professional development. systematic review. *European Journal of Teacher Education,* 45(4), 513-531. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology,* 28(4), 563-575.

Rienties, B., Brouwer, N., Bohle Carbonell, K., Townsend, D., Rozendal, A. P., van der Loo, J., Dekker, P. & Lygo-Baker, S. (2013). Online training of TPACK skills of higher education scholars: A cross-institutional impact study. *European Journal of Teacher Education,* 36(4), 480-495. https://doi.org/10.1080/02619768.2013.801073

Yükseköğretime Uyum Sürecinde Etkili Bir Faktör Olarak Üniversite Öğrencilerinin Mültecilere Yönelik Algısı : Bartın Üniversitesi Örneği

Sevgi Kızıltaş
Bartın Üniversitesi

Leyla Çiftçi
Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

Son dönemde Türkiye'de mültecilere yönelik toplumsal bazı tepkiler ortaya çıkmış ve mülteciler siyasi ve toplumsal önemli gündem maddelerinden biri olmuştur. Mültecilerin toplumsal hayata dahil olduğu önemli alanlardan biri de üniversitelerdir. Mülteci öğrencilerin üniversiteye uyumu önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı Bartın Üniversitesi'nde öğrenim gören lisans öğrencilerinin mültecilere yönelik algısını ortaya çıkarmaktır. Özellikle mültecilerin yükseköğretime uyumu sürecinde üniversite öğrencilerinin mültecilere yönelik algısı önem taşımaktadır. Diğer taraftan genç nüfusun önemli bir bölümünü üniversite öğrencilerinin oluşturduğu gerçeğinden hareketle gençlerin mültecilere yönelik algısını ortaya çıkarmak da önemlidir. Algının ortaya çıkarılması özellikle ortaya çıkan ya da çıkabilecek sorunların çözümüne yönelik politikaların ve uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Yapılan analizlere göre öğrenciler mültecilerin sosyal ve ekonomik sorunları beraberinde getirdiğini, öğrencilerin iş bulma imkânını azalttığını ve adaletsiz bir şekilde kamusal hizmetlerden yararlandığını düşünmektedir. Ayrıca öğrenciler mültecilerin Türkiye'de kalmalarının savaş ile bağdaşmadığını ve ülkelerine geri dönmeleri gerektiğini ifade etmekte, fakat kendi iradeleri ile dönmeyeceklerini düşünmektedir. Diğer taraftan cinsiyet, gelir durumu ve mülteci bir tanıdıkları olup olmamasının cevapları etkilediği görülmektedir.

Bu bağlamda mültecilerin topluma ve mülteci öğrencilerin üniversiteye uyumu sürecinde toplumun önemli bir payını oluşturan üniversite öğrencilerinin kaygı ve beklentilerinin dikkate alınması gerekmektedir. Ayrıca üniversiteye uyum sağlama sürecinde yanlış algı ve olumsuz uygulamalara sebep olmamak için mevcut politikalara yönelik farkındalık ve bilgi düzeyini artıracak eğitim uygulamaları (seminer, seçmeli ders, oryantasyon eğitimi vb.) geliştirilmeli ve/veya artırılmalıdır.

Yöntem

Üniversite öğrencilerinin algısını ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmada "TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri" kapsamında desteklenen "Bartın Üniversitesi Öğrencilerini Mülteci Algısı" isimli projeden elde edilen veriler kullanılacaktır. Bu veriler Bartın Üniversitesi'nde ögrenim gören toplam 521 öğrenciyle yüzyüze gerçekleştirilen anket ile elde edilmiştir. Ankette kullanılan veriler kişisel bilgileri içeren sorular (Cinsiyet, fakülte, gelir durumu vb.) ile 5'li likert ölçeğine göre hazırlanan algı ölçmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özellikle ortaya çıkan bazı sorun ve olaylarla birlikte mülteci konusu Türkiye'de son yılların önemli gündem maddelerinden biri olmuştur. Bartın Üniversitesi örneğinden hareketle gençlerin mültecilerin sahip oldukları sosyal, siyasi, ekonomik haklar ile ayrıcalık ve avantajlara ilişkin bazı olumsuz görüşlere sahip olduğu ve mevcut politikaları eleştirdiği görülmektedir.

Yapılan analizlere göre öğrenciler mültecilerin sosyal ve ekonomik sorunları beraberinde getirdiğini, öğrencilerin iş bulma imkânını azalttığını ve adaletsiz bir şekilde kamusal hizmetlerden yararlandığını düşünmektedir. Ayrıca öğrenciler mültecilerin Türkiye'de kalmalarının savaş ile bağdaşmadığını ve ülkelerine geri dönmeleri gerektiğini ifade etmekte, fakat kendi iradeleri ile ülkelerine dönmeyeceklerini düşünmektedir. Diğer taraftan cinsiyet, gelir durumu ve mülteci bir tanıdıkları olup olmamasının cevapları etkilediği görülmektedir. Bu görüşlerin bir kısmının ise sosyal medya kanalından elde edildiği ve kimi zaman gerçeğe dayanmayan blgiler içerdiği de anlaşılmaktadır.

Bu bağlamda mültecilerin topluma ve mülteci öğrencilerin üniversiteye uyumu sürecinde toplumun önemli bir payını oluşturan üniversite öğrencilerinin kaygı ve beklentilerinin dikkate alınması gerekmektedir. Ayrıca üniversiteye uyum sağlama sürecinde yanlış algı ve olumsuz uygulamalara sebep olmamak için mevcut politikalara yönelik farkındalık ve bilgi düzeyini artıracak eğitim uygulamaları (seminer, seçmeli ders, oryantasyon eğitimi vb.) geliştirilmeli ve var olan eğitimler artırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Mülteci algısı, yükseköğretim, mülteci politikası, Bartın Üniversitesi, mültecilerin yükseköğretime uyumu

Kaynakça

Akıncı, B. Nergiz, A. ve Gedik, E. (2015). "Uyum Süreci Üzerine Bir Değerlendirme: Göç ve Toplumsal Kabul". Göç Araştırmaları Dergisi, (2), 58-83.

Aktaş, V., Tepe, Y. K. & Persson, R. S. (2018). "Investigating Turkish University Students' Attitudes Towards Refugees İn A Time Of Civil War İn Neighboring Syria". Current Psychology, 1-10.

Arıkan R. (2018). Anket Yöntemi Üzerinde Bir Değerlendirme. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 1 (2018): 97-159.

Bartram, D., Poros, M. V. & Monforte, P. (2017). Key Concepts in Migration. Itır Ağabeyoğlu Tuncay (çev.). Hece Yayınları: Ankara.

Baştürk, S., ve Taştepe, M. (2013). Anketler. S. Baştürk (Ed.), Bilimsel Araştırma Yöntemleri (sf. 247-279). Ankara: Vize Yayıncılık.

Boyraz Z. (2015). Türkiye'de Göçmen Sorununa Örnek Suriyeli Mülteciler. Zeitschrift für die Welt der Türken, 7(2): 35-58.

Deniz, T. (2014). Uluslararası Göç Sorunu Perspektifinde Türkiye. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi. 181(181), 175-204.

Dillioğlu B. (2015). Suriyeli Mültecilerin Entegrasyonu: Türkiye'nin Eğitim Ve İstihdam Politikaları. Akademik ORTA DOĞU, 10 (1): 1-22.

Dulkadir, D. (2017). Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacı Krizi ve Suriyelilerin İç Hukukdaki Statüleri. *Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi*.

Edip Aygüler vd. (2021). Türkiye'deki Sığınmacı İstihdamının Beşerî Sermaye Açısından Değerlendirilmesi. *Sosyoekonomi*, s. 159-180.

Ercoşkun B. (2015). Suriyeli mültecilerin Türkiye'ye sosyokültürel ve sosyoekonomik etkileri. İstanbul Yeniyüzyıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Ergül, E. (2012), Uluslararası Hukuk ve Türk Mevzuatında Yabancı Kavramı ve Türleri, Türk İdare Dergisi. (475), 213-228.

Ergüven NS. ve Özturanlı B. (2013). Uluslararası Mülteci Hukuku, AÜHFD, 62 (4) 2013: 1007-1061.

Fansa, D. M. (2021). Kimim Ben? Göçmen, Sığınmacı, Mülteci, Yabancı, Vatansız ve Geçici Koruma ;Türkiye'deki Suriyeliler. *ANTAKİYAT/Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 4*(2), s. 289-306.

Günay, E. Atılgan, D. & Serin, E. (2017). "Dünya'da ve Türkiye'de Göç Yönetimi". Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7(2), 37-60.

Güre vd. (2018). Sosyal Sürdürülebilirlik Bağlamında Türkiye'de Sığınmacı ve Mülteci Sorunsalı. Journal of International Social Research 11(56): 426-440.

Karasu, M. A. (2018). Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacıların Kentlerde Neden Oldukları Güvenlik Riskleri. Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 36(2): 51-73.

Kartal, B. ve Bascı, E. (2014). Türkiye'ye Yönelik Mülteci Ve Sığınmacı Hareketleri. CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi. 12(2): 275-399.

Kayalarlı, T. (2019). Kamu Politikaları Açısından Türkiye'nin Göç Politikası: Suriyeli Sığınmacılar. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Konya.

Kolukırık, S. (2009). Mülteci Ve Sığınmacı Olgusunun Medyadaki Görünümü: Medya Politiği üzerine bir değerlendirme. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 1-20.

Koubi, V., Spilker, G., Schaffer, L. M., & Bernauer, T. (2012). Environmental Degradation and Migration. SSRN Electronic Journal. doi:10.2139/ssrn.2107133.

Mülteciler Derneği (2023) https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/. E.T. 18.12.2021. TDK Sözlük (2023) https://sozluk.gov.tr/. ET. 20.12.2021.

Özüdoğru H. Kan A. (2021). Yerel Halkın Suriyelilere Yönelik Tutumunu Etkileyen Demografik Değişkenlerin İncelenmesi. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 21(50), 162-194.

Polat ve Kaya (2017), "Bir Ötekileştirme Pratiği: Türkiye'de Yaşayan Suriyelilere Yönelik Tutumlar", Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü e-Dergi, 1(1): 38-48.

Sirkeci. İ. & Cohen H.J. (2015). "Mobility, Migration and Insecurity". İdealkent, 6(15), 8-21.

Siverekli E., Ertuğrul H. G. (2016). "Misafirlikten Diasporaya Doğru: Suriyeli Sığınmacıların Vergi Algısı Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir İnceleme". Yönetim Bilimleri Dergisi, 14(27): 491-518, 2016.

Şen, G. ve Şimşek, H. (2019). "Türkiye'deki Kamu Yönetimi Öğrencilerinin Suriyeli Sığınmacılara İlişkin Tutumları", Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8 (2): 1958-1974.

Taş H. Y ve Özcan S. (2018). Suriyeli Göçmen Sorunlarının, Sosyal Politikalar Bağlamında Analizi. Emek ve Toplum, 7(17): 36-54.

Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci Davranışı ve Toplumsal Etkileri: Türkiyedeki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, s. 29-63.

Uzun, E. (2016). Uluslararası Hukuk Çercevesinde BMMYK'nın Yapısı Görvleri Uluslararası Mülteci Hukukunun Gelişimdeki Önemi. *Göç Araştırmaları Dergisi, 2*(2), s. 60-85.

Yükseköğretim Kurumlarının Uluslararasılaşma Stratejilerinde Eğitimin ve Programların Yeri

Funda Kurt Keskin

Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Ulusal, sektörel ve kurumsal düzeyde uluslararasılaşma; yükseköğretimin amacına, işlevlerine ya da sunulma biçimine uluslararası, kültürlerarası veya küresel boyutlar kazandırılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Knight, 2003). De Wit (2020) de benzer şekilde üniversitelerin eğitim, araştırma ve topluma hizmet konusunda her zaman uluslararası boyutlar barındırdığını ifade etmektedir. Dolayısıyla yükseköğretimin uluslararasılaşması söz konusu olduğunda, bu uluslararasılaşma anlayışının yükseköğretimin bilinen üç işlevine de yansıması beklenmektedir. Bununla birlikte eğitim ve öğretimin uluslararasılaşmasına yönelik çabalar, yükseköğretim kurumlarında yeterince yer bulamamaktadır. Eğitim ve öğretimin en önemli unsurlarından biri olan programlara da bu durum yansımakta ve yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma stratejileri, kurumun eğitim boyutuna ve programlarına gerektiği düzeyde yansıtılmamaktadır. Yükseköğretim kurumlarının daha çok ortaklıklara, değişim programlarına ve araştırmaya odaklandığı, eğitim boyutunun ve dolayısıyla programların arka planda kaldığı görülmektedir. Bu durum tam anlamıyla bir uluslararasılaşma anlayışının benimsenmesine ve yaygınlaşmasına olanak vermemektedir. Bu sebeple bu çalışmada, yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma stratejilerinde eğitim ve öğretim boyutunun ve bu kapsamda programların nasıl ele alındığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasını amaçlayan nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar nitel araştırma olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Amaç, yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma stratejilerinde eğitim ve öğretim boyutunun ve bu kapsamda programların nasıl ele alındığının belirlenmesi olduğundan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve yükseköğretim kurumları arasından YÖK tarafından uluslararasılaşma bağlamında desteklenmek üzere pilot üniversite olarak seçilmiş olan 20 üniversite (YÖK, 2017) çalışmaya dâhil edilmiştir. İlgili kurumların stratejik planları ve varsa uluslararasılaşma strateji belgeleri bu çalışmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır ve veriler, doküman incelemesi yoluyla toplanacaktır. Doküman incelemesi politikalar, geçmiş olaylar, kültürel bağlamlar, kurumlar, etkinlikler ve çok daha fazla unsurla ilgili sorulara cevap sunabilmekte, bu sebeple bağımsız bir araştırma yöntemi olarak ya da diğer yöntemlere yardımcı olarak uygulanabilmektedir (Gross, 2018). Ayrıca Bowen'a (2009) göre reklamlar, kitaplar ve broşürler, günlükler ve gazete yazıları, etkinlik programları, mektup ve notlar, basın bültenleri, program önerileri, uygulama formları ve özetler, kurumsal raporlar, araştırma verileri ve çeşitli kamu kayıtları incelenebilecek dokümanlar arasındadır. Bu çalışmanın amacı kurumların uluslararasılaşma stratejilerinde eğitimin ve programların yerini belirlemek olduğundan doküman incelemesi bağımsız bir yöntem olarak kullanılacak ve bu şekilde ilgili kurumlarının stratejik planları incelenecektir. Elde edilen veriler ise betimsel analiz ve içerik analizi ile incelenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmaya yönelik yapılan ön araştırmalar sonucunda, yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma politikalarına oldukça önem vermekle birlikte, bu politikalarda ve stratejilerde eğitim ve öğretimin uluslararasılaşması ve programların uluslararasılaşması gibi hususların arka planda kaldığı ve daha değişim programlarına ve iş birliklerine odaklanıldığı görülmektedir. İlgili dokümanlar detaylı bir şekilde incelendiğinde uluslararasılaşma açısından eğitim ve öğretimin ve bu bağlamda programların nasıl ele alındığı sorusuna açık bir şekilde yanıt bulunabilecektir. Bu doğrultuda, eğitim ve öğretimin ve programların uluslararasılaşmasına yönelik yer verilen farklı unsurlara ve eksik kalan yönlere ışık tutulacağı ve bu kapsamda hem genel anlamda yükseköğretim kurumlarına hem de araştırmacılara öneriler sunulabileceği ve alana katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: yükseköğretim, uluslararasılaşma, eğitimin uluslararasılaşması, programların uluslararasılaşması

Kaynakça

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2), 27–40. doi: 10.3316/qrj0902027

De Wit, H. (2020). Internationalization of Higher Education: The Need for a More Ethical and Qualitative Approach. *Journal of International Students, 10* (1), 1-5. Doi: 10.32674/jis.v10i1.1893ojed.org/jis

Gross, J.M.S. (2018). Document analysis. B.B. Frey (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation* (ss. 544-548). Los Angeles: SAGE Reference.

Knight, J. (2003). Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education,* (33). https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK. (2017). Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi (2018-2022). Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasilasma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf

Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Kazanımlarının Bilişsel Sistemin Çalışma Dinamikleri Açısından Değerlendirilmesi

Çağrı Kaygısız

Türk Hava Kurumu Üniversitesi

Problem Durumu

Teknoloji başta olmak üzere hayatın hemen her alanında etkileri görülen ilerleme ve dönüşüm, köklü paradigma değişimlerini beraberinde getirmektedir. Bu durum aynı zamanda günümüz bireylerinin yaşanan değişime ayak uydurabilmesi için sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin de değişime uğramasına neden olmaktadır. Bu noktada sağlanan eğitim hizmetlerinin niteliği, bireylerin yaşanan dönüşüme ayak uydurabilmesi bakımından son derece önemlidir. Kısaca ifade etmek gerekirse eğitim, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında kritik rol oynamaktadır.

Eğitim-öğretim süreçlerinin temel hedefi, farklı öğrenme alanlarındaki akademik yeterliliklerin geliştirilmesidir. Bu süreçte üzerinde önemle durulan öğrenme alanlarından birisi de anadil öğretimidir. Zira öğrencilerin kendilerini bilişsel, sosyal ve duyuşsal yönden geliştirmeleri ancak etkili iletişim kurabilmeleri, dil becerilerini geliştirebilmeleri, ana dillerini doğru ve dilin inceliklerine sahip bir şekilde kullanabilmeleri ile olasıdır (Boyacı & Belet & Güner-Özer, 2019). Türkçe dersi temel dil becerilerinin gelişiminin hedeflendiği, beceri gelişim odaklı öğretim süreçlerini içermektedir. Temel dil becerilerini yanı sıra Türkçe dersi yapısı gereği eleştirel düşünme ile diğer öğrenme alanlarındaki akademik yeterliliklerin gelişimi açısından da önemlidir. Dolayısıyla 21. yüzyıl yeterliliklerinin kazandırılmasında Türkçe dersi oldukça önemlidir.

Eğitim politikaları, öğretmen-öğrencilerin beklenti-istekleri ile çağın gereklilikleri doğrultusunda hazırlanan öğretim programları, eğitim ekosistemine yön veren temel unsurlardan birisidir. Diğer bir ifadeyle öğretim programları didaktik süreçlerim temel kılavuzudur (Boyacı-Belet & Güner-Özer, 2019). Didaktik etkinlik ve uygulamaların başarısı belirli bir sistematik düzen ve program dâhilinde yapılandırılıp yürütülmesine bağlıdır. Dolayısıyla anadil kullanımına ilişkin yeterliliklerin geliştirilmesinin hedeflendiği Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerilerinin edinilmesine katkı sağlayacak nitelikte yapılandırılması gerekmektedir.

Okuma becerisinin gelişimi, dil öğretim süreçlerinde üzerinde önemle durulan konuların başında gelmektedir. Okuma, görsel materyallerin bilgi erişimi için çözümlenmesini içeren bilgi işlem sürecidir ve bakıldığında basit bir eylem olarak görülebilir. Ancak okuma eylemi, nihai amacı metnin anlamlandırılması olan ve bilişsel süreçlere yayılan karmaşık bir eylemdir ve elde edilecek ürünün (bilgi edinme durumu) niteliği, okuma süreci boyunca gerçekleştirilecek işlemlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu noktada okuma sürecinden ne anlaşılması gerektiğinin açıklaması gerekmektedir. Anlamlandırma için gereken bilgi kaynaklarının aktivasyonu; okur, metin ve bağlam arasındaki etkileşim ile sağlanır. Okur ile metin arasında kurulan etkileşim ise beraberinde okuma süreci ile süreç sonunda elde edilecek ürün arasında ayrım yapılmasını gerektirir. Buna göre süreç, okuma görevi sırasında okurun, metinle etkileşimiyle başlayan ve metne dönük algısal, bilişsel ve duyuşsal işlemleri; ürün ise bu işlemler sonucu ortaya çıkan bilgi erişimi ve davranış örüntülerini ifade etmektedir.

Açıklandığı üzere okuma, bilişsel süreçlere yayılan karmaşık bir eylemdir. Dolayısıyla okuma becerisinin gelişiminde temel görevi yaşamsal devamlılık için ihtiyaç duyulan bilgi kaynaklarını sağlamak olan bilişsel sistemin-yapının (Kaygısız, 2022) çalışma dinamiklerini anlamak, hedeflenen beceri düzeyine erişimde önemlidir. Zira eğitim psikolojisi açısından bilişsel yapı, öğrenme durumunu mümkün kılmak üzere çevresel uyaranların algılanması, bilgiye dönüştürülerek bellek sisteminde depolanması ve ihtiyaç halinde geri çağrılması, bu döngüsel sürecin sonunda da davranış değişikliğinin sağlanması bağlamında ele alınmaktadır (Bauer, 1996). Bu bağlamda ele alındığında Türkçe dersi öğretim programının tasarım ve geliştirilmesinde bilişsel sistemin çalışma dinamiklerinin dikkate alınması, okuma becerisinin gelişimi açısından önemlidir. Kaldı ki Türkçe dersi öğretim programının, "birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlendiği" ifade edilmektedir (MEB, 2019). Bu zeminden hareketle çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma-anlama öğrenme alanıyla ilgili kazanımların bilişsel sistemin çalışma dinamikleri açsından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Türkçe dersi öğretim programı okuma kazanımlarının bilişsel sistemin çalışma prensipleri açısından değerlendirildiği bu çalışmada analitik araştırma modeli benimsenmiştir. Bu yöntemde araştırmacı olay ve kavramları belgeleri analiz ederek araştırır, kavramları veya olayın anlaşılmasını sağlamak için veriler tanımlanır, incelenir ve ardından sentezlenir (McMillan ve Schumacher, 2014).

Verilen Toplanması ve Çözümlenmesi

Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırılacak olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi yöntemi kullanılacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi, belgelerin sistematik analizi için kullanılır (Wach, 2013).

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel çalışmalardaki önemli noktalardan birisi de elde edilen verilerin belirlenmesi-kodlanmasındaki kesinliktir-doğruluktur. Zira kesinlik, istikrarsızlığı ve çalışmanın tasarımından ötürü meydana gelebilecek değişiklikleri önlediği için önemlidir (Lincoln ve Guba, 1985).

Bu bağlamda nitel araştırmalardaki bir diğer önemli nokta elde edilen verilerin kodlanmasındaki kesinliktir. Kesinlik, istikrarsızlığı ve tasarımdan meydana gelen değişiklikleri önlediği için önemlidir (Lincoln & Guba, 1985). Bu nedenle çalışmanın amacı doğrultusunda Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının hangilerinin bilişsel sistemin çalışma dinamiğiyle ilgili olduğunu belirlemek için yapılan çözümleme ile çözümle sonunda yapılan tematik sınıfla için araştırmacının yanı sıra iki alan uzmanı tarafından da çözümleme yapılacaktır. Çözümlene için 5'li puanlama anahtarı kullanılarak öğretim programında yer alan kazanımların hangilerinin bilişsel sistemin çalışma dinamikleriyle ilgili olduğunu puanlanacak, elde edilen sonuçlardan hareketle de Kendal Uyum Katsayısı yöntemi kullanılarak araştırmacılar arası uyum katsayısı hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkçe dersi öğretim programı ile buna bağlı hazırlanan öğretim materyalleri incelendiğinde; bilişsel sistemin metni nasıl işlediği, işlemlemenin hangi düzeyinde hangi bilgi kaynaklarının kullanıldığı, okuma süreci boyunca bilişsel sisteminin, bilişsel işlemleri gerçekleştirmek için hangi veri kaynaklarını kullandığına ilişkin herhangi bir girdi sağlanmadığı görülmektedir. Hâlbuki özellikle derin yapıya erişim için gereken bilgi kaynaklarının aktivasyonu ve okuma süreci boyunca zihinsel modele ilişkin güncellemeler için zamansal (temporal) yapı ve bu yapının metin yüzeyindeki iz düşümleri olan kip, görünüş ve zaman eklerine ilişkin bilgi söylem işleme açısından önemlidir. Ancak öğretim programı ve öğretim materyallerinde söz konusu dilsel ulamların çalışma sistematiğine ilişkin herhangi bir kazanım ya da etkinlik olmadığı görülmektedir.

Öğretim programlarının tasarım ve geliştirilmesiyle ilgili önemli noktalardan birisi öğretim programının niteliğini artırmak üzere; programı oluşturan bileşenlerinin nitelik ve özelliklerinin sorgulanmasını, programın uygulanabilirliğinin ve verimlilik ölçümüne ve gerektiğinde revize edilmesi ya da yenilenmesidir. Çalışma boyunca yer verilen açıklama ve bulgular ışığında değerlendirildiğinde Türkçe dersi öğretim programı okuma kazanımlarının sayısı ve niteliğini bakımından, okuma-anlama ediminin bilişsel boyutuna ilişkin yeterince girdi sağlamadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, Öğretim programı, Okuma becerisi, Bilişsel sistem

Kaynakça

Bauer, M. (1996). Lernthorien. H. Hierdes, & H. T içinde, *Taschenbuch der Padagogik.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Belet-Boyacı, D. Ş., & Güner-Özer, M. (2019). Öğrenmenin Geleceği: 21. Yüzyıl Becerileri Perspektifiyle Türkçe Dersi Öğretim Programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 9*(2), s. 708-738. doi:10.18039/ajesi.578170

Kaygısız, Ç. (2022). Educational Neuroscience: Issues and Challanges. *Erciyes Journal of Education, 6*(1), 80-98.

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

MEB (2019). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in Education Evidence-Based Inquiry.* Essex: Pearson.

Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. https://www.researchgate.net/publication/259828893_Learning_about_Qualitative_Document_Analysis adresinden alındı

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

Eleştirel Bir Bakışla Anlatı Niteliğindeki Yaklaşıma Karşı Sorun Tanımlayıcı Yaklaşım

Orhun Taşpınar	Sedat Sever	Şükran Dilidüzgün	Leyla Uzun Subaşı
Türk Hava Kurumu Üniversitesi	Ankara Universitesi	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	Dilbilim Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Dil edinimi, kalıtsal (genetik) etkenlerle ve çevresel etkenlerin etkileşim içinde olduğu bir süreçtir. İnsan yavrusu adı verilen birey, bir yetiyle (potansiyel, gizil güç) doğar, çevresindekilerle etkileşim durumunda dil edinimini gerçekleştirir (Santrock,2011, akt.: Sever,2018:10) . Bu dil ediniminin gerçekleşme sürecinde kalıtla ilgili çalışmalar, araştırmalar sürmektedir. Dil edinim sürecinde çevresel etkenler bağlamında insan yavrusu adı verilen bireyin, çevresindeki kişilerle etkileşimi, dil ürünleriyle etkileşimi, dil edinim sürecinden dil öğrenim-öğretim sürecine doğru kavramsal gelişim sağlamaktadır. Örnek olarak "14-24 aylık çocuklara günlük kitap okuma, çocukların 36 aylık olduklarındaki dil gelişimi ve bilişsel gelişimiyle olumlu yönde ilişkilendirilmiştir" (Santrock, 2011, akt.: Sever, 2018:10)

Bu makalede dil öğrenim-öğretim sürecinde iki yaklaşımın karşılaştırılması yapılacak, yaklaşımlarda yer alan kavramların ilişkileri saptanmaya çalışılacaktır. Eğitim kavramı makalede işlenecek olan iki yaklaşıma göre, "ya genç kuşağın bugünkü sistemin mantığına uyumunu kolaylaştırarak sisteme uymasını sağlamakla kullanılan bir araç olarak işler ya da bireylerin gerçekliği eleştirel ve yaratıcı olarak ele aldıkları ve dünyanın dönüştürülmesine nasıl katılacaklarını keşfettikleri bir araç, bir özgürlük uygulaması haline gelir." (Freire, 2001:16). Rıfat Ilgaz'ın Bacaksız Okulda adlı yapıtındaki bölümler örnek niteliğinde olup iki yaklaşımın karşılaştırılmasında öncülük edecektir.

Yöntem

Doküman incelemesi yöntemiyle, eğitim kavramı makalede işlenecek olan iki yaklaşıma göre, "ya genç kuşağın bugünkü sistemin mantığına uyumunu kolaylaştırarak sisteme uymasını sağlamakla kullanılan bir araç olarak işler ya da bireylerin gerçekliği eleştirel ve yaratıcı olarak ele aldıkları ve dünyanın dönüştürülmesine nasıl katılacaklarını keşfettikleri bir araç, bir özgürlük uygulaması haline gelir." (Freire, 2001:16). Rıfat Ilgaz'ın Bacaksız Okulda adlı yapıtındaki bölümler örnek niteliğinde olup iki yaklaşımın karşılaştırılmasında öncülük edecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Rıfat Ilgaz'ın Bacaksız Okulda adlı yapıtından yola çıkılarak anlatı niteliğindeki yaklaşıma karşı sorun tanımlayıcı yaklaşımda yer alan kavramlar açıklanmaya çalışıldı. Anlatı niteliğindeki yaklaşımın kavramları, Bacaksız Okulda'dan alınan bölümlerin tanıklığında gösterildi. Sorun tanımlayıcı yaklaşımın kavramları ise öykünün baş kişisi Bacaksız'dan hareketle kavramlar ve anlatı niteliğindeki yaklaşımdaki kavramlar eleştirel bir bakışla karşılaştırılmaya ve çözümlenmeye çalışıldı. Bilim insanı Feynman'ın (2003:173-174) belirttiği gibi *"'Bilimin varolması için' gerekli olan şeyler, doğanın özellikleri, tantanalı ön-koşullarla belirlenmezler; onlar, daima üstünde çalıştığımız maddeyle, doğanın bizzat kendisiyle belirlenirler. Bakarız ve ne bulduğumuzu görürüz. Ama ne olacağını önceden isabetle söyleyemeyiz. Akla en uygun olanaklar çoğunlukla doğru çıkmazlar. Bilim ilerleyecekse, gerekli olan şey deney yapmak, sonuçları dürüstçe açıklamak –sonuçlar, birisi onların nasıl olmalarını arzu ettiğini söylemeden önce açıklanmalıdır ve son olarak da sonuçları yorumlayacak zekaya sahip olmaktır. Bu zeka konusunda önemli olan bir nokta, sonuçların ne olması gerektiği hakkında önceden çok güvenli olmamaktır. Önyargılı olunabilir ve 'bu olamaz, bunu beğenmedim,' denebilir. Önyargılı olmak kesin olarak emin olmaktan farklıdır. Kesin önyargılı olmayı değil; yalnızca eğilimi kastediyorum. Sadece eğiliminiz varsa fark etmez; çünkü, eğiliminiz yanlışsa ardarda gelen deney sonuçları durmadan canınızı sıkar ve sonunda onları artık göz ardı edemezsiniz. Ancak önceden bilimin sahip olması gereken bir önkoşuldan çok kesin olarak emin iseniz sonuçları gözardı edebilirsiniz. Gerçekten bilimin varolabilmesi için bizim filozofumuzunki gibi doğaya yerine getirmesi gereken önkoşullar ileri sürmeyen beyinlere gerek vardır."*. Bu beyinlerin oluşabilmesi için anlatı niteliğindeki yaklaşıma karşı sorun tanımlayıcı yaklaşım önemli bir olanaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, sorun tanımlayıcı yaklaşım, Rıfat Ilgaz, eleştirel, yaratıcı

Kaynakça

Aksan, Doğan (2005) Türkçenin Gücü Türk Dilinin Zenginliklerine Tanıklar. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aksan, Doğan (2011) Türkçenin Zenginlikleri ve İncelikleri. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Beaugrande, Robert Alain de; Dressler, Wolfgang Ulrich (1981) Introduction to Text Linguistics. New York: Longman Group Limited.

Çelik, Tuğba (2013) Dil ve Edebiyat Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Dilidüzgün, Şükran (2017) Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi Uygulamalı Bir Yaklaşım. Ankara: Anı Yayıncılık.

Feynman, Richard (2003) Fizik Yasaları Üzerine (Çev. N. Arık).Ankara: TÜBİTAK.

Freire, Paulo (2011) Ezilenlerin Pedagojisi (Çev: D. Hattaoğlu, E. Özbek).İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Keçik, İlknur; Subaşı Uzun, Leyla (2001) Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Sever, Sedat (2003) Çocuk ve Edebiyat. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sever, Sedat; Kaya Zekeriya; Aslan Canan (2011) Etkinliklerle Türkçe Öğretimi. İzmir: Tudem.

Sever, Sedat (2013) Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü. İzmir: Tudem.

Sever, Sedat (2015) Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, Sedat (2018) Sanatsal Uyaranlarla Dil Öğretimi. İzmir: Tudem Eğitim Hizmetleri San. Tic. A.Ş.

Öğretmen Adaylarının Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Metin Elkatmış

Kırıkkale Üniversitesi

Problem Durumu

Dün ile bugün arasında kurulan iletişimin en kadim aracısı kuşkusuz yazıdır. Başlarda kil tabletler, mağara duvarları, papirüs kağıdı gibi zeminler üzerine yazılırken günümüzde kalem, klavye ve ekran aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Özellikle bilgisayar teknolojilerinde kat edilen mesafeye paralel olarak kağıt ve kalemin yerini klavye ve ekran almıştır. E-yazı, elektronik yazı ya da dijital yazı olarak adlandırılan yeni yazı biçimi post modern bir yazı kültürünün de en önemli unsurudur. Zira modern insan her türlü duygu ve düşüncesini dijital ortamda tuşlara dokunarak ifade etmektedir. Bu çalışmada da dijital yazı terimiyle kullanılacak olan yeni yazı biçimi genel olarak elektronik ortamda yazılmış yazıları ifade etmek için kullanılan bir terimdir.

Dijital yazı, bilgisayar, tablet veya cep telefonu gibi cihazlar üzerinden yazılmaktadır. Bu nedenle, dijital yazı alışkanlığı, genellikle teknolojik araçları sıkça kullanmakta olan gençler tarafından tercih edilmektedir. Özellikle bloklar, mesajlaşma uygulamaları, e-posta ve sosyal medya gibi platformlarda kendilerini ifade etmektedirler. Bu nedenle eldeki çalışmanın öncül amacı öğretmen adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemek olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu amaç doğrultusunda çalışma betimsel nitelikte olup genel tarama modelinde planlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Tarama türü araştırmalar temelde "ne idi", "nedir" ve "ne ile ilgilidir"i bulmayı amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 1999). Elde ki çalışmada Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumlarının ne olduğunu belirlemeyi amaçlaması bakımından tercih edilmiştir.

Araştırmada sınırlandırılmış evren kullanılmış olup literatürde buna çalışma evreni de denilmektedir (Arseven, 1993; Karasar, 1999). Çalışma evreni ulaşılabilen evrendir. Araştırmalar da çalışma evreni üzerinde yapılmakta olup sonuçları da yalnızca bu sınırlı evrene genellenmektedir (Karasar, 1999). Eldeki araştırmanın çalışma evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, İç Anadolu'da bir il merkezinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu öğrencileri, amaçlı örnekleme yöntemlerinden "kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" kullanılarak, tesadüfi yolla seçilmiş, gönüllü katılımcılardan oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi derinlemesine araştırma yapabilmek için tercih edilirken kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile de hız ve kolaylık (Yıldırım & Şimşek, 1999) sağlaması bakımından tercih edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Susar Kırmızı, Kapıkıran ve Akkaya (2021) tarafından geliştirilen "Dijital Ortamda Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeği (DOYAT)" kullanılmıştır. 5'li likert şeklinde, toplam 25 maddeden oluşan ölçek "kolaylık", "güdülenme" ve "etki" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları kapsamında elde edilen veriler istatistiksel yöntemlerle analiz edilecek, bulgular tablolara dönüştürülerek yorumlanacak, tartışılacak ve önerilerde bulunulacaktır. Elde edilen veriler halen analiz aşamasındadır. Bu nedenle veriler araştırma bulgusu olarak eklenmemiştir. Bu bağlamda araştırmada "öğretmen adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumları; a) Cinsiyetlerine, b) Branşları, c) Yetiştiği yerleşim yerlerine, d) Ailenin sosyo ekonomik durumuna, e) Annenin eğitim durumuna, f) Babanın eğitim durumuna, g) Not alma tercihine göre, h) Sosyal medya kullanıcısı olma durumuna göre farklılık göstermekte midir? sorularına yanıt aranmıştır. Ön varsayım olarak cinsiyetler açısından erkekler lehine farklılık olabileceği, branşlar özelinde belli bir fark beklenmemektedir. Teknolojiyle daha erken tanıştığı varsayımı ile şehir merkezlerinde yetişenler lehine farklılık çıkması tahmin edilmektedir. Benzer şekilde ailenin sosyoekonomik durumu ile anne ve babanın eğitim durumları açısından da farklılık olabileceği tahmin edilmektedir. Not alma ve sosyal medya kullanıcısı olma durumlarının da farklılık oluşturabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Dijital Yazı, Tutum

Kaynakça

Arseven, A. D. (1993). Alan araştırma yöntemi. Ankara: Gül Yayınevi.

Bağcı, H. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatıma ve Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. TÜBAR, XXI, 29-61.

Binyazar, A. & Özdemir, E. (2006). Yazma Öğretimi/Yazma Sanatı: Yaratıcı Yazma Dersleri. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

Karasar, N. (1999). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Aksoy, Ö. (2004). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Kırmızı, F. S., Kapıkıran, Ş., & Akkaya, N. (2021). Dijital ortamda yazmaya ilişkin tutum ölçeği (DOYAT): Ölçek geliştirme çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (52), 417-444.

Michael Morpurgo'nun Kitaplarında Demokratik Kültür Bilinci Bağlamında Savaş Olgusu Bakımından İncelenmesi

Sinem Şencan
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Yasemin Gül Gedikoğlu Özilhan
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Savaş toplumu olumsuz etkileyen ve etkisinin de uzun sürdüğü bir kavramdır. Olumsuz etkilenen bireyler içinde de en fazla çocuklar ve kadınlar yer almaktadır. Savaşın içinde yaşama tutunan ve var olmaya çalışan çocukların bedenen ve ruhsal olarak kötü koşullara maruz kalmasına sebep olan, ikili ve çoklu devletlerin de karmaşasını yaşadığı bu durum olumsuz savaş eylemleriyle bire bir ilişkilidir. Çocukların savaş ortamında kötü koşullar içinde hayatını devam ettirmesi ahlaki boyutta bir çöküştür. Kimmel ve Ruby (2007)'e göre "kurumsallaştırılmış çocuk istismarı" olarak adlandırılan yapı üç şekilde gerçekleşir. İlki çocukların casus, haberci ve gözcü olarak kullanılması, ikincisi propaganda amaçlı kullanılması ve son olarak da savaşın ortasında sıcak çatışmada kullanılmasıdır. Michael Morpurgo'nun eserlerinde ise çocuklar propaganda ve gözcü olarak kullanılmasa da savaş sırasında ve sonrasında çocukların ruhsal ve fiziksel istismarlarının bulunduğuna ve çocukların çatışmanın ortasında kaldığına ilişkin cümlelere yer verilmiştir.

Savaş olgusu edebiyatın her alanında varlığını sürdüğü gibi çocuk edebiyatında da yerini almıştır: Tevfik Fikret oğlu Haluk adı altında savaştaki tüm çocuklara ithafen "Oğlum Savaş Bir Günlük" adlı şiiri ile çocuklara seslenmektedir. Yine "Ölüler" şiirinde savaşta hayatını kaybeden bir çocuğu konu almıştır. Özker Yasır, "Ayvasıl'lı Dokuz Esir" adlı yapıtında savaşta katledilen yaşlı ve çocuklara ağıt, "Bekleyen Çocuğun Dediği" yapıtında ise savaş-çocuk ilişkisini kaleme almıştır. Fikret Demirdağ ise "Gebe ve Sarsıntı" şiirinde ise savaştan sonraki çocuk yaşamı için yazmıştır. Bu çalışmada da Kayıp Zamanlar, Savaş Atı, Balinalar Geldiğinde, Ay'a Kulak Ver, Anya'yı Beklerken, Gölge adlı çocuk edebiyatı yapıtları aracılığıyla çocukta demokratik kültür bilinci bağlamında savaş olgusu incelenmiştir. Araştırmada yapıtlardaki kahramanların savaşta; yaşama hakkına, çocuk asker olmasına, besin sorunlarına, çocuğun hastalıklara maruz kalmasına, savaşta şiddete uğramasına, çocukların kaçırılmasına veya esir düşürülmesine, göçe zorlanmasına veya göçmenlik durumunda olmasına, çocuğun yaralanmasına ya da uzuv kaybına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular adı geçen çocuk edebiyatı yapıtlarından ilgili örnek tümcelerle desteklenmiştir. Araştırma sonucunda ele alınan ürünler gibi sorun odaklı çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşan çocuk okurların savaş durumunun olumsuz duygular barındıran ama yaşamda da var olan, durumları tanıma, bu durumlar üzerine duygu ve düşünce üretme ve çözüme katkı sunma, bu durumla duygudaşlık kurma fırsatını edineceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, veri kaynağı olarak belirlenen Michael Morpurgo'nun; Kayıp Zamanlar, Savaş Atı, Balinalar Geldiğinde, Ay'a Kulak Ver, Anya'yı Beklerken ve Gölge adlı yapıtlarda ele alınan çocuğun demokratik kültür bilinci bakımında savaş olgusunun belirlenmesine yönelik olarak nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. "Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41). Doküman incelemesi, "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Aypay, A. vd. 2011, s. 239). Dolayısıyla bu araştırmada, belirlenen Michael Morpurgo'nun çocuk romanlarında çocuğun demokratik kültür bilinci bağlamında savaş olgusunun nasıl ele alındığını belirlemek amacıyla doküman incelemesi yöntemiyle veri elde edilmiştir. Micheal Morpurgo'nun eserleri ile ilgili veriler, içerik analiziyle ortaya çıkarılmıştır. Çözümleme birimi olarak da "cümle" alınmıştır, Edebiyat eserlerinde geçen bu cümleler incelenerek bulgular bölümünde yüzde-frekans tabloları oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada Michael Morpurgo'nun Kayıp Zamanlar, Savaş Atı, Balinalar Geldiğinde, Ay'a Kulak Ver, Anya'yı Beklerken, Gölge adlı toplam altı çocuk romanının savaş durumunda çocuğun demokratik kültür bilinci bağlamında savaş olgusunun incelemesi için toplam 8 tane alt problem oluşturulmuştur. Birinci alt problemde "çocuğun savaşta yaşama hakkına" ilişkin bulgulara toplam 6 eserde ve 101 tümcede yer verilmiştir. İkinci alt problem olan "çocuğun savaşta çocuk asker olması" durumuna ilişkin bulgulara toplamda 4 eserde ve 31 tümcede rastlanmaktadır. Üçüncü alt problemde "çocuğun savaşta besin sorunlarına" ilişkin bulgular 6 eserde ve 28 tümcede geçmektedir. Dördüncü alt problemde "savaşta çocuğun hastalıklara maruz kalmasına" ilişkin bulgulara toplamda 5 eserde ve 21 tümcede yer verilmiştir. Beşinci alt problemde "çocuğun savaşta şiddete uğramasına" ilişkin bulgulara toplamda 4 eserde 34 tümcede rastlanmaktadır. Altıncı alt problemde "çocukların kaçırılmasına veya esir düşürülmesine" ilişkin tümceler toplamda 6 eserde ve 36 tümcede yer almaktadır. Yedinci alt problemde "çocukların göçe zorlanmasına veya göçmenlik durumunda olmasına" ilişkin bulgularda 5 eserde ve 47 tümcede rastlanmaktadır. Sekizinci alt

problemde "savaşta çocuğun yaralanmasına ya da uzuv kaybına" ilişkin bulgular toplamda 6 eserde ve 54 tümcede yer almaktadır. Sonuç olarak Michael Morpurgo, çocuk edebiyatında çocuğun demokratik kültür bilincine ve bu bağlamda çocuğun savaş olgusuna, çocuğun savaştaki yerine sıklıkla yer veren bir yazardır. Morpurgo'nun kitapları çocuk okurda demokratik kültür bilincinde yetişen ve savaş olgusunu biçimlendiren önemli bir etkiye sahiptir.

Anahtar Kelimeler: çocuk, demokratik kültür bilinci, savaş, Michael Morpurgo

Kaynakça

Altunbay, M., & Çakır, E. (2018). Çocuk edebiyatı ürünlerinde savaş ve göç olgusu ("Uçurtma Avcısı" ve "Kuş Olsam Evime Uçsam" adlı eserler örneklemi). *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 96-110.

Ayar, P. A. (2017). Dağa Çıkan Kurt'ta savaş çocukları ve gerçeklik. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 57(57), 29-45.

Bilgin, R. (2014). Çatışma ve şiddet ortamında büyüyen çocuklar sorunu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 24(1), 135-152.

Bulut, S. (2018). Çocuk edebiyatına sığınanlar: zorunlu göç öyküleri. *OPUS International Journal of Society Researches,* 8(14), 383-410.

Buttanri, M. (2005).Bulgaristan Türk Edebiyatı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 27-45.

Dirican, R. (2018). Tarihi süreçte çocukluk ve çocuk hakları. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(2), 51-62.

Eğiribel, E. (2019). Batı modernliğinin sınırı ve çocuk hakları sözleşmesi: kaotik dünyada küresel çocuk haklarının simulasyonu. *Çocuk ve Medeniyet*, 4(8), 41-66.

Gander, J. M. ve Gardiner W. H. (2004). Çocuk ve ergen gelişimi. (Çev. A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur). *Ankara: İmge Kitabevi.*

Işıkçı, M. Y. Ve Karatepe, S. (2016). Türkiye'de çocuğa yönelik sosyal politika uygulamaları ve tarihsel analizi. Akademik Yaklaşımlar Dergisi, 7(1), 69-100.

Internationel Symposium On Democracy Edutacion In Europe Proceedings (64–80). *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.*

Karanfiloğlu, M. (2019). Savaş, kadın, çocuk ve göç üzerine: Suriye Örneği. *Muhakeme Dergisi,* 2(1), 99-124.

Özdaşlı, E. (2022). Uluslararası Hukuk Açısından İkinci Karabağ Savaşı ve Sonrasında Ermenistan'da Çocuk Asker Kullanımı. *Demokrasi Platformu*, 11(36), 1-31.

Özgişi, T. (2013). Bir Siyasi İmge Olarak Çocuk Ve Savaşlar: I. Dünya Savaşı Örneği. *Electronic Turkish Studies*, 8(11).

Polat, O., & Güldoğan, E. (2010). Çocuk Askerler: Psikolojik, Sosyal ve Fiziksel Sorunlar. *Uluslararası Güvenlik ve Terörizm Dergisi*, 1(1), 105-124.

Snoubar, Y., & Duman, N. Ortadoğu'daki Çatışma Ve Savaş Ortamlarındaki Çocukların Korunmasında Sosyal Hizmetlerin Rolü. Çocuk Ve Şiddet: Toplumsal Şiddetin Cenderesinde Çocuklar, 20.

Snoubar, Y., & Karataş, K. (2017). Bir Sakatlık Nedeni Olarak Savaş, Çatışmalar Ve Engelli Çocukların Hakları: Filistin Örneği. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 14(1), 1-14.

Soydaş, S., & Güven, B. (2009). Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinde Demokrasi Kavramı ile İlgili Oluşturdukları Metaforların İncelenmesi. Kıncal, R.(Editör) 11–12 June 2009.

Şimşek, K. & Kartal, A. (2022). Çocuk edebiyatının başlangıcına dair bir değerlendirme.

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (29), 344-356.

Yakar, Y. M. (2018). Çocuk Şiirlerinde Sorunlu Coğrafyalar Ve Acı Çeken Çocuklar. *EKEV Akademi Dergisi,* (73), 585-594.

Ana Dili Öğretiminde Etkileşimli Sınıf Ortamlarının Rolü

Soner Garip — MEB
Bilal Ferhat Karadağ — Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Problem Durumu

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) öğrencilerin hayat boyunca kullanabilecekleri dört temel dil becerisi dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma üzerine yapılandırılmıştır. Programın temel amacı öğrencilerin temel dil becerilerini kazandırmak ve geliştirmektir. Temel dil becerilerinin geliştirilmesi Türkçenin doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasında kilit rol oynamaktadır. Bu amaçla ilkokulun başından ortaokulun sonuna kadar programın felsefesi doğrultusunda çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Öğrencilere temel dil becerilerini kazandırma sürecinde birtakım problemler yaşanmaktadır. Bu problemlerin sebeplerine yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin öğrenme ortamında iletişim becerilerini etkili olarak kullanamadıkları (Bangir, 1997), derslerde aktif öğrenmeyi sağlayacak yöntem ve teknikleri kullanmada başarılı olamadıkları (Başaran ve Demir, 2020) ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin ihmal edilmektedir (Akyol, 2010; Aytan, 2011; Arslan, 2012; Demir, 2010).

Etkileşimli sınıf ortamı, öğrenme öğretme sürecinde sosyal etkileşimi ön plana çıkaran iletişim temelli bir uygulamadır. Etkileşimli sınıf ortamları öğrencilere öğrenme sürecinde bazı avantajlar sağlamaktadır. Etkileşimli sınıf ortamlarında öğrenciler süreçte aktif rol almakta, akranlarıyla etkileşim kurabilmekte ve öğrenen özerkliği anlayışı içerisinde bireysel farklılıklarını sergileyebilmektedir (Göçer ve Garip, 2020). Golub (1994) etkileşimli bir sınıfın özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

• Öğrencilerin dil performanslarına uygun olarak iletişim kurmalarına imkân verir.

• İş birlikçi öğrenmeyi teşvik eder.

• Öğretmenlere yapılacak etkinliklerde yönetici rolü üstlenmesini sağlar.

"Türkçe eğitiminin, amaçlarına ulaşılması için Türkçe derslerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmesi, öğrenen özerkliğinin ön planda tutulması ve öğrenciler arasında etkileşim sağlanarak öğrenen özerkliğine dayalı etkileşimli sınıf ortamlarının tasarlanması ve uygulanması büyük önem taşımaktadır" (Göçer, 2018, s. 394). Yapılan çalışmalar bu durumu destekler niteliktedir. Öğrenme ortamının etkileşim kurmaya imkân tanıyacak şekilde yapılandırılması öğrencilere avantajlar sağlamaktadır. Yapılan çalışmalara göre Cazden (1988) etkileşimin dil gelişimini desteklediğini; Steinert ve Snell (1999) etkileşimli derslerin öğrencileri öğrenme sürecinde aktifleştirdiğini; Palinscar (1998) öğrenciler ve öğretmenleri arasındaki etkileşimin anlama becerilerinin kalitesini belirlediğini; Yukhimenko vd. (2017) etkileşimin öğrencilerde bağımsız iş yapabilme, iş birliği içerisinde çalışma ve yeterli benlik saygısı kazanma olanağı sunduğunu; Liu (2017) etkileşimli öğretimde öğretmen ve öğrenciler arasındaki çift yönlü iletişimin öğrencilerin iletişim becerilerine aşina olmalarına ve dili kullanma yeterliklerini geliştirmelerine yardım ettiğini vurgulamaktadır. Ayrıca Açıkgöz (2002) akran ve öğretmen etkileşiminin öğrenme sürecini verimli hâle getirdiğini; Akyol (2000) öğretmen öğrenci etkileşiminin güven ve saygıyı doğurduğunu böylece öğrencilerin sınıfta çekinmeden hareket ederek sınıf içi tartışmalara katılmasını sağladığını belirtmektedir.

Alanyazındaki mevcut çalışmalara göre öğrenme sürecinde etkileşimden yararlanmak öğrenme sürecini verimli hâle getirmekte, öğrencileri aktif birer katılımcı yapmakta, iletişimi kolaylaştırmakta ve dil becerilerini destekleyerek geliştirmektedir. O hâlde öğrenme öğretme süreci yapılandırılırken sınıf ortamı etkileşim kurmaya olanak tanıyacak biçimde düzenlenmesi önem arz etmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada, ana dili öğretiminde etkileşimli sınıf ortamlarının rolünü öğretmen görüşlerine göre ortaya koymak amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra etkileşimli sınıf ortamlarının ana dili öğretimine katkılarının belirlenmesi, konuyla ilgili araştırmacılara ve program uygulayıcısı öğretmenlere fikir vermesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Ana dili öğretiminde etkileşimli sınıf ortamlarının rolünü öğretmen görüşlerine göre amaçlandığı araştırmada nitel araştırma yönteminin bir deseni olan fenomenoloji (olgubilim) deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu görev yeri Ankara olan 16 öğretmen oluşturmuştur. Bunun için araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacından hareketle katılımcıları belirlemek için araştırmacılar tarafından bir dizi ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler; etkileşimli sınıf ortamını dersinde kullanıyor olmak ve bununla ilgili eğitim almak şeklinde planlanmıştır.

Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bunun için öncelikle alanyazında konu ile ilgili derinlemesine bir tarama yapılmıştır. Taslak olarak belirlenen görüşme sorularının yeterliliğine ilişkin alan ve nitel yöntem konusunda bilgisi olan uzmanlardan görüş alınmıştır. Ardından görüşme sorularının anlaşılabilirliğini belirleyebilmek için çalışma grubunun özelliklerine sahip dil öğretim elemanları

ile ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenerek araştırmanın veri toplama aşaması için hazır hale getirilmiştir. Veriler katılımcıların uygun gördüğü bir yerde ve zamanda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Araştırma verilerinin analiz edilmesinde içerik analizinden faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ana dili öğretiminde etkileşimli sınıf ortamlarının öğretmen görüşlerine göre araştırıldığı bu çalışmada katılımcılardan elde edilen bulgulara göre etkileşimli sınıf ortamlarının ana dili öğretiminde önemli/belirleyici bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ana dili öğretiminde sınıfı etkileşimli hale getirmek için etkinlik temelli çalışmalar gerçekleştirdiği, sınıf düzenine dikkat ettikleri ve öğrenme-öğretme sürecinde aktif ve iş birliğine dayalı yöntem, teknik ve stratejiler kullandıkları tespit edilmiştir.

Katılımcılar öğrenme-öğretme sürecinde etkileşimden yararlanmanın öğrenmeler üzerinde önemli bir işlevi olduğunu düşünmektedir. Ana dili öğretiminde etkileşimli sınıf ortamlarından faydalanmanın öğrenmeyi hızlandırdığını/kolaylaştırdığını, öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirdiğini, akran etkileşimine zemin oluşturduğunu ve öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı verdiğini belirtmektedir. Bu sayede öğrencilerin öğrenme sürecinin aktif bir katılımcı olduğunu ve öğretmenlerin de rehberlik rolünü etkin bir şekilde kullanabildiklerini ifade etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ana dili öğretimi, temel dil becerileri, etkileşimli sınıf ortamı.

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme.* Eğitim Dünyası Yayınları.

Akyol, H. (2000). Olumlu ve öğrenmeye uygun ortam yaratma. L. Küçükahmet, (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 175-194). Nobel Yayın Dağıtım.

Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. Baskı). Pegem Akademi.

Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin ‘‘topluluk karşısında konuşma’’ ile ilgili çeşitli görüşleri. *Turkish Studies, 7*(3), 221-231.

Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2*(4), 23-43.

Bangir, G. (1997). *Sınıf içi iletişime ilişkin öğretmen-öğrenci davranışları görüşleri ve önerileri* (Tez No. 63826) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Başaran, M. ve Demir, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik kullandığı yöntem-teknik ve örnek uygulamalar üzerine bir inceleme. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 39-54.

Cazden, C. (1988). *Classroom discourse: the language of teaching and learning.* Heinemann.

Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2) , 415-430.

Göçer, A. (2018). *Metin işleme süreçli - mikro öğretim uygulama örnekli – Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (3. Baskı). Pegem Akademi.

Göçer, A. ve Garip, S. (2020). Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının öğrencilerin anlatma becerilerinin geliştirilmesindeki yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2) , 16-32.

Golub, I. N. (1994). *Actives for an interactive classroom.* National Council of Teachers of English.

Liu, G. (2017). Study on the strategy and its application in the interactive teaching of college English. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 155*, 279-282.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Palinscar, S.A. (1998). Social constuctivist perzpectives on teaching and learning. *Ann Rev Psychol, 49*, 345-375.

Steinert, Y., ve Snell, L. S. (1999). Interactive lecturing: strategies for increasing participation in large group presentations. *Medical Teacher, 21*, 37-42.

Yukhimenko A.N., Mefodeva M.A., Belyaeva E.A., ve Grigorieva L.L. (2017). Interactive teaching methods as means of stimulating reserves of student interaction. *International Journal Scientific Study, 5*(4), 58-62.

Yazmaktan Uzaklaşmak: Neden ve Sonuçları Bağlamında Nitel Bir Çözümleme

Arzu Atasoy

Gaziantep Üniversitesi

Problem Durumu

Yazma, karmaşık ve çok boyutlu bir beceridir. Nitelikli yazma performansına sahip olabilmenin hem sürece yayılan alt becerileri kazanmayı hem de olumlu bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi gerektirmesi yazmanın bu karmaşık ve çok boyutlu olma özelliğine işaret eder. Zaman içinde yazma becerisi bilişsel, sosyobilişsel ve sosyokültürel teorileri referans alan pek çok farklı yazma modeli (Bereiter ve Scardamalia, 1987; Graham, 2018; Hayes, 1996; Hayes ve Flower, 1980) ile açıklanmıştır. Gelinen noktada bu modellerden yapılabilecek ortak çıkarım bilişsel, duygusal ve sosyal etmenlerin yazma gelişimini etkilediği yönündedir.

Yazmayı destekleyen ve engelleyen pek çok unsur bulunmaktadır. Öğrencilerin yazdıkları metinlere ilişkin geri bildirim almaları, yazmaya teşvik edilmeleri (Tok ve ark., 2014; Ülper ve Çeliktürk Sezgin, 2019), gerçekleştirecekleri yazma görevine ilişkin öz yeterlik inançları (Pajares ve Valiante, 1997), olumlu tutumları (Hidi ve Boscolo, 2006), okumaları (Graham ve ark., 2018) yazma becerilerini desteklemektedir. Bunlarla birlikte öğrencilerin çevrelerinde onları destekleyen yazma topluluğuna sahip olmamaları (Graham, 2018; Tok ve ark., 2014), sınıf içi uygulamalarda yazmaya yeterince zaman ayrılmaması (Graham, 2019) yazmaya karşı düşük öz yeterlik inançları (Pajares ve ark., 2007), algıları (Limpo ve Aves, 2017) yazma becerilerini engelleyen unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Bahsedilen bu hususlar göz önünde bulundurulduğunda yazmayı destekleyen ve engelleyen pek çok bilişsel, duygusal ve sosyal faktörün olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmada yazmaktan uzaklaşmak bilişsel, duygusal ve sosyal etkilerle yazmamak, yazmaya iştirak etmemek olarak tanımlanmıştır.

Yapılan pek çok araştırmada öğrencilerin istenen yazma düzeyinde olmadıkları tespit edilmiştir (Atasoy, 2019; Temizkan, 2003). Yazma konusunda yetkin olmayan öğrencilerin pek çok engelle karşılaştıkları, bu öğrencilerin mesleki, eğitsel ve kişisel performanslarını ortaya koymakta güçlük çektikleri ve okul yaşamlarında zorlandıkları bilinmektedir (Graham ve ark., 2007). Yazma becerisinin okul ve hayat başarısı noktasındaki kritik önemi dikkate alındığında yazmaktan uzaklaşmak bir risk olarak değerlendirilebilir. Bu araştırmada yazmaktan uzaklaşmanın muhtemel neden ve sonuçları nitel perspektiften çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın temel sorusu: "Yazmaktan uzaklaşmanın muhtemel neden ve sonuçları nelerdir?" şeklindedir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya konu olan durum "yazmaktan uzaklaşmanın neden ve sonuçları"dır. Durum çalışmaları benzersiz, kendine ait özellikleri olan bir durumu ortaya koymak, açıklamak üzere gerçekleştirilebilir. Durum çalışmasının amacı belli bir konuyu, problemi veya meseleyi ve problemi en iyi şekilde anlamak için seçilmiş durum veya durumları anlamak olabilir (Stake, 1995). Araştırmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı lisans programında öğrenim görmekte olan 5 Türkçe öğretmeni adayıdır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmişlerdir. Veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen verilerin analizi sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaktan uzaklaşma neden ve sonuçlarını açıklayan farklı kod ve kategoriler ortaya çıkmıştır. Nedenler bağlamında değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının yazmaktan uzaklaşmaları sosyal destek, yazma toplulukları, sınıf içi uygulamalar, inançlar ve okuma kodları etrafında açıklanmıştır. Sonuçlar bağlamında ortaya çıkan kodlar ise yazmaya katılım, yazma inançları şeklinde olmuştur. Elde edilen sonuçlar, yazmaktan uzaklaşmanın bilişsel, duygusal, sosyal boyutlarının varlığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda yazma öğretimine yönelik belirlenecek ilke ve uygulamalarda öğrencilerin yazmaya dair duygusal ve sosyal gelişimleri de göz önünde bulundurularak çok boyutlu desteklenmeleri, yazmaya yönelik olumlu inançlar geliştirebilecekleri etkinliklere yer verilmesi, yazma topluluklarına katılımlarının sağlanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, yazmaktan uzaklaşmak, Türkçe öğretmeni adayları

Kaynakça

Atasoy, A. (2019). *Metin değiştirimi bağlamında Türkçe öğretmeni adaylarının yeniden yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.

Bereiter, C., ve Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition.* New York: Routledge.

Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, *43*(1), 277-303, doi: 10.3102/0091732X18821125.

Graham, S. (2018). A revised writer (s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist, 53*(4), 258-279.

Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K.R., Aitken, A., … Talukdar, J. (2018). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research, 88*(2), 243–284.

Graham, S., MacArthur, C. A. ve Fitzgerald, J. (2007). Introduction: Best practices in writing instruction. S. Graham, C. A. MacArthur ve J. Fitzgerald (Ed.), *Best practices in writing instruction* (s. 1-13) içinde. New York: The Guilford Press.

Hayes J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Levy C. M., Randall S. (Ed.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (s. 1-27) içinde. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hayes J. R., ve Flower L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In Gregg L. W., Steinberg E. R. (Ed.), *Cognitive processes in writing* (s. 3-30) içinde. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hidi, S., ve Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. MacArthur, C. A., Graham, S., ve Fitzgerald, J. (Ed.), *Handbook of writing research* (s. 304-310) içinde. New York: The Guilford Press.

Limpo, T., ve Alves, R. (2017). Relating beliefs in writing skill malleability to writing performance: The mediating role of achievement goals and self-efficacy. *Journal of Writing Research*, *9*(2), 97-125. doi: 10.17239/jowr-2017.09.02.01.

Pajares, F., ve Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research, 90*(6), 353-360.

Pajares, F., Johnson, M. J. ve Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English, 42*(1), 104-120.

Stake, R. (1995). *The art of case study research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.

Tok, M., Rachim, S. ve Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *GEFAD, 34*(2), 267-292.

Ülper, H. ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2019). eğitim fakültesi öğrencilerinin yazma alışkanlığı profillerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *49,* 149-170.

Göç Odaklı Çocuk Kitaplarında Akran Zorbalığı

Oğuzhan Yılmaz
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Bilge Destegüloğlu
Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Doğal afet, savaş, pandemi ve siyasi devrim gibi birçok olay, büyük çaplı değişim ve dönüşümlere sebep olabilmektedir. Göç de bu büyük çaplı değişim ve dönüşümlere sebep olabilecek olaylar arasında yer almaktadır. Ekonomik nedenler, savaşlar, doğal afetler, iklim değişiklikleri, teknolojik gelişmeler ve baskıcı politikalar gibi çeşitli sebeplerden ötürü ülkelerinden göç eden insanlar, dünyadaki göçmen sayısını gün be gün artırmaktadır. Bu konuda Birleşmiş Milletler (BM) Uluslararası Göç Örgütü (IOM) tarafından açıklanan 2022 Dünya Göç Raporu'na göre, 2020 itibarıyla dünya genelinde 281 milyon göçmen bulunmaktadır (https://ekmekvegul.net/sinirlarin-otesi/uluslararasi-goc-orgutu-dunyada-281-milyon gocmenin-135-milyonu-kadin). Suriye'de meydana gelen iç savaş ve Rusya'nın Ukrayna'yı işgali sonucunda yaşanan zorunlu göçler sonucu yaklaşık 30 milyon insanın yer değiştirmesi bu durum için çarpıcı örnek olabilir (https://tr.euronews.com/2022/08/02/bm-ukraynada-savastan-kacan-multecilerin-sayisi-10-milyonu-gecti; https://tr.euronews.com/2021/03/08/suriye-de-10-y-ll-k-ic-savas-n-ag-r-bilanco-387-bin-olu-5-6-milyon-kisi-yurt-d-s-na-kact). Yaşanan zorunlu göçler sonrasında; barınma sorunu, yakınlarını kaybetme, yaşam standartlarını yitirme, eğitim olanaklarından yararlanamama, işsizlik, yoksulluk ve mental çöküş gibi çeşitli problemlerin ortaya çıktığı bilinmektedir (Kavita, 2000; Ingleby, 2005; Betts & Loescher, 2011). Bu problemlerden biri de dünya çapında birçok ülkede okulda şiddetin en yaygın görünümlerinden biri olan akran zorbalığıdır (Crothers & Kolbert, 2008). Bir grup veya birey tarafından tekrarlanan, güç dengesizliği nedeniyle gerçekleşen ve savunma mekanizması olmayan bir kurbanı hedef alan kasıtlı saldırgan eylemler (Graham, 2016; Menesini & Salmivalli, 2017) şeklinde tanımlanabilecek akran zorbalığı, normal zamanlarda ve koşullarda olduğu gibi göç sonrası süreçlerde de göçmenlerin başa çıkmak zorunda olduğu önemli problem alanlarından biridir. Bu konuda İtalya'da yapılan bir çalışma, zorbalığa maruz kalma oranının söz konusu göçmenler olduğunda %6 arttığını ortaya koymuştur (https://www.unicef-irc.org/evidence-for-action/migrant-children-face-higher-rates-of-bullying/). Benzer şekilde Flores & Clares-Lopez (2014) de çalışmalarında göçmen öğrencilerin %27.53'ünün her hafta alay etme ve hakaret gibi zorbalık türlerine maruz kaldığını belirterek göçmen öğrencilerin akran zorbalığına uğrama oranlarının diğer öğrencilere oranla daha fazla olduğunu aktarmaktadır. İngiltere'de yapılan bir araştırma kapsamında, dış göçlerin yerleşik kültürdeki insanları kızdırdığı ve göçmenlere karşı akran zorbalığını nispeten artırdığı tespit edilmiştir (Denti, 2021). Bu konuda Agnew (1992), bazı öğrenciler ve aileler için göçmenlerin antisosyal davranışlara yol açan bir zorbalık sebebi olduğunu belirtmiştir. Göçmenlere karşı akran zorbalığının neden daha fazla olduğu konusuna kurbanlar tarafından bakıldığında ise farklı sonuçlar elde edilebilmektedir. Bunu destekler nitelikte literatürde kurban öğrenciler ile görüşmelerin yönetildiği araştırmalarda, kurbanların zorbalığa maruz kalma nedenlerinin "farklı", "uyuşmaz" veya zorbalara göre "tuhaf" olarak algılanmalarının olduğu belirtilmektedir (Hazler & Hoover, 1993; Varjas vd., 2008; Mooij, 2011). Kurbanların farklı algılanmasına paralel olarak UNESCO (2019) da fiziksel görünüş, ırk, milliyet ve ten renkleri "farklı" olarak algılanan çocukların zorbalığa uğrama olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu farklılığın yanında yoksul ailelerden gelen çocukların veya göçmen çocukların zorbalığa karşı daha savunmasız olduğu gözlemlenmiştir (UNESCO, 2019; Yilmaz ve Çikili Uytun, 2020). Bu düşüncenin bir yansıması olarak Citlali isimli Meksika'lı bir göçmenin verdiği röportaj önemlidir. Röportajda Citlali yemek kültürünün, dilinin ve doğum yerinin farklı olduğundan dolayı akranları tarafından sürekli zorbalığa maruz kaldığını söylemiştir (https://www.teenvogue.com/story/teen-immigrants-bullied-because-of-culture-language-and-more).

Citlali ile yapılan görüşmeden de anlaşılacağı üzere, dünyada ciddi oranlara ulaşan ve giderek artmaya devam eden bir sorun hâline dönüşen akran zorbalığı; acil müdahaleyi gerektiren fiziksel yaralanmalara neden olabileceği gibi baş ağrısı, uyku bozukluğu ve akademik başarıda düşüş gibi kısa veya uzun süreli olumsuzluklara da yol açabilir (Jan & Husain, 2015; National Academies of Sciences, Engineering & Medicine, 2016). Bunun yanında yaşanan zorbalıklar çocuklarda; kaygı, stres, öfke, düşük özsaygı, belirsizlik, dışlanma duygusu, güçsüzlük ve çaresizlik gibi dışa vurumlara da sebebiyet verebilmektedir (Arseneault et al., 2010; Dedeoğlu, 2011; Santos Pais, 2016; Menesini & Salmivalli, 2017). Ayrıca çocuklar söz konusu olduğunda, küçük yaşlarda karşılaşılan akran zorbalığının gençlik ve yetişkinlik döneminde depresyona girme, intihar/kendine zarar verme, uyku problemleri, finansal durumu kötü yönetme, sigara kullanma veya arkadaş sayısının az olması gibi olumsuz etkileri de bulunmaktadır (Harris & Petrie, 2003; Crothers & Kolbert, 2008; Wolke & Lereya, 2015; Graham, 2016). Daha da ileri boyutlarda akranları tarafından zorbalıklara maruz kalan çocuklarda oluşan travmalar ile intihar düşüncesi ve davranışı arasında kuvvetli bir bağın olduğunu kanıtlanmıştır (Leff, 2007). Bu kapsamda Japonya'da çoğunlukla zorbalıklar ile bağlantılı olduğu tespit edilen intihar oranlarının 2003'te zirveye ulaştığı ve bu konuda farkındalığın düştüğü için intihar oranlarının istikrarlı bir şekilde giderek arttığı tespit edilmiştir (Lim, 2017).

Tüm bu olumsuz sonuçlardan anlaşılacağı üzere akran zorbalığı, dünyada büyük bir problem alanıdır. Akran zorbalığı probleminin çözümüne yönelik zorbalıklarla mücadele programları gerçekleştirmek ve psikolojik destek sağlamak gibi farklı uygulamalar olduğu bilinmektedir (Danielson & LaBonty, 2009; Uysal Toraman, Dağhan & Kısa, 2021; Kartol & Bulut, 2022; Özbek & Taneri, 2022). Çocuk kitaplarını müfredatın bir parçası olarak kullanmak ya da akran zorbalığıyla nasıl baş edileceği konusunda çocuk kitaplarını kullanmak da akran zorbalığı probleminin

çözümünde alternatif uygulamalar arasında yer alabilir. Nitekim Danielson & LaBonty'in (2009) ifade ettiği gibi çocuk kitapları, hem akran zorbalıklarının daha geniş kitlelere aktarılmasına hem de bu zorbalıklara maruz kalan kurbanların yalnız olmadıklarını görerek zorbalıkla başa çıkmak için stratejiler öğrenmelerine yardımcı olabilmektedir. Ayrıca çocuk kitapları, akranlarına karşı saldırgan davranışlar sergileyen zorba çocukların kurban çocuklar ile empati kurmalarına ve diğer insanların duygularını anlamalarına aracılık etmektedir (Nickerson, Aloe, Werth & Rose, 2015). Akran zorbalığını ortadan kaldırmada çocuk kitaplarının kullanılabileceği düşüncesinden hareketle Wang vd. 'nin (2015) ilkokul öğrencileri arasında akran zorbalığını önlemek için çocuk edebiyatı ürünlerini kullandığı görülmektedir. Benzer şekilde Freeman'ın (2014) çalışmasında da okul öncesi çocuk kitaplarının zorbalığı önlemede bir materyal olarak kullanılabileceğini ve çocukların çocuk edebiyatı ürünleri ile zorbalık davranışlarıyla başa çıkma stratejilerini daha iyi anlayabileceklerini aktarmaktadır. Freeman'nın çalışmasına paralel olarak Yılmaz & Destegüloğlu'nun (2021) çalışmalarında da çocuk kitaplarındaki akran zorbalığı kurbanları aracılığıyla, çocuk okurların zorbalıklar ile farklı stratejiler aracılığıyla nasıl başa çıkabilecekleri anlatılmaktadır.

Yaşamlarının herhangi bir döneminde çeşitli zorbalıklara maruz kalan bireylerin hem yaşadıkları olumsuzların betimlenmesine hem bu problemleri yaşayanların sadece kendileri olmadığının farkına varılmasına hem de zorbalıkla başa çıkmak için stratejiler öğrenilmesine önemlidir. Yapılan bir araştırmaya göre çocuklar, kurgusal metinlerdeki insan tiplerini gerçek insanlara oranla daha fazla taklit etme eğilimindedir (Bandura & Walters, 1963). Aynı şekilde çocuk okurların okudukları kitaplardaki olaylardan etkilenip kahramanları ve onların davranışlarını içselleştirdiği bilinmektedir (Booth, 1961; Zambo, 2006; Miller, 2011; Oğuzkan, 2013; Karatay, 2014; Lukens vd., 2018). Böylece kitaplar sayesinde çocukların çeşitli duygularla baş etme, empati kurma ve sorunlara farklı yollardan çözüm bulma gibi becerileri geliştirilebilmektedir (Gönen, 2014).

Yöntem

Çalışmada, göç odaklı kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında bulunan akran zorbalıklarının görünümleri tespit edilmeye çalışıldığı için doküman analizi deseni tercih edilmiştir. Detaylı incelemelere imkân sağlaması, doküman analizi desenini işlevsel hâle getirmektedir (Bowen, 2009). Bu desende kullanan dokümanlar (kitaplar) için öncelikle alan uzmanlarının yardımıyla Türkiye'de ve Amerika'da yayımlanan göç odaklı kitaplardan oluşan bir liste hazırlanmıştır. Sonrasında bu liste çocuğa uygunluk, edebîlik, güncellik ve "akran zorbalığı" gibi ölçütleri göz önünde bulundurularak daraltılmış ve kurgusal nitelikli 8 çocuk kitabı çalışmaya dâhil edilmiştir. Daha sonra çalışmaya seçilen kitaplar eleştirel kurban teorisi ve ekolojik kültür teorisi odağında incelenip betimsel analize tabi tutulmuştur.

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla Miles & Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü esas alınarak kodlamalar yapılmış ve bu kodlamalar sonucunda kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın .85'in üzerinde olduğu görülmüştür. Yine çalışmayı daha geçerli ve güvenilir kılmak adına farklı yazar ve yayınevine ait kitaplar çalışmaya dâhil edip çeşitleme yapılmıştır. Mevcut veri seti birkaç kez okunup doğrudan aktarımlara yer verilmiş ve uzman incelemesine başvurulmuştur. Çalışmada bulgular bölümünde alıntı yapılan kitap cümlelerinden sonraki harfler ilgili kitabın baş harflerini, rakamlar ise sayfa numarasını belirtmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'de ve Amerika'da yayımlanan göç odaklı kitaplardaki göçmenlerin maruz kaldığı zorbalıkların eleştirel kurban teorisi ve ekolojik kültür teorisi odağında incelendiği çalışmada, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Irk, dil, din, ten rengi ve yaş gibi kültürel özellikler keşisimsel faktörler olarak göçmenlerin akran zorbalığına maruz kalma nedenleri arasında yer almaktadır.
2. Göçmenler ile yerleşik kültürdeki çocuklar arasındaki güç dengesizliği (statü, ekonomi) göçmenlerin akran zorbalığına maruz kalma oranlarını artırmaktadır.
3. Ülkelerde uygulanan devlet politikaları ve toplumsal ön yargılar, göçmenlerin göç ettikten sonra göç ettikleri ülkede zorbalığa maruz kalmalarına neden olabilmektedir.
4. Göçmen çocuklar yaşadıkları zorbalıklar karşısında ailelerinin-öğretmenlerinin-arkadaşlarının desteği, kendini doğru ifade etme ve birtakım yetenekler (sanatsal ve sportif faaliyetler) gibi stratejiler aracılığıyla zorbalıklarla başa çıkabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk kitapları, göç, zorbalık, eleştirel kurban teorisi, ekolojik kültür teorisi

Kaynakça

Adhikari, P. (2012). The plight of the forgotten ones: Civil war and forced migration. *International Studies Quarterly,* 56, 590–606.

Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology, 30*(1), 47–87.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. NewYork: Holt, Rinehart and Winston.

Bartram, D. Poros, M. V., & Monforte, P. (2017). *Key concepts in migration*, (1. Basım), Çev. Itır Ağabeyoğlu Tuncay, Hece yayınları: Ankara.

Bauman, S. (2008). The role of elementary school counselors in reducing school bullying. *Elementary School Journal, 108*(5), 362-375.

Betts, A., & Loescher, G. (2011) Refugees in international relations, (Ed. Alexander Betts & Gill Loescher), *Refugees in international relations.* United States by Oxford University Press Inc.: New York. ISBN: 978-0-19-958074-3.

Booth, W. C. (1961). *The rhetoric of fiction.* University of Chicago Press in English: London.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-90.

Crothers, L., & Kolbert, J. (2008). Tackling a problematic behavior management ıssue: Teachers' ıntervention in childhood bullying problems. *Intervention in School and Clinic, 43*(3), 132-139.

Danielson, K. E., & LaBonty, J. (2009). Reading and Responding to Children's Books About Bullying. *Teacher Education Faculty Publications, 49*(1), 31-38.

Denti, D. (2021). Looking ahead in anger: The effects of foreign migration on youth resentment in England. Journal of Regional Science, 1–26.

Flores, J. G., & Clares-Lopez, J. (2014) Bullying in students belonging to immigrant families in primary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 132,* 621 – 625.

Graham, S. (2016) Victims of bullying in schools. *Theory Into Practice, 55*(2), 136-144. DOI: 10.1080/00405841.2016.1148988

Hackett, R. A. (1984). Decline of a paradigm? Bias and objectivity in news media studies. *Critical Studies in Mass Communication, 1*(3), 229–259. doi:10.1080/15295038409360036

Harris, S., & Petrie, G. (2003). *Bullying: The bullies, the victims, the bystanders.* Lanham, MD and Oxford: Scarecrow.

Hazler, R.J., & Hoover, J.H. (1993). What do kids say about bullying?. *Education Digest,* 58, 16–20.

Hughes, G. (2005). *The Relationship between bullying and achievement; a study of related school and family factors.* Master Thesis, The Universty of Calgary, Alberta, Canada.

Lukens, R. J., Smith, J. J. & Coffel C. M. (2018). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. İstanbul: Erdem.

Martinez-Alier, J., & Schlüpmann, K. (1987). *Ecologial economics energy, environment and society.* (First publish*)*, Basil Blackwell.

Mawby, R. I., & Walklate, S. (1994). *Critical victimology.* (First publish*)*, SAGE Publications: London.

Menesini E., & Salmivalli, C. (2017): Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine,* 1-14. DOI: 10.1080/13548506.2017.1279740

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An espended sourcebook.* California: SAGE Publications.

Mooij, T. 2011. Differences in pupil characteristics and motives in being a victim, perpetrator and witness of violence in secondary education. *Research Papers in Education* 26, 105–28.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do?* Oxford: Blackwell.

Perkins, H. J., & Montford, C. R. (2005). The impact of violence on adolescents in schools: a case study on the role of school-based health centers, *Nursing Clinics North of America, 40*(4), 671–79.

Petersen, W. (1958). A general typology of migration. *American Sociological Review, 23*(3), 256- 266

Swedish Education Act. (2010:800). The Swedish Parliament website: http://www.riksdagen. se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800&format=text.

UNESCO (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying: United Nations Educational, Scientific and Culturel Organization. UNESCO.

Villazor, R., & Johnson, K. R. (2019). The Trump administration and the war on immigration diversity. *Wake Forest Law Review, 54*(2), 575-616.

Walklate, S. (1990). Researching victims of crime: Critical victimolog. *Social Justice,17*(3), 25-42.

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Okuduğunu Anlama Stratejilerinin İncelenmesi

Hasret Nur Baş
Ordu Üniversitesi

Pınar Kanık Uysal
Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Okuma bir anlam kurma sürecidir. Okuyucu sadece seslendirme yapmamakta okudukları ile önbilgileri arasında bağ kurarak bilgileri zihinde yapılandırılmaktadır. Güneş'e (2004) göre okuduğunu anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmeden ibaret olmakla birlikte; inceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz–sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetleri de içine almaktadır. Okuduğunu anlama çalışmalarında çeşitli yöntem ve stratejiler kullanılmaktadır. Strateji, okuyucuların okuma ve anlama sürecini bilinçli bir şekilde yapılandırmasına katkı sağlamaktadır (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019). Öğrencilerin anlamlandırma sürecinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası şeklinde tüm aşamalarda okuduğunu anlama stratejileri yer almaktadır. Pressley ve Block (2002, 340), okuduğunu anlama öğretiminin, öğrencilere gerekli stratejileri öğretme, stratejileri kolayca kullanacak kadar alıştırma yapmalarını sağlamak ve onları sık sık kullanmalarını alışkanlık haline getirmelerini gerektiren karmaşık ve uzun süreli bir sorumluluk olduğunu belirtmiştir. Okuduğunu anlama stratejileri, okumadaki bilgilerin kalıcı olmasına yardımcı olmaktadır. Öğretmenin sınıfta okuma ile ilgili gerçekleştirdiği etkinlikler, uygulamalar, yöntem ve teknikler okuduğunu anlamaya katkı sağlarken; diğer taraftan bilgilerin hatırlanmasını da kolaylaştırmaktadır (Ahraz, 2022). Okuduğunu anlama stratejileri, süreçte metnin daha iyi anlamlandırılmasını sağlayan bir yoldur. Okuduğunu anlama stratejileri; okuyucuların okuma görevlerinin üstesinden gelebilmek için bilinçli olarak seçtikleri zihinsel süreçler (Cohen, 1990: 83), öğrenenlerin okuma amaçlarına göre bilinçli olarak kullandıkları özel eylemler (Tercanlıoğlu, 2004: 563) olarak tanımlanmaktadır. Epçaçan (2009)'a göre etkili okuyucular anlamı yapılandırmak için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri kullanırlar. Son yıllarda yapılan araştırmalar etkili ve iyi okuyucuların etkin bir şekilde okuyabilmek ve bunu sürdürebilmek için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında birtakım zihinsel etkinlikler kullanarak "yapılandırmacı bir süreç" geçirdiğini ortaya koymaktadır (Allen, 2003).

İlgili alanyazın tarandığında okuduğunu anlama stratejileri; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmanın uygulamaya yansıtılması için ders kitapları kullanılan materyallerin başında gelmekte, strateji öğretiminde bir araç olarak kullanılmaktadır. Okuduğunu anlama stratejilerinin Türkçe ders kitaplarındaki durumuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde ise araştırmaların Türkçe öğretim programındaki okuma stratejileri (Bayram ve Aktaş 2021; Süğümlü ve Doğan 2021; Erkal ve Çağrıtekin 2020) ve 6, 7 ve 8.sınıf ders kitaplarındaki okuma stratejileri (Topuzkanamış, 2010) üzerinde olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde okuduğunu anlama stratejilerinin hem ilkokul hem de ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki kullanımını inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama stratejilerinin incelenmesi, ilkokul ve ortaokul ders kitapları arasındaki tutarlılığın belirlenmesi açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı ilkokul ve ortaokul (3-8. Sınıf) Türkçe ders kitaplarını okuduğunu anlama stratejileri kapsamında detaylı bir şekilde incelemektir. Bu bağlamda 2022-2023 eğitim öğretim yılında okullarda kullanılan Türkçe ders kitapları incelenmiştir.

Yöntem

Okuduğunu anlama stratejilerinin Türkçe ders kitaplarındaki (3-8.sınıf) durumunun incelendiği bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı, görsel ve işitsel verilerin analiz edilmesi anlamına gelir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıf düzeylerinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında okullarda kullanılan Türkçe ders kitapları doküman olarak incelenmiştir. İncelenen ders kitaplarına ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir. Strateji öğretimi ilkokul 3.sınıf düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılmaktadır. Bu nedenle araştırma kapsamına 3. ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları da alınmıştır. Ders kitaplarından elde edilen veriler betimsel içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz formu hazırlanırken ilgili alanyazın taranmış (Akyol 2006; Akyol, Ateş ve Yıldırım, 2008; Susar Kırmızı, 2008; Epçaçan, 2009; Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019) ve okuduğunu anlama stratejileri; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler olmak üzere 3 başlıkta incelenmiştir. Temel alınan sınıflama Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma Öncesi Stratejiler	**Okuma Amacını Belirleme**
	Göz Gezdirme

	Ön Bilgileri Okuma Ortamına Getirme
	Görsellerden ve Başlıktan Hareketle Metne Yönelik Tahmin Yapma
	Akıcı Bir Biçimde Okuma
	Altını Çizme Stratejisi
	Stratejik Not Alma
	İrdeleme- Eleştirme
	Analoji
Okuma Sırası Stratejiler	**Zihinsel İmaj Oluşturma**
	Tahminleri/Hipotezleri Kontrol Etme
	Bağlam İpuçlarını Kullanma
	Çıkarım Yapma
	Soru- Cevap İlişkisini Kullanma
	Metni Görsel Öğelerle İfade Etme
	Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceleri Belirleme
	Özetleme Yapma
	Analiz ve Sentez Yapma
Okuma Sonrası Stratejiler	**Değerlendirme**
	Yansıtıcı Düşünmeyi Sağlama
	Tartışma

Araştırmanın çalışma nesneleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmada incelenen Türkçe ders kitapları.

Sınıf Düzeyi	Yayınevi	Yazarlar
3.Sınıf	MEB Yayınları	B.E. Karaduman, E. Özdemir, O. Yılmaz
4. Sınıf	MEB Yayınları	H.F. Ayan, Ü. Arslan, S. Kul, N. Yılmaz
5. Sınıf	Anıttepe Yayınları	Ş.Ç. Baran, E. Diren
6.Sınıf	MEB Yayınları	S. Ceylan, K. Duru, G. Erkek, M. Pastutmaz
7. Sınıf	MEB Yayınları	T. Kır, E. Kırman, S. Yağız
8. Sınıf	MEB Yayınları	H. Eselioğlu, S. Set, A. Yücel

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ile okuduğunu anlama stratejilerinin Türkçe ders kitaplarındaki görünümü incelenecektir. Araştırmada stratejiler okuma öncesi, sırası ve sonrası şeklinde 3 başlık altında analiz edilecektir. Okuduğunu anlama stratejilerinden okuma sonrası stratejilerin Türkçe ders kitaplarında okuma öncesi ve okuma sırası stratejilere göre daha fazla yer alması beklenmektedir. Ön bilgileri harekete geçirme stratejisinin en fazla yer alan okuma öncesi stratejisi olması beklenmektedir. Olası sonuçlardan bir diğeri ise okuma sonrası stratejilerinden biri olan ana düşünceyi belirleme ve özetleme stratejisinin incelenen tüm Türkçe ders kitaplarında sık yer almasıdır. Çalışmanın nesneleri olan 3-8. sınıf Türkçe ders kitaplarının incelenmesi henüz tamamlanmamıştır. Bu sebeple çalışmanın analizlerine devam edilmektedir. Çalışmanın tüm sonuçlarının tespit edildikten sonra Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama stratejilerinin dağılımı net bir şekilde ortaya konulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuduğunu anlama stratejileri, Türkçe ders kitapları

Kaynakça

Ahraz, S. (2022). Okuduğunu anlama stratejilerinin anlama, tutum ve kalıcılığa etkisi üzerine meta analiz çalışması. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (763669).

Akyol, H. (2006). Türkçe öğretim yöntemleri. Kök.

Akyol, H., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Okuma Stratejileri ve Bu Stratejileri Tercih Nedenleri. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-4 Mayıs, 2008). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Ankara.

Allen, S. (2003). An analitic comparison of three models of reading strategy ınstruction. Internal Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL), 41(4), 319-338.

Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. & Efe. P. (2019). Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar. Pegem Akademi.

Bayram, B. & Aktaş, E. (2021). Anlama becerisi açısından okuma ve dinleme/izleme stratejilerinin türkçe ders kitaplarındaki yeri. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi. 17(35), 1825- 2848.

Cohen, Andrew D. (1990). Language learning: insights for learners, teachers and researchers. Newbury House Publishers.

Erkal, M. & Çağrıtekin, D. (2020). Okuma stratejilerinin (yöntem ve tekniklerinin) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle uyumu. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(2), 433-450.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2/6.

Güneş, F. (2004). Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi. Ocak Yayınları.

Pressley Michael, Block Collins C. (2002). Summing Up: What Comprehension Instruction Could Be. Block Collins C., Pressley Michael. (Ed.), Comprehension instruction: research- based practices. Guilford Press.

Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 23.

Süğümlü Ü. & Doğan, K. (2021). Okuma stratejilerinin programlar ve ders kitaplari bağlamında incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (58), 131-153.

Tercanlıoğlu, L. (2004). Postgraduate students' use of reading strategies in L1 and esl contexts: links to success. International Education Journal, 5(4), 562-570.

Topuzkanamış, E. (2010). Türkçe Ders Kitaplarında Okuma Stratejileri. 10. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu (3-4-5 Kasım 2010). Gazi Üniversitesi, Ankara.

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

Öğretmen Adaylarına Yönelik Eğitsel Bir Uygulama Olarak Resimli Çocuk Kitabı Hazırlama

Burcu Çıldır
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Merve Ercan
İnönü Üniversitesi

Problem Durumu

Resimli çocuk kitapları, sağladıkları çeşitli katkılarla özellikle eğitim bilimleri bağlamında farklı kapsamda birçok araştırmaya konu edilmektedir. Çeşitli alanlardan gelen öğretmen yetiştiren eğitimciler (çocuk edebiyatıyla ilişkili olmayabilir), resimli çocuk kitaplarının güçlü pedagojik araçlar olduğuna dair güçlü inanç ve anlayışa sahiplerdir (Daly ve Blakeney-Williams, 2015). Resimli çocuk kitapları, öğrencilere çalışılan materyalle anlamlı bir şekilde bağlantı kurma fırsatı sunar (Taliaferro, 2009). Resimli kitaplar, genç öğrencilerin kendileriyle, başkalarıyla ve nihayetinde çevrelerindeki dünyayla olan ilişkilerini anlamlandırmalarına yardımcı olur (Clarke ve Broders, 2022). Bu kitaplar aynı zamanda öğrencilerin çalıştıkları konuyla ilgili hislerini ve duygularını paylaşmaları için bir olanak oluşturur (Ciecierski ve Bintz, 2015). Daly ve Blakeney-Williams (2015) yürüttükleri araştırmada resimli çocuk kitaplarının, çocuk öğrenenin bakış açısını anlamlandırabilmek için bir yol sağlayabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca alanyazında, üniversite öğrencilerine karmaşık bir kuramı öğretmeye başlamak için en iyi araçlardan biri olarak ifade edilen resimli çocuk kitaplarının, çeşitli üniversite disiplinlerini öğretmede etkili araçlar olabileceği de belirtilmektedir. (Meyerson, 2006). Bu bilgiler ışığında resimli çocuk kitaplarının sunduğu olanaklardan, farklı yaş düzeylerinden katılımcılarla gerçekleştirilecek çalışmalarda faydalanılabileceği düşünülmektedir. Nitekim böylelikle teorik bilgilerin uygulamaya aktarılmasında ve bununla ilgili çıkarımlar yapılmasında resimli çocuk kitapları aracı bir işlev üstlenebilecektir.

Resimli çocuk kitaplarının eğitsel amaçlarla farklı öğretim programları doğrultusunda kullanımı ile ilgili çeşitli araştırmalar söz konusudur. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında resimli çocuk kitaplarına yönelik ilkokul öğrencilerinin tepkilerinin belirlendiği (Ulusoy, 2016), yazı farkındalığı becerilerinin resimli çocuk kitabı aracılığıyla değerlendirildiği (Işıtan ve Akoğlu, 2016), bir resimli hikâye kitabındaki değerlerin incelendiği (Dilek, 2017), resimli çocuk kitaplarındaki iletilerin ele alındığı (Karagöz, 2018), resimli çocuk kitaplarında çocuk haklarının değerlendirildiği (Bağçeli Kahraman, Kartal ve Yıldız, 2020), Türkiye'de yayımlanan resimli çocuk kitapları üzerine kültürel analizin yapıldığı (Dedeoğlu, İnce ve Ulusoy Ünlü, 2021), resimli çocuk kitaplarının problem çözme becerisine etkisinin incelendiği (Atalay, 2022), resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin dil gelişimi ve sosyal beceri üzerindeki etkisinin incelendiği, resimli çocuk kitaplarının çevreye yönelik farkındalığa ve sözlü anlatım becerilerine etkisinin ele alındığı (Turgut, 2022), resimli çocuk kitaplarının bakış açısı alma ve dil gelişimi üzerindeki etkisinin incelendiği (Karoğlu, 2022) çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Doğrudan resimli çocuk kitabı yazmaya yönelik yurt içi alanyazında herhangi bir çalışmanın yer almadığı görülmektedir. Yurt dışı alanyazında da doğrudan çocuk kitabı yazma çalışmaları şeklinde yürütülen ve bu çalışmalar üzerinden veri toplanan araştırmaların sınırlı olduğu belirtilmektedir (Maples ve Taylor, 2013; Colwell, 2018). Resimli çocuk kitapları, öğretmen adaylarının eğitiminde kullanılabilecek karmaşık ve güçlü pedagojik araçlardır (Daly ve Blakeney-Williams, 2015). Resimli çocuk kitabı yazmaya ilişkin verilen ödev öğrencilerin öğrenme sürecine akademik, yaratıcı ve bireysel olarak katılmaları için bir olanak sağlayabilmektedir ve diğer derslere, disiplinlere de kolaylıkla uyarlanabilmektedir (Maples ve Taylor, 2013). Bu doğrultuda çalışmanın amacı; resimli çocuk kitabı yazma çalışmalarının eğitsel bir araç olarak kullanılmasının, Türkçe öğretmeni adayları üzerinde ne gibi yansımalarının olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda çocuk kitabı yazmaya dönük çalışmalar yürütülmüş ve bu sürecin öğrencilerde ne gibi yansımaları olduğuna bakılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan keşfedici durum çalışmasıyla gerçekleştirilmiştir. Yin'e (2018) göre durum çalışması bir vakayı gerçek dünya bağlamında derinlemesine ve bütünsel olarak araştırmaya olanak tanımaktadır. Keşfedici durum çalışması araştırmanın amacı ne sorusunu yanıtlamaya odaklandığında uygulanmaktadır (Ozan Leylum, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2017). Bu araştırmada da Türkçe öğretmeni adaylarının, resimli çocuk kitabı yazma çalışmalarını eğitsel bir araç olarak kullanmalarının ne gibi yansımalarının olduğunu detaylı bir biçimde incelemek amaçlandığı için keşfedici durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Ayrıca araştırma probleminin güncel bir durumu temsil ediyor olması da araştırma deseninin belirlenmesinde etkili olmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir şehirdeki devlet üniversitesinde öğrenim gören dördüncü sınıf Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alacak öğretmen adaylarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde belirlenen koşulları sağlayan katılımcılar çalışma grubuna alınır (Patton, 2018). Bu kapsamda daha önce çocuk edebiyatı ve yazma eğitimi derslerini almış ve başarılı bir şekilde bu dersleri tamamlamış,

araştırmacılardan biri tarafından yürütülen "Okuma Kültürü" seçmeli dersine kayıt yaptırmış ve araştırmaya gönüllü katılmak isteyen toplam 35 Türkçe öğretmeni adayıyla araştırma yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Durum çalışmalarında kaynak olarak belgeler, arşiv kayıtları, görüşmeler, doğrudan gözlemler, katılımcı gözlemler ve fiziksel eserler yaygın bir şekilde yer almaktadır (Yin, 2018). Bu bağlamda araştırma verileri toplanırken yarı yapılandırılmış görüşmelerden, odak grup görüşmelerinden, gözlemlerden ve Türkçe öğretmeni adayları tarafından oluşturulan ürünlerden (resimli çocuk kitapları) faydalanılmıştır. Araştırmada ders kapsamında her yıl yürütülen dokuz haftalık resimli çocuk kitabı yazma süreci inceleme konusu edilmiş ve derinlemesine bir biçimde keşfedilmeye çalışılmıştır. Gözlem süreci, yedi haftalık sınıf içi uygulamaları ve iki haftalık bireysel çalışmaları kapsamaktadır. Toplam dokuz hafta süren uygulamalar sırasında öğrenciler kuramsal ve uygulamalı olarak resimli çocuk kitabı hazırlama ile ilgili desteklenmişlerdir. Uygulamalar devam ederken her öğrenciden toplam dört kez yazılı olarak bireysel değerlendirme raporu alınmıştır. Tüm uygulama ve gözlemler sona erdikten sonra öğrencilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Nitel veri toplamada bireysel görüşmelerin yanı sıra odak grup görüşmeleri de önemli bir işleve sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Her dersten sonra araştırmacı günlüklerine notlar alan araştırmacılar saha notları da tutmuşlardır. Odak grup görüşmelerinde öğrencilere yarı yapılandırılmış sorular yöneltilerek öğrencilerin resimli çocuk kitabı hazırlama ile ilgili deneyimlerini dile getirmelerini sağlayacak tartışma ortamları oluşturulmuştur. Odak grup görüşmeleri 40 ile 60 dakika arası sürmüş ve gruplar yedişer kişi olarak düzenlenmiştir. Odak grup görüşmelerinde dokuz sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Bireysel görüşmeler ise öğrencilerle önceden belirlenmemiş, kendi istekleriyle kitaplarıyla ilgili konuşmaya geldiklerinde gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin sordukları sorular ya da yaptıkları yorumlar üzerinden ilerlemiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi ise içerik analiziyle gerçekleştirilmiştir. "*İçerik analizi hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır*" (Patton, 2018, s.453). Bu bağlamda görüşmelerden, gözlemlerden, bireysel değerlendirme raporlarından, araştırmacı günlüklerinden ve öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerden elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Resimli çocuk kitabı yazma çalışmalarının eğitsel bir araç olarak kullanılmasının, Türkçe öğretmeni adayları üzerinde ne gibi yansımalarının olduğunu ortaya koymaya çalışan bu araştırmadan beklenen olası temalar şu biçimde sıralanabilir:

- **Kuramsal Bilgileri Yaşama Geçirmek**

Öğretmen adaylarının resimli çocuk kitabı yazma sürecini keşfederken aynı zamanda bir kurgu oluşturma, görsel okuryazarlık, çocuğa görelik, çocuk kitaplarında iç ve dış yapı özellikleri gibi üniversite yaşamları boyunca almış oldukları çocuk edebiyatı, yazma eğitimi ve yaratıcı yazma gibi derslerde öğrendikleri kuramsal bilgileri uygulamalı olarak tekrar yapılandırdıkları dile getirilebilir.

- **Eğitsel Bir Araç Olarak Çocuk Kitapları**

Öğrencilerin kendi uygulama süreçleri doğrultusunda resimli çocuk kitaplarının eğitsel bir araç olarak nasıl kullanılacağına ilişkin bilgilerini derinleştirdikleri söylenebilir. Araştırmada yer alan uygulamalar; öğretmen adaylarının resimli çocuk kitaplarını eleştirel düşünme, sosyal-duygusal gelişim ve içeriğe özgü bilgi konusunda araç olarak nasıl kullanacaklarını öğrenmelerini ve kendi öğretmenlik süreçlerinde nasıl kullanacaklarını keşfetmelerini sağlayabilir.

- **Yaratıcılık**

Yürütülen uygulamalar sonucunda öğretmen adaylarının sıklıkla dile getirdikleri konulardan biri olan kendini yazınsal bir dille ifade etme durumu yaratıcılık temasını da ön plana çıkarmaktadır. Araştırma, öğretmen adaylarının bu süreçte kendi düşüncelerini ve bakış açılarını yazınsal olarak ifade etmelerini sağlarken aynı zamanda ileride bu deneyimin kendi öğretmenlik süreçlerini nasıl etkileyeceği ile ilgili de düşünme olanağı bulmalarını sağlayabilir.

- **Öğretmenlik Mesleğine Hazırlık**

Ortaya çıkacağı düşünülen olası temalardan biri de öğretmen adaylarının bu süreçte yaşadıkları deneyimleri gelecekte sahip olacakları meslek üzerinden anlamlandırmalarıdır. Temeli metinler olan Türkçe öğretimi sürecinde bu metinleri üretmek üzerinden yürütülen uygulamalar öğretmenlikle ilgili bilgi ve beceriler hakkında düşünülmesini sağlayacaktır. Araştırma; öğrencilerden gelen dönütleri bu bağlamda, uygulama sürecinin mesleki yönde nasıl anlamlandırıldığını da ele alabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Edebiyatı, Çocuk Kitabı Yazmak, Resimli Çocuk Kitapları

Kaynakça

Atalay, M. (2022). *Resimli çocuk kitaplarının 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerine etkisi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bağçeli Kahraman, P., Kartal, T. & Yıldız, S. (2020). Resimli çocuk kitaplarında çocuk hakları. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi, 3 (2*), 138-163.

Ciecierski, L. M. & Bintz, W. P. (2015). Using authentic literature to develop challenging and ıntegrated curriculum: this article acknowledges the difficulties in using authentic literature ınstead of predictable and linear textbooks, while articulating methods for developing an alternative practice that promises the nurturing of lifelong literacy as a spillover benefit. *Middle School Journal, 46(5*), 17-25.

Clarke, C. & Broders, J. A. (2022). The benefits of using picture books in high school classrooms: a study in two Canadian schools. *Teachers and Teaching*, *28*(2), 149-163.

Colwell, R. (2018). Teaching writing from the ınside out: teachers share their own children's books as models in elementary school classrooms. *Reading Horizons A Journal of Literacy and Language Arts, 57 (2).*

Daly, N. & Blakeney-Williams, M. M. (2015). Picturebooks in teacher education: eight teacher educators share their practice. *Australian Journal of Teacher Education, 40(3*).

Dedeoğlu, H., İnce, N. B. & Ulusoy Ünlü, A. (2021). Türkiye'de yayımlanmış resimli çocuk kitapları üzerine kültürel bir analiz. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9(2)*, 561-576.

Dilek, A. (2017). Feridun Oral'ın resimli hikâye kitaplarındaki değerlerin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 15 (33)*, 61-86.

Işıtan, S. & Akoğlu, G. (2016). Yazı farkındalığı becerilerinin resimli çocuk kitabı aracılığıyla değerlendirilmesi: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Studies, 11(3)*, 1333-1352.

Karagöz, B. (2018). Resimli çocuk kitaplarında gözden kaçan bir alan: ileti sorunsalı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (68)*, 1765-1787.

Karoğlu, H. (2022). *Resimli çocuk kitaplarının 5 yaş çocuklarının bakış açısı alma becerisi ve dil gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Maples, J. N. & Taylor, W. V. (2013). Writing children's books in sociology class: an ınnovative approach to teaching social problems to undergraduate students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 25(3)*, 358-368.

Meyerson, P. M. (2006). Using children's picture books as tools to facilitate undergraduates'learning. *College Teaching 54*, 259-262.

Patton, M.Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (Çev. M. Bütün ve S.B Demir). Pegem Akademi.

Taliaferro, C. (2009). Using picture books to expand adolescents' imaginings of themselves and others. *English Journal, 99(2)*, 30–36.

Turgut, H. (2022). *Resimli çocuk kitaplarının 5 yaş çocuklarının bakış açısı alma becerisi ve dil gelişimine etkisi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ozan Leymun, Ş. Odabaşı, F. & Kabakçı Yurdakul, İ. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5 (3)*, 367-385.

Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online*, *15*(2), 487-497.

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

Yin, R.K. (2018). *Case Study Research and Applications* (Sixth Edition). London: SAGE Publications.

Duyarlık Eğitimi Bağlamında Çocuk Kitapları

Hatice Derya Yılmaz
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Yasin Mahmut Yakar
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyin, insan gerçekliğini kavrayabilmesi, yaşama yönelik bir bilinç oluşturabilmesi için öncelikle insana özgü duyarlıkları içselleştirebilmesi gerekir (Sever, 2015). Duyarlık, " Yalnızca kendi yaşamıyla ilgilenmeyip başkalarının yaşadıkları sorunların ve duyguların da farkında olma, başkalarına yapılan haksızlıklara ve kötülüklere kayıtsız kalmama, usunu ve yüreğini işe koşarak bunları sorgulama, eşduyumsal (empatik) bir ilişkiye girerek bunlara karşı çıkma; insana ve doğaya bilinçle, sağduyuyla, anlayışla, sevgiyle, hoşgörüyle yaklaşma yeteneğidir (Aslan, 2013). Bilinmelidir ki edebiyat-okur ilişkisi her şeyden önce bir duyarlık eğitimi, bir duygu ve düşünce eğitimi sürecidir(Sever, 2015). Aslan'a (2019) göre yetişkin edebiyatı gibi çocuk edebiyatı ürünleri de, çocukları başka yaşamların içinde farklı deneyimlerle buluşturarak kendi dünyalarının sınırlarından çıkarır; böylece onların öteki insanlarla bütünleşmelerini ve duyarlıkları gelişmiş bireylere dönüşmelerini sağlar. Bu durumda çocukların insanlık durumlarını tanıyarak bilinçlendirilmeleri, algılarının zenginleşmesi yoluyla duyarlık eğitiminden geçebilmeleri için yaş ve gelişim özelliklerine, ilgi ve beğenilerine, gereksinim ve yaşantılarına uygun nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle buluşturulmaları gerekir.

Çocuk edebiyatı yapıtları çocukların okuma alışkanlıklarını geliştirmenin, zihinsel gelişimlerini desteklemenin yanında, toplumsal anlamda da çocuğun duyarlığını arttırmada etkilidir. İleride yetişkin olacak çocuğun yaşadığı çevreye toplumdan başlayarak küresel anlamda duyarlı bakış kazanması bu anlamda önemli görülmektedir. Bu amaçla çalışmada çocuk kitapları duyarlık eğitimi bakımından incelenmiştir. Bu amaçtan hareketle çocuk kitaplarında duyarlık eğitimine yönelik ne gibi bulgulara rastlandığı çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Yöntem

Çalışmanın Deseni

Çalışmada nitel araştırma modeli altında yer alan doküman incelemesi deseni kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek

2011, 187). Bir nitel araştırma yöntemi olan doküman analizi, diğer araştırma metotlarına göre daha az zaman alması, daha az maliyetli olması ve detaylı incelemelere fırsat vermesi yönüyle işlevseldir (Bowen 2009, 27). Doküman incelenmesinin tercih edilmesinin sebebi, çalışma yapılacak eserlerin veri sağlamada temel kaynak olmasıdır.

İncelenen Dokümanlar

Araştırmaya konu olan eserler belirlenirken öncelikle duyarlık eğitimi bağlamında kaleme alınmış çocuk kitaplarına ulaşmak amaçlanmıştır. Bu amaçla da duyarlık eğitimi izlekli olduğu düşünülen çocuk kitaplarına ulaşılmıştır. Ulaşılan eserlerle ilgili alan uzmanı görüşü alınmıştır. Metin içerisinde eser isimlerinin kullanılması gereken yerlerde kısaltmalara yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada öncelikle araştırmaya konu olan eserler araştırmacılar tarafından herhangi bir kayıt tutulmadan okunmuştur. Ardından söz konusu eserlerden biri araştırmacılar ve bir nitel araştırma uzmanı tarafından okunarak fişlenmiştir. Bu fişleme sonucunda kodlama tutarlılığının olduğu görülünce kalan eserler araştırmacılar tarafında okunarak fişlenmiştir. Fişlemenin ardından elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimleridir (Patton, 2014: 453). Tüm bu işlemler yapılırken kodlama güvenirliğini sağlayabilmek amacıyla birtakım tedbirler alınmıştır. Bu çerçevede yapılan kodlamalar Miles ve Huberman'ın (1994) [Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülüyle kontrol edilmiştir. Bu formüle göre araştırma sürecinde yapılan kodlamaların güvenilir olarak kabul edilebilmesi için sonucun .70 ve üzeri olarak çıkması gerekmektedir. Bu formüle göre yapılan hesaplama sonucunda kodlama tutarlılığı .87 olarak elde edilmiştir. Bu da çalışmaya ait kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İncelenen kitaplarda duyarlık eğitimine yönelik elde edilen veriler gözden geçirildiğinde çevreyi ve hayvanları koruma ve bu anlamda duyarlı olmanın ağırlıkta olduğu görülmektedir. Nitekim Aslan (2016) da Oğuz Tansel'in masalları özelinde yaptığı çalışmada yazarın çocuklara yönelik masallarında hayvan sevgisinin ağırlıkta olduğunu tespit etmiştir. Bu açıdan çalışmada ulaşılan bulgular ilgili literatürle örtüşmektedir.

Çalışmada ikinci sırayı insani duyarlıklar almaktadır. Bu konuda ilgili literatür incelendiğinde Aslan (2016)'nın ulaştığı sonuçla çalışmada elde edilen sonucun aynı doğrultuda olduğu dikkat çekmektedir. Sayıca az olan sanat ve tarihle ilgili duyarlıklara ilişkin bulguların ise ilgili literatürden farklılık gösterdiği görülmektedir.

Çalışma sonucunda çocuk kitaplarında duyarlığa ilişkin iletilerin çevre ve hayvan sevgisi etrafında yoğunlaştığı, insani duyarlığa ilişkin iletilerin bunu takip ettiği; sanat ve tarih duyarlığı kapsamında değerlendirilebilecek iletilerin ise sayıca az olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, duyarlık, duyarlık eğitimi

Kaynakça

Aslan, C. (2013). Duyarlık ve düşünceyi geliştirmede çocuk/gençlik edebiyatı. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 12, 29-32.

Aslan, C. (2016). Oğuz Tansel'in derleyip yazdığı masalların duyarlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *I. Uluslar arası Türk Masal Dünyası ve Doğumunun 100. Yılında Oğuz Tansel Sempozyumu*. Ankara.

Aslan, C. (2019). *Çocuk edebiyatı ve duyarlık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Çetinel, F. (2019). *Küçük pis yeşil böcek*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.

Karagül, S. (2016). Çocuk edebiyatı ve kültürel duyarlık.*Çağdaş Türk Dili*, 341, 271-277.

Öner, Ç. (2011). *Mavi kuşu gören var mı?.* İstanbul: Can Çocuk Yayınları.

Sertbarut, M. (2008). *Altın Avcıları Plajda*. İzmir: Tudem Yayınları.

Servi, Hanzade. (2020). *Havuç Ağacı*. İzmir: Tudem Yayınları.

Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir : Tudem Yayınları.

Şimşek, T. (2011). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı.* Ankara: Grafiker Yayınları.

Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yürütülen Araştırmalarda Kullanılan Yöntemler

Gamze Esen
Ordu Üniversitesi

Pınar Kanık Uysal
Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Okuma, çok boyutlu ve karmaşık bir eylemdir. Okuma içerisinde kelime tanıma, kelime hazinesi, fonetik farkındalık vb. gibi bileşenler barındırmaktadır. ‘‘Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir.’’ (Güneş,2021, s.127). Okumanın temelinde daha çok bilgiye ulaşmak için okuma eylemi gerçekleştirilir. Bu eylemin gerçekleşmesi de bireyi nasıl okuma yapmalıyız sorusuna yöneltmektedir. Değişen toplum ve bireyin ihtiyaçları göz önüne alındığında okuma konusunda daha seçici davranmak gerektiğini anlamaktayız. Amaçsızca yapılan okumalar bireye katkı sağlamamaktadır. Okumanın bir amaç doğrultusunda yapılması ve okunanlardan anlam çıkarmanın ötesine geçerek sorgulanması için eleştirel okuma yapılması gerekmektedir. Karatay’a (2011) göre eleştirel okuma; metindeki olaylar ve fikirler arasındaki farkı ayırt etme; konu, ileri sürülen bilginin geçerliliği ve güvenirliği konusunda çıkarımda bulunma, karar verme; yazarın konuya bakış açısını anlama kabiliyetidir. Eleştirel okuma becerisini geliştirmek için kullanılacak stratejiler, öğrencilerin metinleri anlamalarına, yorumlamalarına ve değerlendirmelerine yardımcı olacak yöntemlerdir. Eleştirel okuma becerisi, sadece metnin yüzeyindeki anlamı değil, aynı zamanda metnin altında yatan amaç, tutum, varsayım ve çıkarımları da kavramayı gerektirir.

Eleştirel okuma önemli bir düşünme ürünüdür ve eleştirel okuma, okunan metin ile ilgili yorumlar, değerlendirmeler yapabilmektir. Okuma sürecinde anlama ve doğru değerlendirmeler yapabilmek için yorum çok önemlidir. Eğer okur, okuduğu şeyi hemen kabul etmeden önce sorguluyorsa okuduğunu eleştirebiliyor demektir. Eleştirel okuma becerisinin kazanılabilmesi için de öğrenci özellikleri, öğretmen yeterliliği ve bilgisi, kullanılan materyaller, yöntem/ teknikler ve stratejiler önem kazanmaktadır.

Eleştirel okuma becerisini geliştirmek için alanyazında Sokratik Seminer (Tan Hatun,2023), Etkileşimli Kitap Okuma (Efe,2022), Okuma Çemberi (Çakmak,2022;Okur,2019;Demir,2019; Tan Hatun ve Kurtlu 2019), Yaratıcı Okuma (Gürer,2021), Altı Şapkalı Düşünme Tekniği (Aydın,2020), Özgün İçerikli Etkinlikler (Kılıç,2020), Bibliyoterapi (Şahin,2019), Çoklu Ortam Uygulamaları (Özonat, 2018), Fabllar (Duran ve Ercan,2018), Nasreddin Hoca Fıkraları (Çobanoğlu,2014), Şematik Öğrenme (Bayraktar,2012), Eleştirel okuryazarlık kazandırmaya yönelik uygulamalar (Dal,2012), Kurmaca Metinler (Karasakaloğlu ve Bulut, 2012), Hikâye Anlatma (Belet, 2011), Sevinç Çokum’un Romanları (Altunbay,2011) kullanılan yöntem/teknik ve stratejilerden bazılarıdır.

Eleştirel okuma üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde eleştirel okumanın kavramsal çerçevesi (Çifçi, 2009), ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlilikleri (Özdemir, 2017), Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık (Potur, 2014), öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ayberk ve Aslan,2015), eleştirel okuma eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaları inceleyen çalışmalar (Çam Aktaş, 2015; Uysal Kanık, Köse, Pehlivan, 2020) araştırmalar bulunmaktadır. Ancak eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalarda kullanılan stratejilerin neler olduğuna dair bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu doğrultuda çalışmada alanyazında yer alan eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar tespit edilip kullanılan stratejilerin neler olduğu ve etkileri incelenecektir. Çalışma tamamlandığında kaynak listesi oluştuğundan çalışılan ve çalışılması gereken konular araştırmacılar tarafından fark edilecektir. Bu bakımdan bu araştırmanın problem durumu ‘‘Eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik yürütülen araştırmalarda kullanılan yöntemler nelerdir?’’ şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 2000-2023 yılları aralığında eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik ilkokul ve ortaokul düzeyinde yürütülen çalışmalarda kullanılan yöntem/teknik ve stratejilerin neler olduğunu ve etkileri incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

Eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar hangi yıllarda yapılmıştır?

Eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan çalışma türleri nelerdir?

Eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların çalışma grubu nedir?

Eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemi/ deseni nedir?

Eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik yürütülen araştırmalarda kullanılan yöntem/teknik ve stratejiler nelerdir?

Eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik kullanılan yöntem/teknik ve stratejilerin etkililiği nedir?

Araştırmanın Önemi

Alanyazında eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik kullanılan yöntemlerle ilgili çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırma ile amaçlanan eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılan yöntem/teknik ve stratejilerin neler olduğunu saptamak bunların etkililiğini ortaya koymaktır. Yapılan bu araştırma ile alanyazında yapılmış olan çalışmalardaki yöntem /teknik ve stratejilerin etkililiğinin incelenmesi açısından araştırmacılara faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma kapsamında incelenecek çalışmaların seçim sürecinde bazı kriterler dikkate alınmıştır. Dâhil etme kriterleri şu şekildedir:

İlgili çalışmalara ulaşmak için ‘‘eleştirel okuma’’ anahtar kavramı kullanılmış,

2000- 2023 yılları arasında gerçekleştirilmiş olma,

Eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar olma,

Yayın türü olarak makale ve tez olma,

İlkokul ve ortaokul düzeyinde olma,

Çalışmaların son tarihi 31 Mayıs 2023 tarihi olma,

Türkiye’de yapılmış olma,

Yayın dili Türkçe olan bir çalışma olma kriterleri göz önünde bulundurulmuştur.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada Türkiye’de eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik yürütülen çalışmalarda kullanılan yöntemleri ortaya koymak için nitel araştırma yaklaşımı esas alınmıştır. Nitel araştırmalar araştırmacıların verileri incelemesi, onlardan bir anlam çıkarması ve veri kaynaklarını kapsayan kategori veya temaları belirlemesi sürecini içermektedir (Creswell, 2017). Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizinde; araştırmanın amacı kapsamında ele alınan problem durumuyla ilgili yazılı (kitap, dergi, mektup…) ve görsel medya (fotoğraf, video…) unsurlarında yer alan bilgi ve içeriklerin analiz edilmesine olanak sağlar (Ary, Jacobs ve Sorensen, 2010). Buradan hareketle çalışmada, ilgili alanyazında 2000-2023 yılları arasında eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik yürütülen çalışmalarda kullanılan yöntemlerin eğilimlerini ve etkililiğini ortaya koymak amacıyla doküman analizi kullanılmıştır.

Veri Kaynağı

Alanyazında yer alan 2000 -2023 yılları arasında yer alan çalışmalara yer verilmiştir. Dâhil etme kriterlerine göre yapılan çalışmaların arasından uygun olanlar belirlendiğinde 14 tez, 4 makale olmak üzere toplam 18 çalışma üzerinden incelemeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada belirlenen dâhil etme kriterleri dikkate alınarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırma verilerinin toplanmasına 6 Nisan 2023 tarihinde başlamış, veri toplama süreci 27 Nisan 2023 tarihinde son bulmuştur. Bu çalışmada Dergi Park, YÖK Ulusal Tez Merkezi, YÖK Akademik ve Google Akademik veri tabanları aracılığıyla eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik ile ilgili çalışmalar tespit edilmiştir. Tezlerin ve makalelerin eleştirel okuma ilgili olup olmadığını belirlemek için, tez ve makale adları tek tek incelenmiştir. Yabancı dilde yayımlanan tez ve makaleler listeden çıkarılmıştır. Araştırmada incelemeye dahil edilen çalışmalar “Sistematik Analiz Formu” kullanılarak analiz edilmiştir. Yıldız, Sural ve Boz (2019), Uysal Kanık, Köse ve Pehlivan (2020) çalışmalarından yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri analiz edilirken betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz; verilerin belirli temalar, kavramlar ve sınıflamalar çerçevesinde sistematik olarak kodlanması ve bunların okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

ÇALIŞMADA İNCELENEN ARAŞTIRMALAR

Araştırmacı	Yayın Yılı	Yayın Türü	Çalışma Grubu	Kullanılan Yöntem/Teknik/Strateji	Araştırma Yöntemi	Araştırma Deseni	Etki
Tan Hatun	2023	Doktora Tezi	8.Sınıf	Sokratik Seminer	Karma	Nicelde deneysel, nitelde görüşme	Olumlu
Çakmak	2022	Yüksek Lisans Tezi	4.Sınıf	Okuma Çemberi	Nicel	Yarı deneysel	Olumlu
Efe	2022	Doktora Tezi	4.Sınıf	Etkileşimli Kitap Okuma	Karma	Nicelde yarı deneysel, nitelde durum çalışması	Olumlu
Gürer	2021	Doktora Tezi	4.Sınıf	Yaratıcı Okuma	Karma	Nicelde yarı deneysel, nitelde görüşme formu	Olumlu
Aydın	2020	Doktora Tezi	7. sınıf	Altı Şapkalı Düşünme	Karma	Nicelde ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen, nitelde Eleştirel Okuma Başarı Testi	Olumlu

						Ve Görüşme Formu	
Kılıç	2020	Yüksek Lisans Tezi	7.Sınıf	Özgün İçerikli Etkinlikler	Nicel	Kontrol gruplu deneysel desen	Olumlu
Şahin	2019	Doktora Tezi	4.Sınıf	Bibliyoterapi	Nicel	Yarı deneysel desen	Yetersiz
Okur	2019	Yüksek Lisans Tezi	4.Sınıf	Okuma Çemberi	Nicel	Yarı deneysel	Olumlu
Demir	2019	Yüksek Lisans Tezi	7.Sınıf	Okuma Çemberi	Nicel	Yarı deneysel	İstatiksel olarak anlamlı farklılık yok.
Tan Hatun ve Kurtlu	2019	Makale	8.Sınıf	Okuma Çemberi	Nicel	Tam deneysel desen	Olumlu
Özonat	2018	Doktora Tezi	6.Sınıf	Çoklu ortam uygulamaları	Karma	Nicelde ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu, nitelde görüşme	Olumlu
Duran ve Ercan	2018	Makale	5.Sınıf	Fabllar	Nitel	Durum çalışması	Olumlu (orta seviye)
Çobanoğlu	2014	Yüksek Lisans Tezi	6.Sınıf	Nasreddin Hoca fıkraları	Nitel	Durum çalışması	Olumlu
Bayraktar	2012	Yüksek Lisans Tezi	7.Sınıf	Şematik Öğrenme	Nicel	Deneysel desen	Olumlu
Karasakaloğlu ve Bulut	2012	Makale	5.Sınıf	Kurmaca Metinler	Nicel	Yarı deneysel desen	Olumlu
Dal	2012	Doktora Tezi	5.Sınıf	Eleştirel okuryazarlık kazandırmaya yönelik uygulamalar	Nitel	Eylem Araştırması)	Olumlu
Belet	2011	Makale	5.Sınıf	Hikâye Anlatma	Nitel	Öğretim deneyi desenini	Olumlu
Altunbay	2011	Yüksek Lisans Tezi	-	Sevinç Çokum'un Romanları	Nitel	Doküman incelemesi	Olumlu

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik toplam 11 tez ve 4 makaleye ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaların ilki Altunbay (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. 2013 ve 2015, 2016, 2017 yıllarında bir çalışma yapılmamıştır. Çalışmaların 2018 yılından sonra arttığı görülmüştür.

Araştırma kapsamına alınan çalışmaların 7'si yüksek lisans, 7'i doktora tezi, 4'ü ise makalelerden oluşmaktadır. Eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde herhangi bir çalışma bulunmazken, dördüncü sınıf düzeyinde 5, beşinci sınıf düzeyinde 4, altıncı sınıf düzeyinde 2, yedinci sınıf düzeyinde 4 ve sekizinci sınıf düzeyinde 2 çalışma yapılmıştır.

Araştırma yöntemi açısından değerlendirildiğinde ise çalışmaların 8'unda nicel, 5'inde nitel ve 5'inde de karma araştırması yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Nicel araştırmalarda çoğunlukla yarı deneysel desen tercih edilirken nitel araştırmalarda Türkçe ders kitaplarında yer alan fabllar, Nasreddin Hoca Fıkraları, Sevinç Çokum'un romanları, kurmaca metinler üzerinden çalışmalar yürütülmüştür. Karma araştırmalarda da nicel ve nitel boyutunda aynı dağılım yer almaktadır.

Çalışmalar incelendiğinde Okuma Çemberi ile ilgili çalışma sayısı 4 tanedir ve en çok kullanılan yöntem/teknik ve stratejinin Okuma Çemberi olduğuna ulaşılmıştır. Sokratik Seminer, EKO, Çoklu Ortam Uygulamaları, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, Hikâye Anlatma, Kurmaca Metinler, Fabllar, Nasreddin Hoca Fıkraları, Özgün İçerikli Etkinlikler, Yaratıcı Okuma, Şematik Öğrenme, Sevinç Çokum'un romanları ve Bibliyoterapi sadece bir kez kullanılmıştır.

İncelenen araştırmalarda kullanılan yöntem/teknik ve stratejilerin çoğunlukla olumlu bir etki sağladığına ulaşılmıştır. Ancak kullanılan yöntem/teknik ve stratejilerin az olması ve çoğunun bir kez kullanılması karşılaştırılma yapmak açısından yetersiz kalmaktadır.

Bu alanda yapılacak olan çalışmalarda farklı yöntem/teknik ve stratejilerin kullanılması ve etkililiğinin ölçülmesi, yapılacak olan çalışmalarda çalışma grubunun çeşitlendirilmesi önerilebilir. Buna ilaven kullanmamış olan P4C'nin öğrencilerin eleştirel okuma becerisini geliştirmesindeki etkisine bakılabilir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel okuma, eleştirel okuma becerisini geliştirme.

Kaynakça

Altunbay, M. (2011). *Sevinç Çokum' un romanlarının eleştirel okuma yöntemine göre okunması* [yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Ary, D., Jacobs, L. C., Özon & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education*. California: Thomson Wadsworth.

Aybek, B. & Aslan, S. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi.* 4 (4),0.

Aydın, B. (2020). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmelerine etkisi* [doktora tezi] Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Bayraktar, M. (2012). *Şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisi* [yüksek lisans tezi] Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Belet, D. (2011). Eleştirel Okuma Yönteminin Geliştirilmesinde Hikâye Anlatma Yönteminin Kullanılması: *Öğretim Deneyi Uygulaması. Bilig, 59, 67-69.*

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Çakmak, Ş. (2022). *Okuma çemberi yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisi* [yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Çam Aktaş, B. (2015). Türkiye'de eleştirel okuma kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi (67). 217-232.*

Çifçi, M. (2009). Eleştirel okuma*. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten .54 (2006/1), 55-80.*

Çobanoğlu, D. (2014). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan nasreddin hoca fıkralarının eleştirel okuma yöntemi ile işlenmesi ve fıkralardaki insan karakterine ait özelliklerin öğretilmesi* [yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Dal, S. (2012). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: Bir eylem araştırması* [doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Demir, E. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* [yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

Duran, E. ve Ercan, E. (2018). Fablların eleştirel okuma eğitimine katkısı. *Route Educational and Social Science Journal. 5 (7), 1260-1269.*

Efe, P. (2022). *Etkileşimli kitap okumanın eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonuna etkisi* [doktora tezi] İstanbul Üniversitesi.

Güneş, F. (2011). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller.* Pegem Akademi.

Gürer, N. (2021). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* [doktora tezi] Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasakaloğlu, N. & Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. (33),95-106.*

Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama.* Berikan.

Kılıç, M. (2020). *Özgün içerikli etkinliklerin üstün yetenekli ve zeki öğrencilerin eleştirel okuma becerisine etkisi* [yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* [yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Özdemir, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlikleri . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi.* 5 (7), 40-55.

Özonat, Z. (2018). *Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* [doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.

Potur, Ö. (2014). Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık. *Ana Dili Eğitimi Dergisi. 2 (4),32-49.*

Şahin, G. (2019). *Bibliyoterapiye dayalı okuma programının benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisi* [doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Tan Hatun, E. & Kurtlu, Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi, 0 (78), 191-204.*

Tan Hatun, E. (2023). *Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisi* [doktora tezi] Atatürk Üniversitesi.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyonları ile Akademik Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki

Melih Erdem
Trabzon Üniversitesi

Hacer Deniz
Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Akademik okuryazarlık, doğru bilgiyi edinme, yeniden yapılandırma ve yazıya dökme yoluyla yeni bilgi üretme becerisi olarak tanımlanabilir. Teknoloji ve bilimin hızla geliştiği günümüzde, bireylerin başarılı olabilmeleri için farklı bakış açılarına açık olma, değerlendirme, karar verme ve problem çözme gibi akademik okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Okuma, bilgi edinmenin; yazma ise bilgi yaratmanın bir yolu olarak görülmektedir (Neeley, 2001, s. 1). Okuryazarlık türleri arasında büyük bir öneme sahip olan akademik okuryazarlık, bilimsel araştırmaların temelini oluşturur ve bu temel sayesinde bilimsel çalışmalar ile ilişkilendirilebilir. Motivasyon, eylemleri başlatan, devam ettiren ve tamamlanmasını sağlayan içsel bir durumdur (Ormrod, 2020, s.426). İşleri tamamlama ve başarı için gereklidir. Motivasyon, bilgi edinimi, kullanımı ve yeniden üretimi için de önemlidir. Akademik motivasyon, akademik süreçler için gereken enerji veya güç olarak tanımlanır (Karataş, 2011, s. 24). Akademik motivasyon ve okuryazarlık becerilerinin hem bireysel hayatlar hem de öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli etkisi vardır. Bu nedenle, akademik okuryazarlık ve motivasyon ilişkisini incelemek önemlidir. Bu inceleme özellikle Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapıldığında, ileride eğitim verecekleri öğrencilerinin okuryazarlık seviyelerini yükseltmelerine yardımcı olabilir. Çünkü, Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin temel okuryazarlık seviyesinden fonksiyonel okuryazarlık seviyelerine yükselmelerinde önemli bir rol oynayabilmektedirler (Demir ve Deniz, 2020, s.1368). Motivasyon seviyesinin akademik başarı veya başarısızlık üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir. Ayrıca, motivasyonu artıran faktörlerin akademik başarıyı da arttırdığı kanıtlanmıştır (Henning, 2007, s.102-124). Bu nedenle, akademik okuryazarlık eğitimi verecek olan Türkçe öğretmeni adayları için akademik motivasyonun akademik okuryazarlıkla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nicel yöntemler içerisinde yer alan Korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Nicel yöntemler içerisinde Korelasyonel araştırma modeli kullanılacaktır. Sayısal verilerden hareketle araştırma sorularına cevap arayan araştırmalar nicel araştırma olarak adlandırılmaktadır (Christensen ve diğerleri, 2020, s. 30). Araştırmanın evreni, Türkiye'nin 7 farklı bölgesinde yer alan 7 farklı üniversitede eğitim gören Türkçe öğretmenliği öğrencilerini kapsamaktadır. Bu evren içerisinde yer alan Türkiye'nin yedi bölgesinden Türkçe öğretmenliği bölümü olan üniversiteler içinden olasılıklı örnekleme desenlerinden tabakalı, küme ve kota örneklemeyle birer üniversite belirlenmiştir. Bu araştırmada Türkiyenin coğrafi bölgeleri tabaka olarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemleri kapsamında seçkisiz olarak belirlenen Aksaray, İnönü, Tokat Gaziosmanpaşa, Yıldız Teknik, Çukurova, Manisa Celâl Bayar, Siirt üniversitelerinin Türkçe Eğitimi Bölümlerinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde araştırma gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gerçekleştirilen korelasyon testi sonucunda akademik motivasyon ile akademik okur yazarlık arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda ise Türkçe öğretmeni adaylarının akademik motivasyonlarının akademik okuryazarlıklarını küçük etki büyüklüğünde .12 düzeyinde anlamlı olarak açıkladığı tespit edilmiştir. Bu durum, Türkçe öğretmeni adaylarının akademik okuryazarlıklarının gelişiminde akademik motivasyonun önemini ortaya koymaktadır. Bulgular sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarına göre hem akademik motivasyonları hem de akademik okuryazarlıkları anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre gerçekleştirilen t testi sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının akademik motivasyonlarının kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Sınıf değişkenlerine göre sadece akademik motivasyonları anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: akademik motivasyon, akademik okuryazarlık, öğretmen eğitimi, Türkçe eğitimi

Kaynakça

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2020). Araştırma yöntemleri desen ve analiz. (A. Aypay Çev.). Anı Yayıncılık, Ankara.

Demir, S., & Deniz, H. (2020). Akademik okuryazarlık ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Kastamonu Education Journal, 28(3), 1366-1379

Henning, M. (2007). Students' Motivation to Learn, Academic Achievement, and Academic Advising. Unpublished doctoral dissertation, AUT University, New Zealand.

Karataş, H. (2011). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Neeley, S. D. (2001). Academic literacy. Addison Wesley Longman.

Ormrod, J. (2020). Öğrenme Psikolojisi (6. Baskı). (Çev. Ed. M. Baloğlu). Ankara: Genç Offset.

Türkiye'de Türkçe Öğrenen Çok Dilli Öğrenicilerin Sosyal Uyum Düzeyleri

Gülnur Aydın
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Huriye Özlen Avaroğlu
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Problem Durumu

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne (D-AOBM) göre dil öğrenicileri "sosyal aktörler" olarak tanımlanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2020). Öğrenicinin tanımlanma biçimi kadar hangi sorumlulukları yerine getirmesi gerektiğinin de ana çerçevesini belirleyen bu kavram, dil düzeyine uygun sözlü ve sözsüz davranışlarla bütünleşen sosyal etkileşim yetkinliklerine işaret etmektedir. Dolayısıyla sosyal aktörün, hedef dil ve kültürün sosyal bağlamlarına dahil olması ve bu noktada gelişime açık olması beklenmektedir. Bu da sosyal uyum becerilerinin gelişmesi anlamına gelmektedir. Sosyal uyum, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak toplumla bütünleşmeyi; sosyal bağlar kurmanın dışında, etnik azınlıklar ve göçmenlerin eşit muamele görmesini içermektedir (Rudiger ve Spencer, 2003).

Türkiye, uluslararası öğrencilerin çeşitli nedenlerle (eğitim, savaş ve güvenlik sorunları, ekonomik nedenler, sosyokültürel nedenler vb.) sıklıkla tercih ettiği bir ülke konumundadır (Allaberdiyev, 2017; Cevher, 2016; Kondakçı, 2011; Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2015; Sezgin ve Yolcu, 2016; Topal ve Tauscher, 2020). Bu tercihler, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de uluslararası hareketliliği destekleyen politika ve uygulamalar ile sosyal uyum konusunu önceleyen çalışmalara yön vermektedir. Bu çerçevede dil, uyumun temel belirleyicisi olarak görülmektedir (Aydın ve Altuntaş-Gürsoy, 2022).

Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin sosyal uyumlarına ilişkin çok sayıda araştırma yapılmıştır (Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Musaoğlu, 2016; Usta, Sayın ve Güzelipek, 2017; Zavalsız ve Gündağ, 2017). Ancak bu öğrencilerin Türkçe dil düzeyi ile ana dil ve hedef dil dışında en az bir dil bilme, yani çok dilli olma durumunu ölçüt alarak yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çok dilli ve çok kültürlü aktörlerin, sosyal uyum konusunda deneyimselliğe dayanan bir güçlerinin olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada, Türkiye'de Türkçe öğrenen çok dilli ve dolayısıyla da çok kültürlü öğrenicilerin sosyal uyum düzeylerini çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, uyruk, dil ailesi, öğrenim düzeyi vb.) açısından incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada nicel yaklaşıma dayalı betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan taramadır (Karasar, 2005, 79). Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki çeşitli kurumlarda Türkçe öğrenen orta (B1-B2) ve ileri (C1-C1+) düzeydeki çok dilli öğreniciler oluşturmaktadır. Örneklem ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Katılımcıların seçilmesindeki temel ölçüt, ana dil ve hedef dil (Türkçe) dışında en az bir dil biliyor olmalarıdır. Bu nedenle örneklemdeki öğrenicilerin Türkçe dahil en az üç dil bilmeleri gerekmektedir. Buna göre araştırma, 100'ü orta ve 100'ü ileri düzeyde Türkçe bilen 200 çok dilli öğrenici ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Kaya (2022) tarafından 5'li likert tipte geliştirilen "Göçmenler İçin Sosyal Uyum Ölçeği" ile, çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 28 maddeden oluşan ölçeğin 6 alt boyutlu (dışlanma, aidiyet, psikolojik ve sosyal destek, bireysel faktörler, umut, geçmiş yaşantılar) bir yapı gösterdiği ortaya çıkmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da oldukça yüksek uyum göstermiştir. Ölçeğin toplam puanının Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .82, test-tekrar test güvenirliği ise .84 olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin kullanılabilir nitelikte, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır. Verilerin analizinde SPSS 24.00 istatistik paket programı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, Türkiye'de Türkçe öğrenen çok dilli öğrenicilerin sosyal uyum düzeylerine yönelik görünümlerini bazı değişkenler etrafında ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Amaca uygun olarak betimsel tarama yöntemiyle gerçekleştirilen araştırma sonucunda, öğrenicilerin Türkçe dil düzeyleri ve bildikleri dil sayısı arttıkça sosyal uyum düzeylerinin de artacağı düşünülmektedir. Cinsiyet değişkeninde erkekler lehine, yaş değişkeninde 18-25 aralığındaki öğrenciler lehine, uyruk değişkeninde Asya kıtasından gelenler lehine, dil ailesi değişkeninde Ural-Altay dil ailesi lehine, öğrenim düzeyi değişkeninde doktora öğrencileri lehine anlamlı farklılık çıkması beklenmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar alanyazın ışığında tartışılacak; politika yapıcılar, program geliştiriciler, dil öğretim süreçlerinde görev alan uygulayıcılar ve bu alanda akademik çalışmalar yapan araştırmacılara önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çok dillilik, sosyal uyum, ikinci dil olarak Türkçe, uluslararası öğrenciler

Kaynakça

Allaberdiyev, P. (2007). *Türk Cumhuriyetlerinden Türkiye'ye yükseköğrenim görmeye gelen öğrencilerin uyum düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Avrupa Konseyi (2020). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni (Tamamlayıcı Cilt)*. (Online Erişim: https://rm.coe.int/diller-icin-avrupa-ortak-basvuru-metni-ogrenme-ogretme-degerlendirme-t/1680a52d54

Aydın, G. ve Altuntaş-Gürsoy, İ. (2022). Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanyazınında Suriyeliler: Bir eğilim araştırması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(3), 1428-1447.

Cevher, E. (2016). Yükseköğretimde uluslararası öğrenci hareketliliği ve memnuniyeti. *International Journal Of Eurasia Social Sciences, 7*(22), 337-349.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12. baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaya, Ö. S. (2022). Göçmenler için sosyal uyum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 26*(32), 353-368.

Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyokültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 26-39.

Kondakçı, Y. (2011). Student mobility reviewed: Attraction and satisfaction of foreign students in Turkey. *Higher Education 62*(5), 573–592.

Musaoğlu, B.N.(2016).Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğencilerin entegrasyon süreci. *Türk Dünyası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 12-24.

Özoğlu, M. Gür, B.S. ve Coşkun, İ (2015). Factors influencing international students' choice to study in Turkey and challenges they experience in Turkey, *Research in Comparative & International Education 10*(2), 223-237.

Rudiger, A. & Spencer, S. (2003). *Social integration of migrants and ethnic minorities: Policies to combat discrimination.* Conference on the Economic and Social Aspects of Immigration Organized by the European Commission and OECD.

Sezgin, A.A. ve Yolcu. T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas 4*(7), 417-436.

Topal, F. ve Tauscher, S. (2020). Uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar üzerine inceleme. *Akademik İncelemeler Dergisi, 15*(1), 309-336.

Usta, S., Sayın, Y. ve Güzelipek, Y.A. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin kente ve üniversiteye uyumu: Karaman ili örneği . *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3) , 565-577.

Zavalsız, Y.S. ve Gündağ, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-kültürel entegrasyonu (Karabük Üniversitesi örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi , 6*(5) , 3168-3192.

Ana Dili Arnavutça Olanlara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ortak Söz Varlığı Üzerinden Sıklık Sözlüğü Denemesi

Murat Yiğit

Kırıkkale Üniversitesi

Problem Durumu

Problem Cümlesi: Türkçe vasıtası ile ödünçlenmiş ve çağdaş Arnavutça içinde yaşayan ortak sözcüklerin kullanım sıklığını nedir?

Bu çalışmanın amacı, ana dili Arnavutça olanlara Türkçe öğretiminde iki dil arasındaki sözcük alışverişinin güncel durumu ortaya koymak, Türkçe vasıtası ile ödünçlenmiş ve çağdaş Arnavutça içinde yaşayan ortak sözcüklerin kullanım sıklığını ve etkinliğini tespit etmektir.

Yöntem

Bu araştırma betimsel tarama modelinde nitel bir araştırmadır. "Betimsel araştırmalar; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur" (Kaptan 1998). "Betimsel tarama modelinde bilimin gözlem, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma nitelikleri söz konusudur. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır" (Yıldırım ve Şimşek 2006).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

MS. 380'li yıllarda Hunlarla başlayan Türk halkları ve Balkan halkları arasındaki dilsel/kültürel etkileşim Osmanlılarla yakın yüzyıla kadar devam edecektir. Türklerin Balkan coğrafyasında yüzyıllarca hakim konumda olması, özellikle Osmanlıların dini, siyasi, askeri, idari, iskan ve istihdam politikaları Türk dili ile Balkan dilleri arasında muazzam bir etkileşime zemin hazırlamış, Balkan milletleri kendi anadillerini kullanmakla beraber tercihen Türkçe unsurları kullanma ve Türkçe öğrenme ihtiyacı hissetmişlerdir. Özellikle Osmanlılar döneminde Balkan dilleri ile Türk dili arasında yoğun etkileşim ve ödünçleme ilişkisinin yaşandığı dillerden birisi de Arnavutçadır.

Araştırma sonucunda; çağdaş Türkçe ve Arnavutça arasında günlük dilde yaşayan "para" sözcüğünün 74, "dayı" sözcüğünün 60, "baba" sözcüğünün 50 rakamıyla en yüksek sıklık sayısına ulaştığı ve iki dilde ortak olan bu sözcüklerin kullanım açısından eşdeğer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ana dili Arnavutça olanlar, Türkçe öğretimi, Ödünçleme ilişkisi, Ortak söz varlığı, Sıklık sözlüğü

Kaynakça

Abazi-Egro, G. (2002). Arnavutluk'ta Türkoloji Çalışmaları, Bilig, , S. 21, S.1-26.

Agron, T. (2009). Merkuna E Zeze. Tırillim. Tirane: Botımet Toena. Përditshmja Panorama (2013). Botim İ Panorama Group. Tirane: Albania.

Çabej, E. (1975). Fer Nje Shtresim Kıonologjik Te Huazimeve Turke Ne Gjuhen Shqipe, Studime Filologjike, 4.

Çabej, E. (1976). Studime Gjuhesore I-Iı-Iıı, Rilindja, Prishtin.

Derjaj, A. (2012/B/C). Türkiye Türkçesi Ağızlarının Arnavutçadaki İzleri Üzerine. Afyonkarahisar: Diyalektolog. Sayı: 5. S. 9-16.

Dizdari, T. N. (1995). Fjalor I Orıentalızmave Ne Gjuhen Shqıpe, Instituti Shqiptar i Mendimit Dhe icQyteterimit Islam. Tirane: Albania.

Hatibi, E. (2004). Republick O Albania (Popular Eseistike-Poezi). Tirane: Ora Botıme.

Polat, T. (1990/A/B). Kültürlerarası Bildirişimde Etkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma-Anlama. Alman Dili Ve Edebiyatı Dergisi Vıı. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi. S. 69-90.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri (11.Baskı). Ankara: Tek Işık Web Ofset.

Yıldız, O. ve Akgül, S. (2014). Çağdaş Arnavutçada Türkçe Kökkenli Alıntı Keli Melerde Görülen Fonolojik Değişimler, Türük Dil, Edebiyat Ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, Yıl 2. S. 3. Issn: 2147-8872 .

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınları.

Yiğit, M. (2017). Kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi "Arnavutlukta kültürel etkileşim desenleriyle" Hiperyayın, İstanbul.

Öğrencilerin Dinleme/İzleme Stratejilerinin Kullanım Sıklığının İncelenmesi

Zülal Ünal
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Zeynel Hayran
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanlar arasında duygu ve düşünceleri paylaşarak anlaşmayı sağlayan en güçlü yapı dildir. Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan; duygu, düşünce, inanç ve kültürü yansıtan; kendisine özgü yasaları olan ve ancak bu yasalar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık; insanların çevresiyle ve dünya ile bütünleşmesini, kültürün geçmişten geleceğe aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurum olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda temel bir iletişim aracı olan dil günlük hayatımızın her alanında kullanılmaktadır. Dört temel dil becerisinden biri olan ve diğer becerilerin de temelini oluşturan dinleme, yaşamımızda çok geniş bir yer tutar. Dinleme, en çok kullanılan ve belki de en önemli dil becerisidir. Yapılan araştırmalara göre çocuklar ve yetişkinler okuma, yazma ve konuşmaya ayırdıkları zamanın toplamı kadar dinlemek için zaman harcarlar.

Dinleme, işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak biçiminde tanımlanabilir. Dinlemede işitme organı olan kulak ile beyin aynı işlev üzerinde yoğunlaşmakta olup bu eyleme, beş duyu organından biri olan gözün katılması ile devreye izleme girmektedir. Araştırmalar bir kişinin insanlarla birlikte olduğu sürenin %42'sini dinlemekle/izlemekle geçirdiğini göstermiştir. Okulda öğrenciler, öğretmenlerini ve arkadaşlarını günde 2.5-4 saat dinlemektedirler. Okul başarısı da öğrencinin dinleme yeteneğine sıkı sıkıya bağlıdır. Çocuk, günlük yaşamında dış çevre koşullarıyla sürekli etkileşim içindedir. Etkileşimin bir ürünü olarak, çocuklar yeni yaşantılar kazanmaktadır. Dinleme/izleme, öğrencinin gerek öğrenimi süresince gerekse yaşamı boyunca öğrenme ve anlamasının en önemli yollarından biridir. Birçok bilgi, dinleyerek ve izleyerek öğrenilir.

Dil becerilerinden dinleme ve konuşmanın okul yaşamı başlamadan önce belirli bir düzeyde edinilmiş olduğu, dinleme becerisinin doğal olarak geliştiği düşünülür. Bu nedenle, öğretmenler arasında okuma ve yazma becerilerine önem verme, dinleme ve konuşma becerilerine yetersiz ilgi gösterme eğilimi yaygındır. Oysaki görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimini de gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu amaçla Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirmek üzere ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihinde canlandırma, karşılaştırmalar yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik kazanımlar ile bilgi edinme ve eğlenme amaçlı dinleme/izleme, seçici dinleme/izleme, sorgulayıcı dinleme/izleme, not alarak dinleme/izleme vb. çeşitli tür, yöntem ve teknikler de yer almaktadır.

Kaynaklarda dinleme türleriyle ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapılmaktadır. Her bir farklı dinleme/izleme amacı özel bir dinleme/izleme türünü gerektirir. Bu çalışmada Doğan ve Erdem (2017) tarafından geliştirilen "Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği" ölçeği kullanılarak ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı belirlenmeye çalışılacaktır.

Yöntem

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı cinsiyet, Türkçe dersi başarı notu, yaşanılan yer değişkenleri bakımından belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel model/desen kullanılacaktır. Çok sayıda bireyden oluşan örneklemden elde edilecek, birçok bilgiyi sunan betimsel araştırma, bir grubun belli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Ş. ve Diğerleri, 2014: 14; Sönmez ve Alacapınar, 2014: 48).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kırşehir ili merkez ve ilçeleri ortaokulları 5-8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin; araştırmanın örneklemini ise 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kırşehir ili ve ilçeleri ortaokullarının 5-8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturduğu bu çalışmada Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejilerinin Kullanım Sıklıkları belirlenmek istenilmektedir. Bu araştırma kapsamında Kırşehir il genelindeki ortaokulları 5-8. sınıflarına kayıtlı öğrencilerin dinleme/İzleme stratejilerini kullanım sıklıkları bakımından aralarında anlamlı farklılıklar olması beklenmektedir. Araştırma ile öğrencilerin dinleme/İzleme stratejilerini kullanım sıklıkları belirlenmeye çalışılacak, çeşitli değişkenler için ortaya çıkarılacaktır. Ayrıca, örneklem grubundaki öğrencilerin cinsiyet, Türkçe dersi başarı notu, yaşanılan yer değişkenleri açısından çeşitlilik gösterebileceği; bunun da ortaokul öğrencilerinin dinleme/İzleme stratejilerini kullanım sıklıkları yönünden aralarındaki anlamlı farklılıkları açıklayacağı, düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme/İzleme, Dinleme/İzleme Türleri, Eğitim, Strateji, Türkçe Öğretimi

Kaynakça

Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim*). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Buck, G. (2001). *Assessing Listening.* Cambridge: Cambridge University Press.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Cihangir Çankaya, Z. (2011). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Doğan, Y. 2011. *Dinleme Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, B. &. Erdem, İ. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması*, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: X, Sayı: X, 20XX, ss. 64-81, DOI: 10.19160/5000204360

Ergin, M. (2007). *Türk Dil Bilgisi.* İstanbul: Bayrak Yayınları.

Göğüs, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Güneş, F. (2013). Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.

Imhof, M. (2009). Teaching critical listening. Listening Education. *International Listening Assocation*. Web: http://www.listen.org/Resources/Documents/LE%202009-1.pdf adresinden 13 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.

Mackay, I. (1997). *Dinleme Becerisi* (çev. A. Bora ve O. Cankoçak). Ankara: İlkkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.

Mckay, M., Davis, M. ve Fanning, P. (2012). *İletişim Becerileri* (çev. Ö. Gelbal). Ankara HYB Yayıncılık.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar).* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Myhill, D., S. Jones, R. H. (2006). *Talking, Listening, Learning.* New York: Open University Press.

Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim Programları ve Öğretim.* Ankara: ÖSYM.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V.; Alacapınar, F. (2014). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Taşer, S. (2000). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

Tompkins, G. E. (2002). *Language Arts: Content and Teaching Strategies*. (5. Basım). Merril Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.

Ungan, S. (2007). Dinleme eğitimi. (Editörler: A. Kırkkılıç ve H. Akyol). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 135-161.

Wolvin, A. ve Coakley, C. G. (1996). *Listening*. Boston: McGraw Hill.

İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Özyeterliklerinin İncelenmesi

Ramazan Çavuşoğlu

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Problem Durumu

Bir dilin yabancılara öğretilmesi sürecinde öğrenenlerin çeşitli uyarıcılar bakımından zenginleştirilmiş ortamlarda bulunması hem öğreticinin hem de öğrencinin işini kolaylaştırmaktadır (Baş ve Yıldırım, 2018). Gelişen teknoloji pek çok alanda değişimlere yol açarken eğitim alanında da gelişmelerin yaşanmasını sağlamıştır. Bu gelişmelerle birlikte dil öğretimde de teknolojinin çeşitli imkanlarından yararlanılmakta; dil öğretiminin dilbilgisinden ibaret olmadığı ve iletişimsel becerilere önem vermenin faydalı olacağı anlayışının hâkim olmasıyla öğrencinin etkileşimli ortamlarla dil öğrenmesinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Özkan, Demir ve Özdemir, 2017). Bu anlayıştan hareketle geleneksel dil öğretim yöntem ve tekniklerinin yanında teknoloji destekli bir dil öğretimi sürece katılarak öğrenene pek çok uyaranla karşılaşabileceği bir ortam sunulmaya çalışılmaktadır.

Son yıllarda yaşanan Covid-19 pandemisiyle birlikte uzaktan eğitim zorunlu bir tercih halini almış, eğitim teknolojilerinin kullanımı daha da yaygın hale gelmiştir. Geniş bir teorik bilgiye ihtiyaç duyulmaksızın erişilebilirlik ve kullanım kolaylığı sağlayan Web 2.0 araçları (Horzum, 2010) ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de kullanılmaktadır. İkinci/yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sürecinde de pandemi öncesinde oluşturulan ve kullanılan dijital materyallerin sayısında pandemiyle birlikte artışın yaşandığı bilinmektedir. ISTE (International Society for Technology in Education-Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu), öğrenenler ve öğreticiler için çeşitli yeterlilikler belirleyerek günümüzde kullanılacak bir materyalin teknoloji temelli olarak geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Gök ve Karademir, 2020). Bu gereklilik aynı zamanda ilgili dijital materyalleri geliştirecek ve kullanacak öğretici ihtiyacını da ortaya çıkarmaktadır. Erdemir ve Bakırcı (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğreticilerin mesleğe başlamadan önce gerekli teknoloji kullanımı ile ilgili temel bilgileri edinmesi, her türlü teknolojik gelişmeye açık olması ve kendini yenileyebilmesinin gerekliliği ifade edilmiştir. Çetin'in (2020) ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğretici yetiştirmek için düzenlenen sertifika programlarını incelediği çalışmada, öğreticilerin teknoloji kullanımı konusunda donanımlı hale gelebilmeleri için tüm programlara teknoloji odaklı derslerin konulmasına ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Alanyazında yapılan taramalarda ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerin dijital materyal geliştirmeye yönelik özyeterlik algılarını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin dijital materyal geliştirmeye (Web 2.0 araçları) yönelik özyeterlikleri 'web 2.0 aracı geliştirme', 'tasarım' ve 'olumsuz bakış' olmak üzere üç faktörden oluşan "Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Özyeterlik Ölçeği" ile tespit edilecek; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mezun oldukları bölüm, mesleki deneyim, dijital materyal geliştirmeye yönelik eğitim alma durumu ve dersleri yürütme şekli (yüz yüze/çevrim içi) değişkenleri açısından incelenecektir.

Yöntem

Araştırma nicel araştırma yaklaşımının deneysel olmayan desenlerinden betimsel tarama modeliyle yürütülecektir. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde üniversiteler bünyesindeki Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğreticiler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenecektir. Dijital materyal geliştirme özyeterlikleri Korkmaz, Arıkaya ve Altıntaş (2019) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Özyeterlik Ölçeği" ile puanlanacak, elde edilen veriler "Ibm Spss Statistics 20" paket programıyla analiz edilerek bulgular, tablolar ve yorumlar halinde sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

- İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin dijital materyal geliştirmeye yönelik özyeterliklerinin yüksek olması
- İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin dijital materyal geliştirmeye yönelik özyeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesi
- İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin dijital materyal geliştirmeye yönelik özyeterliklerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermesi
- İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin dijital materyal geliştirmeye yönelik özyeterliklerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermesi

- İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin dijital materyal geliştirmeye yönelik özyeterliklerinin mezun oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermesi
- İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin dijital materyal geliştirmeye yönelik özyeterliklerinin mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı farklılık göstermesi
- İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin dijital materyal geliştirmeye yönelik özyeterliklerinin dijital materyal geliştirmeye yönelik eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermesi
- İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin dijital materyal geliştirmeye yönelik özyeterliklerinin dersleri yürütme şekli (yüz yüze/çevrim içi) değişkenine göre anlamlı farklılık göstermesi

beklenen sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dijital materyal, web 2.0, özyeterlik.

Kaynakça

Baş, B. ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *6*(3), 827-839.

Çetin, O. (2020). Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında görülen eksiklikler ve çözüm önerileri. XV. *Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiri Kitabı* içinde, 366-375, Gürcistan-Tiflis.

Erdemir, N. & Bakırcı, H. (2016). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarından bilgi teknolojilerini kullanma konusunda beklentileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 275-300.

Gök, V. ve Karademir, F. (2020). Yabancılara Türkçe öğretimi için oluşturulmuş eğitsel web sitelerinin kullanılabilirlik ve öğretici görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(2), 300-317.

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

Korkmaz, Ö., Arıkaya, C., Altıntaş, Y. (2019). Öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik ölçeği'nin geliştirilmesi çalışması. *Turkish Journal of Primary Education, 4*(2), 40-56.

Özkan, T. Y., Demir, K., ve Özdemir, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri için yenilikçi ve uygulanabilir teknolojik yöntem önerisi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 3*(2), 143-150.

Liselere Giriş Sınavı'nda Yer Alan Yeni Nesil Türkçe Sorular Üzerine Bir Değerlendirme

Tahir Tağa

Süleyman Demirel Üniversitesi

Problem Durumu

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 23 Ekim 2018 yılında yayımlanan 2023 Vizyonu'nda eğitim sistemindeki tüm sınavların amacı, içeriği, soru tiplerine bağlı yapısı ve sağlayacağı yarar bağlamında yeniden düzenleneceği açıklanmıştır. Sınavlarda akıl yürütme, eleştirel düşünme, yorumlama, tahmin etme ve benzeri zihinsel becerileri sınamanın öne çıkacağı ifade edilmiş; bilgi depolamak, formül ezberlemek gibi işlemlere ihtiyacın kalmadığı bir yaklaşım sergileneceği vurgulanmıştır (MEB, 2018, s. 34). Ders programlarının güncellenmesinin ardından 2019 yılında bu yaklaşımı hayata geçirmek amacıyla Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav'ın içeriğinde köklü bir değişikliğe gidilmiştir. Bu değişikliklerde birlikte sınavın Türkçe bölümünde "yeni nesil" veya "beceri temelli" olarak adlandırılan sorulara yer verilmeye başlanmıştır.

Büyük ölçüde PISA sınavının içerik ve uygulamalarını esas alan bu değişimin gerçek yaşam becerilerini ve üst düzey düşünme becerilerini ölçtüğü (Hürriyet, 2019; İHA, 2022) konusunda yaygın bir kabul bulunmaktadır. Liselere Giriş Sınavı hakkında "Türkçe adına yıllarca yapılan bir yanlıştan da dönülme sınavı olmuştur. Okullarda uygulanan öğretim modelini kapsamayan TEOG soruları gibi ezbere dayalı, hayatın içinde olmayan sorular, nihayet yerini daha çok okuma ve yorumlama sorularına bıraktı." (Hürriyet, 2019) denilerek bir bakıma bu değişimi takdir eden görüşler ortaya konulmaktadır. Buna ilave olarak ilgili çalışmalarda (Aktaş, 2022) bu tarz soruların yaygınlaşması gerektiği ileri sürülmekte ve PISA, TIMMS ve yeni nesil LGS kültürünün oluşmasına katkı sağlayacak uygulamalar (Çepni, 2019; İstanbullu & Arı, 2022) gerçekleştirilmektedir.

Liselere Giriş Sınavı'nı konu alan araştırmalara bakıldığında da yaygın olarak sınav içeriğinin PISA okuma becerileri yeterlikleri bakımından değerlendirildiği (Aktaş, 2022; Batur vd., 2019; Tuzlukaya, 2019), beceri temelli sorulara ilişkin öğretmen görüşlerinin (Erden, 2020; Polatöz & Kana, 2023) ortaya konulduğu ve soruların Bloom taksonomisi bakımından incelendiği (Gökdemir vd., 2021; Gürbüz Us & Ercan Güven, 2022) görülmektedir. Ancak, ilginç bir şekilde, bu soruların ölçme amacına ne kadar hizmet ettiği, bir dil dersi olarak Türkçe dersinin içeriğine, genel ve özel amaçlarına ne kadar uygun olduğu ve bu değişimin muhtemel etkilerini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Hâlbuki merkezi sınavların eğitim sistemi üzerindeki belirleyici etkisi (TEDMEM, 2023) dikkate alındığında bu konuların daha derinlemesine ele alınması ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesine ihtiyaç vardır.

Yöntem

Liselere giriş sınavında yer alan yeni nesil Türkçe sorular üzerine bir değerlendirmenin yapılacağı bu çalışma, temel nitel araştırma (Merriam & Tisdell, 2016) olarak tasarlanmıştır. Bu çerçevede tipik durum örneklemesi yöntemine (Patton, 2002) başvurulmuştur. Tipik durum örneklemesinde, yeni bir uygulama veya yeniliği yansıtan bir dizi durumun bir veya birkaç tipik örneği seçilir ve bunlar çalışma kapsamında ele alınır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Buna göre, 2019-2022 yılları arasında yapılan Liselere Giriş Sınavı'ndaki yeni nesil soruları temsil eden 3 tipik soru belirlenecek ve incelenecektir. Amacı ve içeriği betimlenerek, bu soruların, Türkçe dersinin içeriği, kazanımları, genel ve özel amaçları bakımından ne kadar uygun olduğu, neyi ölçtüğü ve neyi ölçmediği tartışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk incelemelere göre yeni nesil soruların üst düzey düşünme becerilerini ölçse de iddia edildiği gibi gerçek yaşam becerilerini ölçmediği, bunun yerine sınav için oluşturulmuş durumlara ilişkin becerileri ölçtüğü, soruların konu alanı bilgisi gerektirdiği, dil becerilerinden ziyade genel yeteneği ölçtüğü gözlemlenmiştir. Buradan hareketle bu tür soruların Türkçe dersinin amaç ve içeriğine uygun olmadığı, merkezi sınavların etkisine bağlı olarak dersin amaç ve içeriğinde yanlış değişikliklere yol açtığı, merkezi sınavlarda bir yanlıştan kurtulmaya çalışılırken başka bir yanlışa düşüldüğü söylenebilir. Bu bakımdan mevcut hâliyle yeni nesil veya beceri temelli sorulara sınavın Türkçe bölümünde yer verilmemelidir. Bunun yerine bu tarz sorulara ihtiyaç duyuluyorsa bunlar için sınavda ayrı bir bölüm oluşturulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: LGS, Türkçe dersi, yeni nesil soru, beceri temelli soru, ölçme değerlendirme

Kaynakça

Aktaş, E. (2022). 2018-2021 LGS TÜRKÇE sorularının PISA okuma yeterlik düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *11*(1), 258-276. https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/68990/1091168

Batur, Z., Ulutaş, M., & Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS TÜRKÇE sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, *48*(Temel Eğitim Özel Sayısı), 595-615. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674356

Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 270-292. https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/54643/742630

Çepni, S. (Ed.). (2019). *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama (Yeni nesil matematik, fen bilimleri ve Türkçe sorularıyla destekli)*. Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9786053186359

Gökdemir, C., Aydaşgil, B. S., & Toğçuoğlu Ünal, F. (2021). 2020 liseye geçiş soruları ile Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, *9*(1), 263-279. https://doi.org/10.29228/ijla.49690

Gürbüz Us, R., & Ercan Güven, A. N. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan beceri temelli Türkçe sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından ele alınması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(2), 426-445. https://doi.org/10.19171/uefad.1078375

Hürriyet. (2019). *Uzmanlar LGS sorularını yorumladı*. https://www.hurriyet.com.tr/egitim/uzmanlar-lgs-sorularini-yorumladi-turkce-cozumu-kolay-matematik-pisa-gibi-41233108

İHA. (2022). *Uzmanlar 2022 LGS'yi yorumladı*. https://www.iha.com.tr/haber-uzmanlar-2022-lgsyi-yorumladi-1066955/

İstanbullu, E., & Arı, G. (2022). The effect of reading literacy questioning training on Turkish language teacher candidates' PISA-style questions preparation. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *10*(2), 9-19. https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.2p.9

MEB. (2018). *2023 vizyonu*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

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

Polatöz, G., & Kana, F. (2023). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi beceri temelli sorularıyla ilgili görüşleri. İçinde F. Kana & H. Geçgel (Ed.), *Türkçe eğitimi araştırmaları -V-* (ss. 1-19). Holistence Publications.

TEDMEM. (2023). *Sınavların gölgesinde eğitim sistemi*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Tuzlukaya, S. (2019). 8. sınıf Türkçe dersi merkezî sınav sorularının PISA okuma becerileri yeterlilikleri açısından incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, *5*(1), 92-100. https://doi.org/10.34137/jilses.505073

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Bir Teknik Önerisi: Biçime Rastlantısal Odaklanma

Gülsün Damar Mehmet Ali Bahar

MEB Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Türkçe öğretiminin amacı dört temel dil becerisini geliştirmek ve bireye dil farkındalığı, dil bilinci kazandırmaktır. Dili etkili kullanmak ve ait olduğu dildeki temel dil becerilerini geliştirmek için dil bilgisi öğretimine ihtiyaç vardır. Dile ait kural ve özelliklerin öğretilmesi ve kuramsal bilgilerin beceriye dönüştürülmesi dizgeli bir dil bilgisi öğretimi ile gerçekleşir. Son yıllarda dil bilgisi öğretiminde benimsenen anlayışın değişmesi neticesinde kullanılan yöntem ve tekniklerin de farklılaştığı, görülmektedir. Dil bilgisi artık dile ait kuralların bağlamdan bağımsız şekilde öğretildiği, kuramsal bilgilerin öncelendiği, ezbere dayalı öğretimle gerçekleşen ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamaktadır. Dil bilgisi öğretiminde esas olan anadilinin temel dil bilgilerini ve kurallarını beceriye dönüştürebilmektir.

Dil bilgisi öğretiminin en genel anlamda amacı ana dili yeterliliği ve bilinci kazandırmak, ana dilinin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek, böylece dil dizgesine uygun anlam birimleri oluşturabilme ve dili doğru kullanma konusunda kişiyi disipline etmektir. Belirtilen bu amaçlara ulaşabilmek için dil bilgisi öğretiminde yöntem ve teknik seçiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Dil bilgisi öğretiminin nasıl, hangi yöntem, teknik ve stratejilerle yapılacağı gibi sorular dil bilgisi öğretiminde karşımıza çıkan en temel sorunlardandır. Günümüzde dil bilgisi öğretiminde çağdaş yöntem ve tekniklerin öne çıktığı ve biçim-bağlam ilişkisinin öneminin vurgulandığı görülmektedir. Bu çalışmada, dil bilgisi öğretiminde öne çıkan çağdaş yöntem ve tekniklere bir alternatif olarak şimdiye kadar ana dili eğitiminde etkililiği sınanmamış olan ve genellikle ikinci dil ediniminde veya yabancı dil öğretiminde dil bilgisi öğretiminde kullanılan Biçime Rastlantısal Odaklanma tekniğini Türkçe dil bilgisi öğretimi düzleminde uygulama örnekleriyle ele almak hedeflenmiştir.

Biçime Odaklı Öğretim (Form-Focused Instruction) Modeli yabancı dil/ ikinci dil ediniminde dilbilgisi öğretimine yönelik 1991 yılında Long tarafından tanımlanmıştır. Daha sonra Ellis (2001) tarafından biçim ve anlam odaklarının önceliğine göre (üç tür biçim odaklı öğretim: Biçimlere Odaklanma (Focus-on-forms), Planlı Biçime Odaklanma (Planned focus-on-form) ve Rastlantısal Biçime Odaklanma (Incidental focus-on-form) olarak) kavramsallaştırılmış ve bu kavramların sınırları belirlenmiştir. Biçime odaklanma modeli, yabancı dil öğretiminde dil bilgisi öğretimindeki dil bilgisel biçimlerin iletişim ortamında öğretimini kapsar. Bu modelde dil bilgisel yapıların öğretiminde hem anlama hem de biçime odaklanılır. Ayrıca biçimlerin öğretilmesinde dilin kullanıldığı bağlam da göz önüne alınır.

[1]

Biçimlere Odaklanma: Önceden belirlenmiş bir biçimin öğretilmesinin hedeflendiği öğretim sürecinde öğretmen ve öğrenciler öğretimin amacının farkındadırlar. Öğretim sürecinde dil bilgisel yapılara yönelik kurallar sunulduğundan öğretmen merkezli bir öğretim süreci söz konusudur. Öğretim sürecinde öğrenciler mekanik ve örgü dilbilgisi alıştırmalarını yapmakla sorumludur (Gezmiş Ceylan, 2011, s.32).

Biçime Planlı Odaklanma: Biçime Planlı Odaklanma modelinde öğrenicilere verilecek olan hedef dilsel biçimler önceden belirlenir. Birincil odak hedef dilsel biçimi öğretmektir. Öğrenicilerin dikkati önceden planlanmış biçime çekilir. Belirlenen biçim öğrenicilerin odağı olur.

Biçime Rastlantısal Odaklanma: "Rastlantısal Biçime Odaklanma Modeli, öğretim sürecinde öğrencilerin zorluk yaşadıklarını dile getirdikleri anda veya zorluk yaşayacaklarının tahmin edildiği

anda ilgili biçimle ilgili dil bilgisel kuralların veya kullanımın açıklandığı süreçtir. Dolayısıyla, öğretim sürecinin herhangi bir evresinde öğrencilerden gelen istek veya öğretmenin öngörüsü ile yapılabilmektedir." (Gezmiş Ceylan, 2011, s.39).

Ellis, Basturkmen ve Loewen (2002) biçime odaklanmanın iki temel türünü ayırt etmiştir: Biçime tepkisel ve önleyici odaklanma (Ellis, Basturkmen ve Loewen, 2002).

Biçime önleyici odaklanma: Öngörülen veya problemli olduğu gözlemlenen dil biçimlerine iletişimin odakta olduğu etkinlik ortamında dikkatin çekilmesi için yapılan odaklanma türüdür. Bu odaklanma türünde öğrencinin hata yapması beklenmez. Vurgulanacak olan biçimler daha önceden belirlenir ve belirlenen biçimlere odaklanma gerçekleştirilir.

Biçime tepkisel odaklanma : "Biçime tepkisel odaklanma, öğretmenlerin iletişim sırasında gerçek veya algılanan bir soruna tepkisini içerir"(Nassaji ve Fotos, 2007, s. 13-14). Bu odaklanma türünde öğrencilerin hatalı dilsel biçimleri düzeltilirken öğretmen tarafından verilen "dönüt" ün önemi ortaya çıkmaktadır. Gerzic'e (2005) göre, öğrenci hatalarına verilen dönütler iki şekilde gerçekleşebilir (Gerzic, 2005)

a) Belirtik olumsuz dönüt (Explicit negative feedback): Belirtik olumsuz dönüt, öğrencinin cümlesinin yanlış olduğunun öğretmen tarafından açık bir şekilde söylenmesi ve ardından doğru biçimin üretilmesidir.

b) Örtük olumsuz dönüt (Implicit negative feedback): Örtük biçime odaklanma teknikleri anlamın işlenmesine yönelik pedagojik müdahalenin kesintisini en aza indirerek, kurallara ve biçimlere açık referans olmaksızın, dikkat çekmeden öğrencilerin dikkatini biçime yönlendirmeyi amaçlar (Revesz, 2009, s. 439).

[1] Not: Bu çalışma Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR danışmanlığında yürütülen 'Ortaokul Türkçe Derslerinde Biçime Rastlantısal Odaklanma Etkinliklerinin Öğrenci Yazılarının Bağlaşıklık Özellikleri Üzerindeki Etkisi: Nitel Bir Araştırma" başlıklı doktora tezinin bir bölümüdür.

Yöntem

Bu çalışmada Biçime Rastlantısal Odaklanma kapsamında Biçime Odaklanma öğretim modeli ve bu modelin teknikleri olan Biçimlere Odaklanma, Biçime Planlı Odaklanma ve Biçime Rastlantısal Odaklanma kavramlarını dizgeli bir biçimde incelemek amacıyla alan yazındaki konu ile ilgili kuramsal bilgileri içeren gerek basılı gerekse bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden ulaşılan araştırmalara dayalı sistematik bir derleme çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ilk olarak Biçime Odaklanma Modeli daha sonra Biçime Odaklanma Modeli' nin Biçimlere Odaklanma, Biçime Planlı Odaklanma ve Biçime Rastlantısal Odaklanma teknikleri ele alınmıştır. Biçime Rastlantısal Odaklanma tekniği kapsamlı bir biçimde taranmış, elde edilen bilgiler derlenerek ortaya konulmuştur. Son olarak da Biçime Rastlantısal Odaklanma tekniğinin Türkçe dil bilgisi öğretiminde uygulanabilirliğine dair örnek uygulamalar sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkçe dil bilgisi öğretiminde etkililiği sınanmamış ve genellikle yabancı dil/ ikinci dil ediniminde dilbilgisi öğretiminde kullanılan "Biçime Rastlantısal Odaklanma" tekniğinin incelendiği bu araştırmada teknik, Türkçe dilbilgisi öğretimi düzleminde uygulama örnekleriyle ele alınmıştır. Araştırmacı tarafından Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanımlarına, tema ve alt temalara uygun olarak etkinlikler tasarlamıştır. Etkinlikler Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanımlarına paralel, dört temel dil becerisi düzeyinde tasarlanmıştır Araştırmacı, önceden tasarlamış olduğu bu etkinlikleri Türkçe derslerinde gelişen biçime rastlantısal odaklanma etkinliklerinde kullanmıştır. Ayrıca her etkinlik yönergesi ile birlikte sunulmuştur.

Türkçe dil bilgisi öğretiminde "Biçime Rastlantısal Odaklanma" tekniğiyle etkili bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilmesi öngörülmektedir. 'Biçime Rastlantısal Odaklanma' tekniği Türkçe dil bilgisi öğretiminde alternatif bir teknik olarak kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Dil Bilgisi Öğretimi, Biçime Rastlantısal Odaklanma

Kaynakça

Ellis, R. (2001). *Introduction: Investigating form-focused instruction*. Language learning, 51,1-46.

Ellis, R., Basturkmen, H., ve Loewen, S. (2002) . *Preemptive focus on form in the ESL classroom.* TESOL Quarterly, 35(3), 407-432.

Gerzic, A. (2005). *How do teachers with different ESOL teaching backgrounds approach form-focused instruction?* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Auckland Üniversitesi, Yeni Zelanda.

Gezmiş Ceylan , N. (2011). *The Efficiency Of Planned Focus On Form On The Success In ELT , Modern Journal of Language Teaching Methods* (MJLTM), Vol. 3, Issue 2, June 2013.

Nassaji, H. & Fotos, S. (2007). *Issues in form focused instruction and teacher education. In H. Nassaji* & S. Fotos, *Form-focused instruction and teacher education studies in honour of Rod Ellis.* Oxford: Oxford University Press.

Revesz, A. (2009). *Task Compşexıty, Focus on Form, And Second Language Development*. Printed in the United States of America. *SSLA, 31*, 437– 470.

Okul Öncesi Dönem Çocuk Kitaplarının Çocuk Yazını Ve Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi

Neticeyi Tayyibe Ateş

Selçuk Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim, okul öncesi dönemde ailede başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Okul öncesi dönemde aile içi eğitimin en önemli yapı taşlarından biri ebeveynler tarafından çocuklara okunan kitaplardır. Çocuk edebiyatı ürünleri olarak çocuk kitapları aracılığıyla çocuklara sunulan girdinin, gerek çocukların bilişsel, kişisel ve sosyal gelişimine gerekse dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu bilinmektedir. Bu nedenle çocuk kitaplarının çocuğa göre yazılması, çocuk gerçekliğine uygun olması beklenmektedir. Çocuk kitaplarının yetişkin kitaplarından farklı olarak belli özellikler ve temel birtakım ilkeler taşıması gerekmektedir (Sever, 2003: 191-192). Çocuklara sunulan kitaplar hedef kitlenin yaş aralığına uygun olmalı, bunun yanı sıra çocukların dikkatini çekebilecek özellikleri bünyesinde barındırmalıdır. Çocuk kitaplarındaki dil ve anlatım özellikleri ile çocuğa zengin bir söz varlığı ve ifade gücü kazandırılabilir. Böylece hem alıcı dil becerilerinin hem de üretici dil becerilerinin gelişimine katkı sağlanır. Çocuklar, kitaplardaki karakterler ile sözcükleri, sözcük öbeklerini, kullanılan kalıp ifadeleri özümseyebilir. Bu nedenle seçilen kitaplarda çocuğun alıcı dil becerilerine yönelik dil ve anlatım unsurlarına özen gösterilmeli; ifade, sözcük seçimi ve anlam bakımından çocuğun anlam evrenine uygunluk olmalıdır. Çocukların yaş aralığına uygun sözcüklerin seçilmesi ve anlatım tarzının çocuğa göre olması oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Çocuklara kitaplar aracılığıyla aktarılması hedeflenen iletiler ise çocuğun duygu ve düşünce dünyasına hitap edecek şekilde çocuğa sezdirilmelidir. Bu nitelikleri bünyesinde barındıran çocuk kitapları sayesinde dil ve iletişim becerileri gelişmiş bireyler yetiştirilebilir. Çocuk kitapları sadece kullanılan dil açısından değil görseller açısından da özellikle dikkat edilmesi gereken kaynaklardır. Çocuklar okul öncesi dönemde okuma-yazma becerisine henüz sahip olmadıklarından kitapların resimlerine bakmakta, görsellerle içerik bilgisini örtüştürerek metinleri anlamlandırmaktadır. Bu nedenle alıcı dil becerilerinin gelişimi açısından içeriğin görsellerle örtüşmesi, içerikle birlikte anlam kazanan görsellerin sezdirimlerine de dikkat edilmesi gerekmektedir. Çocuklara sunulan görsel ve dilsel iletilerin seçiminde de yetişkinlerin dikkat etmesi gereken birtakım nitelikler bulunmalıdır. Ancak bazı kitapların tasarımında bu özelliklere çok fazla dikkat edilmediği görülmektedir. Bu araştırma, kitapların çocuğa görelik ilkesine, çocukların bilişsel gelişimine ve dil gelişimine uygunluğunu saptamanın yanı sıra kitaplarda görsel ve dilsel olarak sunulan eğitsel iletileri yorumlama amacı taşımaktadır. Alanyazında okul öncesi çocuk kitaplarının farklı açılardan incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Değerlere ilişkin (Alpay & Cem, 2021; Cengiz & Duran, 2017), biçim ve içerik özelliklerine ilişkin (Gönen & Aydos, 2013; Gönen, Karakuş, Uysal, Kehci, Ulutaş & Kahve, 2016; Gönen, Uludağ, Tanrıbuyurdu & Tüfekçi, 2014; Körükçü, 2012; Yıldız, 2016), öğretmenlerin ve ebeveynlerin kitap seçimine ilişkin (Külcü, 2019; Pekdoğan, 2017; Saçkesen, 2008; Turan, Gönen & Aydos, 2017; Ulutaş, 2017; Uslu, 2020; Yükselen, Yumuş & Işık, 2016) olarak çocuk kitapları ele alınmıştır. Bu araştırmalarda genel olarak görseller kitapların dış yapı (biçim) özelliklerine dahil edilmiş, kitaplarda yer alan iletiler ise genellikle dil aracılığıyla sunulan iletilerle sınırladırılarak kitapların iç yapı (içerik) özellikleri arasında değerlendirilmiştir. Ancak kitapların iç yapı özelliklerinde ele alınan iletilerin yalnızca dil yapısı ile sınırlandırılmaması gerektiği, görsel okumanın da dilsel içeriği ve anlamı desteklediği, bu nedenle anlamın bütüncül olarak değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışma, kitaplar aracılığıyla çocuklara sunulan dilsel ve görsel içeriğin anlam açısından sezdirimlerine, içerdiği değerlere ve eğitsel unsurlara dikkat çekmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın veri tabanını, 2-6 yaş aralığındaki çocuklara yönelik 6 farklı yayınevi (İş Bankası Kültür Yayınları, Yapı Kredi Yayınları, Beyaz Balina Yayınları, Mikado Yayınları, Sincap Kitap ve Marsık Kitap) tarafından yayımlanan ve en çok okunan okul öncesi dönem çocuk kitapları arasından rastlantısal olarak seçilen 30 farklı kitap oluşturmaktadır. İncelenen çocuk kitaplarının çocuğa göreliğe uygunluğu, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemiyle saptanarak yorumlanmıştır. Çalışmada değerlendirilen kitapların görsel içerik, dil ve anlatım, sözcük seçimi ve anlam açısından çocuğa görelik ilkesine uygunluğu içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Kitaplarda doğrudan ve dolaylı olarak yer alan eğitsel iletiler de doküman incelemesi yöntemiyle tespit edilerek yorumlanmıştır. Tespit edilen eğitsel iletiler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenerek eğitim ve gelişim açısından değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın bulguları doğrultusunda okul öncesi döneme yönelik hazırlanan kitapların büyük bir kısmında çocuğa görelik ilkesine aykırı birtakım olumsuzluklar saptanmıştır. Ele alınan kitaplarda göze çarpan olumsuzluklar; dil ve anlatıma ilişkin hatalar, görsellerle ilgili hatalar ve anlam evreni ile ilgili hatalar olarak kategorilendirilebilir. Dil ve anlatım hataları; yazım ve noktalama yanlışları, metinsellik ölçütlerine uymama, özellikle dilbilgisel zaman açısından tutarlılığın gözetilmemesi, çocukların bilişsel gelişimine uygun sözcük tercihi yapılmaması ve çeviri hataları şeklinde sıralanabilir. Kitapların bir kısmında görsel ve içerik açısından uyumsuzluk olduğu göze çarpmaktadır. Bunların yanı sıra anlam evrenine ilişkin hatalar arasında değerlere aykırı birtakım açık ve örtük iletiler sayılabilir. Değerler eğitimi açısından bazı kitapların içeriğinin çocuklar için

olumsuz birtakım öğeler içerdiği, çocukların bilişsel düzeyine uygun olmayan, olumsuz örnek sayılabilecek anlamsal ve kavramsal bilgilerin, kavram kargaşasına yol açabilecek açık ve örtük iletilerin yer aldığı saptanmıştır. Görsellerin metinle uyumuna dikkat edilmemesi de anlam açısından karmaşaya neden olabilmektedir. Gerek görsellerin gerekse metnin aktardığı iletiler açısından toplumsal cinsiyet rollerine, ahlaki ve toplumsal değerlere aykırı sayılabilecek bazı durumlar tespit edilmiştir (kadın elbisesi giyinmiş erkek karakter bulunması veya karakterlerin sokakta çıplak dolaşması gibi normalleştirilmesi durumunda olumsuz etki yaratabilecek durumlar buna örnek verilebilir). Çalışmanın bulguları doğrultusunda özellikle görsellerin ilettiği anlamsal içerik ele alındığında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin çalışmalarda (Gündüz Şentürk, 2015; Kaynak & Aktaş, 2017; Yener, 2020) ortaya çıkan sonuçlarla koşutluk sergilemediği gözlemlenmiştir. Bu durum, çalışmaya konu edilen kitapların farklı yazarlar tarafından yazılmış, farklı çizerler tarafından görselleştirilmiş, farklı konu ve tema içeriğine sahip olmasından kaynaklı olarak değerlendirilebilir. Eğitsel iletiler açısından kitapların çocuğunun olumlu özellikler sergilediği gözlenmiştir. Çocuk kitaplarında değerlere yönelik çalışmalarla (Cengiz & Duran, 2017) koşutluk sergileyen bu bulgu, karakter gelişimi ve değerler eğitimi açısından önem taşımaktadır. Ancak kitaplardan bazılarında değerler eğitimine göre olumsuz sayılabilecek davranışların yine olumsuz içerik yansıtan sözcüklerle belirtilmesi (ortada olmayan bir nesne için 'çalmak' eyleminin kullanılması veya başkasına ait bir şeyin izinsiz alınmasının metinde normalleştirilmiş bir şekilde sunulması gibi) göze çarpan bir diğer bulgudur. Farklı yayınevleri tarafından basılan ve farklı yazarlar tarafından yazılan kitaplarda bu durumun değiştiği görülmektedir. Örneğin aynı durum başka bir kitapta 'çalmak' eylemiyle değil 'kaybolmak' eylemiyle anlatılmaktadır. Aynı konunun farklı yazarlar tarafından dile getiriliş biçimi her ne kadar yazarın biçemini yansıtsa da eğitim ve gelişim açısından kitapların niteliğini etkileyebilmektedir. Yetkiner (2010) özellikle çeviri metinlerde içerik ve nitelik açısından erek kültür normlarıyla çatışma durumunda sorunlu aktarımların seçilerek ayıklanması, değiştirilmesi veya tamamen çıkarılması, sözcük seçimlerinde değişiklik yapılması, metnin söylem tonunun yumuşatılması, sakıncalı dil kullanımlarının ayıklanması, çocuklar için tehlikeli olabilecek metin içeriğinin değiştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Aynı şekilde Yıldız (2016) çocukların karşılaştıkları kitaplarda hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının zenginleşmesinin yanı sıra kişilik gelişimlerini olumsuz etkileyecek durumların yer almaması gerektiğini vurgulamaktadır. Çocuk kitaplarında çocuklara yönelik olumsuz etkilerin en aza indirgenmesi için açık ve örtük tüm iletilerin aktarımında çocuk yazınının temel ilkelerine dikkat edilmesi, kitapların çocuklara sunulmadan önce yeniden gözden geçirilmesi ve bu doğrultuda düzenlenmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, çocuk kitapları, çocuğa görelik ilkesi, çocuk yazını

Kaynakça

Cengiz, Ş., & Duran, E. (2017). Okul öncesi dönemine ait hikâye ve masallardaki değerlerin incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 42(191).

Gönen, M., & Aydos, E. H. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (1).

Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z., & Kahve, Ö. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 31(4): 724-735.

Gönen, M., Uludağ, G., Tanrıbuyurdu, E. F., & Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(29-1).

Gündüz Şentürk, S. (2015). Okul öncesi dönem çocukları için basılan resimli öykü kitaplarının toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılar yönünden incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaynak, D., & Aktaş, E. (2017). Okul öncesi hikâye ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri. Ekev Akademi Dergisi, (72), 67-86.

Körükçü, Ö. (2012). Okulöncesi Eğitime Yönelik Resimli Çocuk Kitaplarının Bulunması Gereken Temel Özellikler Açısından İncelenmesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(2), 243-254.

Külcü, B. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Kitabı Seçerken Dikkate Aldıkları Ölçütlerin Belirlenmesi Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Doğu Akdeniz Üniversitesi.

O'SULLIVAN, E. (2005). Comperative Children's Literature. [Elektronik Sürüm]. çev. A. Bell. London & New York: Taylor & Francis E-Library.

Pekdoğan, S. (2017). 3-6 Yaş Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Resimli Çocuk Kitabı Seçimi Ölçütlerinin İncelenmesi. Ekev Akademi Dergisi, (71), 315-326.

Saçkesen, S. (2008). Çocuk kitapları seçiminde anne babaların ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. KÖK Yayıncılık.

Sever, S. (2009). Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Temel Özellikler, İlköğretimde Çocuk Edebiyatı. ed. Zeliha Güneş. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yay.

Soyer, A. Ç. (2009). Okul öncesi dönem çocuk hikâye kitapları: Stereotipler ve kimlikler. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (1), 13-27.

Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. Turkish Studies 9/3. 1309-1324.

Turan, F., Gönen, M., & Aydos, E. H. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Resimli Öykü Kitaplarını Seçme Konusunda Yeterlik Düzeyleri Ve Kendi Yeterliklerine İlişkin Algılarının İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1), 400-422.

Turan, F., & Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. Hacettepe Journal of Educational Research, 2(1).

Ulutaş, A. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuk Kitaplarındaki Resimlerin Çocuğa Göreliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16(61), 602-610.

Uslu, E. M. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitaplarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 16(2), 251-264.

Yener, T. (2020). Okul öncesi hikâye kitaplarındaki toplumsal cinsiyet rollerinin kitabın metinsel içeriği ve kitabın resimleri açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Yetiner, N. K. (2010). "Çocuk Yazınındaki Dilsel ve Dil Ötesi Normlar Bağlamında Felaket Henry Serisinin Türkçeye Çevirileri". Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi 27 (2): 55-77.Yıldız, D. (2016). Popüler Çeviri Çocuk Romanlarının İçerik Bakımından İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, (36), 435-466.

Yükselen, A., Yumuş, M., & Işık, E. (2016). Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşleri. Başkent university journal of education, 3(2), 161-168.

Arduino Proglama ile Ultrasonik Yöntemle Dijital Hacim Ölçer Tasarımı

Mesut Ulu

MEB

Problem Durumu

Hızla değişen bilim, fen ve teknolojiye paralel olarak yaşadığımız çağın gereklerine cevap verebilmek için, eğitim ve öğretim programlarının da değiştiği görülmektedir. Yeni eğitim yaklaşımları öğrenciyi bilgiyi alan, pasif konumdan çıkarıp, eğitim öğretim süreçlerinin merkezine koyarak, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenen bir konuma taşımıştır (MEB 2005, MEB 2013). Bu yüzden gelişen teknolojiye uyum sağlama ve farklı ölçüm araçlarında farklı yöntemlerin denenmesini doğurmuştur. Eğitim alanında maddelerin hacimlerinin hesaplanması okul laboratuvarlarında sıklıkla kullanılan bir uygulamasıdır. Özellikle ortaokul, lise ve üniversitelerde yapılan çalışmalarda deney sonuçlarının güvenilir olması için hacim ölçümlerinin daha hassas yapılması önem arz etmektedir. Dereceli silindire göre daha hassas, kullanışlı ve kolay bir ölçüm cihazı tasarlayarak, dijital olarak ölçüm yapabilen bir materyal geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Literatür taraması sonunda bulunan seviye ölçümünde kullanılan yöntemler Mekanik esaslı ve Elektrik esaslı olmak üzere iki grupta sınıflandırılmıştır(Doebelin, 1990; Hughes, 1995;Hambrice and Hopper, 2004; Kadlec, 2008; MEB, 2009;Ametek, 2014).

Seviye ölçümü günlük hayatta sıklıkla karşılaşılan bir ölçüm uygulamasıdır. Genel anlamda aşağıdaki uygulamalar örnek olarak verilebilir:

- Taşıt depolarındaki yakıt miktarı
- Akaryakıt istasyonlarında depolardaki yakıt miktarı
- Katı ve sıvı ürün depolarındaki ürün seviyesi
- Barajlardaki su doluluk seviyesi.
- Traktör depolarındaki yakıt miktarı
- Silolardaki tahıl miktarı
- Su depolarındaki su miktarı
- Yakıt depolarındaki yakıt miktarı
- İlaçlama makinesi içindeki sıvı miktarı
- Sıvı tarım ürünleri (süt, meyve suyu, bitkisel yağ, vb) depolarındaki ürün miktarı.

Yapılan çalışmada elektrik esaslı seviye ölçüm uygulaması olan ultrasonik yöntemle hacim ölçümü yapılmıştır. İnsan kulağı 20 Hz ile 20 000 Hz arası frekansa sahip ses (sonic) dalgalarını duyabilir. 20 Hz'den daha düşük frekansa sahip dalgalara Infrasonik (Infrasound), 20 Hz-20 000 Hz arasına ses dalgası (sound) ve 20 000 Hz'den daha yuksek frekansa sahip olanlara da Ultrasonik(Ultrasound) dalga denir(Grandjean and Nexer, 2015). Ultrasonik dalgalar 20 000 Hz (20 kHz)'den daha yüksek frekansa sahip olduğundan insan kulağı bu dalgaları duyamaz. 20-45 kHz frekansın kullanıldığı ultrasonik seviye ölçüm yöntemi; mesafe ölçümü ilkesine dayanır(Omega, 2001). Deponun tavanına yerleştirilen ultrasonik verici, aşağı doğru ultrasonik dalga gönderir, dalga ürün yüzeyine çarpar, yansır ve geri döner(Şekil 1). Sinyali gönderme ile yansıyan sinyali algılama arasındaki zaman farkından, algılayıcı ile ürün yüzeyi arasındaki mesafe belirlenir. Bu değer, depo toplam yüksekliğinden çıkarılarak ürün seviyesi hesaplanır. Ultrasonik algılama, sıvı ve açık kanal seviye ölçümlerinde ekonomik ve yüksek doğruluğa sahip bir yöntemdir(Ametek, 2014).

Literatür araştırması sonucu benzer bir çalışma yaparak ardunio uno ve ekipmanları sayesinde kodlama ile ultrasonik olarak seviye ölçümü ile çalışma yapıldığı görülmüştür. (Sarıbaş ve Keskin, 2017). Yapılan çalışmada HC-SR04 Ultrasonik algılayıcı kullanarak yüksek güvenirliliğe sahip ve düşük maliyetli hacim ölçümü yapıldığı saptanmıştır. Benzer bir çalışmanın m Block programı üzerinden denenmesi ve uyarı sistemi ile desteklenmesi ile ürüne dönüştürülmesinin çalışmayı önemli kılacacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmada deneysel yöntem kullanılmıştır. hacim ölçümü ve seviye belirleme için m Block yazılımında kodlar oluşturulmuştur. Kullanılan program kodu ardiunoya aktarılarak hacim ölçümü sağlanmıştır. Çalışmada yarıçapı 4.54 cm çapında ve 25.8 cm yüksekliğinde silindir şeklinde bir kap kullanılmıştır. Bu kaba sıvı ekledikçe içerisinde biriken sıvının ultrasonik olarak hacmi ölçülmüş ve kabın belirli seviyelerinde hem ışıklı hem de sesli uyarı veren kodlama kullanıştır.

Kullanılan malzemeler:

Arduino uno

HC-SR04 Ultrasonik algılayıcı

Jumper kablolar

Led ampuller

Dirençler

Dizüstü bilgisayar

Silindirik kap

I2C Receiver Module,

Büyük boy bread- board,

16x2 LCD ekran

Mukavva,

Buzzer

Silindirik kap

HC-SR04 Ultrasonik algılayıcı sensör küçük bir deponun üzerine yerleştirilerek, depoya aşamalı olarak su eklenmiştir. Belli su seviyesi değerlerinde, sensör tarafından belirlenen su seviyesi ile kodlamaya uygun çalışan HC-SR04 Ultrasonik algılayıcı sayesinde hassas hacim ölçümü yapılmaya çalışılmıştır.

Hacim = πr^2h

Burada hacim hesaplamasında kullanılmak üzere r, silindirin taban veya tavan dairesinin yarıçapıdır ve h, silindirin yüksekliğidir; (π=3,14)

Hacim ölçümünde kullanılacak değişkenler mBlock üzerinde oluşturulur ve kodu yazılır.

π=3.14

r=4.54

sıvı yüksekliği = kap yüksekliği-mesafe

hacim = π x yarıçap x yarıçapx(kap yüksekiği- mesafe) olacak şekilde kod oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada ölçüleri 4.54 cm çapında ve 25.8 cm yüksekliğinde silindir şeklinde bir kap kullanılmıştır. Bu kaba sıvı ekledikçe içerisinde biriken sıvının hacmi ölçülmüş ve kabın belirli seviyelerinde hem ışıklı hem de sesli uyarı veren kodlama kullanıştır. Uygulamada kapta biriken sıvının HC-SR04 Ultrasonik algılayıcı sayesinde hassas bir şekilde hacminin ölçülebileceği görülmüştür. Ultrasonik seviye ölçümü ile elde edilen hacim ile dereceli silindirde ölçülen değerin %99 uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Ultrasonik olarak ölçüm yapılan bir dijital hacim ölçer ve günlük yaşamda kullanılacak bir materyal haline getirilmiştir. Bu bağlamda çalışmamın ürüne dönüştürülmüş olması, doluluk oranı ve hacmi hassas olarak ölçmesi, LCD ekran üzerinde ölçüm sonuçlarının yansıtılması, hem görüntülü hem de sesli uyarı sisteminin bulunmasının materyali önemli kıldığı düşünülmektedir. Ayrıca eğitim alanında maddelerin yoğunluğunun hesaplanmasında gerekli olan iki değişkenden biri olan hacim ölçümünde okul laboratuvarlarında kullanılan bir materyal oluşturulmuştur. Dereceli silindire göre daha hassas, kullanışlı ve kolay bir ölçüm cihazı tasarlanmıştır. Literatür araştırması sonucu benzer bir çalışma yaparak ardunio uno ve ekipmanları sayesinde kodlama ile ultrasonik olarak seviye ölçümü yapıldığı ve %99 oranda başarılı olduğu belirtilmiştir(Sarıbaş ve Keskin, 2017). Yapılan çalışmada HC-SR04 Ultrasonik algılayıcı kullanarak yüksek güvenirliliğe sahip ve düşük maliyetli hacim ölçümü yapıldığı saptanmıştır. Bizim çalışmamızda da yüksek doğruluk içeren ve daha hızlı ve güvenilir bir hacim ölçümü sağlanmıştır. Bu yüzden elektrik esaslı ve ultrasonik yöntemle yapılan hacim ölçümlerinin kullanılmasının daha güvenilir, basit ve düşük maliyetli olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: arduino, ultrasonik, hacim, m block

Kaynakça

Ametek. Level Measurement. 2014. www.drexelbrook.com.

Doebelin, E.O. Measurement Systems: Application and Design. McGraw Hill. 4th Edition. 1990. 960pp.

Grandjean, P. and G. Nexer. Infrasound and ultrasound: Risks and the means of protection. October 2015. 7pp.

Hambrice, K. and H. Hopper. A dozen ways to measure fluid level and how they work. Sensor Magazine. 2004.

MEB. (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: MEB Yayınevi.

Omega. Flow and Level Measurement. Transactions in Measurement and Control. Volume 4. 2001. 113pp. www.omega.com.

https://drive.google.com/file/d/1144Rwpi6_uPXDbdoV2mdcPTnWxRX82iW/view?usp=sharing

https://youtu.be/DE3fdlRFBiw

Lise Ve Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayara Yönelik Tutumlarını Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Neriman Tokel
Trabzon Üniversitesi

Sevinç Parlak
Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde teknolojinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) önemi ve gelişimi, insan davranışı ve iletişim becerilerini etkileyen önemli bir unsurdur. Bu sebeple, toplumun ekonomik, kültürel, sosyal açıdan düzenleyen yeni eğitim tarzlarını benimsenmesi beklenir (Şimşek & Yazar, 2018). Bilgi ve iletişim becerilerinin gelişmesiyle eğitim faaliyetlerinde teknolojinin entegrasyonu ön plana çıkmıştır. Bu durumun yansımaları olarak, günümüzde eğitim ve öğretim ortamına bilgisayarı entegre etmek oldukça önem kazanmıştır. Eğitimin önemli parçalarından olan öğrencilerin teknolojiye olan tutumu oldukça dikkat edilmesi gereken bir husustur. Öğrencilerin bilgisayara karşı tutumlarını belirlemek, uygun ders içeriğini hazırlamak için oldukça yol göstericidir. Meelissen & Drent (2008), yaptıkları çalışmada; öğrencilerin bilgisayara yönelik olumlu veya olumsuz düşünceleri, hedeflenen sonuçlara ulaşması açısından oldukça önem arz ettiğini belirtmiştir. Bilgisayara karşı tutumların araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde; çalışmaların değişkenlerinin farklılık gösterildiği bilinmektedir. Bunun sebebi ise bireylerin bilgisayara karşı tutumlarını etkileyen birçok faktör vardır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; bilgisayar destekli fen eğitiminde Fen dersine ve bilgisayara karşı tutumlarını pozitif yönde etkilediği belirtilmiştir (Yenice,2000). Asan (2002) yapmış olduğu çalışmada; öğrenim görülen alan, cinsiyet, bilgisayar deneyimi değişkenlerinin bilgisayara karşı tutumlarını incelemiştir. İncelenen çalışmada, cinsiyetin bilgisayar tutumları üzerinde bir farklılık oluşturmadığını bununla birlikte bilgisayar deneyiminin olumlu bir farklılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmanın amacı; lise ve ortaokul öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarını belirlemek ve farklı değişkenler açısından incelemektir.Bu makalede incelenen faktörler; yaş, cinsiyet, okul düzeyi, yerleşim yeri, bilgisayar ve internete sahip olma, günde bilgisayar ve internet kullanım süresi, evde bilgisayar kullanan birey, bilgisayar dersi alma durumu, okulda bilgisayar laboratuvar sahiplik durumu gibi değişkenler üzerinde durulmuştur. Bu değişkenler ışığında, lise ve ortaokul öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumları incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, nicel araştırma yaklaşımlarından olan; tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi; Karasar (2005)'e göre; büyük bir evren hakkında genel bir kanıya varmak için evrenden alınan bir örneklem üzerinden yapılan çalışmalardır. Tutar & Erdem (2020)'e göre tarama modeli; bir grubun sahip olduğu düşünceleri veya bu grubun özelliklerini belirler ve çalışmanın hipotezlerine uygun örneklem belirlenir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular ve literatür incelendiğinde; bilgisayara karşı tutumun yaş, cinsiyet, yerleşim yeri değişkenlerine göre bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi olarak günümüz teknolojinin gelişme hızı, öğrencilerin teknolojiyle erken tanışması olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin bilgisayar ve internette vakit geçirme süreleri arttığında, bilgisayara karşı olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi olarak; bilgisayarda vakit geçirerek bilgisayardan oluşan kaygının önüne geçebileceği düşüncesini öğrencinin kendisinin kavramasına olanak sağlamasıdır. Bununla birlikte; okullardaki laboratuvar varlığı öğrencilerin tutumlarını arttıracağı sonucuna ulaşılmıştır. Roussos (2007), yapmış olduğu çalışmada bilgisayar ve internet kullanım sıklığı arttıkça bilgisayara karşı tutumun arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu sonuçlar ışığında bazı önerilere ulaşılmıştır.

Öğrencilerin bilgisayara karşı tutumlarını arttırabilmek için okullarda teknoloji entegrasyonuna önem verilebilir. Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımı ile ilgili eğitimler verilerek eğitime entegrasyonu kolaylaştırılabileceği gibi bilgisayara karşı tutumları olumlu olarak artabileceği düşünülmektedir. Ayrıca eğitimin en önemli unsurlarından olan, öğretmenler için çeşitli bilgisayar eğitimleri hazırlanarak derslerinde bilgisayar kullanımı arttırıp öğrencilerde ki bilgisayar kaygısını azaltıp bilgisayara önem

Anahtar Kelimeler: Bilgisayara karşı tutum, Bilgisayara karşı tutum ölçeği, ortaokul ve lise öğrencileri

Kaynakça

Altun, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Trabzon İli Örneği . Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT) , 2 (1) , 69-86 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilmat/issue/21563/231438

Asan, A. (2002). Fen ve Sosyal Alanlarda Örenim Gören Öretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları. Eğitim Aratırmaları Dergisi, Sayı 6. 19 Temmuz 2004 tarihinde http://www.aniyayincilik.com.tr adresinden alınmıştır.

Braak, J. V., & Kavadias, D. (2005). The influence of social-demographic determinants on secondary school children's computer use, experience, beliefs and competence. *TECHNOLOGY, PEDAGOGY AND EDUCATION*, *14*(1), 44-60. https://biblio.ugent.be/publication/308676

Comber, C., Colley, A., Hargreaves, D. J., & Dorn, L. (1997). The effects of age, gender andcomputer experience upon computer attitudes. Educational Research, 39(2), 123–133. https://doi.org/10.1080/0013188970390201

Demir, Ö., & Yurdugül, H. (2014). The adaptation of The Scale of Attitude Towards Computer İnto Turkish for middle and secondary school students. Eğitim ve Bilim Dergisi, 39(176). doi: 10.15390/EB.2014.3619

Ekici, G. , Uzun, N. & Sağlam, N. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Sıklığına Bağlı Olarak Bilgisayara Yönelik Tutumlarındaki Değişimin Değerlendirilmesi . İlköğretim Online , 9 (2) , 658-667 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8595/106927

Ekiz, D. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri: yaklaşım, yöntem ve teknikler. Anı Yayıncılık.

Kadijevich, D. (2000). Gender differences in computer attitude among ninth-grade students. *Journal of Educational Computing Research*, *22*(2), 145-154.

Karasar, N. (2020). Bilimsel Arastirma Yöntemi: Kavramlar Ilkeler Teknikler. Nobel Akademik Yayincilik.

Köse, S. ve Gezer, K. (2006) "Buldan (Denizli) İlçesi Lise Öğrencilerinin Bilgisayara Yönelik Tutumları", Buldan Sempozyumu, 24-26 Kasım: http://buldanmyo.pamukkale.edu.tr/kitap/2.oturum/4.pdf Erişim: 22.04.2013

Kubiatko, M., Haláková, Z., Nagyová, S. & Nagy, T. (2011). Slovak high school students' attitudes toward computers. Interactive Learning Environments, 19(5), 537-550.

Lebens, M., Graff, M. & Mayer, P. (2009). Access, attitudes and the digital divide: children"s attitudes towards computers in a technology-rich environment. Educational Media International, 46(3): 255-266.

Meelissen, M. R.M., & Drent, M. (2008). Gender differences in computer attitudes: Does the school matter? Computers in Human Behavior, 24(3), 969-985. https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.03.001Get

Popovich, P. ,Gullekson, N.,Morris , S.,Morse , B.(2006). "Comparing Attitudes Towards Computer Usage by Undergraduates From 1986 to 2005" Paper presented at the Annual Midwestern Psychological Association (MPA) Conference, Chicago, IL.

Roussos, P. (2007). The Gree computer attitudes scale: construction and assessment of psychometric properties

Şimşek, Ö., & Yazar, T. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Entegrasyon Öz- Yeterliliklerinden İncelenmesi: Türkiye Örneği. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17(66), 744-765. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/455479

Topçu, P. (2009). Cinsiyetin Bilgisayar Tutumu Üzerindeki Etkisi: Bir metanaliz çalışması [Yüksek Lisans Tezi]. YÖK Tez. https://www.proquest.com/pagepdf/2606882618?accountid=211178

Tutar, H., & Erdem, A. T. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık. https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=72426

Şerefhanoğlu, H., Nakiboğlu, C. ve Gür, H. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Balıkesir örneği. İlköğretim Online, 7(3): 785-799.

Yenice, N.(2003). Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öretiminin Örencilerin Fen Ve Bilgisayar Tutumlarına Etkisi. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, Cilt 2, Sayı 4, Makale 12[Online]: http://www.tojet.net adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Turcademy.

Yüksel, E. (2010). "İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Bilgisayar Tutumları ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkin Belirlenmesi. *Yök Tez*. Yök Tez. adresinden alındı

Taghavi, S.E. (2006). The Effects of Age, Access to a Computer, and College Status on Computer Attitudes. Journal of Information technology Impact, 6(1), 1-8

Teo, T. (2008). Pre-service teachers" attitudes towards computer use: A Singapore survey, Australasian Journal of Educational Technology, 24(4):413-424.

Timur, S. , Yılmaz, Ş. & Timur, B. (2014). ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİSAYARA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ . Asya Öğretim Dergisi , 2 (1) , 16-26 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/aji/issue/1537/18822

Fiziksel Programlama Öğretiminde MİDEP Kartı Kullanımının Değerlendirilmesi

Murat Adnan Tamer — MEB
Nesrin Özdener — Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Yazılım ve donanım kullanarak dış dünyayla veri alışverişi yapan, gerçek ile sanal dünya arasında bağlantı kuran (O'Sullivan ve Igoe, 2004) fiziksel sistemlerin tasarlanması anlamına gelen fiziksel programlama, eğitimin her kademesinde Nesnelerin İnterneti, Robotik gibi yeni teknolojilerin öğretiminde ve STEM becerilerinin geliştirilmesinde (Schulz ve Pinkwart, 2015) etkili bir başlıktır. Günümüzde ise fiziksel programlamada eğitsel uygulamalarının gerçekleştirilebildiği donanım ve yazılım geliştirme ortamlarını bir arada bulunduran çok sayıda fiziksel programlama platformu (FPP) bulunmaktadır. FPP, blok programlama kullanarak elektronik bilgisi gerektirmeyen tak-çıkar fiziksel yapıların kontrolü ile erken yaş STEM becerilerinin öğretiminde, giyilebilir uygulamalara uygun donanımlar ya da kablosuz iletişim gerektiren uygulamalar gibi sadece belirli alanlara yönelik kazanımların verilebildiği çok çeşitli amaçlarla tasarlanmaktadır (Burd vd., 2018). FPP'lerde var olan bu çeşitlilik, eğitsel uygulamalarda kullanılacak FPP alternatifini arttırması bakımından avantajlı gözükse de bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Sadece belirli bir teknolojik alanda uygulamaların yapılabildiği ya da belirli yaş / eğitim kademesi aralıklarına yönelik FPP seçilmesi öğrenim hayatının bütünü düşünüldüğünde öğrencinin karşısına çok sayıda donanım, yazılım ve platform çıkmasına neden olabilmektedir. Bu durum maliyetlerin artmasını ve teknolojiye bağlı olarak güncelleme sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Ayrıca, FPP çeşitliliği öğretmenlerin öğretim süreçlerinde uygun FPP'yi seçmelerini de zorlaştırmaktadır (Tewari, Deepak, ve Joshi, 2021). Bununla birlikte, ilkokuldan üniversiteye kadar geniş bir eğitim kademesinde kullanılabilen ve birçok farklı alanda uygulamalar yapmak için kullanılan FPP'ler de bulunmaktadır. Tek kart bilgisayar (Single Board Computer – SBC) olarak da anılan bu tür FPP'ler, birçok eğitim kademesinde, farklı alanlarda ve fiziksel programlama uygulamalarından bağımsız bilgisayar olarak da kullanılabilmesinden dolayı maliyet ve tercih kolaylığı gibi avantajlar sunmaktadır.

Bu çalışma eğitimin her kademesinde kullanılabilecek, bilgisayara gereksinim duymayan ve bilgisayar olarak da kullanılabilen MİDEP bilgisayar kartını tanıtmak ve fiziksel programlama eğitimlerinde kullanılabilirliğini değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. MİDEP, TUBİTAK tarafından desteklenen ve üniversite sanayi işbirliği ile yürütülen Milli Deney Platformu (MİDEP) projesi kapsamında geliştirilen bir tek kart bilgisayardır. MİDEP kartı Türkçe ara yüzü ile ortaokuldan üniversiteye kadar her kademede teknolojik becerilerin arttırılması amacıyla geliştirilmiştir. MİDEP kartı ile elektronik ve yazılım bilgisi gerektirmeden blok programlama ile temel seviye uygulamaların yanında robotik, nesnelerin interneti, görüntü işleme, yapay zeka gibi bir çok ileri uygulama gerçekleştirebilir. MİDEP kartı aynı zamanda bir bilgisayar olarak da kullanılabilmektedir. Tasarlanan çalışmada MİDEP kartı ve MİDEP deney kitabının gerek K12 düzeyinde gerekse öğretmen adayları ile gerçekleştirilen fiziksel programlama eğitimlerinde kullanımının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Tek gruplu öntest - sontest deneysel model ile desenlenen çalışmada, değerlendirme süreci iki farklı çalışma grubu ile iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, geliştirilen kartın, daha önce bu konuda eğitim almamış ve fiziksel programlama eğitimi verecek öğretmen adaylarını ne düzeyde geliştirdiğini belirleyebilmek amacı ile MIDEP kartı ve kitapçığı kullanılarak öğretmen adaylarına iki haftalık (toplam 4 ders saati) bir eğitim verilmiştir. İkinci aşamada ise, DENEYAP atölyelerine devam eden k12 düzeyindeki öğrencilerle iki ayrı gruba tek oturumdan oluşan (4 saat) bir eğitim verilmiştir. Geliştirilen veri toplama araçları ile tüm gruplardaki gelişim değerlendirilmiştir.

Uygulamanın öğretmen adaylarına ait çalışma grubunu Marmara Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde okuyan 31 adet öğretmen adayı içinde Başarı testini ön test ve son test olarak iki kez uygulayabilen 19 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılar daha önce temel elektronik dersi almış ancak fiziksel programlama konusunda herhangi bir eğitim almamışlardır. K12 düzeyindeki öğrencilere ilişkin çalışma grubunu ise İstanbul Beyoğlu Deneyap Atölyesinde eğitim gören farklı sınıf düzeylerinde (ortaokul ve lise) 20 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler Deneyap atölyelerinde daha önce herhangi bir kodlama ve elektronik dersi almamışlardır. Ancak öğrencilerin bir kısmı okudukları okullarda temel düzeyde fiziksel programlama ve kodlama etkinliklerine katıldıklarını belirtmişlerdir.

Veri toplama aracı olarak katılımcı grubun fiziksel programlama konusundaki başarılarını ölçmek amacı ile öğretmen adaylarına 31 çoktan seçmeli sorudan oluşan "Fiziksel Programlama Başarı Testi", K12 öğrencilerine ise 20 sorudan oluşan "Fiziksel Programlama Başarı Testi (K12)" geliştirilmiş ve ön test-son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca K12 öğrencileri ile uygulama sonunda odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Değerlendirme bulgularına göre öğretmen adaylarında ve K12 öğrencilerinde gerek başarı testinden elde edilen toplam puanlar gerekse alt faktörlerden elde edilen puanlar açısından yapılan karşılaştırmalarda, MİDEP kartı ve kitapçığı ile verilen eğitimin öğrencileri fiziksel programlama konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir düzeye taşıdığını söylemek mümkündür.

Bir diğer sonuca göre, öğretmen adaylarına verilen eğitimin ön test sonuçları açısından dezavantajlı grubun başarı düzeyine daha olumlu yansıdığı, yani ön test puanı ortalamanın altında olan öğrencilerin de ortalamanın üstünde olan öğrenciler kadar başarı düzeyini arttırdığı gözlenmiştir. Bu sonuç kullanılan araç ve materyalin özellikle konu ile ilgili herhangi bir deneyimi olmayan öğrencilerin kolaydan zora doğru aşamalı olarak öğrenebilmelerine fırsat tanımış olması olarak yorumlanabilir.

K12 öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmelerde elde edilen bulgular, öğrencilerin fiziksel programlama uygulamalarına yönelik motivasyonlarının oldukça yüksek olduğu yönündedir. Ayrıca öğrenciler, MİDEP kartı ile fiziksel programlama uygulamaları yapmada genel olarak bir zorluk ile karşılaşmadıklarını, bununla birlikte Linux işletim sitemini ilk defa deneyimliyor oluşları nedeniyle ilk başlarda zorlandıklarını belirtmektedirler. MİDEP kartının özellikle görüntü işleme konusunda gelişmiş bir masa üstü bilgisayarın sahip olduğu donanımlara sahip olmaması öğrenciler tarafından da vurgulanmış ve MİDEP kartının oyun amaçlı kullanımının pek mümkün olamayacağı belirtilmiştir. Bu durumda, MİDEP kartının fiyat performans dengesi izin verdiği ölçüde görüntü işleme yeteneğinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Fiziksel programlama, Tek kart bilgisayar (SBC), Dijital beceriler, STEM, MİDEP

Kaynakça

Burd, B., Barker, L., Divitini, M., Perez, F. A. F., Russell, I., Siever, B., ve Tudor, L. (2018). *Courses, Content, and Tools for Internet of Things in Computer Science Education.* Paper presented at the Proceedings of the 2017 ITiCSE Conference on Working Group Reports.

O'Sullivan, D., ve Igoe, T. (2004). Physical computing: sensing and controlling the physical world with computers: Course Technology Press.

Schulz, S., ve Pinkwart, N. (2015). Physical computing in stem education. Paper presented at the Proceedings of the Workshop in Primary and Secondary Computing Education.

Tewari, N., Deepak, N., ve Joshi, M. (2021). Comparative Study of IoT Development Boards in 2021: Choosing right Hardware for IoT Projects. Paper presented at the 2021 2nd International Conference on Intelligent Engineering and Management (ICIEM).

An Investigation of Students' Perspectives on Flipped Classroom Method as a Type of Blended MOOC Model at the Department of English Language Teaching at Eastern Mediterranean University

Bengi Sonyel
Mediterranean University

Mohammad Hosein Mehrzad Sadaghiani
Mediterranean University

Problem Durumu

Nowadays, learning methods are changing rapidly with growing technology. Over the recent years, MOOC plays an important role in e-learning and higher-education because it can create opportunities for thousands of students to participate in free higher-education online. In online pedagogy, MOOC are recent phenomena beginning in 2008. Since that early beginning, MOOCs developed rapidly, becoming a global phenomenon.

In this research, the researcher investigated the researcher will investigate the flipped classroom as the most important part of blended MOOC model. This research will find out the existing problems and advantages by using flipped classroom method. Solving the problems can enhance the efficiency of instruction and it will help students to have a better learning experiences. It might increase students' motivation, active participation and success in their courses.

Nowadays, learning methods are changing rapidly with growing technology. Over the recent years, MOOC plays an important role in e-learning and higher-education because it can create opportunities for thousands of students to participate in free higher-education online. In online pedagogy, MOOC are recent phenomena beginning in 2008. Since that early beginning, MOOCs developed rapidly, becoming a global phenomenon.

In this research, the researchers investigated the flipped classroom as the most important part of blended MOOC model. Through this research, the existing problems and advantages by using flipped classroom method would be presented . Solving the problems could enhance the efficiency of instruction and it would help students to have a better learning experiences. It might increase students' motivation, active participation and success in their courses.

Yöntem

This research is a case study and both quantitative and qualitative methods were used to collect data from participants. The researchers applied pre and post questionnaire to the participants. Moreover, Moodle as a web based instrument used to access videos prior to each lesson for students. Students were expected to participate the class being prepared in advance from the link Moodle given by their instructor. By this way they wiould be able to actively participate in class (student centered) and motivation would be higher.

This case study aims to explore the effect of flipped classroom as a type of blended MOOC instructional models on the third grade students of Department of Foreign Language Learning at Eastern Mediterranean University (EMU) University. The population of this research study was all of the third year students 35 in total. The researchers looked into the perceptions of the students' regarding flipped classroom by using pre and post questionnaires and Moodle as a web based environment. At the beginning of the research in order to grasp the general perceptions of the students' pre questionnaire was given and after the application of Moodle as a web based environment post questionnaire was given to them in order to compare and contrast their views.

The researchers prior to each lesson posted a video on the Moodle and students each time asked to watch the video and come to the class. Having gone through the lesson, students would be able to reflect their reflections on the Moodle account assigned to them by the researchers in advance.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

As it can be seen from 'Means' and Standard Deviations' of variables of the questions' , in general there are no considerable differences in the means of points given by students before and after of FC. More than 0.5 difference are only seen in Q18 and Q19 both with decrease after FC (highlighted). However, the standard deviation of Q19 has been increased after FC, showing more dispersion in answers. In general standard deviations have increased after FC. According to the quantitative analysis on the effectiveness of flipped classroom, as discussed in the literuture review the flipped classrooms give chance to students to learn better and reflect upon the activities outside of the classroom. More over, this method provides learners to be autonomous in their learning. That is to say learning by doing. Students have the chance to construct their own knowledge. "Constructivism implies that knowledge is always knowledge that a person constructs, it has prompted the development

of didactic situations which stress the need to encourage greater participation by students in their appropriation of scholarly knowledge". In short, as emphasized in the literature review flipped classroom environment gives students the chance to construct their own knowledge and at the same time become independent learners" (Larochelle, 1998).

According to the qualitative data results from students' perceptions regarding the three flipped classroom videos fifteen positive, three neutrals and four negative feedbacks were received from totally eleven participants. For instance, S1 said that:

> The video helped me so much about Vygotsky's ZPD. There were three kinds of teachers in the video….

According to the qualitative data results from students' perceptions regarding the three flipped classroom videos fifteen positive, three neutrals and four negative feedbacks were received from totally eleven participants. For instance, S1 said that:

> The video helped me so much about Vygotsky's ZPD. There were three kinds of teachers in the video….

Similarly, S2 and S3 said that:

> This video helped me so much about this topic. There are three different types of teacher which shows the differences between teaching strategies….. It has advantages for me to understand the topic briefly by including visual aids.

Moreover, S8 said:

> The video demonstrates topic clearly and step by step. It is really beneficial for us to dividing into groups so you can understand easily.

S11 emphasized that:

> In this video the beneficial thing is pictures, I think. As we have seen pictures step by step in a sequence, it helps much. It is also a very clear summary of Piaget's theory…

On the contrary, four of the students stressed the disadvantage use of the flipped classroom as follows; S5 said:

> This video gives the key words about the topic so this clarify things about topic in our minds. However, we can't understand clearly what she says in the video because she speaks fast.

S7 and S10 said:

> I had watched the video before I came class but actually it didn't help a lot because topic wasn't difficult to understand but may be it can be useful with other subjects…..Video is very long I think most of the students didn't spend their times on long videos before they come class. We don't have to learn everything in here…

Some students like S4 and S6 were neutral regarding the effectiveness of flipped classroom. For example:

S4 said that:

> The video is very good. It explains easy but she was talking very fast.

Likewise, S6 said:

> The video gives the key words to the topic and images are very nice but the speaker is talking very quickly so it is hard to understand very well.

Anahtar Kelimeler: Flipped Classroom, Blended MOOC model. E-learning, Students perceptions

Kaynakça

Al-Zahrani, A. M. (2015). From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platforms on higher education students' creative thinking. *British Journal of Educational Technology, 46*(6), 1133-1148.

Albó Perez, L., & Hernández-Leo, D. (2016). *Blended learning with MOOCs: towards supporting the learning design process.* Paper presented at the Ubachs G, Konings L, editors. Enhancing European higher education:" Opportunities and impact of new modes of teaching". The Online, Open and Flexible Higher Education Conference; 2016 oct 19-21; Roma.[Maastricht]: European Association of Distance Teaching Universities; 2016. p. 578-588.

Aliaga, M., & Gunderson, B. (2002). Interactive statistics. Virginia. *America: Pearson Education*.

An, Y.-J., & Williams, K. (2010). Teaching with Web 2.0 technologies: Benefits, barriers and lessons learned. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 7*(3), 41-48.

Baker, J., & Mentch, M. (2000). IMOWA curriculum materials.

Baranovic, K. (2013). *Flipping the first-year composition classroom: Slouching toward the pedagogically hip.* Southeast Missouri State University.

Başal, A. (2012). The Use of Flipped Classroom in Foreign Language Teaching. *HONORARY CHAIRPERSON*, 8.

Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B. (2013). The flipped class: What it is and what it is not. *The Daily Riff*.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Before you flip, consider this. *Phi Delta Kappan, 94*(2), 25-25.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research.* Paper presented at the ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA.

Bruff, D. O., Fisher, D. H., McEwen, K. E., & Smith, B. E. (2013). Wrapping a MOOC: Student perceptions of an experiment in blended learning. *Journal of Online Learning and Teaching, 9*(2), 187.

Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: Evidence from Australia. *Business Education & Accreditation, 6*(1), 33-43.

Cohen, S., & Brugar, K. (2013). I want that... flipping the classroom. *Middle Ground, 16*(4), 12.

Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American journal of physics, 69*(9), 970-977.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2000). Qualitative research. *Thousand Oaks ua*, 413-427.

Dewey, J. (1916). 1966. *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*.

Diab, B. M., & Abdel, K. M. (2016). The effect of using flipped classroom instruction on students' achievement in the new 2016 scholastic assessment test mathematics skills in the United Arab Emirates.

Driscoll III, T. F., & Petty, K. A. (2017). Student-driven education with flipped learning and 20-time. *Flipped Instruction: Breakthroughs in Research and Practice: Breakthroughs in Research and Practice*, 372.

Felder, R. M. (2012). Engineering education: A tale of two paradigms. *Shaking the foundations of geo-engineering education*, 9-14.

Friesen, N. (2012). Report: Defining blended learning. *URL: http://learningspaces. org/papers/Defining_Blended_Learnin g_NF. pdf (last accessed on September 29, 2015)*.

Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology, 39*(8), 12-17.

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*: John Wiley & Sons.

Gaughan, J. E. (2014). The flipped classroom in world history. *The History Teacher, 47*(2), 221-244.

Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching, 42*(5), 62-66.

Jamaludin, R., & Osman, S. Z. M. (2014). The use of a flipped classroom to enhance engagement and promote active learning.

Jarvis, W., Halvorson, W., Sadeque, S., & Johnston, S. (2014). A large class engagement (LCE) model based on service-dominant logic (SDL) and flipped classrooms. *Education Research and Perspectives (Online), 41*, 1.

Joppe, M. (2000). The research process.

Çevrim İçi ve Yüz Yüze Öğrenme Ortamlarında Grup Üst Bilişi Üzerine Bir Sistematik Alan Yazın Taraması

Gamze Türkmen

Manisa Celâl Bayar Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyılda güçlü iş birliği becerilerine sahip bireylerin sadece kendilerine fayda sağlamakla kalmayıp aynı zamanda grup veya organizasyonların başarısının sağlanmasında da önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir (Mitchell, 2014, Lee, Huh & Reigeluth, 2015). Öte yandan, zayıf iş birliği becerilerine sahip bireylerin neden olduğu etkileşim eksikliği ve duygusal çatışmaların bireylere, ekiplere ve organizasyonlara zarar verebildiği görülmektedir. Ne yazık ki, eğitim sistemi etkili iş birliği becerileri ve bilgisinin öğretilmesine öncelik vermemektedir. Yapılan deneysel araştırmalarda deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasının ardından elde edilen veriler, yapı iskelesi (ing. *scaffolding*) öğretimi uygulanan deney grubundaki öğrencilerin daha çok yapılandırılmış üst bilişsel etkinliklerde bulunduklarını göstermektedir. Bu bulgu önemli bir fark olarak görülmek ile beraber, üstbilişsel etkileşimlerin varsayılan diğer biçimleri için önemli farklılıklar bulunamadığına dair bulgular raporlanmıştır (Molenaar et al., 2014). Yapı iskelesi ile öğretim desteği, birlikte yapılandırılmış üstbilişsel etkileşimleri kolaylaştırmış olabileceği düşünülse de mevcut öğrenciler arasındaki iş birliği kalitesinin de paylaşımlı etkileşimler üzerinde bir etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir (Ouyang et al., 2022). Bu durumda, iş birliği kalitesinin bireysel özelliklerden etkilenebildiği ve grup üst bilişini desteklemede etkili bir rol oynayabildiği öngörülmektedir. Kısaca, grup üst bilişine ilişkin çeşitli bakış açılarının hem benzerliklere hem de dikkate değer farklılıklara sahip olduğu görülmektedir. Fakat şu anda, bu bakış açılarının grup üst bilişi üzerine yapılan mevcut araştırmalarda nasıl kullanıldığı ve grup üst biliş davranışları hakkında hangi bulguların ortaya çıktığı açık değildir. Dayandırılan teorik temellerin kullanılan araştırma tasarımları da dikkate alındığında, araştırmaların temel aldıkları görüşlerde ve araştırma yöntemlerinde farklılıklara yol açtığı gözlemlenmektedir. Özellikle çevrim içi eğitim alanında yaygın olarak kullanılan üst bilişsel yaklaşımın uygulandığı araştırmalarda ne tür yöntemlerin kullanıldığı ne tür teorik çerçeveler üzerinden araştırmanın yürütüldüğü ve bulguların grup üst bilişini destekleyici ne tür içgörüler geliştirdiğini anlamak önemlidir. Bu çalışma, aşağıdaki araştırma sorularını yanıtlamak için çevrim içi ve yüz yüze ortamlarda grup üstbilişi üzerine yapılan mevcut araştırmaları sistematik alan yazın taraması yöntemi ile incelemektedir:

1. Araştırmacılar grup üst bilişini zaman içinde nasıl kavramsallaştırmıştır? Teorik çerçevede tanımlanan ve açıklanan teorik bakış açıları mevcut araştırmalara da yansıyor mu?

2. Araştırmacılar grup üst bilişini zaman içinde nasıl incelemişlerdir? Ne tür tasarımlar kullanılmış, hangi veri toplama yöntemleri hedeflenmiş, hangi gruplar hedeflenmiş ve örneklem büyüklüğü nasıl sınırlandırılmıştır?

3. Araştırmacılar, grup üstbilişini geliştirme konusunda zaman içinde değişken bazında hangi içgörüleri edinmiştir? Çalışmalarda iş birliği kalitesinin grup üst bilişini geliştirmesi hususunda ne tür iç görüler bulgulanmıştır?

Yöntem

Bu sistematik derleme, araştırma soruları kapsamında literatürü kapsamlı bir şekilde özetlemeyi amaçlamaktadır. Sistematik inceleme yaklaşımının yararı, bir olguyla ilgili araştırma faaliyetinin genişliği, amacı ve kapsamı hakkında kapsamlı bir içgörü sağlamaktır (Newman & Gough, 2020). Aşağıda, bu çalışmada kullanılan sistematik inceleme prosedürü kısaca açıklanmaktadır.

Tarama üç çevrim içi veri tabanındaki özetler kullanılarak yapılmıştır: Education Source, ERIC ve Web of Science. Tramanın başlangıcında yayın türü veya yılı konusunda herhangi bir sınırlama getirilmemiştir. Temmuz 2022'de yapılan bu taramada toplam 21.082 yayın bulunmuş ve alınan referanslar bir Excel belgesine aktarılmıştır.

Çalışmaya yalnızca yüksek kaliteli ve ilgili yayınların dahil edilmesini sağlamak için altı adet ölçüt belirlenmiştir. Ölçüt 1, çevrim içi öğrenme ortamları, üst biliş ve işbirlikçi öğrenme alanlarının son zamanlarda büyüme kaydetmesi nedeniyle taramayı 2013-2022 arasındaki yayınlarla sınırlamıştır. Ölçüt 2, yalnızca SSCI indeksli dergilerden makalelerin dahil edilmesini sağlamıştır. Ölçüt 3, yüksek derecede erişilebilirliğe sahip yayınları seçmek için kullanılmıştır. Ölçüt 4, çalışmadaki çıkarımların ve müdahalelerin eğitim araştırması ile ilgili olmasını sağlamıştır. 5. ve 6. ölçütler ise 54 yayının araştırma soruları ile ilişki düzeyini değerlendirmek için kullanılmıştır. Araştırmacı, her makalenin tam metin versiyonlarını gözden geçirmiş ve hangilerinin grup üst bilişiyle potansiyel bir ilişkisi olduğunu belirlemiştir. Seçilen dergi makaleleri araştırma sorularına göre analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üç araştırma sorusu kapsamında hazırlanan kodlama şemasına göre çözümlenen veriler *grup üst bilişi çalışmalarının dağılımı* (yayınların yıllar içerisindeki dağılımı, yayınlarda yansıtılan odak tanım, araştırmanın uygulanma prosedürü, ölçme senaryosu ve konusu), *çalışmaların metodolojik bilgileri* (araştırma deseni doğası, araştırma deseni, uygulanma türü, hedef örneklem ve çalışma süreleri, grup büyüklüğü) ve *grup üst bilişin desteklenmesine yönelik içgörüler* (öz-, sosyal, ve diğer değişkenler ile iş birliği kalitesinin potansiyel etkisi) olarak üç ana kod altında bulgulanmıştır. Grup üst bilişsel düzenlemenin kullanımının alan yazında son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir. Mevcut veriler, taramanın 2022'nin yalnızca ilk yarısını kapsamasına rağmen, bu alanda artan çalışma eğiliminin devam edeceği öngörülebilir. Bunun yanı sıra, çalışmaların uygulama süreçleri incelendiğinde, çevrim içi iş birlikli öğrenme platformları, iş birlikli uygulamalar, elektronik öğrenme platformları ve yüz yüze öğrenme stratejilerinin kullanıldığı raporlanmıştır. Çalışmaların çoğu çevrim içi iş birlikçi bir öğrenme platformu kullanmış ve Wiki ve Bilgi Forumu gibi etkileşimli araçların yaygın olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışmaların öğretim tasarımları öncelikle çalışmanın uygulandığı derse veya göreve göre şekillendirilmiştir. Bulguların araştırma soruları temelindeki ayrıntılı bilgileri sözlü bildiri esnasında dinleyiciler ile paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: grup üst bilişi, çevrim içi öğrenme, sistematik alan yazın taraması

Kaynakça

Lee, Dabae & Huh, Yeol & Reigeluth, Charles. (2015). Collaboration, intragroup conflict, and social skills in project-based learning (175). Instructional Science. 43. 10.1007/s11251-015-9348-7.

Mitchell, P.H. (2014), Global education for collaborative practice. Int Nurs Rev, 61: 157-158. https://doi.org/10.1111/inr.12108

Molenaar, I., Sleegers, P., & van Boxtel, C. (2014). Metacognitive scaffolding during collaborative learning: a promising combination. *Metacognition and Learning*, *9*(3), 309–332. https://doi.org/10.1007/s11409-014-9118-y

Newman, Mark & Gough, David. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. 10.1007/978-3-658-27602-7_1.

Ouyang, F., Chen, S., Yang, Y., & Chen, Y. (2022). Examining the Effects of Three Group-Level Metacognitive Scaffoldings on In-Service Teachers' Knowledge Building. *Journal of Educational Computing Research*, *60*(2), 352–379. https://doi.org/10.1177/07356331211030847

Deprem Sonrası Öğrencilerin Olası Öğrenme Kayıpları ve Telafi Yöntemleri

Cansu Kölemen

Beykoz Üniversitesi

Problem Durumu

Yaşanılan doğal afet ekonomik ve eğitsel değişimlere sebep olmuştur. Eğitsel açıdan yaşanan değişim yüz yüze devam eden öğrenim sürecinin geçici bir süre yüz yüze eğitime ara verilmesi olmuştur. Bu durumdan ülkemizde yükseköğretime devam eden yaklaşık 8 milyon öğrenci etkilenmiştir. Ülkemizde eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitime geçmesiyle birlikte, yaşanılan durumun ve sürecin öğrenmede önemli kayıplara neden olacağı düşünülmektedir. Öğrenme kaybı, bilgilerin uzun zaman kullanılmadığı ya da uygulamaya konmadığında tekrar geri getirilememesidir (Baz, 2021). Yüz yüze eğitime verilen ara kısa vadeli olmakla birlikte öğrenme kayıplarının ilerleyen dönemlerde de devam edebileceği ve çeşitli nedenlerle akranlarından geride kalan çocukların telafi edemeyeceği büyüklükte ve kalıcı öğrenme kayıplarına dönüşmesi ile ilgili ciddi endişeler bulunmaktadır (Kaffenberger, 2021; Saavedra, 2020; Shafer, 2020). Buradan yola çıkarak bu çalışmanın amacı yaşanılan depremin eğitime olan etkilerini ve olası öğrenme kayıplarını ortaya koyabilmektir. Bu öğrenme kayıplarının giderilmesi için telafi yöntemleri belirlenecektir.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, deprem sonrası öğretim sürecinde olası öğrenme kayıpları ve çözüm önerileri ile ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan tek durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşme tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgilerin ve üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları psikolojik travmalar, sevdiklerini kaybetme, tekrar deprem olma ihtimali, ekonomik kayıplar, odaklanmama, motivasyon eksikliği, uzaktan eğitimlere erişimde yaşanılan zorluklar gibi durumların etkisi ile öğrenme kayıplarına sebep olabileceği düşünülmektedir. Bunun için öğrenme kayıpları tespit edilerek derinleşmenin önüne geçebilmek adına telafiler yapılması gerekmektedir. Tüm öğrencilere kısa süreli ve yüksek yoğunluklu dersler verilmesi, ders materyallerinin zenginleştirilmesi, ebeveynlerle etkili iletişimde bulunulması, gerekli görülen konuların belirli zaman dilimi içinde tekrar edilmesi ve buna dayalı olarak ders planlarının güncellenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Yüz yüze eğitime geçilmesiyle birlikte program içeriklerinin yeniden düzenlenmesi ve müfredatın konu tekrarlarını ve uygulamaları içerir şekilde yapılandırılması önerilebilir. Ayrıca planlanacak telafi eğitimleri öncesinde öğrencilerin bireysel olarak başarı düzeylerinin belirlenebilmesi de önemli olabilir.

Anahtar Kelimeler: öğrenme kayıpları, öğrenme, deprem

Kaynakça

Andrabi, T., Daniels, B., & Das, J., 2020. Human capital accumulation and disasters: Evidence from the Pakistan earthquake of 2005. RISE Working Paper Series, 20/039.

Baz, B. (2021). COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. Temel Eğitim Dergisi, 3(1), 25-35.

Sabates, R., Carter, E., & Stern, J. M. B. (2021). Using educational transitions to estimate learning loss due to COVID-19 school closures: The case of Complementary Basic Education in Ghana. International Journal of Educational Development, 82, 1-9

Kaffenberger, M. (2021). Modeling the long-run learning impact of the COVID-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. RISE Insight Series, 1-12

ChatGPT in Education: A Review of Recent Blog Posts and News Articles

Batuhan Cicikler — Ostim Teknik Üniversitesi
Oktay Akkurt — ODTÜ

Problem Durumu

Disruptive technologies such as ChatGPT that descend from the top to bottom to education create an uncontrolled binge of total adoption or prohibition among education stakeholders. In this paper, it is thought trend-making technologies such as ChatGPT should be handled in a more comprehensive framework in the context of education instead of the emerging black and white picture. In this sense, how does ChatGPT technology affect education and its stakeholders? What are the possible benefits and risks? What does its ban or adoption mean in the context of education? In this research, the experiences of early users of ChatGPT will be discussed in the context of a case study and the questions expressed above will be investigated.

Yöntem

In this research, we embraced case study design from qualitative research methodologies. Our aim was to investigate the relationship between ChatGPT and education, given the influence of cutting-edge technological advancements on education. We gathered our data from blog posts and news articles, which serve as platforms for people to exchange experiences and engage in discussions on this topic. This approach allowed us to gain insights into the complex interplay between ChatGPT and education from various perspectives.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Influential technologies like ChatGPT often come into educators' lives without their choices. While some educators embrace trend technologies immediately, others feel marginalized, as they are titled as early adopters and late adopters, which implies that they will eventually have to adopt. When every impressive technology requires new skill sets, educators are left to commercial technology companies' impulses. ChatGPT, as fascinating as it is, demonstrates the power of technology companies to intervene in education without the need for theoretical and scientific foundations. In this study, along with the benefits that ChatGPT can provide to education, the risks of uncontrolled technological diffusion are discussed in the relationship between technology and education context.

Anahtar Kelimeler: ChatGPT, chatbots in education, artificial intelligence, case study

Kaynakça

Azaria, A. (2022). ChatGPT Usage and Limitations.

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021, March). 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).

Carvalho, L., Martinez-Maldonado, R., Tsai, Y. S., Markauskaite, L., & De Laat, M. (2022). How can we design for learning in an AI world?. Computers and Education: Artificial Intelligence, 3, 100053.

Clark, D. (2023, Feb 06). How To Prompt Like a Pro! 100 Types of Prompt in ChatGPT for Learning. Donald Clark Plan B. https://donaldclarkplanb.blogspot.com/2023/02/how-to-prompt-like-pro-100-types-of.html

Cummings, M. L. (2017). Automation bias in intelligent time critical decision support systems. In Decision making in aviation (pp. 289-294). Routledge.

GMCTL. (2023, Jan 25). Will You Allow ChatGPT? Considerations. Educatus. https://sites.usask.ca/gmcte/2023/01/25/will-you-allow-chatgpt-considerations/

Haven, J. (2022, Dec). ChatGPT and The Future of Trust. NeimanLab. https://www.niemanlab.org/2022/12/chatgpt-and-the-future-of-trust/

Hendricks, C. (2023, Feb 02). Some Ethical Considerations in ChatGPT and Other LLMS. You're the Teacher. https://blogs.ubc.ca/chendricks/2023/02/02/ethical-considerations-chatgpt-llms/

Krutka, D. G., Heath, M. K., & Willet, K. B. S. (2019). Foregrounding technoethics: Toward critical perspectives in technology and teacher education. Journal of Technology and Teacher Education, 27(4), 555-574.

Maha, B. (2023, Jan 26). One More Reason #ChatGPT Seems Like a Sweethearth. Reflecting Allowed. https://blog.mahabali.me/educational-technology-2/one-more-reason-chatgpt-seems-like-a-sweetheart/

Maha, B. (2023, Feb 2). Why We Are Not “Screwed” By AI. Reflecting Allowed. https://blog.mahabali.me/educational-technology-2/why-were-not-screwed-by-ai/

Marche, S. (2022, Dec 6). The College Essay is Dead. The Atlantic. https://www.theatlantic.com/technology/archive/2022/12/chatgpt-ai-writing-college-student-essays/672371/

OpenAI. (2023). Educator Considerations for ChatGPT. OpenAI. https://platform.openai.com/docs/chatgpt-education

Pelletier, K. K., Brown, M., Brooks, D. C., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., ... & Mondelli, V. (2021). Australian Higher Education. In 2021 EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and Learning Edition (pp. 37-38). EDUCAUSE Publications.

Qadir, J. (2022). Engineering Education in the Era of ChatGPT: Promise and Pitfalls of Generative AI for Education.

Ray, T. (2023, Jan 23). ChatGPT is ‘not particularly innovative’, and ‘noting revolutionary’, says Meta’s chief AI scientist. Zdnet. https://www.zdnet.com/article/chatgpt-is-not-particularly-innovative-and-nothing-revolutionary-says-metas-chief-ai-scientist/

Selwyn, N. (2019). What’s the problem with learning analytics?. Journal of Learning Analytics, 6(3), 11-19.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education–where are the educators?. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), 1-27.

Çoklu Temsil Sunum Tekniklerinin Problem Çözme Başarısı Üzerindeki Etkisi

Muhammed Dağlı

Amasya Üniversitesi

Problem Durumu

Teknolojik ilerlemelerin hız kesmeden gelişim kaydettiği günümüzde, birçok veriye internet aracılığı ile ulaşılmaktadır. Bu verilerin organize bir şekilde kaydedildiği ve istenildiği zaman erişiminin sağlanabildiği ortamlar veri tabanları olarak karşımıza çıkmaktadır. Veri tabanlarında saklı tutulan bu veriler günlük hayatımızdaki yaşantımızı da etkileyecek pozisyona gelmiştir. Sağlık sisteminde, eğitim sisteminde ve toplumsal yaşamda ihtiyaç duyulan çoğu durumlar artık internet aracılığı ile bu alanlarda geliştirilmiş olan ve veri tabanı barındıran yazılımlar üzerinden gerçekleştirilmektedir. Günlük hayatta gittikçe yaygınlaşan mobil cihazların ve internetin kullanımı yazılımların önemli bir bileşenini oluşturan veri tabanı kullanımı ve geliştirilmesi ihtiyacını da beraberinde getirmektedir.

Veri tabanı tasarım süreci üst seviye bilişsel beceri gerektirmektedir. Jonassen (2011) tarafından ortaya konulan problem türleri dikkate alındığında, veri tabanı tasarım sürecinin üst seviye bilişsel beceri gerektiren problemler arasında yer aldığı görülmektedir. Bununla beraber, veri tabanı tasarım süreci için kullanılan en yaygın tekniklerden bir tanesi Chen (1976) tarafından ortaya konmuştur. Varlık ilişki şemaları ile veri tabanına ait varlıkları, özellikleri ve bunlar arasındaki ilişkiler şema biçiminde gösterilmektedir. Ayrıca varlık ilişki şemalarının oluşturulması veri tabanı tasarım sürecinin başlangıcı olarak görülmektedir (Connolly & Begg, 2006). Varlık ilişki şemaları kapsamında sırasıyla kavramsal, mantıksal ve fiziksel model aşamaları tasarlanmaktadır. Bu tasarımların sonucunun ortaya konulduğu alan ise canlı gösterim alanı olarak ifade edilmiştir. Veri tabanı tasarım sürecinde bu basamaklar arasındaki ilişkinin doğru bir şekilde öğrenilmemesi daha ilk aşamada birçok hatayı beraberinde getirebilmektedir (bknz.Rashkovits ve Lavy, 2021).

Problem çözme sürecinde problemin farklı şekillerde sunulması öğretim sürecinde eskiden beri kullanılan yaygın yöntemlerden bir tanesidir (Ainsworth, 1999). Bununla beraber problem durumunu çoklu temsil ile sunabilmek verilen problemin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadır (Ainsworth, 1999, de Jong ve van Joolingen, 1998). Ayrıca çoklu temsil kullanımının temsil ettiği durumların ve temsiller arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını sağladığını ifade eden çalışmalarda bulunmaktadır (Ainsworth, Bibby ve Wood, 1997). Bu bilgiler ışığında çoklu temsilde kullanılacak olan tüm temsil alanlarının bir bütün olarak sunulması gerektiği söylenebilir. Ancak Ercan (2014) tüm temsil alanlarının aynı anda sunulmasının bilişsel yük oluşturacağını dolayısı ile kullanılan her bir temsilin sırayla sunulması gerektiğini ifade etmektedir. Bu durumu savunan başka çalışmalarda mevcuttur (bknz. Wu, Lin ve Hsu, 2012; Ploetzner, Fehse, Kneser, Spada, 1999; Frederiksen, White, Gutwill, 1999; Wu, Puntambekar, 2012). Ancak bahse konu çoklu temsile ait temsil alanlarının her biri ayrı ayrı sıra ile verildiği takdirde bilinen çözümlü örnek yönteminden pek bir farkı kalmamaktadır. Üstelik temsillerin sıra ile verilmesinde sunulan bir önceki temsillerin akılda tutulması bir zorunluluk halini almaktadır ki bu da bilişsel yük oluşturabilecek diğer durumdur. Ayrıca çoklu temsil kullanımında istenen durum zaten tüm temsil durumlarının gözlemlenerek aralarında bir ilişki kurulmasına fırsat sağlamaktır.

Bu bilgiler kapsamında veri tabanı tasarım süreci aşamasında kullanılan en yaygın yöntemlerden biri olan varlık ilişki şemalarının oluşturulmasında çoklu temsil sunum tekniklerinin problem çözme başarısı üzerindeki etkisi incelenecektir.

Yöntem

Araştırma Yöntemi:

Araştırmanın modeli; deneysel araştırma desenlerinden, yarı deneysel ve ön test son test kontrol gruplu desen olarak belirlenmiştir. Bu model, deneysel çalışmadan önce ve sonra deneklerin bağımlı değişken ile ilgili ölçüme maruz kaldıkları ve kontrol ve deney olmak üzere ikiye ayrıldıkları durumdan oluşmaktadır (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu:

Araştırma 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Karadeniz Bölgesinde yer alan bir üniversitede gerçekleştirilecektir. Toplam 120 öğrenci üç tanesi deney ve bir tanesi de kontrol grubu olmak üzere toplamda dört ayrı grup halinde çalışma yürütülecektir. Bu gruplar her bir alanın birbiri ardı sıra gelecek çoklu temsil tekniğinin adım adım sunulacağı (n=30), her bir alanın aynı anda gözükeceği ancak yine çoklu temsil tekniğinin adım adım sunulacağı (n=30), çoklu temsil tekniğinin bütüncül olarak sunulacağı (n=30) ve normal müfredata göre dersin işleneceği kontrol grubundan (n=30) oluşacaktır.

Veri Toplama Araçları:

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak "varlık ilişki şemaları" konusuna ait ön test ve son test olarak kullanılmak üzere bir başarı testi uygulanmıştır.

Problem çözme başarı testi

Araştırma kapsamında deney gruplarına uygulanan çoklu temsil sunum tekniklerinin etkililiğini tespit edebilmek amacıyla bir başarı testi geliştirilecektir. Bu başarı testi soruları, veri tabanı yönetim sistemleri dersine ait varlık ilişki şemaları konusu kapsamındaki kazanımlar dikkate alınarak hazırlanacaktır. Oluşturulan bu sorular, alan uzmanlarına değerlendirmeleri için sunulacaktır. Buna ek olarak öğrencilerle yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılarak başarı testinin geçerliliği sağlanacaktır. Ayrıca, oluşturulan başarı testi açık uçlu sorulardan meydana geldiği için, değerlendiriciler arası güvenirlik (inter-rater reliability) çalışması yapılarak güvenirliği sağlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında uygulanacak olan çoklu sunum tekniklerine bakıldığında, adım adım görev yaklaşımının iki farklı şekilde kullanılacağı ve bunlara ek olarak bir de bütüncül şekilde kullanılacağı görülmektedir.

Adım adım görev yaklaşımının öğrenenlerin içsel yüklerini yönetebilmelerini sağlayan bir tasarım ilkesi olarak karşımıza çıkmaktadır (van Merriënboer ve Kester, 2014). Ayrıca bir görevin daha alt görevlere veya küçük parçalara bölünerek sunulması şeklinde ifade edilmektedir (Naylor ve Briggs, 1963; Teague, Gittelman ve Park, 1994). Özellikle karmaşık görevler için, ilgili görevi alt görevlere veya küçük parçalara bölerek adım adım birbiri ardı sıra sunmanın kolaylık sağlayacağı ifade edilmiştir. Hatta bu yaklaşımın görevleri bütüncül şekilde sunmaktan daha fazla yarar sağlayacağı savunulmuştur (Holding, 1965; Knerr ve diğ., 1985).

Çoklu temsil sunum tekniklerinden bütüncül sunum yaklaşımı ele alındığında ise, bilişsel beceriler üzerinde az sayıda çalışmalar olduğu vurgulanmıştır (Killilea, 2018). Buna rağmen, bütüncül görev yaklaşımının araştırıldığı çalışmalarda, karmaşık bilişsel beceriler üzerinde başarı açısından daha iyi sonuçlar ürettiğini savunan çalışmalarda olmuştur (Spector ve Anderson, 2000; van Merrienboer, Kirschner ve Kester, 2003).

Bu çalışma kapsamında ise hem birbiri ardı sıra uygulanacak adım adım yaklaşımının hem bütüncül şekilde sunulacak olan yaklaşımın hem de bu ikisinin arasında sayılabilecek olan, tüm alanların bütüncül bir şekilde gözükmesine imkan tanıyan ancak içerikteki bilgilerin adım adım sunulduğu yaklaşımın başarı durumu kıyaslanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çoklu temsil, Problem çözme, Bilişsel yük, Çözümlü örnek

Kaynakça

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Van Merriënboer, J., ve Kester, L. (2014). The four-component instructional design model: Multimedia principles in environments for complex learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed., pp. 104–148). New York, NY: Cambridge University Press.

Ainsworth, S. E., Bibby, P. A., ve Wood, D. J. (1997). Information Technology and Multiple Representations: new opportunities - new problems. *Journal of Information for Teacher Education, 6*, 93-104.

Rashkovits, R., & Lavy, I. (2021). Mapping Common Errors in Entity Relationship Diagram Design of Novice Designers. *International Journal of Database Management Systems, 13*(1), 1-19.

van Merriënboer, J. J. G., Kirschner, P. A., ve Kester, L. (2003). Taking the load off a learners'mind: Instructional design for complex learning. *Educational Psychologist, 38*, 5–13.

Ainsworth, S. (1999).The functions of multiple representations. *Computers & Education, 33*, 131-152.

Frederiksen, J. R., White, B. Y., ve Gutwill, J. (1999). Dynamic mental models in learning science: The importance of constructing derivational linkages among models. *Journal of Research in Science Teaching, 36*(7), 806–836.

Ploetzner, R., Fehse, E., Kneser, C., ve Spada, H. (1999). Learning to relate qualitative and quantitative problem representations in a model-based setting for collaborative problem-solving. *Journal of the Learning Sciences, 8*, 177–214.

Chen, P. P. S. (1976). The entity-relationship model—toward a unified view of data. *ACM Transactions on Database Systems (TODS), 1*(1), 9-36.

Connolly, T. M., & Begg, C. E. (2006). A Constructivist-Based Approach to Teaching Database Analysis and Design. *Journal of Information Systems Education, 17*(1).

de Jong, T., ve van Joolingen, W. R. (1998). Scientific discovery learning with computer simulations of conceptual domains. *Review of Educational Research, 68*, 179- 201.

Jonassen, D. H. (2011). *Learning to Solve Problems. A Handbook for Designing Problem- Solving Learning Environments*. New York ve London: Routledge Taylor and Francis Group.

Wu, H.-K., Lin, Y.-F., & Hsu, Y.-S. (2013). Effects of representation sequences and spatial ability on students' scientific understandings about the mechanism of breathing. *Instructional Science, 41*(3), 555-573. doi:10.1007/s11251-012-9244-3

Wu , H-K, ve Puntambekar, S. (2012). Pedagogical affordances of multiple external representations in scientific processes. *Journal of Science and Educational Technology, 21*, 754–767.

Naylor, J. C., ve Briggs, G. E. (1963). Effects of task complexity and task organization on the relative efficiency of part and whole training methods. *Journal of Experimental Psychology, 65*, 217-224.

Teague, R. C., Gittelman, S. S., ve Park, O. C. (1994). *A review of the literature on part-task and whole-task training and context dependency* (No. ARI-TR-1010). ARMY RESEARCH INST FOR THE BEHAVIORAL AND SOCIAL SCIENCES ALEXANDRIA VA.

Spector, J. M., ve Anderson, T. M. (2000). Holistic and integrated perspectives on learning, technology, and instruction: Understanding complexity. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Killilea, J. (2018*). Investigating the Effectiveness of Using Part-Task or Whole-Task Training Methods to Facilitate Mindful Abstraction in Uncertain Tasks*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Central Florida, Orlando, Florida.

Knerr, C., Morrison, J., Mumaw, R., Stein, D., Sticha, P., Hoffman, R., Buede, D., ve Holding, D. (1985). *Simulator-based research in part-task training.* Alexandria, VA: Human Resources Research Organization.

The Effect of Programming-Based Science Activities on Secondary School Students' 21st Century and Computational Thinking Skills

Habibe Güneş
Fırat Üniversitesi

Sevda Küçük
Atatürk Üniversitesi

Problem Durumu

With the rapidly changing technology, countries focus on raising individuals they will employ as individuals who can keep up with the 21st century needs, as entrepreneurs, and those who have infrastructure to discover and use innovations. The rate of change faced by individuals and how their reflections on the understanding of education have changed in the last 20 years are also striking in the reports prepared by the International Society for Technology in Education (ISTE). In one report, it is seen that the competence expected from students in 1998 was "learning in order to use technology". It is noteworthy that this situation has reversed in about 10 years, and the focus of the report published in 2007 has evolved to "use technology for learning". In 2016, however, it is striking that students should demonstrate their "transformative learning with technology" skills (ISTE, 2023). From this point of view, it is understood that students are expected not only to be individuals who know how to use technology, but also to be individuals who enrich their learning processes with technology support and who can learn by interpreting their newly acquired knowledge by guiding their past experiences (Mezirow, 1996). Therefore, individuals need 21st century skills in order to include technology in all areas of life and to overcome increasingly complex problems (Bell, 2016). The 21st century skills which are recommended to be developed especially at an early age are described by the Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD) as creativity, communication, cooperation and problem solving skills. At the same time, in addition to these skills, computational thinking skills (CT) that enable individuals to solve problems using technology are also included in this scope (Gretter & Yadav, 2016; Tosik-Gün & Güyer, 2019). According to Wing (2006), the CT skill is a way of thinking that people of all ages should acquire as a skill that includes solving problems using the basic concepts of computer science, designing systems and understanding human behavior using the concepts of computer science. Computational thinking skills, which are aimed to be developed at an early age by integrating into the pre-school curriculum of countries, are seen as one of the basic life skills such as arithmetic, reading and writing (Barr, Harrison, and Conery, 2011). This skill, which is based on computer science and coding, contributes to the development of problem solving, analytical thinking, creative thinking and algorithmic thinking skills, which are also needed in mathematics and science (ISTE, 2015).

Although it is emphasized in the literature that there is a need for practices that integrate coding and computational thinking in order to raise individuals who can think computationally, who can solve problems and who are open to innovations (Demir & Seferoğlu, 2017, Korkmaz et al., 2017), it is striking that these practices are only practiced in the field of science (Demir & Seferoğlu, 2017, Korkmaz et al., 2017). Top and Arabacioglu, 2021). For this reason, in this study, it is aimed to contribute to the literature by examining the effects of science activities based on visual and physical programming activities on the 21st century and computational thinking skills of secondary school students.

Yöntem

In the study, an explanatory design from mixed method research was used to examine the effects of science activities based on visual and physical programming on secondary school students' 21st century and computational thinking skills. The purpose of mixed methods research, where qualitative and quantitative research methods are used together, is to reduce the limitations that may arise from the use of only one of the research methods, to obtain more comprehensive data and to strengthen the findings (Creswell, 2014). Two phases of the explanatory design were followed in the study. In the first stage, the quantitative data obtained from the study group by applying the pre-test and post-test were analyzed in order to determine the 21st century and computational thinking skills of the students. Afterwards, qualitative data were used to explain the quantitative results obtained in the first stage. The study group selected by the purposive sampling method consists of three science teacher candidates and 14 secondary school students. The educational intervention was carried out for a total of 10 days (30 hours), three hours a day for two weeks. In practice, based on visual and physical programming, activities were carried out on the solar system and beyond, force and motion, force and energy, renewable energy, electrical circuits and sound and its properties, which are the 5th, 6th and 7th grade science subjects. The five-factor Computational Thinking Skill Self-Efficacy Perception scale developed by Gülbahar, Kert, and Kalelioğlu (2019) and the one-factor 21st Century Skills Scale for Secondary School Students developed by Mete (2021) were used as data collection tools. In addition, after the application, opinions of secondary school students on 21st century and computational thinking skills were obtained through semi-structured interviews and reflective diaries from pre-service science teachers who conducted science activities based on visual and physical programming. Since the data did not show a normal distribution, the quantitative data were analyzed with the Wilcoxon Signed Ranks test, which is one of the non-parametric tests, and the qualitative data were analyzed with the content analysis method.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

According to the findings, it was seen that science activities based on visual and physical programming made a significant difference on secondary school students' 21st century thinking skills and computational thinking self-efficacy perception. After the analysis of the quantitative data, it was observed that there was a high-impact change in the 21st century skills of the students. CT self-efficacy perceptions, it is observed that there is a high level of improvement in secondary school students after the application in all dimensions of algorithm design, problem solving, data processing, basic programming and self-confidence. According to the pre-service teachers in the qualitative aspect of the study, the fact that the students produced solutions by using programming in solving real-life science problems in the process improved their communication skills and enabled them to solve the problems they encountered in a more creative way in cooperation with their groupmates. Although they had difficulties with scene/decor transitions or creating loops in visual programming, their collaborative work enabled them to solve the difficulties they faced very quickly. Their teachers observed that students were able to debug projects and reason by making generalizations about how a ready-made code could be used in another project. They stated that teaching science with programming-based activities also reduced students' misconceptions. The pre-service teachers, who stated that the students' interest in coding activities continued from the beginning to the end of the process, also observed that the students created new examples with more creative ideas than the examples they presented in the lesson. As a result, pre-service teachers think that programming-based science activities contribute to their students' 21st century and computational thinking skills.In line with the findings obtained from the research, suggestions for the implementation process and future research were presented.

Anahtar Kelimeler: Programming, STEM, 21st century skills, computational thinking, secondary school students

Kaynakça

Barr, D., Harrison, J., & Conery, L. (2011). Computational thinking: A digital age skill for everyone. *Learning & Leading with Technology*, *38*(6), 20-23.

Bell, D. V. (2016). Twenty-first century education: Transformative education for sustainability and responsible citizenship. Journal of Teacher Education for Sustainability, 18(1), 48-56.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Demir, D., & Seferoğlu, S. S. (2017). Yeni Kavramlar, farklı kullanımlar: Bilgi-işlemsel düşünmeyle ilgili bir değerlendirme. İçinde B. Akkoyunlu, A. İşman & H. F. Odabaşı (Ed). Eğitimde Teknoloji Okumaları (s.801-830). Ankara: TOJET.

Gretter, S., & Yadav, A. (2016). Computational thinking and media & information literacy: An integrated approach to teaching twenty-first century skills. *TechTrends*, *60*, 510-516.

Gülbahar, Y. , Kert, S. B. & Kalelioğlu, F. (2019). Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT) , 10 (1) , 1-29 . DOI: 10.16949/turkbilmat.385097

ISTE(2015). CT Leadership toolkit. http://www.iste.org/docs/ct-documents/ctleadershipt-toolkit.pdf?sfvrsn=4.

ISTE(2023). Explore the ISTE computational thinking competencies. https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-computational-thinking

Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the Computational Thinking Scales (CTS). Computers in Human Behaviours, 72, 558- 569.

Mete, G. (2021). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science, 8 (51), 196-208. http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.50754

Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. Adult education quarterly, 46(3), 158-172.

Top, O., & Arabacıoğlu, T. (2021). Bilgi işlemsel düşünme: Bir sistematik alanyazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(2), 527-567.

Tosik-Gün, E., & Güyer, T. (2019). Bilgi işlemsel düşünme becerisinin değerlendirilmesine ilişkin sistematik alanyazın taraması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 99-120.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33-35.

Çoklu Temsil Sunum Sırasının Ön Bilgi Seviyesi Üzerindeki Etkisi

Muhammed Dağlı

Amasya Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim hayatında kazandırılması istenen en önemli özelliklerden bir tanesi problem çözme becerisidir (Simon, 1980). Bu beceri, öğrenilebilir olma özelliğine sahip olduğundan dolayı müfredatlar içinde kendisine yer bulmuştur (Britz ve Richard, 1992; Goffin ve Tull, 1985; OECD, 2004). Dolayısı ile problem çözme, sadece günlük hayatta değil aynı zamanda öğretim hayatında da büyük bir yer kaplamaktadır. Sweller (1988) ise bu önemli becerinin kazandırılmasında kullanılabilecek en etkili öğretim stratejilerinden bir tanesinin çözümlü örnek stratejisi olduğunu ileri sürmüştür.

Çözümlü örnek stratejisi, verilen bir probleme ait çözüm aşamalarının tüm adımlarını öğrencilere sunan bir öğretim stratejisidir (Hsu, Kalyuga ve Sweller, 2015). Ayrıca çözüm aşamalarının tüm adımları baştan sonuca ulaşana kadar sunulduğu için, öğreten tarafından planlanması gereken bir stratejidir (Gupta, 2010). Bu sayede öğrencilere, karşılaştıkları problem ile alakalı çözüm aşamaları en iyi seviyede sunulmuş olsun (Boekhout, Gog, Wiel, Gerards-Last ve Geraets, 2010). Dolayısı ile çözümlü örnek stratejisinin problem çözme becerisinin kazandırılmasında etkililiği çoğu araştırmacı tarafından savunulmaktadır. Ancak her zaman en etkili öğretim stratejisi olarak ele almak pek mümkün gözükmemektedir. Bunun başlıca sebeplerinden bir tanesi, öğrencilerin ön bilgi seviyeleridir.

Ön bilgi seviyeleri yüksek öğrencilerin, ön bilgi seviyesi düşük öğrencilere nazaran daha gelişmiş bilişsel şemalara sahiptirler. Bu durumdan dolayı genelde ön bilgi seviyesi yüksek (uzman) öğrencilerin, ön bilgi seviyesi düşük (acemi) öğrencilerden daha başarılı oldukları ifade edilmiştir (De Croock, van Merrienboer, 2007). Her ne kadar uzman öğrencilerin acemi öğrencilerden genelde daha başarılı oldukları belirtilen çalışmalar mevcutsa da bunun tam tersini ortaya koyan çalışmalarda mevcuttur (Rey ve Fischer, 2013; Kalyuga, Chandler ve Sweller, 1998). Bu durumun ortaya çıkmasının başlıca sebebi uzman ve acemi öğrencilerin bilgi yapılarını farklı şekilde kullanmaları gösterilmiştir.

Acemi öğrenciler çözüm yollarına ait her adıma ihtiyaç duyarken, uzman öğrenciler sahip oldukları gelişmiş bilişsel şemaları neticesinde aynı işlem için bilinçli bir çaba harcamadan dahi çözüme ulaşabilmektedirler (Kalyuga, Rikers ve Paas, 2012). Dolayısı ile acemiler için çözümlü örnek stratejisi ile hazırlanan ve her adımı sunan öğretim materyallerini uzman öğrencilerin öğretiminde kullanmak, onların bilinçli çaba harcamadan ulaşabilecekleri çözümü zorlaştırabilir. Bu yüzden sırf acemi öğrenciler dikkate alınarak hazırlanan öğretim materyallerinin uzmanlık oluştuktan sonra fayda sağlamayacağı ve farklı bir öğretim materyali tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Khacharem, Zoudji ve Kalyuga, 2015). Bilişsel yük teorisyenleri bu durumu uzmanlığın ters etkisi olarak açıklamaktadırlar. Oluşan bu durumun, bilişsel yük teorisindeki tekjrar (redundancy) etkisinden kaynaklandığı ileri sürülmüştür. (Kalyuga, Chandler, Sweller 2000; Renkl, Atkinson, 2003).

Bütün bu veriler ışığında, bu çalışma kapsamında acemi ve uzman öğrencilerin için uygulanacak iki farklı öğretim stratejisi belirlenmiştir. Bir tanesi, acemi öğrenciler her adıma daha küçük parçalar halinde ihtiyaç duydukları için çoklu temsil ile adım adım çözümlü örnek stratejisi diğeri ise uzman öğrenciler bilgi şemaları daha büyük parçaları tek bir öğe parçası şeklinde kullanabildiklerinden dolayı, çoklu temsil ile bütüncül çözümlü örnek stratejisi olarak belirlenmiştir. Bu sayede acemi ve uzman öğrencilere sunulacak bu iki farklı çoklu temsil yöntemi ile uzmanlığın ters etkisi araştırılmış olacaktır.

Bu bilgiler kapsamında, bu çalışma da çoklu temsil sunum sırasının ön bilgi seviyesi üzerindeki etkisi araştırılacaktır.

Yöntem

Araştırma Yöntemi:

Araştırmanın modeli; deneysel araştırma desenlerinden, yarı deneysel ve 2x2 (çoklu temsil yöntemi x ön bilgi seviyesi) faktöriyel desen olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmadaki gruplar rastgele değil de gelişigüzel şekilde bir atama ile belirlendiği için eşitlenmemiş karşılaştırma gruplu model kullanılmıştır (Karasar, 2009).

Çalışma Grubu:

Araştırma 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Karadeniz Bölgesinde yer alan bir üniversitede gerçekleştirilecektir. Toplam 120 öğretmen adayından dört tanesi de deney grubu olmak üzere çalışma yürütülecektir. Bu gruplar aşağıdaki Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırma (Deney) Grupları

Gruplar	Çoklu Temsil Sunum Sırası	
	Önce	Sonra

DG1	Acemi, n=30	Adım adım	Bütüncül
DG2	Acemi, n=30	Bütüncül	Adım adım
DG3	Uzman, n=30	Adım adım	Bütüncül
DG4	Uzman, n=30	Bütüncül	Adım adım

DG: Deney Grubu

Veri Toplama Araçları:

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; ön bilgi seviyelerini tespit edebilmek amacıyla bir ön bilgi seviye başarı testi geliştirilip uygulanacak. Ayrıca öğretilecek konu ile alakalı bir problem çözme başarı testi geliştirilecek ön test ve son test olarak kullanılacak.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında uygulanacak olan çoklu sunum tekniklerine bakıldığında, acemi ve uzman öğrencilere sırası ile adım adım çoklu temsil ve ardından bütüncül çoklu temsil sunumu ile öğretim gerçekleştirilecektir. Ayrıca bu durumun tam tersi şeklinde yine acemi ve uzman öğrencilere sırası ile önce bütüncül çoklu temsil ve ardından adım adım çoklu temsil sunumu ile öğretim gerçekleştirilecektir.

Problem durumu altında verilen bilgiler doğrultusunda, acemi öğrencilerin adım adım ve ardından bütüncül çoklu temsil sunum tekniği ile öğrenim gördüklerinde daha yüksek performans sergileyecekleri beklenmektedir. Çünkü ilk başta probleme ait çözüm aşamalarının her bir adımına ulaşarak gerekli bilişsel şemaları oluşturacakları düşünülmektedir. Böylelikle uzmanlaşacakları ve uzmanlaştıktan sonra gereksiz kalacak olan adım adım çoklu temsil yöntemindense bütüncül çoklu temsil yöntemine geçiş yapmış olacaklar. Bu ise, uzmanlaştıktan sonra sahip olacakları bilgi şemalarını daha iyi performans göstererek kullanabileceklerini ortaya koyacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çoklu temsil, Problem çözme, Bilişsel yük, Çözümlü örnek, Ön bilgi

Kaynakça

Boekhout, P., Gog, T., Wiel, M. W., Gerards-Last, D., ve Geraets, J. (2010). Example-based learning: Effects of model expertise in relation to student expertise. *British Journal of Educational Psychology, 80*(4), 557-566.

Britz, J., ve Richard, N. (1992). *Problem solving in the early childhood classroom*. Washington, DC: National Education Association.

De Croock, M. B. M., & Van Merriënboer, J. J. G. (2007). Paradoxical effects of information presentation formats and contextual interference on transfer of a complex cognitive skill. *Computers in Human Behavior, 23*(4), 1740–1761.

Goffin, S., ve Tull, C. (1985). Problem solving: Encouraging active learning. *Child Development, 40*, 28-32.

Gupta, M. S. (2010). Enhancing the Learning Value of Worked Examples [Educator's Corner]. *Microwave Magazine*, IEEE, 11(7), 40-57.

Hsu, C., Kalyuga, S., ve Sweller, J. (2015). When should guidance be presented in physics instruction? *Archives of Scientific Psychology, 3*(1), 37-53. doi:10.1037/arc0000012z.

Kalyuga, S., Chandler, P., ve Sweller, J. (1998). Levels of expertise and instructional design. *Human Factors, 40*(1), 1–17. doi:10.1518/001872098779480587.

Kalyuga, S., Chandler, P., ve Sweller, J. (2000). Incorporating learner experience into the design of multimedia instruction. *Journal of educational psychology, 92*(1), 126.

Kalyuga, S., Rikers, R., ve Paas, F. (2012). Educational implications of expertise reversal effects in learning and performance of complex cognitive and sensorimotor skills. *Educational Psychology Review, 24*(2), 313–337. doi:10.1007/s10648-012-9195-x.

Khacharem, A., Zoudji, B., ve Kalyuga, S. (2015). Expertise reversal for different forms of instructional designs in dynamic visual representations. *British Journal of Educational Technology, 46*(4), 756–767. doi:10.1111/bjet.12167.

Renkl, A., Atkinson, R. K. (2003). Structuring the transition from example study to problem solving in cognitive skill acquisition: A cognitive load perspective. *Educational psychologist, 38*(1), 15-22.

Rey, G. D., ve Fischer, A. (2013). The expert reversal effect concerning instructional explanations. *Instructional Science, 41*,407–429. doi: 10.1007/s11251-012-9237-2.

Simon, H. A. (1980). Problem solving and education. In D. T. Tuma ve F. Reif (Eds.), *Problem solving and education: Issues in teaching and research* (pp. 81-96). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: *Effects on learning. Cognitive science, 12*(2), 257-285.

E-öğrenme Ortamları İçin Öğrenen Destek Kriterlerinin Kalite Standartları Bağlamında İncelenmesi

Betül Tonbuloğlu

Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Sürdürülebilir kalkınma için tüm bireylerin edinmesi gereken bilgi, beceri, değerler ve farkındalık seviyesi göz önünde bulundurulduğunda, herkes için erişilebilir ve nitelikli bir eğitimin kritik önemi ortaya çıkmaktadır. Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinde (UN, 2021) 2030 yılına yönelik belirtilen yol haritasında 'Nitelikli Eğitim' başlığının yer aldığı, özellikle eğitimde kalite boyutunun vurgulandığı görülmektedir. Nitelikli eğitim hedefi, eğitim sistemlerinin eşitlikçi, erişilebilir ve kaliteli şekilde yapılandırılmasına işaret etmekte, sürdürülebilir ve etkili bir yönetim için belirli standartların izlenmesini gerektirmektedir (Škrinjar vd., 2008). Sürdürülebilir kalkınma için belirli kalite standartları çerçevesinde yapılandırılmış nitelikli eğitimin ayrılmaz bir unsur ve kilit bir kolaylaştırıcı olduğu uluslararası alanda giderek daha çok kabul görmektedir (UNESCO, 2014; Timbi-Sisalima vd., 2022).

Nitelikli eğitime erişim problemi, açık ve uzaktan öğretim ortamları için de sürdürülebilir kalkınma amaçları kapsamında temel meselelerden biridir. Açık ve uzaktan öğretim ortamlarının Covid-19 ile yaşanan eğitim kesintisi döneminde acil durum uzaktan öğretim uygulamaları bağlamında (Hodges vd., 2020) kullanım yaygınlığı tüm dünyada büyük bir yükseliş göstermiştir. Bu dönemde birçok ülkede yüz yüze sürdürülemeyen eğitimin uzaktan eğitim yoluyla devamının sağlanmasının yanı sıra uluslararası işbirliğini teşvik etmeyi amaçlayan girişimler de gerçekleşmiştir. Bunlardan biri olan Küresel Eğitim Koalisyonu, en iyi uzaktan eğitim uygulamalarını artırmayı, yüksek teknolojili- düşük teknolojili ve teknolojisiz yaklaşımlardan yararlanarak uzaktan eğitim sağlama konusunda ülkelere yardımcı olmayı amaçlamıştır (UNESCO, 2020). Uzaktan eğitim uygulamalarının hızla yaygınlaşması ve geniş bir kullanım alanına ulaşmasının beraberinde kaliteyle ilgili sorunları gündeme taşıdığı (Uysal & Kuzu, 2011; Lockee vd., 2010), çevrimiçi eğitim sunan kurumların tecrübe ve altyapı eksikliğinin kalite konusunu daha da ön plana çıkardığı (Oblinger vd., 2001) belirtilmektedir.

Nitelikli bir e-öğrenme sağlamanın ve bunu sürdürmenin en iyi yolu standartlara başvurmaktır (Hvorecky, 2004, s. 1-3). Standartlar sayesinde tanımlanmış kriterlere dayalı olarak kalite durumunun ölçülmesi mümkün hale gelebilmektedir (Jung vd., 2011). Sunulan e-öğrenmenin kalitesini belirlemek için birçok standart, model ve yönetmelik kullanılsa da kalite standartlarının e-öğrenme ortamları için yaygın olarak kabul edilen bir tanımı yoktur (Vagarinho, 2020). E-öğrenme ortamlarının kendine has özellikleri, avantaj ve dezavantajlı yönlerinden dolayı yüz yüze eğitim ortamları için geliştirilmiş olan kalite standartları e-öğrenme ortamları için tam olarak uygulanamamakta ve e-öğrenme ortamları için özel standartların geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Coomaraswamy vd., 2009; Middlehurst, 2000). Çeşitli akademik çalışmalarda kalite boyutlarının neler olması gerektiği araştırılmış ve farklı akreditasyon kurumları bu konuda bir dizi standartlar yayınlamıştır.

Belirli standartlar kullanılarak bir kurumun kalitesinin farklı bağlamlarda ölçülmesi ve değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanan akreditasyonun (Jerabek, 2004), kalitenin sağlanması, fonlara erişim, özel sektör güveni yaratmak, aktarımı kolaylaştırmak gibi birçok işlevi vardır (Eaton, 2012). E-öğrenmede kaliteyi sağlamak amacıyla kurulan ulusal ve bölgesel birçok akreditasyon kuruluşu bulunmaktadır. Afrika'da bulunan African Distance Learning Association (ADLA), National Association of DE Organizations of South Africa (NADEOSA); Amerika'da bulunan Distance Learning Consortium (ADEC), American Federation of Teeachers (AFT), The Institute for Higher Education Policy (IHEP); Asya'da bulunan Asian Association of Open Universities (AAOU), Indian Distance Education Association (IDEA) ; Avrupa'da bulunan European Federation for Open and Distance Learning (EFODL), Open and Distance Learning Quality Council (ODLQC) ve Okyanusya'da bulunan Open Distance Learning Association of Australia (ODLAA) bunlara birer örnektir (Vagarinho, 2020).

Temelde daha verimli sonuçlar doğuran akredite edilmiş bir eğitim sunabilmeyi amaçlayan kalite standartlarının birçoğunda, öğrenme sürecinin birincil paydaşı durumunda olan öğrencilere sunulan desteğin önemli bir rolü bulunmaktadır. Çünkü e-öğrenme ortamının sahip olduğu kalite özelliklerinin yanı sıra, bu özelliklere verilen değer yargısının da dikkate alınması gereklidir (Timbi-Sisalima vd., 2022). Masadeh ve diğerleri (2023), öğrencilerin e-öğrenme sistemlerinden memnuniyetleri üzerinde eğitim kalitesinin, yararlılığın, etkililiğin ve kullanım kolaylığının etkili olduğunu belirtmiş, bu faktörlerin öğrencilerin gelecekte sistemi kullanma eğilimlerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Kestin ve diğerleri (2017), e-öğrenmede kalitenin sağlanabilmesi için hitap edilen kesimin ihtiyaçlarının karşılanmasına vurgu yapmış ve bu durumu bir rekabet stratejisi olarak yorumlamıştır. Vagarinho (2020), e-öğrenme kalitesi üzerinde gelişimin, becerilerin ve sürdürülebilirliğin (improvement, skills, and sustainability) önemini vurgulamıştır. Meidan ve diğerleri (2017) ise sürdürülebilirliği sağlamak için hitap edilen kesimin talepleri doğrultusunda hizmetlerin uyarlanması gerekliliğini belirtmiş ve bu sayede maliyetlerin düşürülebileceğini ifade etmiştir.

Bu çalışma, sürdürülebilirlik perspektifinden yaklaşıldığında e-öğrenme ortamları için öğrenen destek kriterlerinin kalite standartları bağlamında incelenmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda akreditasyon kurumlarının yayınladıkları kalite standartlarında öğrenen destek kriterlerinin kapsamının nasıl ifade edildiği araştırılmış ve e-öğrenme ortamlarının öğrenen desteği açısından daha nitelikli duruma getirilebilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Yöntem

Bu araştırma, doküman analizi yöntemiyle şekillendirilmiş ve açık içerik analizi (manifest content analysis) biçimi kullanılmıştır (Krippendorff, 2004). Açık içerik analizi, araştırmacılar tarafından derin bir anlam belirlemeye ihtiyaç duymadan kolayca gözlemlenebilen verilerle ilgili olup (Kleinheksel vd., 2020), yüzeyde olup biteni ve mevcut olanı açıklayarak metne yakın durmak olarak tanımlanmaktadır (Graneheim & Lundman, 2004). Bu araştırmada da doküman analizi yöntemiyle akreditasyon kurumlarının yayınladıkları standart metinleri incelenmiş ve bu metinlerdeki öğrenen destek kriterlerinin kapsamı açık içerik analizi biçimi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın birinci aşamasında eğitim programları ve uzaktan öğrenme ortamları için kalite standartları yayınlayan akreditasyon kurumları araştırılmış ve standartların internet ortamından erişilebilirliğine göre 15 akreditasyon kurumu seçilmiştir. Seçilen akreditasyon kuruluşları ve yayınladıkları standartlar Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1: İncelenen akreditasyon kuruluşları ve yayınladıkları kalite standartları

Akreditasyon Kuruluşu		Kalite Standardı Belgesi	Yayın Yılı
ACCET	Accrediting Council for Continuing Education & Training	Interactive Distance Learning (IDL) Template	2015
ACCJC	Accrediting Commission For Community and Junior Colleges	Accreditation Standards & Policy on Distance Education and on Correspondence Education	2014 & 2021
ACICS	Accrediting Council for Independent Colleges and Schools	Accreditation Criteria	2022
AFT	American Federation of Teachers	Distance Education- Guidelines for Good Practice	2000
CACE	Community Association for Community Education	Creating Quality Guidelines For On-Line Education And Training	2001
CHEA	Council for Higher Education Accreditation	Accreditation and Assuring Quality in Distance Learning	2002
DEAC	Distance Education Accreditation Commission	Accreditation Handbook - Policies, Procedures, Standards And Guides Of The Dıstance Educatıon Accrediting Commission	2022
EADTU	The European Association of Distance Teaching Universities	Quality Assessment for E-learning: a Benchmarking Approach	2016
EFQUEL	European Foundation for Quality in e-Learning	UNIQUe - European Universities Quality in e-Learning- The Guidelines	2011
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education	Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area	2015
IHEP	Institute for Higher Education Policy	Quality On the Line	2014
NACOL	North American Council for Online Learning	National Standards for Quality Online Teaching	2008
NSQ	NSQ Online Programs	Overview of Changes to the National Standards for Quality Online Programs	2019
OLC	Online Learning Consortium	OLC Quality Scorecard Suite - Online Student Support	2022
QM	Quality Matters	Specific Review Standards from the QM Higher Education Rubric	2020

Araştırmanın ikinci aşamasında kalite standardı belgeleri taranarak öğrenen desteği ile ilgili bölümler ayrılmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğrenen desteğinin bu standart metinlerinde hangi kapsamda ele alındığı araştırılmış ve bu doğrultuda öğrenen destek kriterleri

belirlenmiştir. Güvenilirliği sağlamak amacıyla oluşturulan kriterler ve kapsadığı maddeler üç alan uzmanına inceletilmiş, uzman görüşü doğrultusunda kriter isimlerinde ve kapsamlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

E-öğrenme ortamları için öğrenen destek kriterlerinin kapsamını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada akreditasyon kurumlarının yayınladığı kalite standartlarının analizi yapılmış, bunun sonucunda öğrenen desteğinin on boyutu ortaya çıkmıştır. Oluşturulan öğrenen destek kriterleri Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2: Kalite Standartları Kapsamında Oluşturulan Öğrenen Destek Kriterleri

1. Teknik eğitim & oryantasyon
2. Sosyalleşme & etkileşim
3. Değerlendirme & geribildirim
4. İçerik & öğretim materyali
5. Araştırma & danışmanlık
6. Erişilebilirlik & kullanım kolaylığı
7. Teknik destek
8. İdari destek
9. Güvenlik desteği
10. Fiziksel kaynak & finans desteği

Oluşturulan öğrenme destek kriterlerinin, akreditasyon kurumlarının yayınladıkları standart metinlerindeki dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğrenen Destek Kriterlerinin Akreditasyon Kurumlarının Standartlarında Yer Alma Durumları

	ACCET	ACCJC	ACICS	AFT	CHEA	DEAC	EADTU	EFQUEL	ENQA	CACE	IHEP	NACOL	NSQ	OLC	QM
Teknik Eğitim & Oryantasyon					X	X	X	X					X	X	
Sosyalleşme & Etkileşim		X			X		X	X		X	X	X	X	X	X
Değerlendirme & Geribildirim				X	X	X	X	X				X			X
İçerik & Öğretim Materyali	X	X		X			X	X	X	X	X	X	X	X	X
Araştırma & Danışmanlık		X		X		X	X	X	X	X			X	X	X
Erişilebilirlik & Kullanım Kolaylığı							X	X		X			X	X	X
Teknik Destek	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
İdari Destek	X	X	X		X	X	X	X			X			X	X
Güvenlik Desteği		X				X	X	X			X				X
Fiziksel Kaynak & Finans Desteği	X				X	X		X		X				X	

Kalite standartları bağlamında oluşturulan on destek kriteri, öğrenen desteğinin hangi boyutlarda ve ne şekilde sunulması gerektiğini açıklamaya yöneliktir. Bu kriterlerin farklı akreditasyon kurumlarınca ele alındığı kapsam değerlendirilerek, her kriter için ayrıntılı açıklamalar sunulacaktır. (Kelime sınırından dolayı bu kısım eklenememiştir)

Anahtar Kelimeler: E-öğrenme, uzaktan eğitim, kalite standardı, akreditasyon, sürdürülebilirlik, öğrenen desteği

Kaynakça

Coomaraswamy, U., & Clarke-Okah, W. (2009). *Quality assurance toolkit: Distance higher education institutions and programmes*. Commonwealth of Learning (COL). https://oasis.col.org/items/6350e0c0-c62a-465f-8d71-dbf06c2545e5

Díaz-Méndez, M., Paredes, M. R., & Saren, M. (2019). Improving society by improving education through Service-Dominant Logic: Reframing the role of students in higher education. Sustainability, 11(19), 5292. https://doi.org/10.3390/su11195292

Eaton, J. S. (2012). *An Overview of U.S. Accreditation.* Washington DC: CHEA- Council for Higher Education Accreditation. http://www.chea.org/pdf/Overview%20of%20US%20Accreditation%202012.pdf

Graneheim, UH ve Lundman, B. (2004). Hemşirelik araştırmalarında nitel içerik analizi: güvenilirlik elde etmek için kavramlar, prosedürler ve önlemler. *Günümüzde hemşire eğitimi* , *24* (2), 105-112. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning.Educause review,27, 1-12. https://er.educause.edu/articles

Hvorecky, J. (2004). Can E-learning break the Digital Divide? *European Journal of Open, Distance and E-Learning.*, p. 1-3.

Jerabek, J. A. (2004). They Give Credit for That? Accreditation, Assessment and Distance Library Services. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 1(3). 79- 86.

Jung, I., Wong, T. M., Li, C., Baigaltugs, S., & Belawati, T. (2011). Quality assurance in Asian distance education: Diverse approaches and common culture. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *12*(6), 63-83.

Kestin, T.; Van Den Belt, M.; Denby, L.; Ross, K.; Thwaites, J.; Hawkes, M. (2017). *Getting Started with the SDGs in Universities.* https://ap-unsdsn.org/wp-content/uploads/University-SDG-Guide_web.pdf

Kleinheksel, A. J., Rockich-Winston, N., Tawfik, H., & Wyatt, T. R. (2020). Demystifying content analysis. *American journal of pharmaceutical education*, *84*(1). https://doi.org/10.5688/ajpe7113

Krippendorff, K. (2004). Content analysis: An introduction to its methodology (2 nd Thousand Oaks.

Lockee, B. B., Burton, J. K., and Potter, K. R. (2010). Examining Standards for Education Systems.The 11th International Conference on Education Research New Educational Paradigm for Learning and Instruction. http://www.aect.org/publications/whitepapers/2010/ICER1.pdf

Masadeh, R., Almajali, D., Alrowwad, A., Alkhawaldeh, R., Khwaldeh, S., & Obeid, B. (2023). Evaluation of factors affecting university students' satisfaction with e-learning systems used dur-ing Covid-19 crisis: A field study in Jordanian higher education institutions. *International Journal of Data and Network Science*, *7*(1), 199-214. https://www.growingscience.com/ijds/Vol7/ijdns_2022_140.pdf

Masadeh, R., Almajali, D., Alrowwad, A., Alkhawaldeh, R., Khwaldeh, S., & Obeid, B. (2023). Evaluation of factors affecting university students' satisfaction with e-learning systems used dur-ing Covid-19 crisis: A field study in Jordanian higher education institutions. International Journal of Data and Network Science, *7*(1), 199-214. https://doi.org/10.5267/j.ijdns.2022.11.003

Meidan, A., García-García, J. A., Escalona, M. J., & Ramos, I. (2017). A survey on business processes management suites. *Computer Standards & Interfaces*, *51*, 71-86. https://doi.org/10.1016/j.csi.2016.06.003

Middlehurst, R. (2002). Quality assurance and accreditation for virtual education: a discussion of models and needs. *The Virtual Challenge to International Cooperation in Higher Education, a Project of the Academic Cooperation Association*, 99-109. http://hozir.org/pars_docs/refs/679/678440/678440.pdf#page=100

Oblinger, G. D., Barone, A. C., & Hawkins, L. B. (2001). Distributed education: Challenges, choices, and a new environment for the American Council on Education. USA: American Council on Education.

Škrinjar, R., Bosilj-Vukšić, V., & Indihar-Štemberger, M. (2008). The impact of business process orientation on financial and non-financial performance. *Business process management journal*, *14*(5), 738-754. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/14637150810903084/full/html

Timbi-Sisalima, C.; Sánchez-Gordón, M.; Hilera-Gonzalez, J.R.; Otón-Tortosa, S. (2022). Quality Assurance in E-Learning: A Proposal from Accessibility to Sustainability. *Sustainability*, 14, 3052.

UN. (2021). Sustainable Development Goals – SDG. https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/

UNESCO. (2014). UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development—UNESCO Biblioteca Digital.

Uysal, Ö. & Kuzu, A. (2011). Çevrimiçi Eğitimde Kalite Standartları: Amerika Örnekleri. Anadolu Journal of EducationalSciences International, 1(1), 49-74.

Vagarinho, J. Quality in learning: What should contain the definition? *REDaPECI* 2020, *20*, 103–118.

Zamora-Ramos, M.R., Diaz-Méndez, M., & Chamorro-Mera, A. (2023). Higher education student complaint behavior in a complex service ecosystem: A value co-creation perspective. Innovar, 33(87), 27-41.

An Example Of Using Technology As A Material in Language Teaching : Flipped Classroom

Aeshah Athır Thamer Alobaıdı
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Ağah Tuğrul Korucu
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

It can be thought that the application of self-regulated learning strategies in the FC model may be related to the ability of students to perform activities at home and at school, and to reach the achievements they need to achieve at the end of this process (Huang & Hong, 2016 ; Moos & Bonde , 2016). Determining the relationship between the reflections of these achievements in the form of students' academic achievement at the end of the process and their self-regulated learning skills can contribute to the course design with the FC model. In this context, the aim of this research is to determine the self-regulated learning level of students in the learning environment designed with the FC model and to examine the relationship between self-regulated learning and academic achievement.

Yöntem

This study is a correlational research examining the relationship between students' academic achievement and self-regulated learning in a Foreign Language course designed with the FC model . Correlational research is one of the descriptive research methods that examines the relationship between two or more variables (Fraenkel , Wallen & Hyun , 2012).For the development of students' self -regulated learning, (Zumbrunn , Tadlock , & Roberts 2011) ' s strategies used in the implementation of the TMS model as goal setting, setting the environment, task strategies, time management, seeking help and self-evaluation were used. In this direction, different activities were designed to monitor the behaviors exhibited by the students for each strategy and they were asked to complete them in the process.

Students were asked to write down their goals for the lesson each week through the Diary form (Setting Goal). Students were asked to complete the activities in the FCWEB online learning environment one day before they came to the face-to-face class. In addition, it was ensured that the activities were carried out within a certain time period in the face-to-face learning environment (Time Management). A discussion form was created for the students to receive support from the instructor or their peers. In addition, in the face-to-face learning environment, students were encouraged to get support from each other and from the instructor (Searching for Help). Students were given the opportunity to evaluate themselves with an online test at home and a self-assessment form in a face-to-face learning environment (Self-evaluation). The student was expected to do different types of activities that support learning such as video content in FCWEB , supporting reading files, online test, discussion forum and diary form (Task Strategies). Since organizing the environment is the student's self-regulation of his own learning environment, opportunities are given for the student to do the planning and activities for this purpose.

Online Self-regulated Learning Scale

Since the flipped classroom model is considered as an application of blended learning, the online self-regulated learning scale developed by (Korkmaz and Kaya 2012), which measures the self-regulated learning levels of students in the blended learning environment, was used to measure the self- regulated learning levels of students. . The online self -regulated learning scale consists of 6 factors and 24 items. Students gave points from 1 (I strongly disagree) to 5 (I totally agree) for each item.

Each item in the scale is analyzed by converting it into a 100 point system. For this, the formula Item Score= ((Score/Number of Items Given)*20) was used. When interpreting the calculated scores 20-51: Low Level; 52-67: Intermediate; 68-100: Evaluated according to the High Level rule (Korkmaz and Kaya, 201).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

As a matter of fact, in traditional education, the student is the listener in the learning environment and there is not much time left for practical activities. However, the fact that this situation is not related to the academic achievement of the students can be considered as an interesting result. in the learning environment designed with the FC model, students have a high level of goal setting, setting the environment, task strategies and self-evaluation; Time management and help seeking were found to be moderate. While a strong correlation was observed between students' academic achievement and task strategies, self-assessment and self- regulatory learning total scores, a moderate relationship was found between academic achievement and goal setting and setting the environment. There was a weak relationship between students' academic achievement and their time management and help seeking skills. On the other hand , the FC model saves students time in the context of practice and reduces the free time that the student will spend at home. In this study, since the students were given the

opportunity to use the FCWEB online learning environment at any time and place via their mobile phones next to the computer, the students carried out activities in their own free time.

Anahtar Kelimeler: Flipped Classroom Model, Self-Regulated Learning, Academic Achievement.

Kaynakça

Al-Zahrani, A. M. (2015). From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platforms on higher education students' creativet hinking. British Journal of EducationalTechnology, 46(6), 1133-1148.

Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., &Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. The Internet and HigherEducation, 12(1), 1-6.

Baepler, P.,Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. Computers & Education, 78, 227-236.

Boekaerts, M.,& Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. Applied Psychology, 54(2), 199-231.

Butzler, K. B. (2016). The Synergistic Effects of Self-Regulation Tools and the Flipped Classroom. Computers in the Schools, 33(1), 11-23.

Carson, A. D. (2011). Predicting student success from the LASSI for learning online (LLO). Journal of Educational Computing Research, 45(4), 399-414.

Cho, M. H., & Shen, D. (2013). Self-regulation in online learning. Distance Education, 34(3), 290-301.

Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. EducationalTechnology Researchand Development, 61(4), 563-580.

Egbert, J.,Herman, D., & Lee, H. (2015). Flipped Instruction in English Language Teacher Education: A Design-BasedStudy in a Complex, Open-Ended Learning Environment. TESL-EJ, 19(2), n2.

Engin, M. (2014). Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 14(5), 12-26.

Forsey, M., Low, M., & Glance, D. (2013). Flipping the sociology classroom: Towards a practice of online pedagogy. Journal of Sociology, 49(4), 471-485.

Fraenkel, J. R.,Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8 th. Edition). New York: McGraw-Hill.

Hu, H., & Gramling, J. (2009). Learning strategies for success in a web-based course: A descriptive exploration. Quarterly Review of Distance Education, 10(2), 123.

Huang, Y. N., & Hong, Z. R. (2016). The effects of a flipped English classroom intervention on students' information and communication technology and English reading comprehension. Educational Technology Research and Development, 64(2), 175-193.

Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. Computer Assisted Language Learning, 28(1), 81-96

Klingsieck, K. B., Fries, S., Horz, C., & Hofer, M. (2012). Procrastination in a distance university setting. Distance Education, 33(3), 295-310.

Lai, C. L., & Hwang, G. J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. Computers & Education, 100, 126-140.

Love, B., Hodge, A., Grandgenett, N., & Swift, A. W. (2014). Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 45(3), 317-324.

Lynch, R., & Dembo, M. (2004). The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning context. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 5(2).

Mason, G., Shuman, T., & Cook, K. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. IEEE Transactions on Education, 56(4), 430–435.

Moos, D. C., & Bonde, C. (2015). Flipping the Classroom: Embedding Self-Regulated Learning Prompts in Videos. Technology, Knowledge and Learning, 1-18.

O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. The Internet and Higher Education, 25, 85-95.

Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & Mc Keachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Educational and psychological measurement, 53(3), 801-813.

Çevrimiçi Eğitim Süreçlerinde Öğretmenlerin Dijital Güvenlik Farkındalığı

Ismail Tonbuloğlu

Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Covid-19 salgın süreci ile birlikte daha önce yaygın olarak lisans, lisansüstü ve yetişkin eğitimlerinde kullanılmakta olan çevrimiçi eğitim süreçleri; ilkokul, ortaokul ve lise (K12) seviyelerinde de kullanılmaya başlamıştır. Zorunlu acil durum uzaktan öğretim (Hodges vd., 2020) olarak belirtilen bu süreçte; öğretmenler K12 düzeyinde hızlı bir şekilde çevrimiçi eğitim gerçekleştirdiler. Öğretmenlerin dijital güvenlik farkındalığı, çevrimiçi eğitim sürecinin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından önemli bir gerekliliktir.

Çevrimiçi eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital güvenlik farkındalığı, öğrencilerin kişisel bilgilerinin güvenliği, siber zorbalık ve diğer dijital tehditlere karşı korunmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple, öğretmenlerin dijital güvenlik farkındalığına sahip olmaları ve eğitim paydaşlarının bu tür dijital tehditlerden etkilenmemesi için gerekli önlemleri alabilecek yetkinliğe sahip olmaları önemlidir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin çevrimiçi eğitim süreçlerindeki dijital güvenlik farkındalığının incelemesi amaçlanmaktadır. Araştırma kapsamında;

1. Öğretmenlerin çevrimiçi eğitim süreçlerindeki dijital güvenilk farkındalığı durumları nasıldır?
2. Öğretmenlerin çevrimiçi eğitim süreçlerinde aldıkları dijital güvenlik önlemleri nelerdir?

araştırma sorularına yanıt aranacaktır.

Yöntem

Araştırmanın evrenini ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında uygun örnekleme yapılmıştır. Uygun örnekleme; maddi ve manevi sınırlılıklar sebebiyle örneklemin ulaşılabilir, kolay uygulama yapılabilir kaynaklardan seçilmesi yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2018). Anket hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü kapsamında düzenlenmiştir. Hazırlanan anket, internet tabanlı öğretmen grupları üzerinden uygulanmıştır. 346 öğretmenden veri toplanmıştır. Anket verileri üzerinden betimsel analiz ve açık uçlu soruların cevapları için içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Belirlenmiş temalara göre betimsel analizde veriler özetlenir ve yorumlanır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek uygun bir şekilde yapılandırılarak yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma verileri betimsel analiz ve içerik analizi bulguları kapsamında raporlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin %34'ü uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin veya kendinin dijital güvenliğine yönelik bir önlem almadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %20'si ise kısmen dijital önlem almıştır. Öğretmenlerin büyük bölümü (%97) çevrimiçi dijital güvenlik önlemleri aldıktan sonra bir sorun yaşamamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere yönelik dijital güvenlik içerikleri hazırlamaktadır. Bu içeriklerden biri olan Eğitim Bilişim Ağı siber güvenlik portalı öğretmenlere araştırma kapsamında sorulmuştur. Öğretmenlerin %61'i Milli Eğitim Bakanlığı'nın Eğitim Bilişim Ağı siber güvenlik portalını daha önce incelemediğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin çevrimiçi eğitim süreçlerine yönelik olarak aldıkları önlemlerde çevrimiçi eğitime katılım, çevrimiçi eğitim süreci ve genel dijital önemler olmak üzere üç kategori öne çıkmaktadır. Çevrim içi katılım önlemlerinde bekleme odası, oturum şifreleme, isimlendirme kuralları, ders katılım kontrolleri, sınıf ve kurumsal yetkilendirmeler öne çıkmaktadır. Çevrimiçi eğitim sürecine yönelik önlemlerde ise ses, görüntü, ekran, çizim, dosya ve sohbet kontrolleri öne çıkmaktadır. Genel dijital önlemlerde ise bireysel ve kurumsal güvenlik programları kullanımı, dijital güvenlik eğitimi, çevrimiçi okul kuralları vb. başlıkları yer almaktadır.

Öğretmenlerin dijital ver güvenliği farkındalığının yüksek olduğu (Yılmaz vd., 2016) ayrıca salgın öncesi sürece göre dijital yeterliliklerinin geliştiği görülmektedir (Yılmaz &Toker, 2022). Çevrimiçi dijital güvenlik farklı özellikleri de içermektedir. Bu sebeple dijital yeterliliklerin içerisinde öğretmenlerin çevrimiçi dijital güvenlik farkındalığı, çevrimiçi eğitim sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin siber tehditlerden korunması için son derece önemlidir(Demirci, 2021). Eğitim kurumları, öğretmenleri bu konuda bilinçlendirmek ve gereken becerileri kazandırmak için çaba göstermelidir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Veri Güvenliği, Öğretmenler, Çevrimiçi Eğitim, Uzaktan Eğitim

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel* araştırma yöntemleri (25). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Demirci, S. (2021). Öğretmen dijital yeterlikleri. TEDMEM. https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmen-dijital-yeterlikleri

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning.Educause review,27, 1-12. https://er.educause.edu/articles

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

Yılmaz, E. O. & Toker, T. (2022). Covid-19 Salgını Öğretmenlerin Dijital Yeterliliklerini Nasıl Etkiledi?. Milli Eğitim Dergisi , 51 (235) , 2713-2730 . DOI: 10.37669/milliegitim.896996

Yılmaz, E. , Şahin, Y. L. & Akbulut, Y. (2016). Öğretmenlerin Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı . Sakarya University Journal of Education , 6 (2) , 26-45 . DOI: 10.19126/suje.29650

E-Akademik Kütüphane Eğitimi İçin Görsel Senaryo Tasarımı

Zühal Çiftcibaşı
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Özden Şahin İzmirli
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Problem Durumu

Bilimin kaynağı olan akademik kurumlarda öğrencilerin ve araştırmacıların bilgiye erişim süreçlerinde önemli başvuru merkezi olan akademik kütüphaneler, en doğru bilgiye en hızlı şekilde erişimin sağlandığı bir ekosistem oluşturmak amacıyla çalışmaktadır (Çakın, 2000). Bu amaç çerçevesinde akademik kütüphanelerde kritik noktada olan en önemli unsurlardan biri ise akademik kütüphane eğitimleridir. Akademik kütüphane eğitimi, hedef kitleye uygun öğretim tasarımı ve eğitim araçları kullanılarak kütüphane hizmetleri, bilgi kaynaklarına erişim ve kütüphane kullanımı konularında eğitim ve öğretim programlarının düzenlenmesidir. Akademik kütüphane eğitimleri; çeşitli öğretim tasarımları ve eğitim araçlarından yararlanılarak tasarlanmaktadır. Literatürde akademik kütüphane eğitimlerinin tasarımında ADDIE öğretim tasarımı modelinin kullanıldığı, etkileşimli eğitim içerikleri ile kütüphane eğitimlerinin geliştirildiği ve mobil kütüphane eğitimi oyunlarının geliştirildiği çalışmalar olduğu görülmüştür (örn. Kaneko et al., 2018; Regan et al., 2018). Ulusal literatür incelendiğinde ise çevrimiçi bir akademik kütüphane eğitimi tasarımına veya öğretim tasarımı modellerinin kullanıldığı herhangi bir kütüphane eğitimi çalışmasına raslanmamıştır. Alanyazındaki bu boşluk dikkate alınarak, çevrimiçi ortamda e-Akademik Kütüphane Eğitimi tasarımına yönelik yüksek lisans tez çalışması yürütülmektedir. Tez araştırmasından bir bölüm olan bu çalışmada ise akademik bir kütüphane olan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Kütüphanesi'ne yönelik çevrimiçi ortamda bir akademik kütüphane eğitimi geliştirmek için görsel senaryoların tasarlanması amaçlanmıştır.

* Bu çalışma Doç. Dr. Özden Şahin İzmirli'nin danışmanlığında Zühal Çiftcibaşı'nın Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansütü Eğitim Enstitüsü'nde devam eden yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

** Bu araştırma ÇOMÜ Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu Başkanlığı tarafından desteklenen SYL-2022-4255 nolu proje kapsamında desteklenmektedir.

Yöntem

e-Akademik Kütüphane Eğitimi'nin ve dolayısıyla tasarlanacak görsel senaryoların kuramsal dayanağı; kütüphane eğitimlerinde sıkça tercih edilmesi, esnek ve kullanıcı merkezli bir model olması bakımından ADDIE öğretim tasarım modeli olarak belirlenmiştir (Aldoobie, 2015). Görsel senaryolar tasarlanacak çevrimiçi eğitim ortamlarının kalitesini arttıran en önemli çalışma adımıdır. Görsel bir senaryonun başlangıç noktasında konunun belirlenmesi gereklidir (Keating, 2013). Bu doğrultuda akademik bir kütüphane eğitiminde olması gereken on iki konu başlığı diğer akademik kütüphanelerde yapılan eğitim çalışmaları ve literatürde yapılan çalışmalar incelenerek belirlenmiştir (örn. Işık, 2010; Özçelik, 2001; Özgüven, 2019). On iki adet akademik kütüphane eğitimine yönelik görsel senaryo paketi, kullanılabilirlik bileşenleri ve materyal tasarım ilkeleri (Çağıltay, 2011; Küçükoğlu et al., 2022) dikkate alınarak tasarlanmıştır. Bu aşamada görsel senaryolara göre tasarlanacak eğitimlerin öğrenen odaklı olması, odaklanılabilecek sürelerde ve içeriklerde tasarlanması ile öğrenende merak uyandırabilmesi unsurları temel alınmıştır. Görsel senaryolar Microsoft Powerpoint kullanılarak tasarlanmıştır. Bu program kullanışlı olması, görsel senaryoların tasarlanmasında kullanılacak çeşitli düzen araçları ile metin ve grafik seçenekleri sunması, hızlı ve kolay kullanılması nedeniyle tercih edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada tasarlanan görsel senaryolar kullanılarak çevrimiçi ortamda on iki başlıkta akademik kütüphane eğitimi sistemi geliştirilmiştir. Hazırlanan görsel senaryoların çevrimiçi akademik kütüphane eğitim sisteminin tasarlanması sürecini kolaylaştırması, kaliteli bir eğitim materyali ortaya çıkmasına katkı sunması, kullanıcı odaklı bir eğitimi sistemi geliştirilmesi için artıların ve eksilerin görülebildiği bir ortam oluşturması beklenmektedir. Ayrıca ulusal literatürde görsel senaryoların akademik kütüphane eğitiminde kullanıldığı ilk çalışma olması bakımından alanyazında bir boşluğu doldurması beklenmektedir. Ek olarak ulusal literatürde yapılan incelemelerde kütüphane eğitimlerinin tasarlandığı çalışmaların az sayıda yapıldığı, öğretim tasarımı modeline dayalı çevrimiçi eğitim ortamlarının tasarlandığı bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Çalışmanın bu noktada da bir parçası olduğu yüksek lisans tez çalışması ile alana özgün bir katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik kütüphane, Akademik kütüphane eğitimi, Materyal tasarımı, Öğretim tasarımı, Çevrimiçi eğitim, Görsel Senaryo, Kullanılabilirlik

Kaynakça

Aldoobie, N. (2015). ADDIE Model. *American International Journal of Contemporary Research ADDIE*, *5*(6), 68–72.

Çağıltay, K. (2011). *İnsan Bilgisayar Etkileşimi ve Kullanılabilirlik Mühendisliği: Teoriden Pratiğe*. ODTÜ Yayıncılık.

Çakın, İ. (2000). Üniversitelerimizin Bilgiye Erişim Sorunları ile Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi. *Bilgi Dünyası*, *1*(1), 26–41. https://doi.org/10.15612/BD.2000.389

Işık, D. (2010). *Üniversite Kütüphanelerinde Kullanıcı Eğitimi: Ankara'daki Devlet Üniversite Kütüphanelerindeki Uygulamalar Ve Elektronik Ortamda Kullanıcı Eğitimi İçin Öneriler*. Ankara Üniversitesi.

Kaneko, K., Saito, Y., Nohara, Y., Kudo, E., & Yamada, M. (2018). Does Physical Activity Enhance Learning Performance?: Learning Effectiveness of Game-based Experiential Learning for University Library Instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, *44*(5), 569–581. https://doi.org/10.1016/J.ACALIB.2018.06.002

Keating, G. (2013). Storyboarding in eLearning. *Training & Development (1839-8561)*, *40*(1), 20–21. http://library.oum.edu.my/oumlib/ezproxylogin?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=90278487

Küçükoğlu, A., Özen, A., Saban, A., Atik Kara, D., Kürüm Yapıcıoğlu, D., Güven, M., Sevindik, T., & Gülbahar Güven, Y. (2022). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (4. bs.). Anı Yayıncılık. https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=96516

Özçelik, F. (2001). *Üniversite Kütüphanesinde Kullanıcı Eğitimi: İstanbul'daki Üniversite Kütüphanelerindeki Uygulamalar*. İstanbul Üniversitesi.

Özgüven, Ü. (2019). *Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmede kullanıcı eğitiminin rolü: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği*. Çankırı Karatekin Üniversitesi.

Regan, M. T., LaBrake, M., & Piekart-Primiano, A. (2018). Interactive eLearning. In *Planning Library Orientations* (pp. 249–259). Kylie Bailin, Ben Jahre and Sarah Morris. https://doi.org/10.1016/b978-0-08-102171-2.00026-x

STEAM Eğitiminde Giyilebilir Teknoloji Kullanımı: Akıllı Duruş Düzeltici Ceket

Esra Parlak Ayfer Alper

MEB MEB

Problem Durumu

STEAM, bilim (science), teknoloji (technology), mühendislik (engeenering), sanat (arts) ve matematik (mathematics) kelimelerinin baş harflerinin birleşiminden oluşan ve STEM(bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik) eğitiminin yaratıcılık, tasarım ve yenilikçilik bağlamında eksik kalması dolayısıyla STEM eğitimine sanatın da eklenmesiyle ortaya çıkan bir kavramdır. STEAM eğitimini daha çok robotik uygulamalar, giyilebilir teknolojiler, kendi cihazını geliştirme veya proje odaklı üretim gibi birçok süreç bu eğitim yaklaşımını oluşturmaktadır. Giyilebilir teknolojilerin STEAM eğitimini teşvik etmek için öğrencilere heyecan verici bir fırsat sunduğu (Markvicka, Rich, Liao, Zaini ve Majidi, 2018), öğrencilerin gerçek dünya problemlerini çözerken teknik beceriler ve analitik düşünme becerileri kazandıkları ve yaratıcılıklarının arttığı belirtilmektedir (Yu, Nurzaman, Culha ve Lida, 2014). Bu çalışmada STEAM eğitimini desteklemek amacıyla ortaokul öğrencileri giyilebilir teknoloji olan ve sağlık alanında toplumsal bir fayda sağlayan akıllı duruş düzeltici ceket geliştirmişlerdir.

Çocukların dijital teknolojileri uygun olmayan süre, sıklık ve farklı duruş pozisyonlarında kullanmaları sebebiyle gelişimsel problemler, kas-iskelet sistemi problemleri, fiziksel inaktivite problemlerinin görüldüğü belirtilmektedir (Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı ve Özdinçler, 2018), benzer şekilde teknolojik cihazları aşırı kullanan çocukların %72,5'inde duruş bozukluklarına bağlı olarak omurga, omuz, el ve el bileği gibi vücut bölümlerinde kas iskelet sistemi problemlerine neden olduğu ifade edilmektedir (Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018). Ayrıca 65 yaş üzeri bireylerin %30'unun duruş bozukluğu nedeniyle düştükleri belirtilmektedir (Ceceli, Güven, Okumuş, Gökoğlu & Yorgancıoğlu, 2007). Özsoy (2015) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde yaşlılarda duruş bozukluğu nedeniyle düşme ya da düşme korkusu meydana geldiği dile getirilmiştir. Bu proje kapsamında tüm insanların özellikle çocukluk, ergenlik ve yaşlılık dönemindeki bireylerin duruş bozukluğunu önlemek amacıyla giyilebilir bir teknoloji olan akıllı duruş düzeltici ceket geliştirilmiştir. Giyilebilir teknolojiler son yıllarda sağlık alanında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Parlak, 2021). Giyilebilir teknolojiler, sıklıkla sağlık ve fiziksel aktiviteler ile ilgili bilgileri izlemek için kullanılan, etkinlikleri izleyen, kişiselleştirilmiş bir asistan olarak çalışabilen sensörlerle donatılan, hafif, giyilmesi kolay, sensörlere sahip akıllı cihazlardır (Liu, 2014). Giyilebilir teknolojiler insanlarla ilişkilendirilebilen ölçümler yapabilmekte, bu durum nicel insan ya da ölçülebilen kişi kavramlarını ön plana çıkarmaktadır (Bozkurt, 2018). Bu proje kapsamında duruş bozukluğunun fark edilerek olası hastalıkların ve kazaların önlenmesi amacıyla giyilebilir teknoloji geliştirme kartı olan Arduino Lilypad donanımlarını ve flex (esneklik) sensörünü görsel programlama dilleri ile programlayıp donanımları iletken iplikle dikerek bir akıllı duruş düzeltici ceket geliştirilmiştir. Akıllı duruş düzeltici ceketin çalışma mantığı giriş – işlem – çıkış olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir. Giriş aşamasında esneklik sensörü ile duruş bozukluğu algılanacak, işlem aşamasında algılanan değer Lilypad mikrodenetleyicisine iletilecek ve mikrodenetleyiciye yüklenen kodlar sayesinde çıkış aşamasında eğer duruş bozukluğu var ise ledler ve titreşim motoru ile duruş düzeltici ceketi giyen kişi uyarılmış olacaktır. Böylece akıllı duruş düzeltici ceketi giyen birey duruş bozukluğunu fark ederek duruşunu düzeltebilecek dolayısıyla duruş bozukluğu nedeniyle oluşabilecek hastalıklar ve kazalar önlenebilecektir. Geliştirilen ceket ile duruş bozukluğunun farkına varan kişiler duruşlarını düzelterek ileride oluşabilecek sağlık problemleri veya kazaların önüne geçmiş olurlar. Dolayısıyla bu çalışma, duruş bozukluğuna bağlı kas ve iskelet hastalıklarının yaygın görüldüğü çocukluk, ergenlik ve yaşlılık dönemindeki bireylerin duruş bozukluklarını önleyip farkındalık sağlayarak toplumsal bir fayda ve sağlık alanında insanlığa bir katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğrencilerin STEAM eğitimine katılımları geliştirdikleri giyilebilir teknoloji ile sağlanmıştır.

Yöntem

Bu projede tasarım ve geliştirme araştırması yöntemi kullanılmıştır. Tasarım ve geliştirme araştırmaları yeni ürün, araç, model ve süreçlerin geliştirildiği ve geliştirilen ürünün denenerek uygulanabilirliğinin, etkililik ve verimliliğinin ortaya koyulduğu araştırmalardır (Richey ve Klein, 2014). Tasarım ve geliştirme araştırmaları iki kategori altında ele alınmaktadır: Tip 1 Ürünler ve araçların geliştirilmesiyle ilgili araştırmalar, Tip 2 – Tasarım ve geliştirme modellerinin geliştirilmesiyle ilgili araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu proje ürün geliştirmeye yönelik bir çalışma olduğundan tasarım ve geliştirme araştırmalarının Tip 1 kategorisine uygundur. Tasarım ve geliştirme araştırması, gerçek hayatta karşılaşılan problemlere yönelik somut, uygulanabilir çözümler, ürünler araştırmaya yönelik bir yöntemdir. Projede gerçek hayatta karşılaşılan duruş bozukluğu problemine bir çözüm yolu olarak akıllı duruş düzeltici cekette bulunan sensör sayesinde duruş bozukluğu anında ledlerin yanması ve titreşim motoru ile birey uyarılmaktadır. Tasarım ve geliştirme aşamaları; analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Bu süreç öğretim tasarım modellerinden ADDIE'ye göre planlanmıştır. ADDIE; Analysis (Analiz), Desing (Tasarım), Development (Geliştirme), Implementation (Uygulama) ve Evaluation (Değerlendirme) aşamalarını kapsamakta ve her bir adımın çıktısı diğer adım için girdi oluşturmaktadır (Reiser ve Dempsey, 2007). Akıllı duruş düzeltici ceket öğretmen rehberliğinde 8 ortaokul öğrencisinin katılımıyla geliştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda öğrenciler STEAM eğitimi projesi olarak giyilebilir bir teknoloji olan akıllı duruş düzeltici ceket geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri ürün ile öğrenciler proje tabanlı öğrenme ve tasarım tabanlı araştırma sürecine dahil olmuşlar ve öğrencilerin STEAM eğitimine katılımları sağlanmıştır. Alanyazında STEAM alanlarında çalışan kızların sayısının azlığı ve kız öğrencilerin STEAM alanlarına katılımının önemi ifade edilmektedir. Bu bağlamda proje geliştirme sürecine 3 kız öğrenci dahil edilmiş ve her bir öğrenci proje geliştirme sürecinde aktif katılım göstermiştir. Akıllı ceket geliştirme süreci elektronik devre kurulumu (prototipleme), donanımların programlanması (yazılım) ve son olarak donanımların cekete dikilmesi (dikiş) aşamalarından oluşan giyilebilir teknoloji geliştirme adımları ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler

öğretmenleri rehberliğinde geliştirdikleri akıllı duruş düzeltici ceket ile giyilebilir teknoloji geliştirme sürecine dahil olmuşlardır. Bununla birlikte geliştirilen akıllı duruş ceket ile sağlık alanında toplumsal bir fayda sağlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: GİYİLEBİLİR TEKNOLOJİLER, STEAM, AKILLI CİHAZLAR

Kaynakça

Bozkurt, A. (2018). Giyilebilir Teknolojilerin Eğitim Amaçlı Kullanımına Yönelik Kavramsal Bir Değerlendirme. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 4(4), 87-102. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/42908/519022

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (1.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ceceli, E., Güven, D., Okumuş, M., Gökoğlu, F. ve Yorgancıoğlu, R. (2007). Geriatrik hastalarda denge, yaş ve fonsiyonel durum ilişkisi. Türk Geriatri Dergisi, 10(4), 169-172.

Liu, Y. (2014). Tangram race mathematical game: Combining wearable technology and traditional games for enhancing mathematics learning (Master's thesis). Worcester Polytechnic Institue, Massachusetts, United States.

Markvicka, E., Rich, S., Liao, J., Zaini, H., & Majidi, C. (2018, March). Low-cost wearable human-computer interface with conductive fabric for STEAM education. In *2018 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC)* (pp. 161-166). IEEE.

Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. ve Özdinçler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 5(2), 1-21.

Mustafaoğlu, R. ve Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. Bağımlılık Dergisi, 19(3), 51-58.

Parlak, E. (2021). Gömülü sistem uygulamalarının akıllı cihaz geliştirme performansına, üstbilişsel farkındalığa ve akademik başarıya etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (2007). Trends and issues in instructional design and technology (4th Ed.). Columbus, OH: Pearson. Richey, R. C., & Klein, J. D. (2014). Design and development research: Methods, strategies, and issues. Routledge

Richey, R. C., & Klein, J. D. (2014). Design and development research. *Handbook of research on educational communications and technology*, 141-150.

Yu, X., Nurzaman, S. G., Culha, U., & Lida, F. (2014). Soft robotics education. Soft Robotics, 1(3), 202-212.

9-17 Yaş Aralığındaki Çocukların Dijital Oyun Bağımlılığının İncelenmesi

Emrah Akman

Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Özel bilgisayar yazılımları ve oyun araçları sayesinde oyun davranışı farklı bir boyut kazanmıştır. Dijital oyunlar, kullanıcılara görsel bir ortamda kullanıcı girişi yapmayı sağlayan çeşitli teknolojilerle programlanmış oyunlardır (Çetin, 2013). Dijital oyunların, oyuncular üzerinde birçok olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu bilinmektedir. Son yıllarda oyun oynamanın birçok faydası ile ilgili artan sayıda araştırma yapılmıştır. Reer ve Quandt (2020) tarafından yapılan çalışmada, temel psikolojik ihtiyaçların tatmini, anlamlı etkinliklerin keyfi ve dijital oyunların olumlu duygusal durumlarla ilişkisi gibi konular ele alınmıştır. Ayrıca, oynamanın insan ilişkilerine olan olumlu etkisi de incelenmiştir. Literatürdeki çalışmalar genellikle dijital teknolojilerin aşırı kullanımının çocukların ve ergenlerin sağlığı ve zihinsel refahı üzerinde olumsuz etkileri hakkında odaklanırken, diğer yandan uygun medya kullanımı okul çağındaki çocuklar ve ergenler için yararlı da olabilmektedir. Bu durum, yeni bilgiler edinmelerine ve sosyal etkileşim ve akran desteği fırsatları sunmalarına olanak tanımaktadır. Araştırmalar göstermiştir ki özellikle gelişim döneminde olan çocuklar bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel açıdan daha kolay etkilenirler ve dijital oyunlar bu gelişim alanlarını doğrudan etkilemektedir.

Teknoloji bağımlılığı konusu geniş bir yelpazede ele alınırken, öne çıkan başlıklardan biri de dijital oyun bağımlılığıdır. Dijital oyun bağımlılığı dijital bağımlılık kapsamında dikkat çeken en önemli kavramdır (Kesici, 2020). Oyun bağımlılığı, insanların dijital oyunlara katılım için dürtülerini kontrol edemedikleri ve oyunların duygu, biliş ve sosyal hayatlarını etkilediği durumlarda ortaya çıkmaktadır (Griffiths & Davies, 2005; Young, 2009). Artan dijital oyun oynama davranışının sonucunda, bireyler oyun oynamaya bağımlı hale gelmektedir (Griffiths & Meredith, 2009). Lemmens ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan çalışmaya göre, dijital oyun bağımlılığı, sosyal ve/veya duygusal sorunlara yol açan, bilgisayar veya video oyunlarına aşırı düzeyde takıntılı bir şekilde bağımlı olmak olarak tanımlanmaktadır. Bu sorunlara rağmen, oyun bağımlısı kişi bu aşırı kullanımdan vazgeçememektedir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2018), dijital oyun bağımlılığını, çevrimiçi veya çevrimdışı olarak devam eden sürekli veya tekrarlayan oyun davranışı eğilimi olarak tanımlamaktadır. Kontrolsüzlük, oyunların yaşam tercihlerinin ve günlük rutinlerin önceliği haline gelmesi, insanların zararlı sonuçlarına rağmen oyun oynamaya devam etmesi gibi belirtiler, dijital oyun bağımlılığına işaret etmektedir.

Birçok araştırma, dijital oyunların özellikle çocuklar ve gençler arasında yaygın bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Bununla birlikte, birçok öğrenci oyunlara fazla zaman ayırarak bağımlılık geliştirir. Bu durum, öğrencilerin ders çalışma, ödev yapma ve diğer akademik aktivitelerine zaman ayıramamalarına ve bu nedenle düşük notlar almalarına neden olabilir (Griffiths vd., 2016; Kuss & Griffiths, 2012). Bu nedenle, dijital oyun bağımlılığı hakkında yapılan araştırmalar son yıllarda giderek artmıştır (Bányai vd., 2020; Kowalik vd., 2023). Dijital oyun bağımlılığı hakkında yapılan araştırmalar, özellikle öğrencilerin akademik performanslarını olumsuz etkileyebileceği için son derece önemlidir. Bu alandaki çalışmalar, öğrencilerin oyun kullanımını kontrol etmelerine yardımcı olacak önlemlerin alınmasını sağlayabilir (Kuss & Griffiths, 2012; Wartberg vd., 2017). Bu araştırmada ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri incelenmiştir. Araştırma problemleri şunlardır:

- Öğrencilerin en sevdikleri ve en son oynadıkları oyunlar nelerdir?
- Öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeyleri cinsiyete, oyun platformlarını kullanma durumlarına ve eğitim kademesine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Betimsel tarama modelinde bir durumu mevcut haliyle açıklamak amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Araştırmanın örneklemi seçkisiz olmayan örnekleme yönteminden uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim yılında Giresun'da bir özel okulda toplanmıştır. Araştırmaya 156 kız, 216 erkek olmak üzere toplam 372 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 122'si ilkokul, 129'u ortaokul ve 121'i lise kademesinde öğrenim görmektedir. İlkokulda birinci ve ikinci sınıf, lisede ise on ikinci sınıf öğrencileri çalışmaya dahil edilmemiştir.

Araştırmanın verileri "kişisel bilgi formu" ve "çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyetleri, sınıfları, hangi kademede öğrenim gördükleri, en son oynadıkları oyun, en sevdikleri oyun ve oyun oynarken kullandıkları platformlar sorulmuştur.

Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği Şahin, Keskin ve Yurdugül (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek faktörden ve 6 maddeden oluşmaktadır. "Benim için hiç uygun değil" ile "Benim için tamamıyla uygun" uç seçenekleri yer almaktadır ve 5'li likert şeklinde ölçeklendirilmiştir. Ölçeğin geliştirildiği orijinal çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının 0,78 olduğu belirtilmektedir (Şahin, Keskin ve Yurdugül, 2019). Bu araştırmada elde edilen veriler kullanılarak Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı yeniden hesaplanmış ve 0,79 bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğrencilerden tarafından en sevilen ve en son oynanan oyunun Roblox olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin çok farklı türlerde oyunlara ilgilerinin olduğu görülmüştür. Roblox, diğer oyunlardan farklı olarak kullanıcıların kendi oyunlarını oluşturabilecekleri bir platformdur. Oyuncular, oyun geliştirme araçları ve bir dizi programlama dili kullanarak kendi oyun dünyalarını yaratabilmektedirler. Roblox, birçok farklı türde oyunu içeren geniş bir kütüphaneye sahiptir ve kullanıcılar tarafından sürekli olarak yeni oyunlar eklenmektedir. Ayrıca, platformda sosyal özellikler de bulunmaktadır, böylece oyuncular oyun oynarken veya oyunlarını oluştururken birbirleriyle etkileşime geçebilme olanağı bulmaktadırlar. Dolayısıyla Roblox, farklı türde oyun oynama isteği olan oyuncuların ihtiyaçlarını karşılayabilecek potansiyeli taşımaktadır. Bu araştırmada Roblox'un en sevilen ve en son oynanan oyun olmasının nedeni Roblox'un sunmuş olduğu çeşitlilik ile açıklanabilir.

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte olup, erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılığının kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aysel (2022) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuç elde edilmiş ve kız öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Literatürde bu bulguyu destekleyen farklı çalışmalar da yer almaktadır (Bardakçı ve Arslan, 2021; Arslan, 2019; Güvendi vd., 2019; Li ve Wang, 2013). Erkek öğrencilerin dijital oyunlara kız öğrencilerden daha çok ilgili duymalarının bu durumun nedeni olabileceği söylenebilir.

Oyun oynama davranışını bilgisayar ve PlayStation kullanarak gerçekleştiren öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin bilgisayar ve PlayStation kullanmayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte dijital oyun bağımlılığının mobil cihazlarda oyun oynayıp oynamama durumuna göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Bilgisayar, PlayStation ve benzeri nitelikteki platformların yüksek kalitede görüntü ve oynanış deneyimi sunuyor olması ve mobil cihazların daha basit düzeyde oyunlar için tercih ediliyor olması bu farklılık nedeni olabilir.

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri eğitim kademesine göre farklılık göstermektedir. Buna göre dijital oyun bağımlılığın en yüksek düzeyde görüldüğü kademe ortaokul kademesi iken, en düşük düzeyde görüldüğü kademe ise ilkokul kademesidir. İlkokulda öğrencilerin oyun platformlarına erişimi konusunda genel olarak ebeveyn kontrolünde olmaları dijital oyunlara bağımlılık düzeylerinin diğer kademelere göre daha düşük seviyede kalmasını sağlamış olabilir. Şahin ve Tuğrul (2012) tarafından yapılan araştırmada ilkokul çocuklarının bilgisayar oyunu bağımlılığı düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Aysel (2022) tarafından yapılan araştırmada ortaokul düzeyinde yaş grubu arttıkça dijital oyun bağımlılığının arttığı ifade edilmektedir. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun nedeni bu araştırmanın örnekleminin özel okulda eğitim gören öğrencilerden oluşması ve özel okullarda sınav hazırlığının lisenin ilk yıllarından itibaren başlaması ve sıkı bir şekilde devam ediyor olması, dolayısıyla lise öğrencilerinin oyun oynamak için fazla zaman bulamaması olabilir.

Dijital oyunlar günümüzün vazgeçilmez parçalarından biri haline gelmiştir ve her yaşta insanın keyif alabileceği oyun türleri olduğu görülmektedir. Dijital oyunlar birçok olumlu etkinin yanında bazı olumsuz etkiler de sunabilmektedir. Bu olumsuz etkilerden birisi de dijital oyun bağımlılığıdır. Dijital oyun bağımlılığı olan öğrencilerde sosyal yaşamdan uzaklaşma, akademik başarıda düşme, iletişim bozukluğu ya da eksikliği ve gerçeklikten uzaklaşma gösterilebilir. Dijital oyun bağımlılığının farklı değişkenlerle birlikte ele alındığı araştırmaların yapılması ve sonuçlarının ortaya konulması büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda gelecekte yapılacak çalışmalar için bazı öneriler sunulabilir.

- Dijital oyun bağımlılığı ile ilgili daha geniş örneklemler ile çalışmalar yürütebilir ve devlet okullarında ve özel okullarda eğitim gören öğrenciler birlikte ele alınabilir.
- Dijital oyun bağımlılığının erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olmasının nedenlerini ortaya koyabilecek nitel ağırlıklı çalışmalar yürütülebilir.
- Dijital oyun bağımlılığının öğrencileri olumsuz etkilediği noktalar ve bu konuda alınabilecek önlemlerin öne çıkarıldığı veliler ve öğretmenlere yönelik eğitim etkinlikleri düzenlenebilir.

Anahtar Kelimeler: Dijital oyun bağımlılığı, dijital oyunlar

Kaynakça

Arslan, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Sivas ili örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 63-80. https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.02.004

Arslan, A. (2022). The effect of secondary school students' digital game addictions on self-efficacy levels: a structural equation model study, *E-International Journal of Educational Research, 13*(5), 132-150. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1135981

Bányai, F., Zsila, Á., Király, O., Maraz, A., Elekes, Z., Griffiths, MD., & Demetrovics, Z. (2020). Problematic social media use, disordered gaming and internet addiction: Symptoms, clusters and typologies. *Addictive Behaviors, 106*, 106335. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169839

Bardakçı, S., & Arslan, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının sosyal kaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(230), 899-922. https://doi.org/10.37669/milliegitim.710703

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri (25. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları

Çetin, E. (2013). *Tanımlar ve Temel Kavramlar, Eğitsel Dijital Oyunlar*. Ocak, M. A. (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.

Griffiths, M. D., & Davies, M. N. O. (2005). *Videogame addiction: Does it exist? Handbook of computer game studies.* Goldstein, J. & Raessens, J. (Eds.), MIT Press. 359–368.

Griffiths, M. D., & Meredith, A. (2009). Videogame addiction and its treatment. *Journal Contemporary Psychotherapy, 9*(39), 247–253.

Griffiths, M. D., Kuss, D. J., & Pontes, H. M. (2016). A brief overview of Internet Gaming Disorder and its treatment. *Australian Clinical Psychologist, 2*(1), 1-5. 20108.

Güvendi, B., Demir, G. T., & Keskin, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11*(18), 1194-1217. https://doi.org/10.26466/opus.547092

Kesici, A. (2020). The effect of conscientiousness and gender on digital game addiction in high school students. *Journal of Education and Future,* (18), 43–53.

Kowalik, B., Delfabbro, P. H., & King, D. L. (2023). Impaired control over gaming scale (ICOGS): Development, confirmatory factor validation, and psychometric evaluation. *Addictive Behaviors Reports, 17*, 100489. https://doi.org/10.1016/j.abrep.2023.100489

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2012). Online gaming addiction in children and adolescents: A review of empirical research. *Journal of Behavioral Addictions, 1*(1), 3–22. https://doi.org/10.1556/JBA.1.2012.1.1

Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology, 12*(1), 77–95. https://doi.org/10.1080/15213260802669458

Li, H., & Wang, S. (2013). The role of cognitive distortion in online game addiction among Chinese Adolescents. *Children and Youth Services Review, 35*(9), 1468-1475. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.05.021

Reer, F., & Quandt, T. (2020). Digital games and well-being: An overview. *Video Games and Well-Being,* 1–21. https://doi.org/10.1007/978-3-030-32770-5_1

Şahin, C., & Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Festschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 4*(3), 115–130.

Şahin, M., Keskin, S., & Yurdugül, H. (2019). Impact of family support and perception of loneliness on game addiction analysis of a mediation and moderation*. International Journal of Game-Based Learning (IJGBL), 9*(4), 15-30.

Wartberg, L., Kriston, L., & Thomasius, R. (2017). The prevalence and psychosocial correlates of ınternet gaming disorder. *Deutsches Arzteblatt international, 114*(25), 419–424. https://doi.org/10.3238/arztebl.2017.0419

Young, K. (2009). Understanding online gaming addiction and treatment issues for adolescents. *The American Journal of Family Therapy, 37*(5), 355–372. https://doi.org/10.1080/01926180902942191

Öğretim ve Öğrenmede Yeni Teknolojilerden Sanal Müze Örneklerinin Belirlenen Ölçütlere Göre Değerlendirilmesi

Hande Bolu Sert
Gazi Üniversitesi

Dürdane Taşoğlu
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

'Öğretim ve öğrenmede yeni teknolojiler' terimi günümüz terimi olarak düşünülmesinin aksine tarihi oldukça eskiye dayanmaktadır. "Eğitim teknolojisi, ülkemizde, 1960' lardan beri eğitim alanında sık sık kullanılan bir terim olmuştur'' (Çilenti, 1988, s. 26). Fakat bu terim günümüzde kapsamını genişleterek 'öğretme ve öğrenmede yeni teknolojiler' terimini kullanmayı ve daha geniş bir kapsam dahilinde bu teknolojileri değerlendirmeyi zorunlu kılmıştır. İnternet teknolojisi ve bunun beraberinde gelen sanal uygulamalar eğitimde kullanılan yeni teknolojileri oluşturan en önemli unsurlar olmuşlardır. Bu unsurların başında ise sanal müze uygulamaları gelmektedir. Sanal müzeler öğretim ve öğrenme sürecinde hem öğretmenler hem de öğrenciler için normal müze gezileri sırasında ortaya çıkabilecek pek çok dezavantajı en aza indirmesi konusunda pek çok avantajı bulunmaktadır. Bunların başında belki de en önemli özelliği; sanal müzeler yere ya da zamana bağlı olmaksızın sadece bir bölgede yaşayan ya da o bölgeyi ziyaret etme olanağı olan kişilere hizmet etmez, internet bağlantısının olduğu her yerde, isteyen herkese ücretsiz hizmet sunar. Sanal müzelerin eğitim ortamında özellikle kalabalık sınıf gruplarıyla yapılan okul gezileri dikkate alındığında, okuldan alınacak izinler, gezi için ayarlanacak araçlar, gezi süresi ve özellikle bu sürenin diğer ders saatlerini engellememesi ve küçük gruplarla yapılan müze gezileri sırasında güvenlik, yemek, temel ihtiyaçlar gibi pek çok ihtiyacın karşılanmasına ilişkin sorunların olması ve belirlenen süre içerisinde verimli bir gezinin gerçekleşmesinin mümkün olmaması gibi sorunlardan dolayı sanal müze gezileri pek çok açıdan avantajlı görülmektedir. Bu avantajlara ek olarak normal müze gezileri sırasında eserlerin tanıtılması ve öğrenci tarafından bir esere ilişkin yeterli bilgiye gezi sırasında ulaşmanın zor olabilmesi gibi dezavantajlara karşın sanal müzeler avantajlı görülmektedir. "Ayrıca sanal müzeler sınırsız arşiv ve sergi mekânına sahiptirler. Ziyaretçi sanal müzelerde bir sergiyi gezerken dönüp arşivde konu ile ilgili araştırma yapabilir. Bu da sanal müzelerin ziyaretçilerine sunduğu büyük bir avantajdır" (Glosset, 2007, s. 230). Ziyaretçi gezi sırasında 360 derece etrafına bakabilir, ilgisini çeken objelere yoğunlaşabilir (Varinlioğlu, 2007, s. 241-246). Bu özelliklerinin yanı sıra sanal müzelerin ve teknolojinin eğitimde kullanımına ilişkin avantajlar her geçen gün daha çok artmakta ve eğitimdeki yeri de aynı ölçüde büyümektedir. Bu avantajların belki de en büyüğü 2019 yılında bütün dünyayı etkisi altına alan pandemi dönemiyle beraber daha çok belirgin olmuştur. Sanal müzeler pandemi dönemi içerisinde eğitimin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. İnsanların sokağa bile çıkamadığı o dönemde eğitimin belki de en büyük aracı olmuştur. Pandemi dönemi dışında da ekonomik şartların, ulaşımın ve zaman gibi faktörlerin elverişsiz olduğu durumlarda da sanal gezilerin eğitim alanlarındaki kullanımı her geçen gün artarak devam etmektedir. Bu alandaki çalışmaların azlığı dikkate alınarak araştırmanın problem cümlesi "Öğretim ve öğrenmede yeni teknolojilerden sanal müze örneklerinin belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmesi" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın verileri "betimsel tarama modeli" usulüne göre tanımlanarak açıklanmıştır. "Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmada, en yaygın betimsel yöntem tarama araştırmasıdır, çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini özetler. Etnografik ve tarihi yöntemler de yapıları bakımından aslında betimseldir. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel. 2014, s. 22). Niyazi Karasar (2000, s. 77) tarama modellerini, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlamaktadır. Öğretim ve öğrenmede yeni teknolojilerden sanal müzelerin internet ortamındaki arama motorlarından ulaşılabilinen örnekleri araştırmanın veri kaynağı olarak kullanılarak, betimsel tarama modeli ile incelenmiş ve belirlenen ölçütler doğrultusunda değerlendirilerek konunun olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde açıklanması sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, öğretim ve öğrenmede yeni teknolojilerden sanal müze örneklerinin; yapıldığı yıllar, ziyaretçi profilleri, ziyaretçi sayıları, sanal müze türleri, koleksiyonundaki eser sayıları, eserlerin ait olduğu yıllar, eser bilgilerine ulaşma şekilleri, eser bilgilerinin kaydedilip kullanılıp kullanılamaması vb. başlıklar altında değerlendirilmiştir. Bu çalışma grubunu yurt içi ve yurt dışı sanal müzelerden 51 sanal müze oluşturmaktadır. Bu sanal müzeler incelendiğinde; koleksiyonlarının çeşitliliği, sınırsız erişim ve eserler hakkındaki bilgilerin çeşitliliği hususunda incelemelerde bulunulmuştur. Sanal müze kullanımı bilgiyi somutlaştırması, şekillendirmesi, çoğu kişiye ulaşılabilir olması, ekonomik olması gibi açılardan katılımcılar tarafından işlevsel olarak görülmüştür. Bu sonuç, sanal müze gezilerinin pek çok alanda tercih edilmesini mümkün kılmıştır. Fakat özellikle fen bilimleri ve matematik gibi alanları kapsayan müze sayılarının yetersiz olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretim ve Öğrenme Teknolojileri, Sanal Müze

Kaynakça

Akın, Besim; Çetin, Canan; Erol, Vedat: "Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi Uygulamadan Örnekler", Beta. İstanbul, 1998.

Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. A. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.

Glosset, N. Ş. (21- 22 Mayıs 2007). Sanal mimarlık müzesi: Sanal Müzecilik. İçinde, Z. Önen, G. Tunç, & M. Yılmaz (Ed.), Geçmişten Geleceğe Türkiye'de Müzecilik I Sempozyumu (s. 229- 232). Ankara: Vekam.

Karasar, N. (2007), Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel.

Varinlioğlu, G. (21- 22 Mayıs 2007). Türkiye sualtı kültür mirası sanal müzesi: Kaş Arkeopark sanal müzesi. içinde, Z. Önen, G. Tunç, & M. Yılmaz (Ed.), Geçmişten Geleceğe Türkiye'de Müzecilik I Sempozyumu (s. 241- 246). Ankara: Vekam.

Digital çağda kullanılan öğretim teknolojilerinin öğrenci başarısına etkisi:

Süzer Ünal
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Süleyman Alpaslan Sulak
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" (Ertürk, 1984: 12). Bireyde istenen davranış değişimlerinin oluşması bireyin kişisel özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi ve uygulanması ile gerçekleşebilir (Senemoğlu, 2020). Digital çağda teknoloji kullanımın artması ve yeni kuşakların teknolojinin kucağına doğması ile teknolojik araçların kullanımı da artmıştır. Bu nedenlerden dolayı geleneksel öğrenme yöntemleri kullanılarak oluşturulan öğrenme ortamlarının daha önceki kuşaklarda olduğu gibi onların ilgi ve dikkatlerini çekmede yeterli olamayacağı düşünülmektedir (Somyürek, 2014). Teknoloji alanındaki bu değişimlerin eğitime yansımasına bağlı olarak "Eğitim Teknolojisi" kavramı ortaya çıkmıştır.

Eğitim teknolojisi; öğrencilerin mekân ve zamandan bağımsız olarak serbest bir şekilde bilgiye ulaşmasını sağlar. Öğretimi bireyselleştirerek yaratıcılığa katkı sağlar. Öğretim materyallerin üretilmesi, çoğaltılması ve paylaşılmasına olanak sağlar (Alkan, 2011). Öğretmenlerin geliştirebileceği ilgi çekici materyalleri sınıf ortamına taşımasına imkân verir. Öğrencilerin iş birliği içinde çalışabileceği eğitim teknolojilerinden biri Web 2.0 araçlarıdır.

Web 2.0, 1990 yılında Tim Berners-Lee tarafından tasarlanan World Wide Web' in (web veya www) yeni bir sürümü olarak kabul edilir. İçeriğin ve materyallerin artık bireyler tarafından oluşturulmadığı ve paylaşıma açılmadığı, bunun yerine tüm kullanıcılar tarafından katılımcı ve işbirliklibir biçimde sürekli değiştirildiği bir platform olarak tanımlanmaktadır (Kaplan ve Haenlein, 2010; Blank & Reisdorf, 2012). Web 2.0 tabanlı teknolojiler, hem öğrenme ortamını geliştirme ve dönüştürme hem de öğrenmeyi daha ilginç, daha anlamlı ve daha özgün hale getirme potansiyeline sahiptir. Web 2.0 araçlarını ve diğer teknolojileri kullanmak öğrencilerin derse karşı motivasyonunu ve akademik başarılarını artırabilir (Wankel & Blessinger, 2013).

Öğrencilerin derse karşı motivasyonunu ve akademik başarılarını artırabilmek amacıyla Nesne Tabanlı Programlama dersi sınıflar(Classes) isimli öğrenme biriminde program mantığını daha iyi anlamaları ve kavramaları için Web 2.0 araçları kullanılarak çeşitli materyaller oluşturulacaktır. Oluşturulacak materyaller ile öğretmenin merkezde olduğu ve klasik anlatım yöntemi kullanılarak öğrencinin pasif duruma düşürüldüğü öğrenme ortamından ziyade, öğretmenin rehber olduğu ve öğrencilerin sürekli olarak aktif oldukları kaliteli bir öğrenme ortamının oluşturulması hedeflenmektedir. Yapılacak çalışmada "sınıflar(classes)" öğrenme biriminin öğretiminde öğrencilerin çeşitli Web 2.0 araçlarını kullanarak materyaller oluşturması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemler beraber kullanıldığı için karma yöntem kullanılacaktır (Sönmez ve Alacapınar, 2019).

Bu araştırmada web 2.0 araçlarının kullanıldığı ve kullanılmadığı 10. Sınıf öğrencilerinin Nesne Tabanlı Programlama dersi Sınıflar (Classes) öğrenme birimi için öğrenci başarılarına bakılacaktır.

Araştırmanın nitel boyutu öğretmenlerin ve öğrencilerin Nesne Programlama dersi Sınıflar (Classes) öğrenme biriminde web 2.0 araçlarının kullanılması hakkındaki görüşlerini almaktır. Öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Bu formdan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle açıklanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilişim Teknolojileri Alanı 10. Sınıf Nesne Tabanlı Programlama dersi Sınıflar (Classes) öğrenme biriminde Web 2.0 araçları kullanılması, ders içerisinde kullanılacak etkinliklerin Web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanmasının öğrenci başarısına olumlu etkisi olacağı beklenmektedir.

Öğretmen ve öğrencilerle yapılacak görüşmeler neticesinde Web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanan ders materyalleri ile ders işlemenin; öğrencilerin başarısını artırmada ve öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığında etkili olduğu sonucuna ulaşılması beklenmektedir.

Farklı sınıf, farklı ders ve farklı okul düzeyinde Web 2.0 araçları kullanılarak ders işlemenin etkililiği ile ilgili yeni karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir. Öğrencilerin hedef ve davranışlara daha etkin ulaşmalarını sağlamada öğrenciyi merkeze aldığı için Web 2.0 araçları tüm derslerde kullanılabilir olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0 araçları, Nesne Tabanlı Programlama, Sınıflar (Classes).

Kaynakça

Alkan, C. (2011). Eğitim Teknolojisi. 8. Baskı, Anı Yayıncılık.

Ertürk, S (1984). Eğitimde program geliştirme. 5.Baskı, Yelkentepe Yayınları.

Kaplan A. M. ve Haenlein, M. (2010). Users of theworld, unite! The challenges and opportunities of SocialMedia. Business horizons, 53(1), 59-68.

Senemoğlu, N. (2020). Gelişim, öğrenme ve öğretim. 27. Baskı, Anı Yayıncılık.

Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 4(1), 63-80.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 7. Baskı, Anı Yayıncılık.

Wankel, C., & Blessinger, P. (Eds.). (2013). Increasing student engagement and retention in e-learning environments: Web 2.0 and blended learningtechnologies. Emerald Group Publishing.

An Investigation into Pre-Service Teachers' Information Technology Skills and Creativity Levels

Gülşah Taşçı
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Mustafa Çelebi
Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

In recent years, with the widespread use of information technologies, traditional teaching methods have not been able to meet today's needs and creativity skills have come to the fore. When European teacher competencies are examined, it is emphasized that the acquisition of high-level mental skills such as critical and creative thinking, communication skills, problem solving, research, decision making, using information technologies and entrepreneurship are among the highlights. While technological developments cause changes in working environments, this change also triggers institutional change and therefore the change of teachers. Several studies have explored the relationship between creativity and technology proficiency among teacher candidates. For example, a study by Koehler and Mishra (2009) found that teacher candidates who demonstrated higher levels of technological pedagogical content knowledge also tended to exhibit higher levels of creativity. Moreover, there is a growing emphasis on the importance of integrating technology and creativity in teacher education programs. As noted by Li et al. (2022), technology provides new opportunities for students to engage in creative problem-solving, critical thinking, and collaboration. Therefore, it is important for teacher candidates to develop both their creativity and technological skills in order to effectively use technology in the classroom and facilitate student learning.

When we look at the literature in Turkey, it has been seen that there are very limited studies on the effect of pre-service teachers' information technology use skills on their creativity levels. Therefore, the main purpose of this research is to determine the creativity levels and information technology skills of pre-service teachers:

1. What is the creativity level of pre-service teachers?

2. Do prospective pre-service teachers' creativity levels show a significant difference according to demographic variables?

3. What is the level of pre-service teachers' use of information technologies?

4. Which levels of pre-service teachers' use of information technologies show a significant difference according to their demographic variables?

5. Is there a significant relationship between the creativity levels of pre-service teachers and the level of their use of information technologies?

Yöntem

Considering the basic structure of this research, it was seen that the descriptive design, which is one of the quantitative research methods, was more appropriate. A survey, in which the opinions, abilities, interests, and behaviors of the participants on a particular subject are determined, and which generally covers larger samples compared to other types of research, is referred to as a survey research. The purpose of the scanning method is to specify the nature and characteristics of objects, organizations and phenomena.In this context, the universe of the research consisted of pre-services in Turkey. The sample of the research consists of pre-services studying at Erciyes University education faculties in the 2022-2023 academic year.

In the research, "How Creative Are You? scale is used. affecting creativity; This test, which was prepared by considering the behaviors, values, interests, motivations, personal characteristics and many other variables of the individual, was translated into our language by the researchers in accordance with the structure of the research, provided that the original form was taken into account. There are 50 expressions in the test, which is used to measure the creativity of managers. The scale was prepared in the form of a 5-point Likert scale. According to each expression, the options take one of the values 2, 1, 0, 1, +2. Then, by adding these scores, the creativity scores of those who answered the test were obtained. Those with a test score between 100 and 80 are considered to have a high level of creativity, those between 79 and 60 are considered to be above average, those with a test score between 59 and 40 are considered moderate, those between 39 and 20 are below average, and those between 19 and 10 are considered uncreative.

In line with the purposes of the research, the "Scale for determining the level of teachers' use of information technologies", consisting of 38 items and 4 factors, developed by Bayraktar (2015) will be applied to the teacher candidates participating in the research. The scale is designed in a 5-point Likert type with 38 items. It was scored as : 2, Undecided: 3, Agree: 4, and Strongly Agree: 5. The lowest score that can be obtained from all the items of the scale is 38, and the highest score is 190. The total score of the Undecided option is 114, and the values lower than this score are the candidates' use of technology for educational purposes. Cronbach's Alpha coefficient, which was used to calculate the internal consistency of the scale, was calculated as 0.94.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In this study, the creativity levels and information technology skills of pre-service teachers will be determined. As the analysis process of the research continues, the research is expected to explain the connections between the following questions in this context.

1. What is the creativity level of pre-service teachers?

2. Do prospective pre-service teachers' creativity levels show a significant difference according to demographic variables?

3. What is the level of pre-service teachers' use of information technologies?

4. Which levels of pre-service teachers' use of information technologies show a significant difference according to their demographic variables?

5. Is there a significant relationship between the creativity levels of pre-service teachers and the level of their use of information technologies?

Anahtar Kelimeler: pre-service teachers, information technology skills, creativity levels

Kaynakça

Aljraiwi, S. (2019). Effectiveness of gamification of web-based learning in improving academic achievement and creative thinking among primary school students. *International Journal of Education and Practice, 7*(3), 242–257.

Chang, Y. S. (2003). A study on creativity of virtual teams: An experiment in teacher's college technology education. National Taiwan Normal University.

Cropley, A. (2012). Creativity and education: An Australian perspective. IJCPS- International Journal of Creativity and Problem Solving, 22(1), 9.

Eyadat, W. M., & Eyadat, Y. A. (2010). Instructional technology and creativity among university students: The missing link. World Journal on Educational Technology, 2(2), 87–99.

Gülel, G. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Pamukkale Üniversitesi Örneği). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilmler Enstitüsü,Denizli.

Harmes, J. C., Welsh, J. L., & Winkelman, R. J. (2016). A framework for defining and evaluating technology integration in the instruction of real-world skills. Leadership and personnel management: Concepts, methodologies, tools, and applications (pp.481–506). IGI Global.

Lin, C. S., & Wu, R. Y. W. (2016). Effects of web-based creative thinking teaching on students' creativity and learning outcome. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 12(6), 1675–1684. https://doi.org/10.12973/ eurasia.2016.1558a

Li, Y., Kim, M., & Palkar, J. (2022). Using emerging technologies to promote creativity in education: A systematic review. International Journal of Educational Research Open, 3, 100177. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100177

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60-70.

National Education Association. (2017). The role of technology in the creative classroom. Retrieved from https://www.nea.org/advocating-for-change/new-from-nea/role-technology-creative-classroom

Shawareb, A. (2011). The effects of computer use on creative thinking among kindergarten children in Jordan. Journal of Instructional Psychology, 38(4), 213–220.

Torrance, E.P. (1977). Creativity in the classroom; What research says to the teacher.

Yeh, Y. C. (2004). The development of the ''Technological Creativity Test'' and the construction of its scoring norms. Psychological Testing, 51(2), 127–162, 51(2).

Yılmaz, M. , Üredi, L. & Akbaşlı, S. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Yeterlilik Düzeylerinin ve Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Algılarının Belirlenmesi . Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi , 1 (1) , 105-121 .

Öğretmenlerin 3B Materyal Geliştirme Yolculuğu: TÜBİTAK-1001 Projesinden Yansımalar

Ayşegül Aslan	Ümmü Gülsüm Durukan	Demet Batman	Rabia Özdemir Sarıalioğlu	Yaren Çelik
Trabzon Üniversitesi	Giresun Üniversitesi	Trabzon Üniversitesi	Trabzon Üniversitesi	Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Özellikle son 20 yıldır tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımına imkân veren bağlam temelli öğrenme, yapılandırmacı öğrenme gibi yaklaşımlar kullanılmaktadır. Üç boyutlu (3B) modelleme de doğası gereği yapılandırmacı bir faaliyettir, çünkü modelleri oluşturmak kelimenin tam anlamıyla zihindeki imgeleri inşa etmeyi gerektirir (Ohta, Kitahara, Kameda, Ishikawa & Koyama, 2007). Yazılım programları ile tasarlanan 3B katı modeller yazdırılarak gerçek bir modele dönüştürülebilir. Bu süreçte, 3B katı modeller doğru bir şekilde planlanır ve tasarlanırsa, öğrenciler modelleme yoluyla fen kavramlarına ilişkin bilgileri daha kolay (Scalfani & Vaid, 2014) ve kalıcı bir şekilde edinebilirler (Wonjin, vd., 2016). Öğrenciler derslerine yönelik eğitim içeriklerini veya dijital medya gibi görselleri oluşturduklarında, fene ilişkin daha derin bir farkındalığa ulaşabilirler. Araştırmacılar, öğrencilerin tasarım yoluyla sadece fen içeriğini iyi öğrenmediklerini, aynı zamanda pazarlanabilir görsel materyal tasarımı, akranlar arası iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiklerini ileri sürmektedir (Hoban, Nielsen & Shepherd, 2013; Orus, vd., 2016; Reyna, 2021).

3B modellemenin fen öğretiminde kullanım amaçlarından birinin bilimsel kavramları etkili bir şekilde öğretmek olduğu dikkate alındığında, bu süreçte harcanan zamanın ve emeğin oldukça önemli olduğu ve aynı zamanda bu bilimsel kavramların öğretiminde başka herhangi bir materyalle istenilen düzeyde daha iyi somutlaştırmanın zor olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle, 3B modelleme ve baskı, okullarda gerçekten yer edinmesi zaman alan teknolojilerdir. 3B baskı teknolojileri şu anda popüler olsa da çoğu okul idarecisi ve öğretmen bu teknolojileri nasıl etkili bir şekilde kullanacağı konusunda çok az fikre sahiptirler. Öte yandan, okullar genellikle 3B baskı teknolojilerini benimseme konusunda çekimser davranmaktadırlar (Legris, Ingham, & Collerette, 2003). Bazı öğretmenler bireysel olarak çağa ayak uydurabilmekte ve bu teknolojiyi benimsemeye kendini hazır hissetmektedir. Ancak 3B baskı teknolojilerini nasıl kullanacaklarını kendi başlarına öğrenmeleri zor olabilir (Kuzu Demir, vd., 2016; Aslan, Durukan & Batman, 2021). Öğretim sürecinde 3B katı model kullanmak isteyen bir öğretmen bu modeli üretebilmek için, hedeflenen nesneyi ve ona ilişkin kavramları modelleme yazılımları aracılığıyla dijital ortamlara aktararak 3B çıktısını alabilmelidir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin 21. yy becerilerini kullanabilecek düzeyde dijital yeterliliğe sahip olması beklenmektedir. Bu nedenle, öğretmenlere bu becerileri edinmelerini sağlayacak eğitimlerin düzenlenmesi gerekli görülmektedir. Uluslararası düzeyde gerçekleştirilen çalışmalarda da (OECD, 2019) birçok öğretmen, BİT becerilerini geliştirmeye yönelik desteğe ihtiyaçları olduğunu dile getirmiştir. Ülkemiz Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen mesleki eğitim programlarında da öğretmenlerin bu ve benzeri gereksinimlerine yönelik içerikler özellikle 2020 yılı sonrasında artarak devam etmektedir. Bu sürece destek olabilmek adına üniversiteler de çeşitli projeler üretmektedir. Bu bağlamda, "Öğretmenlerin 3B Materyal Yolculuğu: Fizik, Kimya ve Biyoloji Öğretiminde Kullanılacak 3B Katı Modellerin Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" başlıklı TUBİTAK-1001 projesi gerçekleştirilmektedir. Bu projeyle tasarım odaklı düşünme modeli temel alınarak fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerine dijital yeterlik katkı sağlanması; fizik, kimya ve biyoloji kavramlarının öğrenimine yardımcı olacak ve kalıcı öğrenmeyi destekleyecek 3B katı modellerin farklı sınıf düzeyindeki konu ve kazanımlara göre tasarlanarak, farklı aşamalarda alan uzmanları ile öğrencilerinin görüşlerini alarak öğretmenler tarafından bu modellerin geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin proje ekibi tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenmekte zorluk çektikleri ve kendilerinin de öğrencilere somut materyaller sunmakta ihtiyaç hissettikleri kavramların öğretimine yönelik olarak tasarladıkları 3B katı modeller farklı değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Araştırma, güncel olan bu olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesinde çalışabilmek amacıyla, durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş çoklu durum deseni ile yürütülmüştür. Bu desende birden fazla durum söz konusudur ve ele alınan her bir durum, kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılarak çalışılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın evrenini Türkiye'de ortaöğretim kurumlarında görev yapan fizik, kimya ve biyoloji öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi, Trabzon il merkezi ve ilçelerinde görev yapmakta olan 4 fizik, 4 kimya ve 5 biyoloji olmak üzere toplamda 13 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenlerden öğretim programlarındaki kazanımlarla uyumlu en az 3 model tasarlamaları istenmiştir. Proje kapsamında tasarladıkları ve üretim sürecine başladıkları 3B katı modellerin hangi sınıf düzeyi ve hangi ünite/konu/kazanım kapsamında olduğunun belirlenmesi amacıyla, veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Ünite-Konu-Kazanım-İlişkilendirilen Modeller Formu (ÜKKİM)" ile "Model Tanıtım Kartları (MTK)" kullanılmıştır. ÜKKİM formu, öğretmenlerin öğretim programındaki hangi kazanımlara yönelik model geliştirmeyi planladıklarını belirlemek; MTK ise, proje süresince geliştirilen 3B katı modellerin iki boyutlu çizimleri, farklı disiplinlerle ilişkisi, öğretim sürecinde kullanılacağı aşamaları açısından değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama araçlarının çalışmanın amacına uygunluğunun ve geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla projede görev alan ve alanında uzman bir fizik, bir kimya ve bir biyoloji eğitimcisinden görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda veri toplama araçlarına son hali

verilmiştir. İlgili veri toplama araçları proje eğitimlerine katılan öğretmenlere, 3B katı modellerin tasarım süreçlerinin tamamlanıp üretim aşamasında geçildiği aşamada tek seferde uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuç

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin fizik, kimya ve biyoloji disiplinlerinde farklı sınıf düzeylerinde ve konularında 3B katı modellerin geliştirilmesine yönelik olduğu belirlenmiştir. Fizik konu alanına göre öğretmenler tarafından dokuzuncu sınıf konularından 5, onuncu sınıf konularından 7, on birinci sınıf konularından 6 ve on ikinci sınıf konularından 12 farklı kazanım; kimya konu alanına göre öğretmenler tarafından dokuzuncu sınıf konularından 9, onuncu sınıf konularından 3, on birinci sınıf konularından 6 ve on ikinci sınıf konularından 6 farklı kazanım; son olarak biyoloji konu alanına göre de dokuzuncu sınıf konularından 8, on birinci sınıf konularından 4 ve on ikinci sınıf konularından 6 farklı kazanım için öğretmenler tarafından 3B katı model tasarımları yapılmıştır. Biyoloji konu alanında 10. sınıf düzeyinde herhangi bir kazanıma yönelik model önerisi bulunmamaktadır. Tasarlanan modellerin mikro ya da makro boyuttaki konuları ele alması açısından yapılan değerlendirme sonuçlarına göre ise her üç disiplinde de genellikle mikro boyuttaki konuların öğretiminde öğretmenlerin 3B katı modellerin tasarımına ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Tasarlanan 3B katı modellerin disiplinler arası kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri de fizik ve biyoloji konularının kimya disiplini ile ilişkilendirilmeye uygun olduğunu göstermiştir. Ders süresinde 3B katı modellerin kullanım durumlarına yönelik görüşlere bakıldığında da gerek konuya dikkat çekmek gerekse de öğrenilen konuların pekiştirilmesinde kullanımlarının tercih edildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: 3B Yazıcı Teknolojisi, Öğretmen eğitimi, 3B model

Kaynakça

Aslan, A., Durukan, Ü. G. & Batman, D. (2021). Fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin 3-boyutlu katı model tasarım ve kullanım ihtiyaçlarına genel bir bakış. International Journal of 3D Printing Technologies and Digital Industry, 5 (3), 515-534. doi: 10.46519/ij3dptdi.991955

Hoban, G., Nielsen, W., & Shepherd, A. (2013). Explaining and communicating science using student- created blended media. Teaching Science, 59(1), 33-35.

Kuzu Demir, E. B., Çaka, C., Tuğtekin, U., Demir, K., İslamoğlu, H. & Kuzu, A. (2016). Üç boyutlu yazdırma teknolojilerinin eğitim alanında kullanımı: Türkiye'deki uygulamalar. Ege Eğitim Dergisi, 17 (2), 481-503. doi: 10.12984/egeefd.280754

Legris, P., Ingham, J. & Collerette, P. (2003). Why do people use information technology? A critical review of the technology acceptance model. Information & Management, 40, 191-24.

OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners, TALIS. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Ohta, Y., Kitahara, I., Kameda, Y., Ishikawa, H. & Koyama, T. A perceptually correct 3D model for live 3D TV, 2007 3DTV Conference, Kos, Greece, pp. 1-4, doi: 10.1109/3DTV.2007.4379482.

Orús, C., Barlés, M. J., Belanche, D., Casaló, L., Fraj, E., & Gurrea, R. (2016). The effects of learner-generated videos for YouTube on learning outcomes and satisfaction. Computers & Education, 95, 254-269.

Reyna, J. (2021). Digital media assignments in undergraduate science education: An evidence-based approach. Research in Learning Technology, 29, 1-19.

Scalfani, V. F. & Vaid, T. P. (2014). 3D printed molecules and extended solid models for teaching symmetry and point groups. Journal of Chemical Education, 91(8), 1174-1180.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11.baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Wonjin, J., Jang, H. I., Harianto, R. A., So, J. H., Lee, H., Lee, H. J., & Moon, M. W. (2016). Introduction of 3D printing technology in the classroom for visually impaired students. Journal of Visual Impairment & Blindness, 110(2), 115-121.

Bilgilendirme: Bu çalışma, 122K014 kodlu ve "Öğretmenlerin 3B Materyal Yolculuğu: Fizik, Kimya ve Biyoloji Öğretiminde Kullanılacak 3B Katı Modellerin Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" başlıklı devam eden TUBİTAK-1001 Projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Çevrimiçi Ters Yüz Sınıf Modeli Hakkında Görüşleri

Atalay Özdağ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Serkan İzmirli
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik alanında yapılan PISA sonuçlarına göre Türkiye, 2015'te 72 ülke arasında 50. (MEB, 2016), 2018'de 79 ülke arasında 42. sırada yer almıştır (MEB, 2019). Bu sonuçlar incelendiğinde ülkemizin matematik başarısının diğer ülkelere göre düşük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin matematik başarısını artırmak için yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Alanyazında yeni yaklaşımlardan biri olarak ters yüz sınıf modelinin kullanıldığı yaygın olarak görülmektedir. Ters yüz sınıf modeli öğrencilerin okulda uygulamaları gerçekleştirdiği evde ise kuramsal bölümlere çalıştığı bir model olarak karşımıza çıkmaktadır Bergmann ve Sams, 2012). Alanyazında ters yüz sınıf modelinin farklı alanlarda başarıyı artırdığı görülmüştür (Bishop ve Verleger,2013;Clark,2013;Akçayır,2018). Covid-19 pandemisiyle birlikte çevrimiçi eğitimin önemi artırmıştır. Bu kapsamda ters yüz öğrenme modelinin de çevrimiçi ortama uyarlandığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde matematik öğretiminde çevrimiçi ters yüz sınıf modelinin kullanıldığı sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin çevrimiçi ters yüz sınıf modeli hakkında görüşleri incelenmiştir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 30 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarına 5 hafta boyunca çevrimiçi ters yüz sınıf modeliyle matematik öğretimi gerçekleştirilmiştir. Yapılan uygulamanın ardından öğrencilerden çevrimiçi ters yüz sınıf modeli hakkında görüşlerini almak için açık uçlu anket uygulanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle (Yıldırım ve Şimşek, 1999) analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çevrimiçi ters yüz sınıf modeliyle matematik dersi alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun modele ilişkin olumlu görüş bildirdiği, az sayıda öğrencinin ise olumsuz görüş bildirdiği görülmüştür. Olumlu görüş bildiren öğrencilerin çevrimiçi ters yüz sınıf modelini faydalı, kullanışlı, eğitici ve eğlenceli buldukları görülmüştür. Olumsuz görüş bildiren öğrenciler bireysel olarak öğrenemediklerini ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, çevrimiçi ters yüz sınıf modelinin avantajlarını bireysel hızda öğrenme, rekabet etme, sorumluluk alma, zamandan tasarruf sağlama ve dersle ilgili daha çok etkinlik yapabilme olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler, çevrimiçi ters yüz sınıf modelinin dezavantajlarını evde konuya çalışırken öğretmene ihtiyaç duyabilme ve donanım problemi yaşayabilme olarak dile getirmişlerdir.

Öğrenciler, çevrimiçi ters yüz sınıf modelinin diğer derslerde de kullanılabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi ters yüz sınıf, ters yüz sınıf, çevrimiçi öğrenme, çevrimiçi matematik öğretimi, matematik öğretimi

Kaynakça

Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, *126*, 334-345.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International society for technology in education.

Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In *2013 ASEE Annual Conference & Exposition* (pp. 23-1200).

Clark, K. R. (2013). *Examining the effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom: An action research study* (Doctoral dissertation, Capella University).

MEB (2016). "*PISA 2015 Ulusal Rapor*". Erişim: 6 Aralık 2016. https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2015-ulusal-rapor-yayimlandi/icerik/2.

MEB (2019). "*PISA 2018 Türkiye Ön Raporu"*. Erişim: 3 Aralık 2019. https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2018-turkiye-on-raporu-yayimlandi/icerik/3.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11 baskı: 1999-2018).

Not: Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. Proje Numarası: SYL-2023-4298.

Ergenlik Dönemindeki Ortaokul Öğrencilerinin Siber Zorbalık ve Sosyal Medya Kullanım Bozukluğu Davranışlarının İncelenmesi

Emre Yıldız

Atatürk Üniversitesi

Problem Durumu

Yaşadığımız yüzyılda teknolojik gelişmelerin hızlı yaşanması, internetin insan yaşamına girişi ve hızla yayılarak yaşamın her alanında yaygın olarak kullanılmaya başlamasıyla internete erişim her yaştan bireyin ilgisini çekmektedir. İnternet kullanımı günlük yaşamı kolaylaştırmakta ve bunun neticesinde insanların büyük çoğunluğu günlük hayatlarında sıkça internet kullanmaktadır. İnternet yalnızca günlük yaşamdaki işler için kullanılmakla kalmayıp aynı zamanda eğlence, arkadaşlarla iletişim kurma ve anılarını paylaşma gibi çok çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında insanların bu amaçla özellikle sosyal medya uygulamalarında fazla vakit harcadığı söylenebilir. Sosyal medyanın cezbedici özelliklerine kapılan birçok küçük yaştaki çocuk da bu uygulamaları kullanmaya başlamaktadır. Ergenlik dönemindeki bireylerin akranlarına daha çok yönelmesi ve bu dönemde akran etkileşiminin yoğunlaşması nedeniyle ergen bireyler arasında sosyal medya kullanımında artış yaşanmaktadır. Yapılan araştırmalar gençlerin internet kullanımındaki sürenin büyük kısmını sosyal medyanın oluşturduğunu göstermektedir (Obee, 2012). Öyle ki ergenlerin sosyal medya bağımlılığının yetişkinlerden yüksek olduğu tespit edilmiş (Ho, Lwin, & Lee, 2017) ve sosyal medya kullanımında risk altında olduğu belirtilmiştir (Bányai vd., 2017). Bu noktada sosyal medyanın doğru, etkili ve dozunda kullanımı önem arz etmektedir. Sosyal medya kullanım süresinin artmasıyla depresyon, anksiyete, saldırganlık, stres, kaygı bozukluğu, kişilik bozukluğu ve duygu-davranış bozukluğu gibi birçok sorun ortaya çıkmaktadır (Chiou, Lee, & Liao, 2015; Rus & Tiemensma, 2017; Sarıçam, Tarhan, & Soyuçok, 2015). Zorbalık problemi de okullarda karşılaşılan önemli sorunlardan biridir ve günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak bireyin kişilik haklarına kastetme ve zarar verme amacıyla gerçekleştirilen siber zorbalık türü giderek yaygınlaşmaktadır (Arıcak, 2011). Yapılan birçok araştırmada küçük yaştaki öğrencilerin siber zorbalık yaptığı veya siber zorbalığa maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Arslan vd., 2012; Serin, 2012). Benzer şekilde Dilmaç ve Aydoğan (2010) öğrencilerin %56'sının en az bir kez siber zorbalık mağduru olduğu ve %20'sinin en az bir kez siber zorbalık yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Bu oranlar özellikle sosyal medya bağımlılığının yaygın olduğu ergen öğrenciler önemli bir tehdit haline gelmektedir. Bu araştırmada ergenlik dönemindeki ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık ve sosyal medya kullanım bozukluğu davranışlarının ve iki davranış arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma problemi "Ergenlik dönemindeki ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık ve sosyal medya kullanım bozukluğu davranışları cinsiyet, kendine ait akıllı cihaza sahip olma, günlük internet kullanım süresine göre nasıl değişim göstermektedir ve sosyal medya kullanım bozukluğu davranışı siber zorbalık davranışının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmada benimsenen ergenlik dönemindeki ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık ve sosyal medya kullanım bozukluğu davranışlarının ve iki durum arasındaki ilişkinin incelenmesi amacına uygun olarak betimsel model içerisinde yer alan kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada Erzurum ili merkez ilçesinde bulunan dezavantajlı bir okulun rehber öğretmeni tarafından belirlenen internet ve sosyal medya kullanımı ile ilişkili disiplin problemleri yaşayan 71 ergenlik dönemindeki ortaokul öğrencisi ile çalışılmıştır. Veriler Arıcak, Kınay ve Tanrıkulu (2012) tarafından geliştirilen Siber Zorbalık Ölçeği ve Sarıçam ve Adam-Karduz (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Medya Kullanım Bozukluğu Ölçeği ile toplanmıştır. Veri analizinde bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü ANOVA ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Erkek öğrencilerin siber zorbalık ve sosyal medya kullanım bozukluğu davranışlarının kız öğrencilerin davranışlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kendine ait akıllı cihaza sahip olan öğrencilerin siber zorbalık ve sosyal medya kullanım bozukluğu davranışlarının kendine ait akıllı cihaza sahip olmayan öğrencilerin siber zorbalık ve sosyal medya kullanım bozukluğu davranışlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Günlük internet kullanım süresi 6 saat ve üzeri olan öğrencilerin siber zorbalık ve sosyal medya kullanım bozukluğu davranışlarının günlük internet kullanım süresi 0-2 saat ve 3-5 saat olan öğrencilerin siber zorbalık ve sosyal medya kullanım bozukluğu davranışlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal medya kullanım bozukluğu davranışının siber zorbalık davranışının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: ergenlik, siber zorbalık, sosyal medya

Kaynakça

Arıcak, O. T. (2011). Siber zorbalık: Gençlerimizi bekleyen yeni tehlike. *Kariyer Penceresi, 2*(6), 10-12.

Arıcak, O.T., Kınay, H., & Tanrıkulu, T. (2012). Siber Zorbalık Ölçeği'nin ilk psikometrik bulguları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF), 17*(1), 101-14.

Arslan, S., Savaşer, S., Hallett V., & Balcı, S. (2012). Cyberbullying among primary school students in Turkey: self-reported prevalance and associations with home and school life. *Cyberpsychology Behavior, and Social Networking, 15(10),* 527-533.

Bányai, F., Zsila, Á., Király, O., Maraz, A., Elekes, Z., Griffiths, M. D., … Demetrovics, Z. (2017). Problematic social media use: Results from a large-scale nationally representative adolescent sample. *Plos One, 12(1)*, 10–14.

Chiou, W.-B., Lee, C.-C., & Liao, D.-C. (2015). Facebook effects on social distress: Priming with online social networking thoughts can alter the perceived distress due to social exclusion. *Computers in Human Behavior, 49,* 230-236.

Dilmaç, B. & Aydoğan, D. (2010). Parental attidutes as a predictor of cyberbullying among primary school childen. *International Journal of Human and Social Sciences*, *79,* 547-553.

Ho, S. S., Lwin, M. O., & Lee, E. W. J. (2017). Till logout do us part? Comparison of factors predicting excessive social network sites use and addiction between Singaporean adolescents and adults. *Computers in Human Behavior, 75*, 632–642.

Obee, J. (2012). *The ultimate teen guide*. The Scarecrow Press.

Rus, H. M., & Tiemensma, J. (2017). Social media under the skin: Facebook use after acute stress impairs cortisol recovery. *Frontiers in Psychology, 8*, 1609.

Sarıçam, H. & Adam-Karduz, F. F. (2018). Sosyal Medya Kullanım Bozukluğu Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Jou*rnal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 9*(2), 116-135.

Sarıçam, H., Tarhan, D. & Soyuçok, E. (2015, September). *The examination of the relations between social anxiety, loneliness, Facebook® addiction and depression with multiple regression analysis*. Paper presented at the Third International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium, Trabzon, Turkey.

Serin, H. (2012). *Ergenlerde siber zorbalık/siber mağduriyet yaşantıları ve bu davranışlara ilişkin öğretmen ve eğitim yöneticilerinin görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Covid 19 Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Çevrimiçi Öğretimde Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi

Nermin Karabacak

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Problem Durumu

Covid-19 sürecine bağlı olarak Türkiye'de 18 milyon ve dünyada 1,5 milyarın üzerinde öğrenci hazırlıklı olmadıkları bu süreçte eğitimlerini evde devam ettirmeleri nedeniyle yerelde Türkiye'de ve evrensel boyutta dünya çapında kısa süre içinde eğitimde yaşanan sorunlara yönelik çalışmalar yapılmıştır. Konuyla ilgili alan yazında yapılan bu çalışmalarda uzaktan eğitim sürecinde eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin sorunlar yaşadıkları ortaya konulmaktadır (Anderson, 2020; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Can, 2020; Can ve Köroğlu, 2020; Doğan ve Koçak, 2020; Eğitim Reformu Girişimi, 2020; Eğitim-Sen, 2020; Fidan, 2020; Giannini ve Lewis, 2020; Hilli, 2020; Özer ve Suna, 2020; Reimers ve Schleicher, 2020; Sirer, 2020; Şimşek, 2020; TEDMEM, 2020; Telli-Yamamoto ve Altun, 2020, UNICEF, 2020). Alan yazındaki bu çalışmalarda öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları sorunların başında teknoloji entegrasyonuna bağlı olarak bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımına sahip olmama ya da yetersiz kullanım sorunu gelmektedir. Diğerleri ise; uzaktan eğitime bağlı olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin uzun süre okuldan uzak kalmaları, evde uzun süre vakit geçirilmesi nedeniyle psikolojik destek ihtiyacı, öğretmenlerin sürece hazırlıksız yakalanmaları nedeniyle teknoloji kullanımına yönelik hizmetiçi eğitim alamamaları, sosyo-ekonomik düzeye göre öğrencilerin eğitim hizmetlerine erişebilirliği, velilerin çocuklarına yardımcı olabilmek için teknoloji kullanım konusunda desteğe ihtiyaç duymaları, öğretmenlerin uzaktan eğitimde kullanabilecekleri yöntem ve teknikler ve materyal eksiklikleridir. Alan yazında paylaşılan sorunların yaşanmasındaki ana faktör olarak, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna sahip olmamaları ve bu nedenle çevrimiçi eğitimde sorun yaşadıkları ortaya çıkarılmıştır.

Uzaktan eğitimde özellikle ilk kademelerdeki öğrencilerin sosyal etkileşim ihtiyacının karşılanamadığı sorunu Can (2020) tarafından ortaya konulmuştur. Fidan'ın (2020) çalışmasında, uzaktan eğitimde öğrencilerin içsel motivasyonlarının ön plana çıkmasına karşın ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerini yeterince motive edemedikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda uzaktan eğitim sürecinde öğrenmenin sorumluluğunun öğrencide bulunduğu ve bu nedenle sorumluluklarının daha da arttığı Bozkurt'un (2020) çalışmasında ifade edilmiştir. Telli-Yamamoto ve Altun (2020) tarafından yapılan çalışmada yüz yüze eğitim alışkanlığı nedeniyle öğrenci ve öğretmenlerin yeterli teknolojik entegrasyona sahip olmamaları nedeniyle zorlandıkları belirtilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin teknolojik donanımlarının yanı sıra velilerin de uzaktan eğitimde teknoloji kullanımı konularında bilgilendirilmelerinin gerekliliğine Can (2020) tarafından dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda özellikle temel eğitimde yapılan uzaktan eğitimde öğretmenin konumunun ve teknoloji kullanımının ne kadar önemli olduğu görülmüştür (Yıldırım, 2020). İlkokul kademesindeki öğrencilerin bu süreçte hem öğretmen hem de veli desteğine daha fazla ihtiyaç duydukları yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur. Bundan dolayı zorunlu uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanım becerisi ile birlikte internet etiği kurallarının öğrencilere ve velilere kazandırılması gerekliliği doğmaktadır (Özer ve Suna, 2020; Şen Akbulut, 2020). Uzaktan eğitimin öne çıktığı süreçte öğretmenlerin rolü azalmaz. Eşzamanlı ya da eşzamansız eğitim ile sağlanan gerekçelerden dolayı temel eğitimdeki sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini ve velilerini destekleyebilmeleri için teknoloji entegrasyonuyla donanımlı olmaları gerekir. Çünkü öğretmen, hem çocukların hem de velilerinin zorunlu uzaktan eğitim sürecindeki adaptasyonunu kolaylaştırabilecek anahtar kişidir. Sınıf öğretmenlerinin, hem hizmet öncesinde teknoloji entegrasyonu içeren bir deneyim yaşamadan mezun olduğu hem de öğretmenlik meslekleri süresinde ve bu sürede verilen hizmetiçi eğitimlerde bu teknoloji entegrasyonu deneyimini, yeterli düzeyde kazanamadığı alan yazındaki çalışmalarda ortaya konulmaktadır (Gökçe-Erbil ve Kocabaş, 2019; Kaya, 2017; Yaman ve Demir, 2019; Yılmaz, 2016; Taşdemir, 2018). Bir başka konu da Rize ilinde temel eğitimde aile katılımı çalışmalarının düşük düzeyde olmasıdır (Karabacak ve Sezer, 2020). Alan yazına dayalı olarak yapılan temel eğitimdeki sınıf öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonuna sahip olmamaları nedeniyle sorun yaşadıkları ortaya konulmuştur. Yaşanan bu sorunların Rize ilinde kamu ve devlet ilkokullarında yaşanıp yaşanmadığı, yaşanıyorsa teknolojinin hangi boyutlarında yaşandığı, kamu ve devlet ilkokullarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı merak edilen sorulardır.

Zorunlu uzaktan eğitim sürecinde sorunların yaşanmasındaki ana faktörlerin başında sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımı yetersizliği ve teknoloji entegrasyonuna sahip olmaması ya da teknoloji entegrasyonu yetersizliğinin bir sorun olarak devam etmekte olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine ulaşabilecek ve onlara rehberliğini devam ettirebilecek teknolojik donanıma sahip olması gerekliliği önemli bir sorun olarak yer almaktadır.

Alan yazına dayalı olarak yapılan bu açıklamalar bağlamında, sınıf öğretmenlerinin Covid 19 sürecini daha iyi yönetebilmeleri ve teknolojik olarak güçlendirilmeleri için teknoloji entegrasyonları ve çevrimiçi öğretimde karşılaştıkları sorunların incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Yöntem

Covid 19 sürecinde sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojileri kullanımı ve çevrimiçi öğretimde karşılaştıkları sorunların incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, nitel yöntem araştırması şeklinde tasarlanan bir çalışmadır. Nitel desenlemenin doğasına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme; araştırmacının önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme formunu hazırladığı ve görüşmenin akışına bağlı olarak değişik alt sorularla kişinin cevaplarını açarak ayrıntılandırmasını ve bireyin serbestçe tepki vermesini sağlayan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Rize ilinde Covid 19 sürecinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi öğretimde karşılaştıkları sorunların derinlemesine incelenmesi amacıyla da sınıf öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler elde edilecektir. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Rize ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu çalışma evreninden seçilen farklı sosyo-ekonomik statüdeki (düşük, orta ve üst sosyo-ekonomik) kamu ve özel eğitim kurumlarının ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir. Cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf düzeyi ve okul yerleşim türü değişkenleri ölçüt alınarak düşük, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki farklı ilkokulların her birinden beş, toplamda 25 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, nitel veriler zorunlu uzaktan eğitimde çevrimiçi öğretimde karşılaştıkları sorunların derinlemesine incelenmesi amacıyla sınıf öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşme verileri ile toplanacaktır. Nitel verilerin ses dökümünde ve analizinde bilgisayar destekli nitel veri analizi programı Nvivo 12'den faydalanılacaktır. Verilerin analizi içerik analiziyle gerçekleştirilecektir. Veriler, tema ve alt temalar altında toplanıp, tablolaştırılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Covid 19 sürecinde sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi öğretimde karşılaştıkları sorunlar dünyada ve Türkiye'de yaşanan deneyimler bağlamında öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin ve ailelerin öğrenmesini güçlendirmek için teknolojinin öğretim programlarında uygun bir şekilde kullanılmasıyla eğitim için geleceğe yatırım yapılması gerektiğini ortaya koyabilir. Bu bağlamda öğretmenlere teknoloji entegrasyonunu kazandırabilmek için hizmet içi etkinlikler uygulama merkezli yapılmalıdır. Öğretmenlerin teknoloji yeterlikleri, öğrencilere ve ailelerine yardımcı olabilmeleri öğrenme sürecine aile katılımı ve aile işbirliğiyle öğrencilerin çok yönlü gelişimi açısından oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenin öğrenciye yardımcı olabilmesi ve onları yönlendirebilmesi için önce ailelerine teknoloji kullanım rehberliğine ihtiyaç olduğu Covid 19 deneyimi ortaya koymaktadır. Zorunlu uzaktan eğitim sürecinde/olası tüm sorumluluk öğretmene ya da okul yöneticilerine bırakılmamalıdır. Ailenin okuldaki eğitim öğretim süreçlerine katılımı da sağlanmalıdır. Okulun tüm paydaşları bu konuda sorumluluk almalıdır. Nitelikli uzaktan eğitim derslerinin tasarım ve uygulanmasında etkileşim, katılım ve işbirliğinin desteklenmesinin oldukça önemlidir.

Covid 19 deneyimi ortaya koyduğu sonuçlar bağlamında internet sorunu çözülmeli, dijital altyapı güçlendirilerek EBA yayınlarının içeriği geliştirilmeli, dijital okuryazarlık için aileler eğitilmeli, EBA ders saatleri esnek olmalı, okul temelli çalışmalarının arttırılarak okulların kendi ders altyapısı oluşturulmalıdır. Olası zorunlu uzaktan eğitim durumuna karşın öğretmen, öğrenci ve ailelerin iletişim aracı eksikliği (telefon tablet, bilgisayar vb.) giderilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Covid 19, Sınıf Öğretmeni, Bilişim Teknolojisi, Çevrimiçi Öğretim, Nitel

Kaynakça

Bakioğlu, B., Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, *15*(4), 109-129. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(3), 112-142.

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(2). 11-53.

Can, N., ve Köroğlu, Y. (2020). Covid-19 döneminde yaygınlaşan uzaktan eğitimin değerlendirilmesi ve eğitim emekçileri açısından incelenmesi. *Madde, Diyalektik Ve Toplum*, *3*(4), 370-380.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2020). *Eğitim yönetişimi ve finansmanı*: *Eğitim izleme raporu* https://shorturl.at/wDMR9 adresinden erişilmiştir.

Eğitim-Sen. (2020). *Pandemi koşullarında eğitim araştırması*. https://egitimsen.org.tr/pandemi-kosullarinda-egitim-arastirmasi/ adresinden erişilmiştir.

Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 24-43.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. USA: McGraw-Hill Companies Inc.

Giannini, S., & Lewis, G. S. (2020). Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures. https://shorturl.at/fpKU0 adresinden erişilmiştir.

Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass

Hilli, C. (2020). Distance teaching in small rural primary schools: A participatory action research project. *Educational Action Research*, *28*(1), 38-52.

Karabacak, N., ve Sezer, Ş. (2020). *İlkokullarda aile katılımına ilişkin veli görüşleri*. EJER Congress 2020 Bildiri Kitabı, 601-613.

Kaya, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum düzeyi ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahievran Üniversitesi, Kırşehir.

Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, *43*, 265-275, https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3

MEB (2020b). *Uzaktan eğitim sürecinin detayları.* https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr adresinden erişilmiştir.

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of significant findings: The role of mixed methods research. *The Qualitative Report*, *9*(4), 770-792.

Özer, M., & Suna, H. E. (2020). Covid-19 salgını ve eğitim. M. Şeker, A. Özer ve C. Korkut, (Ed.), *Küresel toplumun anatomisi*: *İnsan ve toplumun geleceği* içinde (s. 171-192). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi-TÜBA.

Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *2020 COVID-19 pandemisine karşı eğitimde atılabilecek adımlara rehberlik edecek bir çerçeve*. OECD 2020 Raporu. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf adresinden erişilmiştir.

Taşdemir, S. (2018). FATİH projesi ile eğitimde teknoloji entegrasyonu sağlanan okullarda teknoloji liderinin belirlenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3*(1), 01-14.

TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri* (TEDMEM Analiz Serisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Sürdürülebilir Profesyonel Gelişim için Çevrimiçi Eğitim Platformu Geliştirme

Ergün Akgün
Bahçeşehir Üniversitesi

Güneş Akça
Bahçeşehir Üniversitesi

Zeynep Cömert
Bahçeşehir Üniversitesi

Problem Durumu

Zamanın ruhu bireyin gündelik yaşam rutinini değiştirirken dönüştürürken profesyonel hayatta da sürdürülebilir bir kariyer, iş tatmini ve iyi olma halini korumak için kendi güncelliğini koruması gerekmektedir. Benzer şekilde ürün ve hizmet devamlılığının yanı sıra nitelikli üretim için de bireyin yenilikleri yakından takip etmesi bir diğer ifade ile profesyonel gelişimini sürdürmesi önem arz etmektedir. Profesyonel gelişim bireyin mevcut görevlerini yerini getirme ve kariyerinde ilerleme kaydedebilmesi için ihtiyaç duyduğu; bilgi, beceri ve deneyime yönelik içerik ve süreçler olarak ifade edilmektedir. (Harris ve Ramos, 2013). Benzer bir bakış açısıyla Mackay (2017) ise profesyonel gelişimi iş ve hizmet üretim süreçlerinin sürdürülebilirliği ve niteliğin arttırılabilmesi için bir beşerî sermaye yatırımı olarak nitelendirmektedir.

Profesyonel gelişim hem çalışan hem de iş verenin hanesine katma değer yaratmaktadır. Örneğin, birçok çalışan kendi profesyonel gelişimini sürdürmek, mesleki tatmin ve daha iyi iş imkanlarına sahip olabilmek amacıyla eğitimler almaktadır (Coffiel, 1999; Volles, 2014). Bu nedenle birçok genç de iş başvurusu yaparken (%87), kurumun profesyonel gelişim imkanlarının neler olduğuna dikkat ederken, kurumun profesyonel da gelişim imkanlarının sınırlı olması çalışanların işten ayrılma kararı vermesinde etkili olan ilk neden olarak öne çıkmaktadır (Work Institute, 2019). Profesyonel eğitimlere katılan çalışanların kişisel gelişimlerini sürdürerek iyi olma halinin desteklendiği görülmektedir (Ellinger, 2004).

Öte yandan bugün birçok yetişkin eğitim hayatı 18-25 yaşını kapsayan bir dönemde sonlandırarak iş hayatına geçiş yapmıştır. Ancak dijital dönüşümün bu denli hızla gerçekleştiği günümüz için bir iş koluna yönelik yetkinlik ve yeterlik tanımları da farklılaşmaktadır. Ek olarak Dünya Ekonomik Forumu (World Economic Forum, WEF, 2018) bugün mevcut mesleklerin büyük bir çoğunluğunun 2020'li yılların ilk yarısında varlığını koruyamayıp bugün henüz deneyimlenmemiş mesleklerin ise ortaya çıkacağını öngörmektedir. Bu nedenle Birleşmiş Milletlerin (2016) Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (Sustainable Development Goals, SDG) yer alan 17 amaçtan birisi olan "Nitelikli Eğitim"dir. Bu kapsam tüm fertlerin nitelikli eğitime erişim imkanlarına sahip olmasını ve yaşam boyu öğrenmeye katılımlarını desteklenmesine yönelik adımlar atılması hedeflenmektedir (BM, 2016). Dolayısıyla profesyonel gelişim faaliyetleri yalnızca sektörel veya bireysel bir gereksinim olarak değil küresel ölçekte sürdürülebilir kalkınmanın da anahtarıdır.

Tüm bu durum göz önünde bulundurulduğunda sektörel güncel ihtiyaç ve beklentiler çerçevesinde profesyonel gelişim imkanları sunulması önem arz etmektedir. Ancak profesyonel gelişim için işverenlerin çok azı bu yatırıma yönelik bütçe ve zaman ayırma eğilimindedir (Volles, 2014; Wilkes, Florisson ve Walker, 2020). Çalışanlarına profesyonel gelişim imkânı sunan işverenler ise genellikle yüz yüze eğitimleri tercih etmektedir. Bu kapsamda eğitimler mesai saatlerinde planlandığında günlük iş akışında aksamalar olurken mesai sonrasında olduğu durumlarda ise katılımcıların motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir (Fishman ve diğ., 2013; Russel, Caret, Keiman ve Venable, 2009).

Bireysel olarak profesyonel gelişimini sürdürmek isteyenler ise genellikle kitlesel çevrimiçi açık ders (KAÇD) platformlarından yararlanma yolunu tercih etme eğilimi göstermektedir (Karnouskos, 2017). Bireyin dahil olmak için yerine getirmesi gereken herhangi bir ön koşul bulunmadığı KAÇD'lerde ders içeriğini takip edip tüm öğrenme etkinliklerini tamamlanması halinde sertifika almaya hak kazanılmaktadır (Loeckx, 2016). Bu kapsamda çalışanlar tarafından sıklıkla Coursera, EdX, Udemy ve LinkedIn Learning tercih edilen platformlardır. Bu platformlarda eğitim içerikleri ağırlıklı olarak video ve dokümanlar aracılığıyla katılımcılarla sunulmaktadır. Değerlendirme için ödev veya sınavlar kullanılmaktadır. Tüm ödevleri ve sınavları tamamlayan katılımcılar ise sertifika almaktadırlar. LinkedIn Learning'de ise katılımcılar burada aldıkları eğitimleri doğrudan LinkedIn hesapları üzerinden CV'lerine de aktarma imkanına sahip olmaktadırlar.

KAÇD'ler özellikle alanında uzman kişi ve akademisyenlerden eğitim almak için zaman kısıtlamasını ve coğrafi engelleri aşarak nitelikli eğitimi daha ulaşılabilir hale getirebilmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda KAÇD'lerin Birleşmiş Milletlerin (2016) Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (Sustainable Development Goals, SDG) ile uyum içerisinde olduğunu söylemek mümkündür. Ancak araştırmalar KAÇD'lerde kayıtlı katılımcıların çok büyük bir çoğunluğu dersi tamamlamadığını göstermektedir (Loeckx, 2016). Bu durumun oluşmasının başlıca nedenlerinden birisi KAÇD'lerde içeriklerin ağırlıklı olarak İngilizce olması ve katılımcıların İngilizce seviyelerinin yetersiz olmasıdır (Barak, Watted ve Haick, 2016). Bunun yanı sıra katılımcıların süreçte motivasyon kaybı yaşaması öğrenmek için yeterli vakti ayıramaması ve etkileşim eksikliği gibi nedenler de katılımcıların dersi tamamlamasının önünde engel teşkil etmektedir (Karnouskos, 2017; Loeckx, 2016; Vaibhav ve Gupta, 2016). Son bir yıldaki istatistikler ve sosyal hayatta deneyimlenen hızlı dijital dönüşümle birlikte KAÇD'lere katılım ve devamlılık oranlarında iyileşme olduğu yorumu yapılabilir (Coursera, 20200).

KAÇD'lerin alanında yetkin kişiler tarafından hazırlanan içerikler sayesinde en güncel bilgiyi sunan platformlar olması sebebiyle iş verenler de çalışanların bu platformlarda eğitim almasını destekleme eğilimindedir (Castaño Muñoz ve diğ., 2016). Ancak, KAÇD'ler günümüz çalışma hayatı için hayati önem arz eden takım çalışması ve iş birlikli çalışma becerilerinin gelişimi konusundaki etkisi çok sınırlı kalmaktadır (Sitzman, Jensen ve Chan, 2016). Bu nedenle katılımcılar arasında iş birlikli çalışma gerektiren öğrenme görevleri eklenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla

profesyonel gelişim eğitim imkanlarına yönelik planlamaların çalışanların bireysel, sektörel ve küresel ihtiyaçlar sistematik bir bakış açısıyla ele alınarak planlanması önem arz etmektedir. Bu bağlamda profesyonel gelişime yönelik öncelikle hem resmi hem de özel sektör için her geçen yıl daha fazla yatırım yapılarak daha etkili bir politika belirlenmesine ihtiyaç vardır (ILO, 2010). Ek olarak Türkiye'de 12 yıllık zorunlu eğitimin 8 yılında İngilizce dersi olmasına rağmen İngilizce konuşma, okuma ve yazma becerileri açısından birçok yetişkinin eksiklikleri bulunmaktadır (Savaşkan, 2016). İngilizce içeriğin Türkçe içerikten çok daha kolay ulaşılabilir olduğu göz önünde bulundurulduğunda İngilizce konusunda yeterliliği olmayan çalışanlar mevcut içeriklerden faydalanamamaktadır. Dolayısıyla Türkçe eğitim içeriklerine yönelik büyük bir ihtiyaç bulunmaktadır. Tüm bu ihtiyaç doğrultusunda planlanan bu araştırma kapsamında Türkçe profesyonel gelişim içeriklerinin yer aldığı bir çevrimiçi eğitim platformu hazırlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda alanında akademisyenler tarafından hazırlanan içeriklerin yer aldığı bir çevrimiçi öğrenme platformu hazırlanarak sürdürülebilir bir kariyer için bireyler güncel içerikler sunulabilecektir.

Yöntem

Araştırma amacı doğrultusunda bu araştırma bir tasarım geliştirme araştırması olarak desenlenmiştir. Geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan TGA, var olan bir soruna yönelik model, ürün ve/veya teknik geliştirilen araştırmalardır (Design Based Research Collective, 2003). Bu desene ait süreçler sayesinde araştırmacı ve uygulayıcılar arasında iş birliği kurarken sahadan destekli gerçeklerle desteklenen somut sonuçlar elde edilebilmektedir (Kuzu, Çankaya ve Mısırlı, 2011; Lagemann ve Shulman, 1999; Levin ve O'Donnell, 1999). TGA ortaya koyduğu sonuçlara göre iki alt başlığa ayrılmaktadır. Araştırma sonucunda bir ürün ta da araç sunuluyorsa TGA Tür 1; eğer araştırmaya ait bulgular ışığında bir model geliştiriliyorsa TGA Tür 2 olarak adlandırılmaktadır (Richey, Klein ve Nelson, 2003). Bir profesyonel gelişim eğitim platformu geliştirilmesi hedeflendiğinden bu araştırma TGA Tür 1 olarak sınıflandırılabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya ait en somut sonuç, alan uzmanı akademisyenler, video grafiker ve eğitim teknologlarının ortak çalışması ile tasarlanmış eğitim videolarının yer aldığı bir çevrimiçi eğitim platformu olacaktır. Bu platformda yer alan eğitim videolarını eksiksiz bir biçimde tamamlayan kullanıcılar e-devlet üzerinden sertifikalarını edinirken sektörel gelişmeleri yakından takip ederek bu alanda yeni becerileri edinebileceklerdir. Özellikle kurumsal üyeler açısından bu platformun farklı kazanımları olması beklenmektedir. Öncelikle çalışanlarının profesyonel gelişimini desteklemesi sebebiyle bu platform ile iş birliği yapan kurumlarda çalışanların kuruma olan bağlılıklarının destekleneceği ve kurum kültürünü benimseme noktasında katkı sağlanacağı öngörülmektedir. Bununla birlikte sürdürülebilir eğitim ekosistemi oluşturmak için izlenmesi gereken ve dikkat edilmesi gereken noktalara ilişkin bir yol haritası da sunulmuş olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi öğrenme, profesyonel gelişim, yaşam boyu öğrenme

Kaynakça

Barak, M., Watted, A., & Haick, (2016). Motivation to learn in massive open online courses: Examining aspects of language and social engagement. Computers & Education, 94, 49-60.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Castaño Muñoz, J., Kalz, M., Kreijns, K., & Punie, Y. (2016). Influence of employer support for professional development on MOOCs enrolment and completion: Results from a cross-course survey. Research Track, 251-263.

Castaño Muñoz, J., Kalz, M., Kreijns, K., & Punie, Y. (2016). Influence of employer support for professional development on MOOCs enrolment and com pletion: Results from a cross-course survey. Research Track, 251-263.

Coffield,F.(1999). Breaking the consensus: lifelong learning as social control. British Educational Research Journall, 25(4), 479-499.

Coursera, (2020), Coursera 2020 impact report. Erişim adresi: https://about.coursera.org/press/wp- content/uploads/2020/09/Coursera-Impact-Report-2020.pdf

Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. Educational researcher, 32(1), 5-8.

Ellinger, A. D. (2004). The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. Advances in Developing Human Resources, 6(2), 158-177.

Fishman, B., Konstantopoulos, S., Kubitskey, B. W., Vath, R., Park, G., Johnson, H., & Edelson, D. C. (2013). Comparing the impact of online and face-to-face professional development in the context of curriculum implementation. Journal of Teacher Education, 64(5), 426-438.

Harris, R., & Ramos, C. (2013). Building career capital through further study in Australia and Singapore. International Journal of Lifelong Education, 32(5), 620-638.

International Labour Organization, (2010). World of work report 2010 from one crisis to the next? Erişim adresi: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/--- publ/documents/publication/wcms_145259.pdf

Karnouskos, S. (2017). Massive open online courses (MOOCs) as an enabler for competent employees and innovation in industry. Computers in Industry, 91, 1-10.

Kuzu, A., Çankaya, S., & Mısırlı, Z. A. (2011). Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde kullanımı. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 1(1), 19-35.

Lagemann, E. C., & Shulman, L. S. (1999). Issues in Education Research: Problems and Possibilities. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.

Levin, J. R., & O'Donnell, A. M. (1999). What to do about educational research's credibility gaps?. Issues in education, 5(2), 177-229.

Loeckx, J. (2016). Blurring boundaries in education: Context and impact of MOOCs. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17(3), 92-121.

Richey, R. C., Klein, J. D., & Nelson, W. A. (2003). Design research. Dalam Jonassen, DH. Handbook of research for educational communications and technology, 3, 715-734.

Russell, M., Carey, R., Kleiman, G., & Venable, J. D. (2009). Face-to-face and online professional development for mathematics teachers: A comparative study. Journal of Asynchronous Learning

Networks, 13(2), 71-87.

Work Institute, (2019). 2019 retention report, Erişim adresi: https://info.workinstitute.com/hubfs/2019%20Retention%20Report/Work%20Institute%202019%20 Retention%20Report%20final-1.pdf

World Economic Forum, (2018). The future of jobs report 2018, Erişim adresi: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf

Wilkes, M., Florisson, R., & Walker (2020). Learning to level up: The role of skills in tackling job insecurity through Brexit and Covid19. Erişim adresi: https://www.lancaster.ac.uk/work- foundation/publications/learning-to-level-up

Savaşkan, İ. (2016). Turkey's place in the rankings of the English proficiency index. Journal of Teacher Education and Educators, 5(2), 192-208.

Sitzman, K. L., Jensen, A., & Chan, S. (2016). Creating a global community of learners in nursing and beyond: Caring Science, Mindful Practice MOOC. Nursing Education Perspectives, 37(5), 269-274.

United Nation, (2016). Sustainable development goals, Erişim adresi: https://www.undp.org/sustainable- development-goals

Vaibhav, A., & Gupta, P. (2014). Gamification of MOOCs for increasing user engagement. 2014 IEEE International Conference on MOOC, Innovation and Technology in Education (MITE) sunulan bildiri.(ss. 290-295). IEEE.

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Yeterlilikleri ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Figen Köksalan Sanchezpena — MEB
Ayşin Kaplan Sayı — Bahçeşehir Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde teknolojinin gelişiminin eğitimi her yönüyle değiştirdiğini görebilmekteyiz. Öğrenme biçimi, öğrenme süresi, öğrenme materyalleri, öğrenme hedefleri bu değişimin en dikkat çeken unsurlarıdır. Bu temel unsurlar teknolojinin hızla değişmesiyle birlikte değişmiş ve dönüşmüştür (Dunkle, 2012). Eğitimde bu değişimler yaşanırken eğitimin kılavuzlayanı olarak öğretmenin değişmesi ve bu anlamda kendini geliştirmesi beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenden beklenen yeterlilikler ve beceriler eğitimin değişimiyle birlikte farklılaşmıştır. Dijital yeterlilik bu anlamda en yeni yeterliliklerden biri olarak göze çarpmaktadır. Öğretmenin dijital yeterliliğini var olan özellikleriyle birleştirmesi ve bunu sınıf içinde kullanabilmesi eğitimin kalitesini artıracak ve böylece günümüzde istenen eğitim düzeyine ulaşılmasına katkı sağlayacaktır. Öğretmenin birçok kişilik özelliği öğretme becerisini etkilemekle birlikte dijitalle ilişkisi dikkate değer olan yaratıcı kişilik özelliğidir. Öğretmenlerin yaratıcı kişilikleri öğretim ortamının etkili ve ilgi çekici hale gelmesini sağlayarak eğitimin verimliliğini artıracaktır. Öğrenci yaratıcı kişilik özelliğine sahip bir öğretmenle daha iyi öğrenir ve kendi potansiyelini ortaya çıkarır (Avrupa Komisyonu, 2009). Bu sebeple öğretmenin yaratıcı kişilik özelliği eğitimin dijitalleşmesi açısından da önemli bir husustur. Dijitalleşen eğitimde, öğretmenlerin yaratıcı kişilik özelliklerini kullanması zorunlu hale gelmiştir. (Koç ve Demirkan, 2021). Bu ilişkinin incelenmesi hem günümüzdeki eğitimin kalitesini artırmak hem de eğitimin geleceğine yönelik yordama yapmamıza katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda araştırmada öğretmenin yaratıcı kişilik özellikleri merkeze alınarak dijital yeterlilikleri çeşitli açılardan incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma en az iki değişken arasındaki ilişkiyi neden-sonuç bağlamında incelemeyi ve evreni temsil ettiği düşünülen örneklem grubunun tutumları, eğilimleri veya görüşlerini nicel veriler ile betimlemeyi amaçladığı için hem ilişkisel hem de tarama modellerini içerecek şekilde planlanmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017; Creswell, 2013). Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin dijital yeterlilik düzeylerinin ve yaratıcı kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılı içinde Türkiye'nin farklı illerinde çalışan sınıf öğretmenleri; örneklemini ise 2021-2022 eğitim öğretim yılı içinde Türkiye'nin farklı illerinde aktif olarak derse giren 496 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenler elverişli örnekleme yoluyla ile seçilmiştir. Araştırmaya hız kazandırması ve pratikliği yönüyle literatürdeki araştırmaların büyük çoğunluğunda bu yöntem tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılan çalışmada Şahin ve Danışman (2017) tarafından geliştirilen "Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği", Toker, Akgün, Cömert ve Edip (2021) tarafından uyarlanan "Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeği" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 25.0 istatistik programında; betimsel analiz, t-testi ve ANOVA testlerinden yararlanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri analizi sonucunda çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dijital yeterliliklerinin ve yaratıcı kişilik özelliklerinin düzeyi belirlenmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanlardan öğretmenlerin düzeyleri incelendiğinde yaratıcı kişilik özelliklerinde öğretmenlerin genel ortalamasının 69,586; dijital yeterlilik ölçeğinde ise genel ortalamalarının 49,588 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızda sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık özellikleri ve dijital yeterliliklerinin; cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu, çalıştığı okul türü, çalıştığı yerleşim yeri, mesleki kıdem, projelerde görev alma durumu, görev aldığı proje sayısı, teknoloji okuryazarlığı durumu, konu ile ilgili herhangi bir eğitim alma durumu, iletişim durumu, yaratıcı olma ve üst düzey düşünme becerilerine sahip olma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve sonucunda sınıf öğretmenlerinin dijital yeterlilikleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde Teknoloji Kullanımı, Dijital Yeterlilik, Eğitimde Dijital Yeterlilik, Yaratıcılık, Yaratıcı Kişilik Özellikleri

Kaynakça

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

Creswell, W. J. (2013). Research design qualitative, quantitative and mixed research design 4th edition. Londra: SAGE Publications.

Dunkle, C. A. (2012). Powerful learning through powerful technology. In Leading the common core state standards: From common sense to common practice (pp. 111-126). Corwin Press, Doi: 10.4135/9781506335339.n8.

Koç, O., ve Demirkan, Ö. (2021). Yaratıcı düşünmenin eğitim ortamlarında desteklenmesi sürecinde teknoloji entegrasyonunu inceleme. Journal of Technology Applications in Education, 1(1), 58-75. Doi:10.29329/ jtae.2020.283.5.

Şahin, F., ve Danışman, Ş. (2017). Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(2), 747-760.

Toker, T., Akgün E., Cömert, Z. ve Edip, S. (2021). Eğitimciler için dijital yeterlilik ölçeği: uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Millî Eğitim Dergisi, 50*(230), (301-328).

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). Nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çevrimiçi Ortamlarda Öğrenci Bağlığı ile Canlı Ders Araçlarını Kullanma Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Merve Aydın
Trabzon Üniversitesi

Hanife Kırımlı
Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Çevrimiçi ortamlarda öğrenciler ile öğreticinin yüz yüze olmaması öğrenen-öğreten-içerik etkileşimi konusunda sınırlılıklar yaratmaktadır. Öğrenen-içerik etkileşimi üzerine yaşanan sınırlılıkları aşmak için etkileşimli dijital materyaller, aktif öğrenme süreçleri, soru cevap etkinlikleri, eğitsel oyunlar gibi birçok çalışma yapılmıştır. Öğrenen-öğreten etkileşimi üzerine sınırlıkları aşmak için ise canlı ders araçlarının (kamera, ses, sohbet vb.) aktif kullanımı üzerine odaklanılmıştır. Yapılan çalışmalarda bu araçların aktif kullanımı öğrenen-öğreten etkileşimini artırmakta ve bu etkileşimin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, öğrenmenin daha motive edici bir hale getirilip, öğrencilerin güdülenmelerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu olumlu motivasyonun çevrimiçi ortamlarda öğrenci bağlılığını etkileyebileceği ve böylece bu etkileşimin bağlılıkla ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bağlamda bu çalışma bir dönem (11 hafta) boyunca uzaktan eğitim üzerinden canlı ders alan öğrencilerin canlı sınıf araçlarından kamera kullanma, sohbet bölümünü kullanarak iletişim kurma davranışlarının çevrimiçi ortamlarda bağlılık durumu ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma tarama araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Veriler, uzaktan eğitimde ders alan 40 öğrencinin kamera kullanma durumları, sohbet panelini kullanma durumlarına yönelik gözlem formu aracılığıyla, çevrimiçi ortamlarda öğrenci bağlılık durumu ise çevrimiçi ortamlarda öğrenci bağlığı ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler öncelikle var olan mevcut durumu ortaya koymak için betimsel olarak analiz edilmiştir. Daha sonra normal dağılım gösteren veriler, çevrimiçi öğrenci bağlılık durumlarının kamera kulanım davranışı arasında anlamalı fark olup olmadığını ölçmek için One Way ANOVA, sohbet katılım davranışları arasında anlamlı fark için bağımsız t testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin betimsel analizi sonucunda çevrimiçi ortamlarda öğrenci bağlılık durumları incelendiğinde ise ortalama çevrimiçi ortamlarda öğrenci bağlılık durumlarının yüksek düzeyde (3,74) değerlendirildiği alt boyutlar olarak incelendiğinde ise davranışsal bağlılık boyutunda 3,90 duyuşsal bağlılık boyutunda 3,56 bilişsel bağlılık boyutunda. 3,77 düzeyinde ortalama bağlılık görülmüştür. Bir dönem boyunca öğrencilerden ortalama 9 kişi sürekli kamera açarken 1 kişi sadece konuşurken kamera açmış 30 kişi ise kamera hiç açmamıştır. Sohbet bileşeni üzerinden incelendiğinde ise ortalama 9 kişi sohbet bölümünü aktif kullanırken 31 kişi sohbet bölümünü aktif bir şekilde kullanmamıştır. Çevrimiçi ortamlarda öğrenci bağlılık düzeylerinin kamera kullanma davranışına göre değişip değişmediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark bulunmadığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde çevrimiçi ortamlarda öğrenci bağlılık düzeylerinin sohbet bölümünü kullanıp kullanma durumları incelendiğinde ise anlamlı bir fark olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları beklenenin aksine bağlılık ile canlı sohbet araç kullanımının arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Ancak bu çalışmada tüm dönem boyunca kamera ve sohbet alışkanlıklarının gözlem yoluyla incelenmesini gerektirdiğinden örneklem grubu 40 kişi ile sınırlı tutulmuştur. Bu durum nicel analiz açısından bu çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi ortamlarda bağlılık, canlı sınıf araçları, çevrimiçi öğrenme

Kaynakça

Ergün, E., & Usluel, Y. K. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılık ölçeği'nin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *5*(1), 18-33.,

Cıngı, M., Mirza, E., & Samen, K. Web Kamerayı Açmak ya da Açmamak: Uzaktan Senkron Eğitimde Derse Giren Lisans Öğrencileri Web Kameraya Nasıl Bir Anlam Yüklüyorlar?. *Uluslararası Medya ve İletişim Araştırmaları Hakemli Dergisi*, *5*(2), 206-235.,

Elkıran, Y. M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının canlı ders etkileşim düzeyi ile ekran okuma özyeterlikleri arasındaki ilişkinin inc

Akdemir, A., & Balca, A. R. D. A. Çevrimiçi Eğitimde Görsel İletişim: Sanal Sınıf Deneyiminde Kamera Kullanımının Toplumsal Analizi. *19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(4), 344-357.

Johansen, E. A., Hesselberg, V. H., Mork, N., Torgersen, S. W., & Vassbotn, L. E. Webcam usage in virtual classrooms and its perceived effects on student behavior.

Eğitimde Kullanılan Dijital Platformların İncelenmesi

Dilek Kanyılmaz
Kocaeli Üniversitesi

Elif Çelebi Öncü
Kocaeli Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyin hayatı boyunca gereken yeterlikleri kazanma sürecinde kaliteli eğitim için çağdaş yaklaşımlardan geri kalınmaması gerekmektedir. Bu süreçte de özellikle sürekli bir gelişim içerisinde olan ve yaşamın her alanında vazgeçilmez bir unsur haline gelen teknolojinin 21. yy ile beraber büyük boyutlara ulaştığına şahit olunmaktadır. Teknolojinin gelişimi dijital bir çağı başlatmış olup bu dijital dönüşüm haliyle eğitim alanında da kendini göstermektedir. Teknoloji eğitim sistemlerini ve eğitim materyallerini fazlasıyla etkilemektedir. Artık gündemimizde olan eğitim teknolojisi; amaca hizmet etmeli, bilimsel çalışmalardan faydalanmalı, mantığa dayanmalı, bütünlük içermeli, görevlilerin verimliliğini arttırmalı, esnek olmalı, iş birliğine uygun olmalı, bağlam temelli anlayışla oluşturulmalı, tarafsız değerlendirmeler yapmalıdır. Teknolojinin eğitime entegrasyonuyla devletler de eğitim sistemlerinde projeler üretmeye başlamışlardır. Öncülüğünü ABD ve Güney Kore'nin yaptığı eğitim teknolojisinde Türkiye de FATİH Projesi gibi projelerle eğitim teknolojisinde var olduğunu göstermektedir.

Dijitalleşmenin artmasına paralel olarak eğitimde dijitalleşmenin de öğretmenlerin eğitim metotlarını değiştirmesiyle beraber dijital dünyaya gözünü açmış yeni nesi öğrencileri eğitirken dijitalden bağımsız bir eğitim düşünülmesi de çok gerçekçi olmayacaktır. Bu nedenle 21. yy becerilerine sahip, okuduğunu anlayıp analiz edebilen, problem çözebilen, yaratıcı düşünebilen, girişimci bireyler yetiştirilmek isteniyorsa eğitim felsefesinin merkezine dijitalleşme yerleştirilmelidir. Bu nedenle gündelik hayatında da teknolojiyle birlikte yaşam süren bu kuşağın eğitim ortamlarında karşılaşacakları dijital öğrenme ve web araçlarının eğitim paydaşları tarafından bilinmesi ve tanınması önem taşımaktadır. Bundan dolayı bu çalışmanın amacı eğitim paydaşlarına dijital öğrenme ve web araçlarının tanıtılması olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Dijitalleşmenin kaçınılmaz olduğu, dijital bir hayatın içine doğan öğrencileri için dijital eğitim ve öğretim araçlarını kullanmak öğretmenler tarafından da kaçınılmaz olmuştur. Etkili eğitim ortamlarının oluşması için hem kurumların, hem öğrenci ve öğretmenlerin dijital teknolojileri etkin bir şekilde kullanması gerekmektedir. Diğer taraftan ülkemizde tüm okullar aynı şartlara sahip değildir. Bu amaçla bu derleme çalışmasında eğitimde kullanılabilecek çeşitli dijital platformlar ortaya konularak koşulları eşitlemeye yönelik öneriler sunulması planlanmaktadır. Dijital öğrenme, kablolu veya kablosuz ağlar üzerinden çevrimiçi veya çevrimdışı olarak dijital öğretim materyallerini edinmek şeklinde tanımlanabilir. O yüzden dijital öğrenme deyince akla gelen ilk alan web araçları olacaktır. Çalışmada ülkemizde en yaygın biçimde tercih edilen ve kullanılan ticari dijital platformlar incelenerek web 2.0 teknolojisinin kullanıldığı dijital öğrenme nesnelerinden; Geogebra, Khan Academy Türkçe, Vïtamïn, Okulïstïk, Morpa Kampüs, EBA, Vfabrïka, Google Earth, Google Scholar, Padlet, Pïktochart, Canva, Poll Everywhere, Socrative, Kahoot, Edmodo, Mindmeister, Wordwall, Quizlet, Storybird, Youtube, Blippar, Z-kïtap gibi platformların özelliklerine yer verilmiştir. Bu dijital uygulama platformlarının kullanımlarına yönelik öğretmenler için kısa önerilerde bulunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada sunulan web 2.0 araçları (Geogebra, Khan Academy Türkçe, Vïtamïn, Okulïstïk, Morpa Kampüs, EBA, Vfabrïka, Google Earth, Google Scholar, Padlet, Pïktochart, Canva, Poll Everywhere, Socrative, Kahoot, Edmodo, Mindmeister, Wordwall, Quizlet, Storybird, Youtube, Blippar, Z-kïtap) konusunda eğitimcilerin bilgi düzeylerini arttırabilmek ve bu araçları kullanmaya yönelen öğretmenler aracılığıyla da öğrencilerin daha etkin biçimde ve aktif katılım göstererek öğrenmelerinde olası faydalara kapı aralamak da mümkün olabilecektir. Web 2.0 araçları öğrenme ve öğretimde; sosyal öğrenme, aktif katılım, etkili öğrenme, grup çalışma becerisi, bireysel gelişim gibi birçok alanda fayda sağlayacaktır. Dijital içerikler, fiziksel ortamda gerçekleştirilmesi zor deneyleri kolayca gözlemlemeye, soyut kavramların canlandırılmasına fayda sağlayacaktır. Yeni nesil ölçme materyalleri sayesinde değerlendirme kolay hale gelecektir.

Anahtar Kelimeler: eğitim, dijital araçlar, web araçları

Kaynakça

Altunkaynak M. (2022). Dijital Akıcılığın Geliştirilmesi İçin Hazırlanan Programın Sınıf Öğretmenlerinin Dijital akıcılıklarına Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Atan F., Kocasaraç H. (2022). Dijital Öğrenme- Öğretme Araçları, Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(2), 1-17.

Çalışkan F. (2018). Yeni Medya Sanatında "Yeni" Üzerine Bir Araştırma: Yeni Olan Nedir?, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erbenzer E. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-yeterlik Algıları ve Kullanım Durumları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Şanal A. (2016). Ders Kitabı Olarak Z-Kitap Kullanımının Okuduğunu Anlamaya Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Yazıcı E. B. (2021). İlkokul Matematik Dersinde Dijital Eğitim Platformlarının Sınıf Öğretmenleri Görüşlerine Göre İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Harmanlanmış Öğrenme Modeline Dayalı İngilizce Dersinde Oyunlaştırma: Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Başarısı, Katılım ve Görüşlerinin İncelenmesi

Ayşen Ayar
Trabzon Üniversitesi

Yasemin Karal
Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanlık var olduğundan beri oyun kavramının hayatın içerisinde yer aldığı bilinmektedir. Son yıllarda teknolojinin de gelişmesiyle özellikle dijital oyunlar hayatımızda yer edinmektedir. Kocaağa (2019), oyunun geniş yaş aralığında etkisi olduğunu bildirmiştir. Bu etki oyunun farklı alanlarda kullanılmasını teşvik etmiştir. Son yıllarda, eğitim ortamlarında oyun ve oyun dinamiklerinin kullanımı üzerine araştırma ilgisinin arttığı görülmektedir. Oyun öğelerinin oyun olmayan ortamlarda kullanılması olarak tanımlanan (Deterding, S. 2011) oyunlaştırma kavramının da bu çerçevede karşımıza çıktığı söylenebilir. Oyunlaştırmanın, genel olarak, gerçekliğin daha eğlenceli hale geldiği ve bu nedenle becerilerin, motivasyonel faydaların, yaratıcılığın, oyunculuğun, katılımın ve genel olarak olumlu büyümenin ve mutluluğun tahakkuk etmesini büyük ölçüde karşılayabildiği ifade edilmektedir (Hamari, 2019). Demir ve Eren (2020), oyunlaştırmanın oyun ile karıştırılmaması gerektiğine dikkat çeker. Oyunlaştırmanın merkezinde oyunun olmadığına ancak seviye, lider tablosu, rozet, deneyim puanı gibi oyun bileşenleri ile mekaniklerinin var olduğuna ve öğretim ortamıyla bütünleştirildiğine işaret eder. Genel tanımıyla "oyun bileşenlerini bir öğrenme sürecine uygulama (Ojonuba,2022)" olarak tanımlanan oyunlaştımanının dil öğretim sürecinde potansiyeli araştırılmaktadır. Türkmen (2022), günümüz öğrencilerinin, cep telefonlarında veya tabletlerinde çeşitli oyunlar ve uygulamalar ile İngilizce çalışmak için daha fazla motive olduklarını ifade etmiştir. Kavaklı Duman (2019), çalışmada öğrencilerin günümüzdeki oyun katılımcılarının büyük bir kısmını oluşturdukları için oyuna olan düşkünlüklerinin dil öğrenimi için kullanılabileceğini bildirmiştir. Hüner (2018), dil öğreniminde oyunlaştırmanın derste öğrenci motivasyonunu artırdığını ortaya koymuştur. Filipince derslerinde 7. sınıflara oyunlaştırma uygulamaları uygulanarak işlenerek yapılan bir araştırmada, oyunlaştırmanın öğrencilerin başarılarını artırabileceği, akademik performanslarını geliştirebileceği ve öğrencilerin kullanımlarına yönelik tutumları üzerinde çok olumlu bir etkiye sahip olabileceği ortaya koyulmuştur (Cabarello, Ferrer ve Tiria, 2022). Literatür incelendiğinde, ilköğretim ve yükseköğretim kademelerinde oyunlarla İngilizce öğrenimini inceleyen derleme çalışmaları olduğu ancak 11-18 yaş arası öğrenciler için yürütülen çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür (Kaya & Sağnak, 2022).

Tüm bunlar dikkate alınarak bu çalışmada 11. Sınıf düzeyinde harmanlanmış öğrenme ortamında, İngilizce dersinde oyunlaştırmanın etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın araştırma soruları şöyledir:

Harmanlanmış öğrenme modeline dayalı İngilizce dersinde oyunlaştırma yönteminin kullanılmasını öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkisi nedir?

Harmanlanmış öğrenme modeline dayalı İngilizce dersinde oyunlaştırma yönteminin kullanılmasını öğrenci görüşleri nasıldır?

Harmanlanmış öğrenme modeline dayalı İngilizce dersinde oyunlaştırma yönteminin kullanılmasının öğrenci katılımına etkisi nedir?

Yöntem

Bu araştırmada, yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 11. sınıf düzeyinde 58 ve 59 kişiden oluşan deney ve kontrol grupları ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarında dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney grubunda Classcraft dijital aracı kullanılarak hem çevrimiçi hem de sınıf ortamında yapılan etkinliklerle harmanlanmış bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle İngilizce dersi işlenmiştir.

Bu çalışmada üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Birincisi, araştırmacı tarafından 4 uzman görüşü alınarak hazırlanmış başarı testidir. Başarı testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Başarı testi, ikişer puanlık 50 sorudan oluşmaktadır. Sorular boşluk doldurma, doğru yanlış, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Başarı testinde öğrencilerin dil becerilerinden okuma, yazma, dinleme becerileri ölçülecek

şekilde hazırlanmıştır. Bunun yanında kazanımlar gereğince dilbilgisi ve kelime bilgileri de ölçülmektedir. Uzman görüşleri sonucunda testin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Ayrıca testin güvenirliği de ölçülmüştür. Sorulara verilen cevaplar her doğru cevap için 1, yanlış cevap için 0 verilerek değerlendirilmiştir. Soruların iç tutarlılık güvenirliği KR-20 ile hesaplanmış ve güvenirlik 0.758 olarak bulunmuştur. Bu değer 0.70'den büyük olduğu için başarı testinin güvenilir olduğu kanıtlanmıştır(Çetin vd., 2019). İkinci veri toplama aracı öğrenci görüş formları olarak belirlenmiştir. Araştırmacının uzman görüşü alarak hazırladığı öğrenci görüş formu öğrencilere süreç sonunda uygulanmıştır. Bu formda, hem genel olarak classcraft aracılığı ile oyunlaştırma süreci hem de kullanıcı, puan, seviye gibi oyun öğelerinin derse dahil edilmesi hakkında değerlendirme yapmaları istenmiştir. Ayrıca, aynı zamanda araştırmacı olan öğretmen tarafından gözlem notları tutulmuştur. Bunlara ek olarak, katılımı ölçmek için öğrencilerin classcraft oyunlaştırma aracı üzerinden aldıkları puanlar değerlendirilmiştir.

Süreç: Öğrencilerin süreç içerisindeki sorumlulukları ve puan sistemi söyle açıklanmıştır:

- Sistem üzerinden gönderilen görevler gerçekleştirilmelidir ve gerçekleştirilen her görev için 100 puan atanmıştır.
- Her görev için ortaya konulan performansın niteliğine bağlı olarak 300 – 500 ek puan ataması yapılabilmektedir.
- Geleneksel sınıfta öğrencinin gösterdiği performansın niteliğine bağlı olarak 500 ek puan ataması yapılabilmektedir.
- Görevleri gerçekleştirmemeleri durumunda ya da geleneksel sınıfta ders huzurunu bozacak şekilde davranmaları durumunda sistem üzerinden canları geri alınabilmektedir.
- Süreç sonunda Classcraft üzerinde topladıkları puanların dönem sonu performans notlarına etki edeceği yönünde öğrencilere açıklamalar yapılmıştır.

Sekiz haftalık oyunlaştırma sürecinin ilk haftası oryantasyon, 6 haftası uygulama ve son haftası da değerlendirme haftası olarak kullanılmıştır. "The Future's in Your Hand" ve "History Repeats Itself" ünitelerinin konuları kapsam olarak belirlenmiştir. 6 haftalık uygulama sürecinde öğretmen sistem üzerinden öğrencilere 17 görev göndermiştir. Bu görevler aracılığıyla öğretmen deney grubuna sistem üzerinden ders notları, yarışma, oyun ve sınav etkinlikleri göndermiş ve bu görevleri tamamlayarak sınıf ortamına gelmeleri beklenmiştir. Öğrencilerin haftalık performansları puanlanmıştır. Classcraft ortamında atanan görevlere paralel görevler geleneksel sınıfta da deney grubu öğrencilerine sunulmuş ve performans değerlendirmesi yapılmıştır. Bunlara ek olarak, öğrencilere sınıf içi performanslarına göre classcraft üzerinden performans notu gönderilmiştir. Son olarak, sınıf içerisindeki ders esnasında Classcraft uygulamasının 'Random picker' özelliği kullanılarak öğrenci görevlendirilmesi yapılmıştır. Sistem üzerinde bulunan Random Picker aracı öğrencilerin isimlerini rastgele atamaktadır. Öğretmen, sınıf içerisinde kimin sorulan sorulara cevap vereceğine veya görevi kimin yapacağına bu aracı kullanarak karar vermiştir. Öğrenciler puan kazandıkça seviye atlamış ve Classcraft ortamındaki avatarlarına yeni özellikler sağlayacak unsurlar satın alma hakkına sahip olabilmektedir.

Bunun yanında, kontrol grubunda dersler geleneksel yöntem ile işlenmiştir. Sunuş yoluyla öğrenme yaklaşımı kullanılmış, soru cevap, grup çalışması gibi etkinlikler uygulanmıştır. Aynı ünitede konuları akıllı tahta üzerinde bazı web 2.0 araçları (kahoot, quizizz, quizlet, voscreen, wordwall gibi) kullanılarak sunulmuştur. Öğrencilerin ders içi performanslarına göre geleneksel eksi artı verilmiştir. Bu şekilde elde ettikleri puanların dönem sonu performans notlarına etki edeceği yönünde bilgilendirme yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda, deney ve kontrol grubunun ön test ve son test arasında akademik başarı açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubu öğrencilerinden görüş formu ile elde edilen veriler incelendiğinde Classcraft oyunlaştırma aracının sınıf içinde ve çevrimiçi kullanılmasının etkisi olmadığını belirten öğrencilerin oranının %17,2 (n=10) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %8,6'sı (n=5) bu etkinin az hissedildiğini ifade ederken aynı oranda öğrenci Classcraft ile sınıf içi ya da çevrimiçi uygulanan oyunlaştırma etkinliklerinin motivasyon ve dersin akıcılığı üzerinde olumlu etkisini bildirmiştir. Öğrencilerin %24,1 (n=14)'i oyunlaştırma uygulamasının derste eğlenceyi artırdığını, derse heyecan kattığını ya da kendilerini aktif hale getirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %10,3 (n=6)'ü Classcraft uygulamasının derse dahil edilmesinin pratik yapmalarına ve öğrendiklerini pekiştirmelerine fırsat sağladığını ifade etmiştir. Yine öğrencilerin %10,3 (n=6)'ü Classcraft oyunlaştırma aracının derse dahil edilmesinin derse katılımlarını arttırdığına işaret etmiştir.

Classcraft ortamında öğrencilere gönderilen toplamda 17 oturum bulunmaktadır. Her bir görevi gerçekleştirildiğinde 100 puan kazanılmaktadır. Bütün görevler gerçekleştirildiğinde toplamda alınan puan 1700 puandır. Ayrıca öğrenciler, görevleri gerçekleştirirken gösterdikleri performansa göre ek puan alabilmektedir. Örneğin, Google form üzerinden gönderilen bir sınavdan 100 üzerinden 90'ın üstünde alan öğrenciler ek 500, 80-90 arası alanlar 400, 70 üstü alanlar 300 ek puan almışlardır. Bu puanlama sistemi öğrencilerin genel olarak gösterdikleri performansa göre değişiklik göstermiştir. Bu çerçevede yapılan hesaplamalar sonucunda, 0-3500 arası puan alanlar 'çok az katılım gösterenler', 3500-5000 arası 'orta derecede katılım gösterenler', 5000-6500 arası puan alanlar 'iyi düzeyde katılım gösterenler', 6500-9000 arası puan alanlar 'çok iyi düzeyde katılım gösterenler' olarak değerlendirilmiştir. Buna göre 8 kişi verilen birçok görevi yerine getirmeyerek ya da çok düşük performans göstererek çok az; 23 kişi orta derecede; 20 kişi iyi düzeyde ve 7 kişi ise hem verilen bütün görevlerde hem de sınıf içinde aktif rol oynayarak çok iyi düzeyde katılım göstermiştir. Bu durum öğrenci görüş formlarıyla karşılaştırıldığında katılım konusunda en alt düzeyde olan öğrencilerin uygulamayı faydasız bulduğu görülmüştür.

Öğretmen gözlem notlarına bakıldığında, deney grubuyla yapılan dersler içerisinde random picker aracının kullanılmasının öğrencilerin derse olan katılımını kontrol grubuna nazaran arttırdığı görülmüştür. Öğretmen, sınıf içerisinde söz alacak öğrenciyi Classcraft üzerinde bulunan random picker aracı üzerinden seçmiştir. Bu sayede öğrenciler, kendilerinin seçilebilme ihtimaline karşın dersi takip etmiş ve normalde derse katılmayan öğrencinin random picker aracında ismi çıkınca katılmasıyla derse olan öğrenci katılımının arttığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin öğrenci görüş formunda sorulan sorulara verdikleri cevaplarda da görülmektedir.

Bütün bunların yanında öğrenciler classcraft üzerinden gönderilen görevler aracılığıyla sınıfa konuya çalışmış olarak gelmiştir. Öğretmen derse geldiğinde konuyla ilgili küçük bir soru cevap etkinliği yaparak konuyu öğrencilerle birlikte tekrar etmiş ve pekiştirme etkinliklerine geçmiştir. Bu

durum öğretmenin sınıf içerisindeki iş yükünü azaltmış, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasını sağlamıştır. Öğretmenin sınıf ortamında konuyu anlatma ve yazdırma eylemlerine ayıracağı vakti interaktif etkinliklere ayırması ders içerisinde etkinlik çeşidini artırmıştır. Öğrencilerin aldıkları puanlar ve öğretmen gözlem notları karşılaştırıldığında görevler üzerinden gönderilen ders notlarını en iyi çalışan öğrencilerin verilen diğer görevlerdeki etkinliklerde en yüksek performansı gösterdiği ve dolayısıyla en yüksek puanı aldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Oyunlaştırma, Harmanlanmış Öğrenme, Başarı, Öğrenci görüşü, Katılım

Kaynakça

Antonaci, Alessandra, Roland Klemke, ve Marcus Specht. "The Effects of Gamification in Online Learning Environments: A Systematic Literature Review". Informatics 6, sy 3 (Eylül 2019): 32. https://doi.org/10.3390/informatics6030032.

Caballero1,L.S., Ferrer, M.M., Tiria, R.A. (2022). "The Role of Gamification in the Academic Performance of Junior High School Students in Language Subject". International Journal of Scientific Research in Multidisciplinary Studies. Vol.8, Issue.3, pp.01-04, March (2022). https://www.researchgate.net/publication/359864945_The_Role_of_Gamification_in_the_Academic_Performance_of_Junior_High_School_Students_in_Language_Subject

Çetin, B. (Ed.) (2019). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demir, S. & Eren, E. (2020). Değerlendirme Aracı Olarak Oyunlaştırma Platformlarının Kullanımının Öğrencilerin Derse Katılım ve Motivasyonlarına Etkisi . Asya Öğretim Dergisi , 8 (1) , 47-65 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/aji/issue/54959/710188

Gerard, L. F., Varma, K., Corliss, S. B., & Linn, M. C. (2011). Professional development for technology-enhanced inquiry science. Review of Educational Research, 81(3), 408–448. https://doi.org/10.3102/0034654311415121.

Hüner, Onur. (2018). Effects Of Gamification On Academic Acheivement and Motivation In Second Language Learning. Yüksek Lisans Tezi. Yöktez üzerinden erişildi. (Tez No: 495526)

Kaya, Gamze & Sağnak, C. Hatice. (2022). Gamification in English as Second Language Learning in Secondary Education Aged Between 11-18: A Systematic Review Between 2013-2020. International Journal of Game-Based Learning (IJGBL). 12 (1). DOI: 10.4018/IJGBL.294010

Kavaklı Duman E. (2019). The Use Of Gamification Among High School Students To Enhance EFL Learning. Yüksek Lisans Tezi. Ulusal Tez Merkezi. (Tez no: 589746)

Kiryakova N., Gabriela Y., Angelova L., (2014). GAMIFICATION IN EDUCATION. https://www.researchgate.net/publication/320234774_GAMIFICATION_IN_EDUCATION

Koivisto, Jonna & Hamari, Juho. (2019). The rise of the motivational information systems: A review of gamification research. International Journal of Information Management. 45. 210. 10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013.

Morschheuser, Benedikt, ve Juho Hamari. "The Gamification of Work: Lessons From Crowdsourcing". Journal of Management Inquiry 28, sy 2 (01 Nisan 2019): 145-48. https://doi.org/10.1177/1056492618790921.

Ojonuba, S. Ejura. (2022). Learning Web Development Using Game-Based Learning And Gamification To Improve Student Engagement, Motivation And Performance. Yüksek Lisans Tezi. https://dspace.atilim.edu.tr/items/4d99668b-d9f9-43ad-8bc7-fa3e8daf6a05

Türkmen F. (2022). Vocabulary Learning Through Collocations And Gamification In EFL Classes. Yüksek Lisans Tezi. Yöktez üzerinden erişildi. (Tez No: 758057)

Topal, Murat. "Oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin başarı, çevrimiçi bağlılık ve öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisi". Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, 2020. https://acikerisim.sakarya.edu.tr/handle/20.500.12619/69564.

Eğitsel Videolarda Yapay Zeka Temelli Duygu Durum Analizi: Video Türü Ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ali Batuhan Yıldız, Mersin Üniversitesi
Sacip Toker, Atılım Üniversitesi
Serkan Şendağ, Mersin Üniversitesi

Problem Durumu

Yapay zeka alanında yaşanan önemli gelişmeler birçok alan gibi eğitimde de köklü değişim ve dönüşüme yol açacak gibi görünmektedir. Özellikle makine öğrenmesi tekniklerinin öğrenme süreçlerinin bireyselleştirilmesi, öğrenen performanslarının zamanında ve doğru bir şekilde değerlendirilmesi ve geri bildirimlerin otomatik olarak verilmesi gibi konularda etkin bir şekilde kullanılabileceği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra yapay zeka uygulamaları öğreticilerin iş yükünü azaltmak, eğitim kurumlarının verimliliğini artırmak, öğrenenlerin öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde takip etmek gibi (Khan ve Khojah, 2022) öğretim süreci ile doğrudan ilgili olmayan eğitsel faaliyetlerde de etkili bir şekilde kullanılabilme potansiyeline sahiptir. Yapay zekanın öğretme-öğrenme sürecine entegrasyonu konusunda daha çok bilişsel alana odaklanan konularda kayda değer miktarda çalışma yapılmış olmasına rağmen bu tekniklerinin öğretme-öğrenme sürecinin duyuşsal/duygusal boyutunda kullanımının belirli ölçüde göz ardı edildiği söylenebilir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenenin duygusal buradalığı öğrenmeye katılımı ve öğrenmeyi sürdürmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Makine öğrenmesi teknikleri ile öğrenenlerin duygu durumları analiz edilerek öğrenenlerin duygusal buradalığının bireyselleştirilmesine olanak sağlanabilir.

Makine öğrenmesi ile duygu analizi; dijital reklam, çevrimiçi oyunlar, akıllı sistemlerde (e-sağlık, turizm, öneri sistemleri), müşteri geri bildirimleri gibi birçok alanda kullanılmaktadır (Akar ve Akgül, 2022). Ancak bu kullanımın öğretme-öğrenme sürecine yeterince yansıdığı söylemek oldukça güçtür.

Son yıllarda özellikle salgın dönemi sonrasında yükseköğretimde derslerin uzaktan eğitimde etkili bir şekilde nasıl verilebileceği sorusu gündeme gelmiştir. Çevrimiçi eğitim sistemlerinin popülerliği Covid-19 salgını döneminde yaşanan salgındaki risklerle birlikte e-öğrenme ortamının önemi oldukça ortaya çıkmıştır (Velavan ve Mayer, 2020). Acil uzaktan eğitim dönemindeki yükseköğretimde bir öğrenme yönetim sistemine ders notlarının yüklenmesi ve canlı dersler ile sürecin yürütülmesi şeklindeki yetersiz ve etkisiz uygulamalar uzaktan eğitime yönelik öğrenen algısını da olumsuz etkilemiştir. Örneğin, bu süreçte e-öğrenmede önemli bir yere sahip olan eğitsel video gibi dijital öğretme-öğrenme materyallerinden yeterince yararlanılamamıştır. Eğitsel videolar öğrenende güdüleme, dikkat çekme ve odaklanmaya (Mayer 2017) neden olabilmektedir. Ancak öğrenenlerin pasif olarak eğitsel videoları izlenmelerinin beklenmesi de her zaman beklenen etkinin meydana gelmesini sağlamayabilir.

Eğitsel videoların yükseköğretim derslerine entegre edilmesinin, katılımı ve öğrenmeyi artırarak öğrenenler tarafından değer verilen bir çoklu ortam öğrenme deneyimi sağlayacağı ifade edilmektedir. Dahası videoların gerçek yaşam durumlarını sınıf ortamına taşımada etkili olduğu böylece de öğrenilecek kavram ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurmayı desteklediği (Koumi 2009; Donnelly vd., 2011), tıp gibi risk içeren eğitimlerde öğrenme sırasındaki riskleri minimize etme, hataları analiz etme, rahatlıkla tekrar etme gibi önemli olanaklar sağladığı (Crow and Ondrusek 2002), öğrencilerin karmaşık, konu, kavram ve süreçleri anlamlandırmalarını ve eleştirel düşünmelerini harekete geçirdiği ifade edilmiştir (Choi ve Johnson 2010; Donnelly vd. 2011).

Alanda yapılan birçok çalışma e-öğrenmenin başarısız olmasındaki en temel faktörlerden birinin yetersiz etkileşim olduğunu ortaya koymaktadır (Almaiah ve Almulhem, 2018; Mtebe ve Raisamo, 2014; Almaiah ve Alyoussef, 2019). Bahsedilen avantajları da göz önünde bulundurulduğunda yükseköğretimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında eğitsel video materyallerinin öğrenmede etkileşimi kolaylaştırmak için kullanıldığı ve yükseköğrenimdeki öğrencilerin kavrama-anlama konusunda öğrenmelerinin desteklendiği (Carmichael, Reid ve Karpicke, 2018) çözümlerin aranması büyük önem arz etmektedir.

İnsan duyguları, günlük yaşamda ve iletişimde önemli bir yere sahiptir. Duygu, bir nesnenin veya durumun bilinçli veya bilinçsiz algılanmasıyla tetiklenen psiko-fizyolojik bir süreçtir ve genellikle ruh hali, mizaç, kişilik, eğilim ve motivasyonla ilişkilendirilir (Koelstra, Muhl vd., 2011). İnsanlar birbirleri ile yüz yüze iletişim kurduklarında yüz ifadeleri bu iletişimin temelini oluşturmakta, yüz ifadeleri iletişimde %55 etkili olurken; ses tonu %38, kelimeler ise sadece %7'lik bir etkiye sahiptir (Mehrabian, 2017). Geleneksel yöntemlerle öğrencilerin duygu durumlarının tespiti genellikle öğretmenlerin gözlem ve değerlendirmelerine dayanır ve bu yöntemler sıklıkla eksik ve yanıltıcı olabilir. Yapay zeka teknolojilerinin bir uygulaması olan duygu durum analizinin insanların yazılı, sözlü veya yüz ifadelerindeki duygu durumlarını tespit etmek ve analiz etmek için kullanılan bir yöntem olduğu belirtilmiştir (Serengil ve Özpınar, 2018). Oysa, bunun da ötesinde özellikle duygular ile öğrenme, katılım ve anlama arasındaki bağlantının ortaya çıkarılması ve ortaya çıkarılan bu bağlantının somut veriye dayalı öğretme-öğrenme sistemlerinin geliştirilmesinde bir dönüt mekanizması olarak kullanılması oldukça kritik bir önem taşımaktadır.

Eğitsel videolardaki farklı anlatım sesleri yetişkin öğrenciler üzerinde duygusal etki oluşturabilme potansiyeline sahiptir. Ancak araştırmalar, dersleri planlarken eğitmenlerin videonun öğrencilerin duyguları ve öğrenmeleri üzerindeki potansiyel etkisini dikkate almadıklarını belirtmektedir (Berk, 2009). Sonuç olarak, eğitmenler, duygusal bileşenin öğrenmeye nasıl bir katkıda bulunduğu konusunda dönüt almadan,

videoları derslerine entegre ettiklerinde öğrenci katılımının artıracağını varsaydıklarında etkisiz bir öğrenme deneyimine neden olabilirler (Lawson, Bodle, Houlette ve Haubner, 2006).

Eğitsel videolarda kavram öğretiminde ve süreç becerilerinin kazandırılmasında sıklıkla kullanılmaktadır. Eğitsel videoların akademik başarı ve transfer konusundaki etkililiği noktasında birçok çalışma yapılmıştır. Ancak bu videoların duygu duruma etkileri bağlamında yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Bu gerekçeler çerçevesinde mevcut araştırma kapsamında E-öğrenme ortamlarında eğitsel video ile anlatılan bir derste öğrencilerin düzenli olarak makine öğrenmesi destekli duygu durum analizleri incelenecek ve öğrencilerin duygu durumları hakkında makine tarafından değerlendirme yapılacaktır. Çalışmada makine öğrenmesi teknikleriyle toplanan duygu analizi verilerinin öğrencilerin akademik başarı puanları üzerindeki aracılık etkisi araştırılacaktır.

Yöntem

Duygu durum analizi yapan bir makine öğrenme sistemini, öğretim sürecine entegre edildiğinde eğitsel videolardaki robotik sesli anlatımlı ve akademik (resmi) dil ile anlatım videoları, anlatımın duygu durum ve akademik başarıya etkisi ile makine öğrenmesine dayanan duygu durum analizinin duygu analizindeki ilişkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada tam deneysel model kullanılması planlanmaktadır. Bu modelde katılımcılar deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmaktadır (Cambell ve Stanley, 1963). Çalışmada yükseköğrenimde okuyan öğrenciler ile derste rastgele atama yoluyla seçilen 60 katılımcı robotik ses ile anlatım, 60 katılımcı akademik resmi dil ile anlatım kontrol grubu olarak oluşturulacaktır. Bu yolla oluşturulan iki gruptan ilki deney (Robotik Ses ile Anlatım) diğeri kontrol (Akademik Resmi Dil ile Anlatım) grubu olarak yine rastgele atanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapay zeka teknolojisini öğrenme yönetim sistemlerinin entegre ederek öğrencilerin ve eğitmenlerin kullanımlarını kolaylaştırmak için kullanılabilir. Eğitsel videolardaki farklı anlatım sesleri yetişkin öğrenciler üzerinde duygusal etki oluşturabilme potansiyeline sahiptir. E-öğrenme ortamlarında eğitsel videolardaki robotik sesli anlatımlı ve akademik (resmi) dil ile anlatılan bir derste öğrencilerin düzenli olarak makine öğrenmesi destekli duygu durum analizleri incelenecek ve öğrencilerin duygu durumları hakkında bilgisayar tarafından bir değerlendirme yapılacaktır. Ders sonunda eğitsel videolar üzerinden makine öğrenmesi teknikleriyle toplanan verinin öğrencilerin başarısı üzerindeki aracılı etkisi incelenecektir. Bu araştırmanın sonunda makine öğrenmesi temelli duygu durum analizinin olası bir araçlık etkisinin olması öncelikle bu spesifik yapay zeka temelli duygu durum aracının e-öğrenme ortamlarındaki rolüne ilişkin bir tartışma başlatılmasına yardımcı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yapay zeka, Makine öğrenmesi, Çoklu ortam tasarımı, Duygu durum, Eğitimde veri madenciliği

Kaynakça

Akar, F. ve Akgül, İ. (2022). Derin Öğrenme Modeli ile Yüz İfadelerinden Duygu Tanıma . Journal of the Institute of Science and Technology , 12 (1) , 69-79 .

Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching ve Learning*, *5*(1), 1-21.

Almaiah, M. A., & Almulhem, A. (2018). A conceptual framework for determining the success factors of elearning system implementation using Delphi technique. Journal of Theoretical and Applied Information Technology, 96(17).

Almaiah, M. A., & Alyoussef, I. Y. (2019). Analysis of the effect of course design, course content support, course assessment and instructor characteristics on the actual use of E-learning system. IEEE Access, 7, 171907–171922.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. Boston: Houghton Mifflin Company.

Carmichael, M., Reid, A-K., ve Karpicke, J. D. (2018). *Assessing the Impact of Educational Video on Student Engagement, Critical Thinking and Learning: The Current State of Play.* A SAGE Whitepaper, SAGE Publishing, 1-21.

Choi, H. J., & Johnson, S. D. (2010). The effect of context-based video instruction on learning and motivation in online courses. American Journal of Distance Education, 19(4), 215–227.

Crow, S., & Ondrusek, A. (2002). Video as a format in health information. Medical Reference Services Quarterly, 21(3), 21–34.

Donnelly, D., McGarr, M., & O'Reilly, J. (2011). A framework for teachers' integration of ICT into their classroom practice. Computer and Education, 57, 1469–1483.

Khan, M. A. ve Khojah, M. (2022). Artificial intelligence and big data: The advent of new pedagogy in the adaptive e-learning system in the higher educational institutions of Saudi Arabia. *Education Research International*, *2022*, 1-10.

Koelstra, S., Muhl, C., Soleymani, M., Lee, J. S., Yazdani, A., Ebrahimi, T., ve Patras, I. (2011). Deap: A database for emotion analysis; using physiological signals. *IEEE transactions on affective computing*, *3*(1), 18-31.

Koumi, J. (2009). Designing video and multimedia for open and flexible learning. Oxon: Routledge.

Lawson, T.J., Bodle, J. H., Houlette, M.A., ve Haubner, R. R. (2006). Guiding questions enhance student learning from educational videos. *Teaching of Psychology, 33*(1), 31-33.

Mehrabian, A. (1995). Framework for a comprehensive description and measurement of emotional states. *Genetic, social, and general psychology monographs*.

Mtebe, J. S., & Raisamo, R. (2014). Investigating perceived barriers to the use of open educational resources in higher education in Tanzania. The International Review of Research in Open and Distance Learning, 15(2), 43–66.

Liu, X., & Ardakani, S. P. (2022). A machine learning enabled affective E-learning system model. *Education and Information Technologies*, *27*(7), 9913-9934.

Özdemir, D. ve Karaman, S. (2017). Investigating interactions between students with mild mental retardation and humanoid robot in terms of feedback types. *Egitim ve Bilim*, *42*(191).

Tiernan, P. (2015). An inquiry into the current and future uses of digital video in University teaching. *Education ve Information Technologies, 20*(1), 75.

Velavan, T. P., ve Meyer, C. G. (2020). The COVID-19 epidemic. *Tropical medicine & international health*, *25*(3), 278.

Serengil, S. I. ve Özpinar, A. (2020, October). Lightface: A hybrid deep face recognition framework. In *2020 Innovations in Intelligent Systems and Applications Conference (ASYU)* (pp. 1-5). IEEE.

A Content Analysis Of Educational Robotics Research in The Last Five Years

Hamza Fatih Sapanca	Cagdas Erbas	Önder Yıldırım	Vehbi Aytekin Sanalan
Erzincan Binali Yıldırım Üni.	Erzincan Binali Yıldırım Üni.	Erzincan Binali Yıldırım Üni.	Erzincan Binali Yıldırım Üni.

Problem Durumu

The integration of robotics into education creates an interactive and experience-based learning environment which emphasizes learners' hands-on participation in the learning process. Therefore, the use of robotic technology in school curricula as an instruction model can enrich the achievement of the specified educational goals by introducing an innovative and modernized training environment. Various factors about using robotics in education might arouse curiosity and create a satisfactory learning environment for students. Robotics in education leads to the simultaneous involvement of students' skills in mental, intellectual, and physical domains and their interactions with each other.

Yöntem

Therefore, this study aims to conduct a content analysis of the use of robotics for educational purposes studies which were published in the Web of Science indexed journals between 2019 and May 2023. For this purpose, the keywords "Educational Robotics", "Educational Robots", "Robotics", and "Robots" were used to develop an initial collection of potential studies from the Web of Science database.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

After a preview of the list, approximately a thousand individual journal articles have been identified from the Web of Science database using mentioned keywords. After applying the selection criteria, for example, being open access, publishing by Springer Nature, Taylor & Francis, Wiley, Elsevier, Sage, IEEE or Frontiers publishing groups, only 84 sources have been identified as suitable for this research and categorised as Educational, Educational Research or Education Scientific Disciplines. Therefore extracted sources have been using or mentioning the robotics part of the study but did not use those robotic technologies for educational purposes. The 84 papers, which were collected from the Web of Science database, were examined with the research classification form by the researchers to identify information about institutions, study methods, study samples, research variables, data collection methods, data analysis methods and study results. According to the preliminary results, 84 research studies have been published in 30 different journals. Further results, will be presented for a better understanding of the use of robotics for educational purposes.

Anahtar Kelimeler: Educational Robotics, Educational Robots, Robotics, Robots

Kaynakça

Anwar, S., Bascou, N. A., Menekse, M., & Kardgar, A. (2019). A Systematic Review of Studies on Educational Robotics. Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER), 9(2), Article 2. https://doi.org/10.7771/2157-9288.1223

Fernández-Llamas, C., Conde, M. Á., Rodríguez-Sedano, F. J., Rodríguez-Lera, F. J., & Matellán-Olivera, V. (2020). Analysing the computational competences acquired by K-12 students when lectured by robotic and human teachers: Can a robot teach computational principles to pre-university students?. *International Journal of Social Robotics*, *12*, 1009-1019.

Gunes, H., & Kucuk, S. (2022). A systematic review of educational robotics studies for the period 2010–2021. *Review of Education*, *10*(3), e3381.

Pivetti, M., Di Battista, S., Agatolio, F., Simaku, B., Moro, M., & Menegatti, E. (2020). Educational Robotics for children with neurodevelopmental disorders: A systematic review. *Heliyon*, *6*(10), e05160.

Nilüfer Atman Uslu, Gulay Öztüre Yavuz & Yasemin Koçak Usluel (2022): A systematic review study on educational robotics and robots, Interactive Learning Environments, DOI: 10.1080/10494820.2021.2023890

Yolcu, V. & Demirer, V. (2017). A review on the studies about the use of robotic technologies in education. SDU International Journal of Educational Studies, 4(2), 127-139.

Zhong, B., & Xia, L. (2020). A systematic review on exploring the potential of educational robotics in mathematics education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *18*, 79-101.

E-portfolyo Kullanımının Özdüzenleyici Öğrenme ve Mesleki Gelişime Katkısı: Bir Durum Çalışması

Tülin Haşlaman	Berrin Genç Ersoy	Kübra Çelikdemir	Sinem Sözen Özdoğan	Yavuz Kamacı	Hilal Seda Yıldız
Ted Üniversitesi	Ted Üniversitesi	Ted Üniversitesi	Ted Üniversitesi	Ted Üniversitesi	Arden Üniversitesi

Problem Durumu

E-portfolyo kullanımı, öğrenenlerin başarısının kanıtını yansıtan ürünlerin toplanması, sentezlenmesi, değerlendirilmesi ve organize edilmesini içeren aktif bir süreçtir. Bu nedenle e-portfolyo süreçleri öğretmen yetiştirme programlarına da dahil edilmektedir. Böylelikle, öğretmen adayları ürünler arasında bağlantı kurma, ürünlerini değerlendirme, kendi öğrenme süreçlerini zenginleştirme ve bu süreçteki deneyimleri ve becerileriyle ilgili bulgularını yansıtabilme imkânı bulabileceklerdir (Cambridge, 2001; Goldsmith, 2007).

E-portfolyo kullanımı, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerinde, özdüzenleyici öğrenme becerilerini güçlendirmelerinde ve mesleki gelişim süreçlerini değerlendirmelerinde önemli rol oynamaktadır. E-portfolyo geliştirme sürecinin bileşenleri arasında bulunan; hedef belirleme, ürün toplama ve sunma, gözden geçirme ve modelleme, yansıtıcı rapor yazma, özdeğerlendirme, akran-öğretmen geribildirimlerini değerlendirme becerileri özdüzenleyici öğrenme becerileri olup öğrenenin kendi öğrenme sürecine aktif olarak katılımını destekleyen becerilerdir (Abrami vd., 2008; Barbera, 2009; Chang ve Tseng, 2011). Öğrenenlerin, öğrenme süreçlerini planlamaları, kendi ilerlemelerini izlemeleri, kullandıkları stratejileri gözden geçirip değerlendirmeleri ve geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunmaları özdüzenleyici öğrenen olma düzeylerini arttırmaktadır (Driscoll, 2005). Öğretmen adayları e-portfolyo aracılığıyla kendi öğrenmelerini düzenleyebilir ve öğrenmelerini değerlendirerek performanslarını geliştirebilirler (De Bruin vd., 2012). Ayrıca 21. yüzyıl yeterlilikleri ile de yakından ilişkili olan özdüzenleyici öğrenme hızla gelişen dijital ortamlarda öğrenenlerin, öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönetmelerini desteklemektedir. Bu nedenle e-portfolyo süreçleri öğretmen yetiştirme programlarına da dahil edilmektedir. Öğretmen adayları ve/veya öğretmenler mesleki gelişimleri için bir araç olarak kullandıkları portfolyo ile kendi öğrenmelerini geliştirir ve öğrendiklerini yansıtırlar.

E-portfolyo geliştirme sürecinin, öğrenenlerin özyansıtma, özdeğerlendirme, eleştirel düşünme ve analiz yapma becerilerini desteklediği görülmektedir (Berrill ve Whalen, 2007; De Jager, 2019; Samaras ve Fox, 2013). Özellikle hem öğretmenler hem de öğretmen adaylarının kullanımları açısından e-portfolyo, son zamanlarda yansıtıcı düşünmeyi teşvik eden araçlar olarak daha fazla ilgi görmektedir. Dolayısıyla e-portfolyo kullanımıyla; formal ve informal olarak edinilen bilgi, öğrenme ve mesleki deneyimlerin; ders içerikleri ve ürünler gibi farklı unsurları birbirine bağlayarak kullanıcıları teşvik etmesi ve yeni mesleki beceriler ve yeterlilikler de dahil olmak üzere öğrenme çıktılarına yansıtılması giderek önem kazanmaktadır (Istenic-Starcic, 2008). Atfedilen öneme rağmen, alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının e-portfolyo kullanımına yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının e-portfolyo kullanımına yönelik görüşlerinin e-portfolyo kullanımının etkili bir şekilde düzenlenmesi ve kullanılmasında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada öğretmen adaylarının e-portfolyo kullanımlarına ilişkin görüşlerinin araştırılması hedeflenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir.

1. Sınıf öğretmeni adaylarının, e-portfolyo kullanımının özdüzenleyici öğrenme becerilerini desteklemelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki gelişimleri bağlamında e-portfolyo kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının e-portfolyo kullanımının özdüzenleyici öğrenme ve mesleki gelişimlerine katkısına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Belirtilen amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından betimleyici durum çalışması deseni benimsenmiştir. Araştırma katılımcılarının belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırmaya bir vakıf üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında 1., 2., 3. ve 4. sınıfa devam etmekte olan 29 katılımcı dahil edilmiştir.

Araştırmanın veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Geliştirilen görüşme formunun öncelikle alan uzmanı görüşüne sunularak biçimsel ve anlamsal uygunluğunun değerlendirilmiş, izleyen süreçte ise araştırma katılımcıları ile aynı özelliği taşıyan fakat araştırma katılımcıları içerisinde yer alan bir öğretmen adayı ile pilot görüşme gerçekleştirildikten sonra uygulamaya geçirilmiştir. Veri toplama süreci zoom uygulaması üzerinden birebir görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler araştırmacılar tarafından içerik ve tematik analiz yoluyla analiz edilmiştir. Temaların çok boyutlu ve kapsamlı olması nedeniyle temalar arası ilişkilerin saptanmasında ve modellenmesinde MAXQDA programı kullanılmıştır. Araştırmada süreci verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen veriler öğretmen adaylarının görüşlerinin; özdüzenleyici öğrenme, e-portfolyo uygulamasının yararları ve mesleki gelişim olmak üzere üç tema altında toplandığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının özdüzenleyici öğrenme teması altındaki görüşleri; öngörü, uygulama ve özyansıtma evresi olmak üzere üç kategoride toplanmıştır (Zimmerman, 2000). Öğretmen adayları, e-portfolyo uygulamasının özdüzenleyici öğrenme becerilerini desteklediğini belirtmişlerdir. E-portfolyo kullanımının çalışmalarını planlamalarına, etkili stratejilere karar vermelerine ve süreç sonunda çalışmalarını değerlendirmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları e-portfolyo uygulamasının yararları teması altında çalışmaları bir arada toplama, sergileme, sınıflandırma; kolaylıkla erişim sağlama, içeriğin geliştirilmesine fırsat sağlama, öğrenmeyi ve gelişimi izleme fırsatı sağlama, dış değerlendirmeye imkan tanıma, meslektaşlara örnek olma-birlikte çalışma yer almaktadır.

Mesleki gelişim teması altında özdeğerlendirme yapma, yeni gelişim alanları belirleme, iletişim becerileri belirleme, teknoloji okuryazarlığı mesleki gelişime dönük geribildirim alma, kendini izleme, kişisel becerilerin gelişimi ve 21. yüzyıl becerileri yer almaktadır. İlave olarak katılımcılar, teknoloji okuryazarlık düzeylerinin arttığını, iletişim ve işbirlikli çalışma becerilerinin desteklendiğini de belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinden, e-portfolyonun sadece depolamak, paylaşmak ve iletişim kurmak için kullanılan bir platform olmadığı, aynı zamanda öğrenenlerin nasıl öğrendiklerini yansıttığı, kendi öğrenme süreçlerini izlemelerini ve özdeğerlendirme becerilerini teşvik eden kişisel bir öğrenme alanı olduğu görülmektedir zira öğrenciler, öğrenmelerini planlamak, kendi ilerlemelerini izlemek ve gelecekte kullanacakları stratejilerini geliştirmek amacıyla çabalarını değerlendirme becerilerini pekiştirerek özdüzenleyici öğrenen olma düzeylerini arttırırlar (Driscoll, 2005). Diğer bir durum ise sınıf öğretmeni adayları e-portfolyo hazırlama sürecinin kendi kişisel gelişimlerini ve öğrenme süreçlerini izleyerek mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu anlamda alanyazında sunulduğu gibi e-portfolyo kullanımları ile kendini geliştirme, özdeğerlendirme ve genel öğretmen yeterlikleri kazanma açısından mesleki gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir (Vozzo vd., 2014). Bu doğrultuda e-portfolyo uygulamasının öğretmen yetiştirme programlarında yer alması büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: E-portfolyo, özdüzenleyici öğrenme, mesleki gelişim, öğretmen eğitimi

Kaynakça

Abrami, P. C., Wade, A., Pillay, V., Aslan, O., Bures, E. M., & Bentley, C. (2008). Encouraging self-regulated learning through electronic portfolios. 15.08.2021 tarihinde indirildi https://moretech.technion.ac.il/files/2015/07/Encouraging-Self-Regulated-Learning-through-Electronic-Portfolios.pdf

Barbera, E. (2009). Mutual feedback in e-portfolio assessment: an approach to the netfolio system. British Journal of Educational Technology, 40(2), 342-357.

Berrill, D., P., & Whalen, C. (2007). Where are the children? Personal integrity and reflective teaching portfolios. Teaching and Teacher Education, 23, 868–884.

Cambridge, B. L. (2001). Electronic portfolios as knowledge builders. In B. L. Cambridge, S. Kahn, D. P. Tompkins & K. B. Yancey (Eds.), Electronic portfolios: Emerging practices in student, faculty, and institutional learning (pp. 1-11). Washington, DC: American Association for Higher Education.

Chang, C. C.,& Tseng, K. H. (2011). Using a web-based portfolio assessment system to elevate project-based learning performances. Interactive Learning Environments, 19(3), 211-230.

De Bruin, H. L., Van der Schaaf, M. F., Oosterbaan, A. E., & Prins, F. J. (2012). Secondary-school students' motivation for portfolio reflection. Irish Educational Studies, 31(4), 415–431.

De Jager, T. (2019). Impact of e portfolios on science student-teachers"reflective metacognitive learning and the development of higher-order thinking skills. Journal of University Teaching & Learning Practice, 16(3), 1-15.

Driscoll, M.P. (2005). Psychology of learning for instruction (3rd ed.). Boston, MA: Pearson Education.

Goldsmith, D. J. (2007). Enhancing learning and assessment through e-portfolios: A collaborative effort in Connecticut. New Directions for Student Services, 119, 31-42.

Samaras, A., P., & Fox, R., K. (2013) Capturing the process of critical reflective teaching practices through e-portfolios. Professional Development in Education, 39(1), 23-41.

Starčič, A. I. (2008). E-portfolio for professional learning community.

Vozzo, L., Hatton, C., Reid, J. A., Pietsch, M., Bennet, M., Nanlohy, P., ... & Labone, E. (2014). Assessing professional teaching standards in practicum using digital technologies with Aboriginal and other pre-service teachers. https://researchoutput.csu.edu.au/ws/portalfiles/portal/20203708/9393627_published_report.pdf

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (13–39). San Diego, CA: Academic Press. doi:10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Altı Ülke Dijital Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi: Erasmus KA229 "Responsible Digital Natives" Projesi Örneği

Bilge Has Erdoğan Derya Ceylan

MEB MEB

Problem Durumu

Eğitim, eğlence ve gündelik hayatın içerisinde oldukça geniş yer bulan dijital teknolojilerin kullanımının önemli faydaları ile birlikte bir takım sıkıntılara yol açabildiği de deneyimlenmeye başlanmıştır. Bu doğrultuda dijital teknolojilerin kullanımında görülebilen aşırılıkların yol açtığı ve açabileceği sorunlara yönelik araştırma ihtiyacı da oldukça önemli hale gelmiştir (Yellowlees & Marks, 2007). Söz konusu sorunlar psikiolojik, fizyolojik veya eğitsel olabilir (Li & Chung, 2006). "Responsible Digital Natives" başlıklı KA 229 ERASMUS projesinin bir bölümünü oluşturan bu araştırmada da varsa sorunun tespit edilebilmesi ve boyutunun belirlenebilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin dijital cihazlara sahip olma durumları nasıldır?

2. Projede yer alan altı ülke (İspanya, Türkiye, Hırvatistan, Polonya, Letonya, Litvanya) için internet bağımlılık düzeyleri nasıldır?

3. Projede yer alan altı ülkenin (İspanya, Türkiye, Hırvatistan, Polonya, Letonya, Litvanya) internet bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4. Projede yer alan altı ülkede (İspanya, Türkiye, Hırvatistan, Polonya, Letonya, Litvanya) ölçümlenen internet bağımlılık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı değişiklik göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırmada ERASMUS PLUS projesinde yer alan altı ülkenin internet bağımlılık düzeylerini belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden betimsel model kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerini belirlemek için Young (2009) tarafından geliştirilen İnternet Bağımlılığı Ölçeği ve öğrencilere ilişkin bazı bilgileri edinmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan bilgi formu kullanılmıştır. İncelemenin yapıldığı öğrenci grubu orta okul öğrencilerinden oluşmakla birlikte projede yer alan altı ülkeden toplam 532 öğrenciden veriler toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda veri toplanan öğrencilerin 297'sinin kız, 236'sının erkek öğrenci olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin %99'unun evinde internet bağlantısına sahip olduğu ve kolay internet erişimlerinin olduğu tespit edilmiştir. Bunlarla birlikte aşağıda paylaşılan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğrencilerin en yaygın olarak akıllı telefon (%94) ve görece daha az olacak şekilde sıradıyla dizüstü bilgisayar (%62), masaüstü bilgisayar (%37) ve tablet (%35) kullandıkları görülmüştür.

2. Araştırmaya katılan 6 ülke öğrencileri için ölçümlenen internet bağımlılığı seviyesinin hafif düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

3. Araştırmaya katılan 6 ülke öğrencileri için ölçümlenen internet bağımlılığı seviyesinin anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

4. Araştırmaya katılan öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerinin altı ülke için de cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: internet bağımlılığı, dijital yerliler, ERASMUS

Kaynakça

Goldberg, I. (1996). Internet addiction disorder. *CyberPsychol. Behavior*, *3*(4), 403-412.

Li, S. M., & Chung, T. M. (2006). Internet function and Internet addictive behavior. *Computers in Human Behavior*, *22*(6), 1067-1071.

Lozano-Blasco, R., Robres, A. Q., & Sánchez, A. S. (2022). Internet addiction in young adults: A meta-analysis and systematic review. *Computers in Human Behavior*, 107201.

Widyanto, L., & Griffiths, M. (2006). 'Internet addiction': a critical review. *International Journal of mental health and Addiction*, *4*, 31-51.

Yellowlees, P. M., & Marks, S. (2007). Problematic Internet use or Internet addiction?. *Computers in human behavior*, *23*(3), 1447-1453.

Young, K. (2009). Internet addiction: Diagnosis and treatment considerations. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, *39*, 241-246.

Young, K. S. (2009). Internet addiction test. *Center for on-line addictions*.

İnsan- Bilgisayar Etkileşimli Bir Eğitsel Oyun: Görüntü İşleme Teknolojisi Tabanlı "Dene Nedenini Anla (DNA)"

Zeynep Güler	Burak Arıcıoğlu	Fırat Yavuz	Melike Aydar
MEB	Balıkesir Üniversitesi	Balıkesir Üniversitesi	Balıkesir Üniversitesi

Problem Durumu

Teknolojinin öneminin göz ardı edilemeyeceği 21.yüzyılda eğitimin hızla dijitalleşmesi, eğitim ihtiyaçlarını da beraberinde getirmiştir.

Eğitimde oyun ve teknoloji alanlarını birleştirmek ve özellikle Z kuşağı öğrenenler için eğitim öğretim ortamını hareketlendirerek öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Öğrenme stilleri bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bu durum öğretim ortamlarında farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımı gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin çağdaş ilke ve yaklaşımlar ile eğitim-öğretim kalitesini arttırması gerekmektedir. Günümüz teknolojilerinin ilerlemesi ile internet ortamlarıyla iç içe olan Z kuşağı bireyler ortaya çıkmıştır. Kuşaklar içerisinde motor becerileri en fazla gelişmiş olan bu kuşak, aynı anda farklı konular ile ilgilenebilmekte ve buna bağlı olarak da farklı konularda yeteneklerini geliştirebilmektedir. Yaratıcılığa imkân sağlanan aktivitelerden hoşlanan bu kuşağın hafızası oldukça kuvvetlidir. Ezberlemeyi sevmeyen bu kuşak daha çok oyunlar ve eğlenceli yöntemler ile öğrenmek istemektedir (Büyükuslu, 2017 akt. Dönel Akgül & Kılıç, 2020).

2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında, Türkiye Yeterlilik Çerçevesine göre 8 ana yetkinlik alanı belirtilmiştir. Fen eğitimi incelendiğinde, soyut konuların daha iyi anlaşılabilmesi ve öğretim programında yer alan bu yetkinliklerin kazandırılabilmesi için günlük hayatla kurulmuş bir bağlam ile somutlaştırılmış etkinlikler planlanabilir. Fen bilimleri doğası gereği günlük hayat ile iç içe olsada öğrenenler, ısı ve sıcaklık, basit makineler, ATP enerjiyi, denetleyici ve düzenleyici sistemler, hücre bölünmesi ve kalıtım gibi konuları öğrenmekte güçlük çekmektedir (Tuncel & Fidan, 2018). Öğrenenlerin zorluk çektikleri bu konuların öğretiminde, öğretmenler sınıf içinde ya da sınıf dışında farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılabilir. Öğretmenlerin konuların öğretiminde kullanabilecekleri bir öğretim yöntemi de eğitsel oyunlardır.

Oyunlarla öğrenme eski zamanlardan günümüze kadar insanların öğrenme etkinliklerinde önemli bir rol oynamıştır. Bireylerin bilgiyi öğrenme, dönüştürme ve paylaşımda bulunmasında bireyleri aktif kılmak için gerçekleştirilen faaliyetler öğretim kapsamında yer alır. Gelişen eğitim anlayışı ve öğrencilerin öğrenimlerine destek olmak için öğretim yöntemlerinde yeni teknikler kullanım ihtiyacı doğmuştur (Kızılkaya-Namlı,2022). Günümüzde önemi daha da artan eğitsel oyunlar ile öğrenme; öğrencilerin ve öğretmenlerin kullanabileceği bir yöntem olmanın yanı sıra, sınıf içinde konunun somutlaştırması kavramsallaştırması ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacak etkinlikler, bir öğretim materyalidir. İnsan bilgisayar etkileşimi görüntü işleme tabanlı yenilikçi teknolojisi ile eğitsel oyun hazırlama ve eğitim ortamında kullanımı öğrencileri öğrenme sürecinde aktif kılarak eğlenerek kalıcı öğrenmeye yardımcı olacaktır. Öğrencilerin görüntü işleme tabanlı yenilikçi teknolojileri tanıması ve disiplinlerarası çalışması, MEB yeterlilikleri ve 21. yüzyıl becerileri arasında beklenen birer kriterdir. Bu konudaki yeterliliklerin geliştirilmesi için öğretmenlerin sınıf ortamlarında kullanabilecekleri eğitsel oyunlara ihtiyacı vardır.

Araştırmada öğretmen adaylarının 8. sınıf DNA ve Genetik Kod konusunun öğretiminde kullanabilecek eğitsel oyun tasarlanması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği konu olan DNA ve Genetik Kod ünitesindeki kavramların somutlaştırılması, basitten karmaşığa sıralanması, MEB öğretim programına göre DNA ve Genetik Kod ünitesinin F.8.2.1.1 ve F.8.2.1.2. nolu kazanımlarına yönelik bir eğitsel oyun hazırlanmıştır. Bu eğitsel oyunu tüm öğrenci ve öğretmenlerin kolaylıkla ulaşabileceği dijital yetkinlik becerisini, bireylerin karşılaştıkları problemlerin doğasının birçok disiplinle bağlantılı olması ve problem çözümünde disiplinler arası yaklaşımların benimsenmesini desteklemek amacıyla (Erekmekçi & Fidan, 2012) dijital bir oyun olarak hazırlanmıştır. Oyun insan bilgisayar etkileşimini arttırarak öğrenmeyi kolaylaştırmak için harekete dayalı görüntü işleme teknolojisi kullanılarak hazırlanmıştır. Eğitsel oyun tasarlama yaklaşımı olan FIDGE ile geliştirilen Dene Nedenini Anla (DNA) oyunu katılımcılar ile paylaşılacaktır.

Yöntem

Çalışma tasarım ve geliştirme araştırması olarak tasarlanmıştır. Son yıllarda eğitim teknolojileri alanında kullanılan araştırma türlerinden biri tasarım ve geliştirme araştırmasıdır (TGA). Tasarım ve geliştirme araştırmaları bilimsel sonuçlar ve öneriler dikkate alınarak problem durumlarına yeni çözümler ve ürünler geliştirmektir (Büyüköztürk, 2022). Richey ve Klein (2008,2014) TGA'yı araç, öğretim materyali, teknoloji gibi ürünlerin veya bu ürünlerin geliştirilmesinde modellerin geliştirilmesi olarak tanımlamışlardır. Özellikle ürün geliştirme odaklı çalışmalarında ve projelerde bu araştırma yönteminin kullanılması önerilmektedir. Bu çalışmada tasarım geliştirme araştırmalarından Tip 1 yani ürün geliştirme araştırma sürecini kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2022). Dijital eğitsel oyunlar son yıllarda eğitim teknolojileri alanında öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edilen bir öğretim materyalidir (Korkusuz & Karamete, 2013). Alan incelendiğinde dijital eğitsel oyunların tasarlanma aşamasında oyun tabanlı öğrenmenin temel ilkelerinin ve eğitsel yazılım geliştirme basamaklarının izlenmesi önerilmektedir.(Korkusuz & Karamete, 2013). Alanda farklı araştırmacılar tarafından tasarlanan oyun tasarım modelleri görülmektedir. alışmada hazırlanan oyun FIDGE modeli ile tasarlanmıştır. FIDGE, oyun ve öğrenme ortamlarının birleştirilmesinde "nasıl olmalı" sorusuna cevap arayan bir modeldir. Modelde

analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme basamakları gibi genel tasarım modellerine ait basamakların yanı sıra ön analiz basamağı da bulunmaktadır.(Korkusuz & Karamete, 2013). FIDGE modeli dikkate alınarak hazırlanan oyunun tasarım basamakları şu şekilde yapılandırılmıştır:

1. Ön Analiz Aşaması: Bu aşamada kapsamlı literatür araştırma gerçekleştirilmiştir. Hedef kitlesi 8.sınıf öğrencileri; konu seçiminde hedef kitlenin öğrenmekte en çok zorlandıkları konular belirlenmiş; kullanılabilecek yenilikçi teknolojiler araştırılmıştır.
2. Analiz Aşaması: Ön analiz sürecinde elde edilenler incelenmesi sonucunda öğrencilerin öğrenmede en çok zorlandıkları ve ilgilli konuya yönelik eğitsel oyunların yetersizliği nedenleriyle, DNA ve Genetik Kod ünitesi seçilmiştir. Kazanımlara ve oyunun amacına uygun içerik tasarlanmıştır. İncelenen Unity, Scratch, Unreal gibi oyun motorlarından, maliyet ve risk analizleri göz önünde bulundurularak Scratch kullanılmasına karar verilmiştir. Eğitsel oyunun insan-teknoji etkileşimini arttırmak için görüntü işleme teknolojisi kullanılması planlanmıştır.
3. Tasarım ve Geliştirme Aşaması: Belirlenen DNA eğitsel oyun içeriği, oyun senaryosu, mekanik ve elementler hazırlanmıştır. Oyunun birinci bölümünde, görüntü işleme teknolojisi ile soru-cevap tekniği birleştirilmiş; ikinci bölümünde ise müzik disiplini ile görüntü işleme teknolojisini birleştirerek DNA konusunun pekiştirilmesi amaçlayan iki bölümden oluşmaktadır. Geliştirilen oyun alan uzmanlarıyla paylaşılarak görüşleri doğrultusunda düzenlenerek son haline getirilmiştir.
4. Değerlendirme Aşaması:Hedef kitle, alan uzmanları ile görüşmeler sonucunda oyunun uygunluğu değerlendirilmiş ve oyuna son hali verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada tasarım geliştirme araştırma modeline uygun olarak bir öğretim materyali tasarlanmıştır. Bu materyal insan bilgisayar etkileşimine olanak sağlayan görüntü işleme teknolojisi tabanlı bir eğitsel oyundur. Hazırlanan oyun, FIDGE oyun tasarım modeline uygun olarak hazırlanmıştır. Oyun ortaokul öğrencilerinin öğrenmekte güçlük çektiği DNA ve Kalıtım ünitesinde hazırlanmış olup 2 bölümden oluşmaktadır. Her iki bölümde de görüntü işleme teknolojisi kullanılmıştır. İlk bölümde temel konu ve kavramlar ile ilgili bir labirent oyunu bulunurken; 2. bölümde farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin dikkatini çekip, öğrenmeyi heyecanlı hale getiren sesli bir DNA eşlenmesinden oluşmaktadır.

Oyun ortaokul öğrencileri ile pilot çalışması yapılmış ayrıca alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Oyunun yeterliliği ile ilgili hem öğrenciler hem de öğretmenler ile çalışmalar yapılması planlanmaktadır. Oyun gelecek geri bildirimlerle geliştirilmeye devam edecektir.

Öğretmenlerin derslerinde tasarlanan eğitsel oyunu kullanımı sağlama ve öğrencilerin aktif öğrenen bireyler haline gelmesine destek olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Görüntü işleme teknolojisi, Fen eğitimi, Eğitsel Oyun, DNA ve Genetik Kod

Kaynakça

Kaya, F., Ekinci, E., & Şahin, S., (2017). Çocuklarda renk tonu farkındalığının arttırılmasına yönelik mobil bir oyun tasarımı. https://www.researchgate.net/publication/344208825

Güler, O., & Yücedağ, İ., (2019). Derin Öğrenme İle El Hareketi Tanıma Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. 21. Akademik Bilişim konferansı. https://www.researchgate.net/publication/348150949

Erekmekçi, M., & Fidan, Ş. (2012). Oyunun tasarım platformları: oyunun eğitim ve kültüre etkisi.Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1(1), 851-861. https://dergipark.org.tr/en/pub/buyasambid/issue/29824/320934

Şahin, Y. H. , Erdoğan, H. & Ekenel, H. K. (2018). İnsan-İnsan Etkileşimini Arttırmaya Yönelik Çok Oyunculu Mobil ve Sosyal Oyun Tasarımı . Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi , 22 (3) , 1197-1208 . DOI: 10.19113/sdufenbed.492610

Crawford, C. (1984). The art of computer game design. New York: McGraw-Hill-Osborne Media.

Tuncel, M.& Fidan, M. (2018). Ortaokul fen bilimleri dersinde öğrenmede zorlanılan konular ve çözüm önerileri. 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Tam Metin. Ankara Pegem Akademi.

Samur, Y. & Cömert, Z. (2022). Eğitimde oyun, oyunlaştırma ve eğitsel oyun tasarımı. İstanbul: Altın Kitaplar Akademi.

Karamustafaoğlu, O., & Kılıç, M. F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (40), 1-25.

Toxicode Uygulamasının Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine ve Algoritma Geliştirmeye İlişkin Öz Yeterlik Algısına Etkisi

Bülent Koçak Mesut Türk

Amasya Üniversitesi MEB

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı Samsun ilinin İlkadım ilçesinde eğitim göre 23 Nisan Ortaokulu 5. Sınıf öğrencilerinde Toxicode Uygulamasının Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine ve Algoritma Geliştirmeye İlişkin Öz Yeterlik Algısına Etkisini incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Toxicode uygulamasının Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine ve Algoritma Geliştirmeye İlişkin Öz Yeterlik Algısına anlamlı düzeyde bir **etkisi** var mıdır?

2. Toxicode Uygulamasının Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine ve Algoritma Geliştirmeye İlişkin öğrencilerin öz-yeterlik algılarında anlamlı bir **değişim** oluşturmakta mıdır?

Yöntem

Toxicode uygulamasının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerisine ve blok tabanlı programlamaya ilişkin öz yeterlik Algısına etkisini belirlemek için kurgulanan bu çalışma deneysel tasarımlardan Solomon dört grup modeline göre gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, öğrencilere Toxicode uygulaması bağımsız değişken, öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerisi ve blok tabanlı programlamaya ilişkin öz yeterlik algıları ise bağımlı değişkenlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kodlama eğitiminde kullanılan Toxicode platformunun 5. Sınıf öğrencilerinin bilgi-işlemsel düşünme ve algoritma geliştirmeye ilişkin öz yeterlik algısına olan etkisi ortaya çıkarmak amacı ile yapılan bu çalışmada uygulama öncesinde kontrol ve deney gruplarının bilgi-işlemsel düşünme becerileri arasında ve algoritma geliştirmeye ilişkin öz yeterlik algıları arasında anlamlı düzeyde herhangi bir etkisi olup olmadığına ilişkin bulguları incelendiğinde, öğrencilerin bilgi-işlemsel düşünme ve algoritma geliştirmeye ilişkin öz yeterlik algıları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır. Uygulama sonrasındaki bulgular incelendiğinde;

1. Toxicode uygulamasının Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine ve Algoritma Geliştirmeye İlişkin Öz Yeterlik Algısına anlamlı düzeyde bir **etkisi** olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Toxicode Uygulamasının Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine ve Algoritma Geliştirmeye İlişkin öğrencilerin öz-yeterlik algılarında anlamlı bir **değişim** oluşturduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Toxicode, Algoritma geliştirme, Öz yeterlilik algısı, Bilgi işlemsel düşünme, Görsel programlama, Bilgisayar bilimi

Kaynakça

Aldağ, H., & Tekdal, M. (2015). Bilgisayar kullanımı ve programlama öğretiminde cinsiyet farklılıkları. Proceeding of 1. Uluslararası Çukurova Kadın Çalışmaları Kongresi, 236–243.

Aytekin, A., Sönmez-Çakır, F., Yücel, Y. B., Ve Kulaözü, İ. (2018). Algoritmaların Hayatımızdaki Yeri ve Önemi. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (Asead), 5(7), 151-162.

Bakırcı, F. (2019) Blok tabanlı programlama aracının 6. sınıf öğrencilerinin programlama başarısı, algoritma geliştirme öz-yeterlikleri ve güdülenmelerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Bilge Adam Koleji (2017). "Kodlama Eğitimi", Https://Docplayer.Biz.Tr/17521377-Neden-Kodlama-Egitimi.Html, Erişim Tarihi: 17.06.2022.

Brown, W. (2015). Introduction to Algorithmic Thinking. Available, www.cs4fn.com/algoritmicthinking.php adresinden 22 Kasım 2021 tarihinde erişildi.

Csizmadia, A., Curzon, P., Dorling, M., Humphreys, S., Ng, T., Selby, C. ve Woollard, J., 2015, Computational Thinking A Guide For Teachers, https://community.computingatschool.org.uk/files/8550/original.pdf adresinden 22 Aralık 2021 tarihinde erişildi.

Demir, Ö., & Seferoglu, S. S. (2017). Yeni Kavramlar, Farklı Kullanımlar: Bilgi-İşlemsel Düşünmeyle İlgili Bir Değerlendirme (ss. 801–830).

Doğan, D., Çınar, M., Bilgiç, H. G., & Tüzün, H. (2015). Sarmal eğitsel oyun tasarımı modeline göre dijital oyun geliştirme süreci: örneği. Proceedings of International Play and Toy Congress (pp. 442-452). Erzurum, Ankara, Türkiye.

Hsu, T.-C., Chang, S.-C., & Hung, Y.-T. (2018). How To Learn And How To Teach Computational Thinking: Suggestions Based On A Review Of The Literature. Computers & Education, 126, 296-310. Https://Doi.Org/10.1016/J.Compedu.2018.07.004

Kert. S. B. (2017). Bilgisayar Bilimi Eğitimine Giriş, Gülbahar, Y. (Ed). Bilgi İşlemsel Düşünmeden Programlamaya, (1.Bölüm, S.1-22). Ankara: Pegem Akademi.

Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. Y. (2015a). Computational thinking levels scale (ctls) adaptation for secondary school level. Gazi Journal of Educational Science, 1(2).

Marcelino, M. Pessoa, T., Vieira, C., Salvador, T. ve Mendes, A., 2017, Learning Computational Thinking and Scratch at Distance, Computers in Human Behavior, 80 (C), 470-477.

Özel Oğuzhan (2019), Programlama Yöntemlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algısına Ve Programlama Başarısına Etkisi, Marmara Üniversitesi Eğitimbilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi.

Özel, O. (2019). Programlama Yöntemlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algısına Ve Programlama Başarısına Etkisi (Yayın No. 602802) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yök. Https://Tez.Yok.Gov.Tr

Özyol, B. (2019). Bilgi-İşlemsel Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Bir Ortam Tasarımı ve Geliştirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Ramazanoğlu, M. (2021). Robotik Kodlama Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayara Yönelik Tutumlarına ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Yönelik Öz Yeterlilik Algılarına Etkisi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 25 (1), 163-174.

Schneider, G., Ve Gersting, J. (2019). Invitation To Computer Science. Boston: Cengage.

Selby, C. C., 2014, How Can The Teaching of Programming be Used to Enhance Computational Thinking Skills? Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy, University of Southampton.

Şahiner, A., & Kert, S. B. (2016). Komputasyonel Düşünme Kavramı ile İlgili 2006-2015 Yılları Arasındaki Çalışmaların İncelenmesi. Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi, 5(9), 38-43.

Tosik-Gün, E., & Güyer, T. (2019). Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisinin Değerlendirilmesine İlişkin Sistematik Alanyazın Taraması. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 99-120. Https://Doi.Org/10.38151/Akef.597505

Üzümcü, Ö. ve Bay, E. (2018). Eğitimde Yeni 21. Yüzyıl Becerisi: Bilgi-İşlemsel Düşünme, Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 3(2): 1-16.

Yang, K., Tsai, C., Lee, L. ve Chen, C., 2016, The Employment of Online Self-Learning Coding Course to Enhance Logical Reasoning Ability for Fifth and Sixth Grader Students, International Conference on Applied System Innovation, 26-30 May 2016 Okinawa, Japan, 616-620.

Yünkül, E., Durak, G., Çankaya, S., & Mısırlı, Z. A. (2017). Scratch Yazılımının Öğrencilerin Bilgisayarca Düşünme Becerilerine Etkisi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 11(2), 502-517.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilere İlişkin Metaforik Algıları

Melike Keskinoğlu

Bolu Abant Izzet Baysal Üniversitesi

Problem Durumu

Metaforlar kişilerin soyut, karmaşık, kuramsal bir olguyu anlamlandırma kolaylaştıran, bilinmeyen olguları, olayları ve eylemleri bilinenlerle açıklamaya yarayan araçlardır. Bu anlamda metaforlar bakış açımızı ortaya koyan basit bir benzetmeden çok daha fazlasıdır. Ayrıca metaforlar anahtar kavrama yönelik olarak öğrenenlerin farkındalığının oluşmasına da imkân tanır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının farkındalığının oluşması gereken önemli kavramlardan biri de "özel gereksinimli öğrenci" kavramıdır. Çünkü interdisipliner bir alan olan özel eğitimde farklı paydaşların iş birliği içinde çalışmasını gerektirmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışacak olan bir paydaşlardan biri de beden eğitimi ve spor öğretmenleridir. Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerle çalışacak olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özel eğitime ve özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum ve algılara sahip olmaları oldukça önemlidir. Bu olumlu algı ve tutumlar özel gereksinimli öğrencilerin başarılarının artmasına ve olumlu davranış örnekleri sergilemelerine destek sağlayabilir. Bu gerekçelerden hareketle beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforlarının tespit edilmesi önemli ve araştırmaya değer bir konu olarak değerlendirilmiştir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 99 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi yoluyla seçilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu kullanılarak toplanmış ve içerik analiziyle analiz edilmiştir. 40 öğretmen adayı tarafından üretilen metaforlar, metafor özelliği taşımaması veya gerekçelerinin mantıksal dayanaklara uygun olmaması nedeniyle analiz dışı bırakılmıştır. 59 öğretmen adayından toplanan veriler analize dahil edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik birbirinden farklı ve geçerli 26 metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmen adayları tarafından sıklıkla üretilen metaforların çiçek (f=10), bebek (f=8), çocuk (f=5), fidan (f=4), yıldız (f=3), pırlanta (f=3) ve elmas (f=3) olduğu görülmüştür. Metaforlar aralarındaki ilişkilere göre 6 kategoriye (doğa, destek, cevher, tatlı, temizlik, fiziksel aktivite) ayrılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucundan hareketle özel gereksinimli öğrenci kavramına yönelik oluşturulan metaforlardan hareketle beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının olumlu ve olumsuz algıları tespit edilebilir. Bu tespitten hareketle öğretmen adaylarının olumsuz algılarının değiştirilmesi için gerekli planlamalar ve düzenlemeler yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli öğrenci, metafor, öğretmen adayı, beden eğitimi ve spor, özel eğitim.

Kaynakça

Altındağ Kumaş, Ö. & Süer, S. (2020). Öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algıları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16* (28), 1076-1101. doi: 10.26466/opus.676175

Başgül, M. & Uluçınar Sağır, Ş. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili metaforik algılarının incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 249-280.

Dayı, E., Açıkgöz, G., & Elçi, A. N. (2020). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforik algıları (Gazi Üniveritesi örneği). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21*(1), 95-122. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.616520

Güler, A., Halıcıoğlu, B. M. & Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Kazu, İ.Y. & Yıldırım, D. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli birey ve özel eğitime yönelik metaforik algıları. *Journal of History School*, 51, 1121-1144

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sinif öğretmeni adaylarinin “öğretmen” kavramina ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 131-155.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55*(55), 459-496.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretim Elamanlarının Değerlendirme Sistemine Yönelik Görüşleri

Meryem Altun Ekiz
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Sevim Kır
Erciyes Üniversitesi

Hakkı Ulucan
Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Beden eğitimi ve sporun değerlendirilmesi kapsamında sadece öğrencilerin fiziksel yetilerinin ölçülüp puanlandırılması, öğrencinin sadece devimsel gelişimine yönelik verileri ortaya çıkarmaktadır. Fakat beden eğitimi ve sporun temel amacı duygusal, sosyal ve bilişsel açıdan dengeli bir gelişim gerçekleştirmektir. Bu etken göz önüne alınarak, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğretim elamanlarının değerlendirme sistemine yönelik görüş ve deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araşırma yöntemlerinden olgubilim (fenomoloji) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesi yöntemiyle 30 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, görüşme türlerinden standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniği ile hazırlanan görüşme formu ile veriler elde edilmiştir. Görüşme formu bizzat araştırmacı tarafından katılımcılara ulaştırılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından kayıt cihazından bilgisayar ortamına aktarılmış ve deşifresi bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiş, katılımcıların yanıtlarından kodlar ve temalar oluşturulmuş, doğrudan alıntı cümlelere yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; Katılımcılar, öğrencilerin gerçek kapasitesini ortaya çıkarttığı ve bireysel farklılıklara hizmet ettiği yönünde uygulamalı, karma ve süreç değerlendirme türlerinin kullanılmasının önemini bildirmişlerdir. Çalışma bulgularına göre yazılı, uygulamalı ve karma değerlendirme türlerinin dersin dinamiğine göre uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların öğrenim süreçlerindeki anlamlandırma düzeyleri birbirinden farklı olarak, değerlendirme tercihleri incelendiğinde en çok "Uygulamalı sınav" en az "Konu/ Sunu anlatımı" tercih edilen değerlendirme türü olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre Rubrik ve Portfolyo değerlendirme türlerinin faydaları; objektif olması, gözlemlenebilir olması, kademeli ilerlemesi, aktif katılım ve kalıcı öğrenmeler sağlaması şeklinde sıralanmıştır. Bununla birlikte araştırma sonucunda katılımcıların Rubrik ve Portfolyo değerlendirme türlerine farklı nedenlerle tamamen katılmadıkları belirlenmiştir. Çalışma sonunda, elde edilen bulgulardan yola çıkarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: BESYO, Değerlendirme Yöntemleri, Öğretim Elamanları, Üniversite Öğrencileri

Kaynakça

Aracı, H. (2006). Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi. (6. Baskı). Ankara: Nobel Basımevi.

Bıçak, B., Bahar, M., Özel, S. (2016). Öğrencilerin eğitsel değerlendirilmesi kitap. (6. Basımdan Çeviri. Nitko, A. J. & Brookhart, S. M.). Ankara: Nobel Basımevi.

Çöndü, A. (2004). Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri. (2. Baskı). Ankara: Nobel Basımevi.

İşman, A. (2005). Türk eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme: Genel kavramlar, uygulamalar, sorunlar, çözüm önerileri ve yeni bir model. (3. Baskı). Ankara: Pegem.

Küçük, M., Geçit, Y. (2012). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. (1. Baskı). Ankara: Nobel Basımevi.

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

Tekindal, S. (2002). Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri. (1. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Tekindal, S. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yalçıner, M. (2006). Eğitimde gözlem ve değerlendirme. (1. Basım). Ankara: Nobel Basımevi.

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

Yılmaz, H. (2002). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. (5. Baskı). Konya: Çizgi Kitapevi.

Rubrik ve Portfolyo Değerlendirmenin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Genel Öz Yeterlilik Algısı, Sınav Kaygısı ile Bilinçli Farkındalık Düzeylerine Etkisi

Meryem Altun Ekiz

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanlık tarihinin pek çok döneminde bireylerin iyi ve doğru bir şekilde eğitilmesi önem arz etmiştir. Her dönemde eğitimle ilgili problemler yaşanmış ve bireyler çocukluk dönemi itibariyle birçok sınavla karşı karşıya gelmiştir. Okul hayatının ilk yıllarında kişi sözlü ve yazılı daha sonraki dönemlerde de çoktan seçmeli ve uygulamalı sınavlarla karşılaşmaktadır. Bazı öğretim programlarında ise ölçme ve değerlendirme süreçleri farklılaşmıştır. Her bir öğrencinin kendine has özelliklerinin öğrenme-öğretme sürecindeki gelişimlerinin izlenip öğrencileri değerlendirme sürecine aktif katılımlarını sağlamak hedeflenmiştir. Böylelikle akademik başarının gözlenmesinde portfolyo değerlendirme ile rubrik gibi araçların kullanılması bir zorunluluk haline gelmiştir. Buradan yola çıkılarak bu araştırmada öğrenciler üzerinde rubrik ve portfolyo değerlendirmenin genel öz yeterlilik algısı, sınav kaygısı ile bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi incelenmiştir.

Yöntem

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören rubrik ve portfolyo değerlendirme sürecine katılan bireylerden deney grubu (n:123) ve bu değerlendirmeye katılmayan bireylerden de kontrol grubu (n:118) olmak üzere örneklem grubu oluşturulmuştur. Araştırmada ön-son test deney ve kontrol gruplu seçkisiz desen (ÖSKD) uygulanmıştır. Veriler Apay (2010)'ın Genel Öz Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ), Tingaz (2020)'ın Sporcu Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Ölçeği ve Bahçeci (2009)'nin Sınav Kaygısı Ölçeği ile toplanmıştır.Veriler normal dağılım göstermediğinden dolayı Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ve Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş ayrıca demografik değişkenler için betimsel istatistik yöntemleri uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonuçlarına göre; deney grubu öğrencilerinin genel öz yeterlilik ve sınav kaygısı ölçeklerinden aldıkları ön-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülürken, sporcu bilinçli farkındalık ölçeğinden aldıkları ön-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farklılığın pozitif sıraların lehine yani son testin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre uygulanan deneysel süreç öğrencilerin genel öz yeterlilik düzeylerini artırmada ve sınav kaygılarını azaltmada etkili olmuştur denilebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin genel öz yeterlilik, sporcu bilinçli farkındalık ve sınav kaygısı ölçeklerinden aldıkları ön-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre deney grubu öğrencilerinin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları ön-son test puanları arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Diğer değişkenler (yaş, bölüm, sınıf, spor kategorisi) arasında herhangi bir fark görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Rubrik, Portfolyo, Değerlendirme, Genel öz yeterlilik, Sınav kaygısı, Bilinçli farkındalık

Kaynakça

Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*. *53*(1), 27-30.

Apay, A. (2010). The Adaptation study of general self-efficacy (GSE) scale to Turkish. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 11*(2), 113-131.

Atılgan, H., Kan, A., Doğan, N. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (2. Basım). Ankara: Anı.

Aydoğdu, H. (2003). *ÖSS benim neyim?* İstanbul: Timaş Yayınları.

Bahçeci, D. (2009). Portfolyo değerlendirmenin sınav kaygısı, çalışma davranışı ve tutum

üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 10*(1), (169-182)

Bahçeci, D., Kuru, M. (2008). Portfolyo değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik algısı ve yaşam becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 97-111 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59526/856051

Bahçeci, D. (2009). Portfolyo değerlendirmenin sınav kaygısı, çalışma davranışı ve tutum üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 169-182. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59520/855978

Bandura, A. (2015). On deconstructing commentaries regarding alternative theories of self-regulation. *Journal of Management, 41*(4), 1025-1044.

Başkonuş, T. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutum ve yeterliliklerinin incelenmesi. Doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Brookhart, S. M. (1999). The art and science of classroom assesment: The missing part of pedagogy. *ASHE-ERIC Higher Education Report, 21*(1).

Brown, K. W. ve Ryan, R. M. (2003), The Benefits of being present: mindfulness and ıts role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822- 848.

Jonsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. Assessment &

Evaluation in Higher Education, 39(7), 840-852. doi:10.1080/02602938.2013.875117

Joo, Y. J., Bong, M., Choi, H. (2000). Self-Efficacy for self-regulated learning, academic selfefficacy, and ınternet self-efficacy in web-based ınstruction. *Educational Technology Research and Development, 48*, 5-17.

Judge, T.A., Erez A., Bono J.E. (1998). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human Performance, 11*(2), 167-187.

10 haftalık Uyarlanmış Eğitsel Oyunların Zihinsel Yetersizliği olan Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerine Etkisi: Davranış Analizi

Büşra Süngü

Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan çocukların uyarlanmış eğitsel oyunlar ile hedeflenen sosyal bcerilerin uygulamalı davranış analizi ile incelenmesidir. Normal gelişim gösteren çocuklar, toplumda bağımsız bir şekilde varolabilmeleri için gerekli olan becerileri çevrelerindeki kişileri gözlemleyerek kazanabilmektedirler. Dolayısıyla çocuklar, okul ortamında yaşamları boyunca gerekli olabilecek becerileri kazanıp ustalaştıktan sonra, kazandıkları bu becerileri farklı ortamlara da aktararak sergileyebilmektedirler (Özyürek 1983; Snell 1993). Fakat, zihinsel kısıtlılığı olan çocuklar (ZKÇ), genellikle normal gelişim gösteren akranlarına göre sosyal ortamlarda daha az yer alabilmektedirler. Bu nedenle, sosyal ortamlarda sergileyebilecekleri uygun davranışları gözlemleme ve model alabilme durumları normal gelişim gösteren akranlarına göre daha sınırlı olabilmektedir (Husang ve Cuvo 1997). Fakat sosyal becerilerin çoğu ZKÇ'ların gereksinimlerine uygun bir eğitim süreci ile kazandırılabilir davranışlardır (Gresham 1997). Oyun ise bu eğitim sürecinin bir parçası olabilir. Çünkü bağımsız bir yaşam için gerekli olan becerileri çocuk, oyun oynarken öğrenebilmektedir. Yapılan literatür çalışmaları ile dayandırılan kuramlar sosyal becerilerin kazandırılmasında oyun uygulamalarının tercih edilmesini güçlendirmiştir. Aynı zamanda EZKÇ'lar ile ilgili çalışmaların sınırlı olması v esosyal becerilerin kazandırılmasında "Uyarlanmış Eğitsel Oyun" programı ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamış olması bu araştırmanın gerekçesini oluşturmaktadır.

Yöntem

Hedef davranışa ilişkin veri toplamak için kullanılabilecek bir dizi kayıt tekniği vardır. Bu kayıt tekniklerinin alanyazında farklı biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bunlar; oluşuma dayalı, davranışın gerçekleşme süresine dayalı kayıt teknikleri olarak iki grupta sınıflandırılmıştır. Oluşuma dayalı kayıt teknikleri ile hedef davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğine, gerçekleşme süresine dayalı kayıt teknikleri ile hedef davranışın gerçekleşme süresi ya da hedef davranışın gerçekleşmesi için geçen süreye ilişkin kayıt tutulur (Tekin-İftar ve Bilmez 2017). Bu doğrultuda oluşuma dayalı kayıt tekniklerinden, beceri analiz kaydı formundan yola çıkılarak geliştirilen Sosyal Beceri Analiz Gözlem Formu (SBAGF), EZKÇ'ların haftalık hedef sosyal beceri gelişimlerini takip etmek amacı ile oluşturulmuştur. "Uyarlanmış Eğitsel Oyun" uygulamalarının tüm oturumları video kamera kullanılarak kaydedilmiş ve araştırmacı tarafından bu kayıtlar izlenerek SBAGF'na, EZKÇ'un sergiledikleri davranışları kaydedilmiştir. Kaydetme sırasında EZKÇ sosyal beceriyi sergilerken yardım almadan gerçekleştirmişse, forma ilgili davranış bağımsız olarak gerçekleştirildiği kaydedilir. EZKÇ, ilgili basamaktaki sosyal beceriyi ipucu alınarak gerçekleştirmişse, forma ipucu ile gerçekleştirilen davranış (İD) olarak kaydedilir. Eğer EZKÇ ilgili basamaktaki sosyal beceriyi ortaya koyamıyorsa, forma davranış yok olarak kaydedilir. Bağımsız olarak gerçekleştirilen her davranış 2 puan, ipucu ile gerçekleştirilen her davranış 1 puan ve gerçekleştirilemeyen her davranış 0 puan olarak değerlendirilir. Her bir EZKÇ 10 hafta boyunca bağımsız gerçekleştirdiği davranış ortalaması ve ipucu ile geçekleştirdiği davranış ortalaması alınarak EZKÇ'ların her haftadaki gelişim performansları ayrıntılı bir şekilde ortaya konmasına katkı sağlamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Son yıllarda literatürde çocukların sosyal becerileri, sosyal beceri yetersizliklerinin belirlenmesi ve giderilmesi konularında artan çalışmalar, bu konuya verilen önemin de artığını göstermektedir. FakatEZKÇ'lar için çok önemli bir sorun olan bu konuda oldukça sınırlı çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu çalışma EZKÇ'ların toplumda daha fazla yer alabilmeleri, akranları ile bütünleştirilmesi ve çevrelerine uyumuna katkı sağlaması düşünülmektedir. Yapılan literatür çalışması sonucunda sosyal becerilerin kazandırılmasında "Uyarlanmış Eğitsel Oyun" veya uluslararası alanyazında yer alan "Adapted Game (Uyarlanmış Oyun)" programı ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamışolması alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda tez konusunun bilim hayatına özellikle spor bilimleri, özel eğitim ve okulöncesi alanlarında çalışan araştırmacılara ışık tutması beklenmektedir. Aynı zamanda özel gereksinimleri olan çocuklara sahip ailelere, bu çocuklarla çalışan öğretmenlere ve kurumlara katkı sağlaması beklenilmektedir.

EZKÇ'ların eğitim programlarına uyarlanmış eğitsel oyunların dahil edilmesi ve sıkça kullanılarak programlarında yer verilmesi genel olarak alana kazandırılmış katkılar olabilecektir. Özellikle kaynaştırma eğitimleri öncesinde EZKÇ'ların normal akranlarınave okula uyumları için hazırlanmaları sürecinde önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.Ayrıca uyarlamanın temel ilkesi gereği bireyin yetersizliği yerine oyuna katılımına odaklanılması, farklı engel gruplarındaki çocuklar için pratik, esnek, uygulanabilir bir program geliştirmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Çalışmanın bulgularına bakıldığında, ipucu ile sergilenen davranışların istikrarlı bir şekilde azaldığı, bağımsız davranışların ise istikrarlı bir şekilde arttığı, yani ilk haftaya göre ortalama 7,72 kat arttığı görülmektedir**.** Ancak EZKÇ'lerin "Uyarlanmış Eğitsel Oyun" uygulamalarına devam durumlarının bağımsız davranış ve ipucu ile davranış ortalamalarını etkilediği görülmektedir. Tüm uygulamalara katılan EZKÇ'ların 10. haftanın sonunda hiçbir sosyal beceriyi ipucu ile sergilemedikleri görülmektedir. EZKÇ'ların ,"Uyarlanmış Eğitsel Oyun" uygulamalarının ilk haftalarında çoğunlukla ipucu ile sergilenen davranışlar ortaya koydukları, ortalama 5. ve 6. haftalardan sonra bağımsız sergilenen davranışların ipucu ile sergilenen davranışlardan daha fazla gerçekleşmeye başlamıştır. **Sonuç olarak uyarlanmış eğitsel oyunlara devam eden çocukların hedeflenen sosyal becerileri bağımsız bir şekilde ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır.**

Anahtar Kelimeler: Zihinsel yetersizlik, Oyun, Sosyal beceri, Davranış Analizi

Kaynakça

Husang W, Cuvo A. J. (1997). Social Skills Training for Adults with Mental Retardation In Job-Related Settings. Behavior Modification. 21 (1): 33- 44.

Özyürek M. (1983). Zihinsel Yetersiz Çocuklara Giyinme Becerilerinin Kazandırılması. Uyanış, 9: 29-33.

Tekin-İftar E. (2012a). Davranış Kayıt Teknikleri. İçinde: Tekin-İftar E, (ed.). Eğitim ve Davranış Bilimleride Tek-Denekli Araştırmalar. Türk Psikologlar Derneği: Ankara. s:69-108.

Gresham E. (1997). Social Competence and Students with Behavior Disorders. Where We've Been. Where We are and Where We Should Go. Education and Treatment of Children. 20: 233-249.

AAMR (2002). The American Association On Mental Retardation. Website: http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21.

Avcıoğlu H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. Eğitim ve Bilim. 37(163): 110-12.

Taktik Oyun Yaklaşımı ile Yürütülen Beden Eğitimi Derslerinde İlgisiz Kız Öğrencilerin Deneyimleri

Meliha Duygun Şahan
Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi

Burak Güneş
Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi

Problem Durumu

Birçok öğrenci için beden eğitimi derslerinde herhangi bir sporu öğrenmenin olumlu bir deneyim olmadığı ve genellikle beden eğitiminden uzaklaşmaya yol açtığı bilinmektedir. Pek çok kız öğrenci beden eğitimi dersine katılmaya isteksizdir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını dersin içeriğinin öneminden daha fazla vurgulayan Taktik Oyun Yaklaşımı ilgisiz kız öğrencilerin derse katılımlarını teşvik etmek için bir alternatif olabilir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, Taktik Oyun Yaklaşımı ile yürütülen beden eğitimi derslerinde ilgisiz kız öğrencilerin deneyimlerinin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden araçsal durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir lisede 9. sınıfta öğrenim gören amaçlı örnekleme yöntemiyle ilgisiz olduğu belirlenen 10 kız öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler 8 hafta boyunca basketbol spor branşını Taktik Oyun Yaklaşımı ile deneyimlemişlerdir. Bu araştırmada Taktik Oyun Yaklaşımı dersleri, ilk oyun, sorgulama, beceri uygulama ve son oyun aşamaları dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Araştırma verileri öğrenciler ile odak grup görüşmeleri, öğretmen ile bireysel görüşmeler, öğrenci ve öğretmen günlükleri ve alan notları kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş, araştırmacılar tarafından bağımsız kodlama yapılmış ve ardından görüş birliği çerçevesinde kodlar, alt temalar ve temalar oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan içerik analizi sonrasında öğrenci deneyimleri ve derse katılımı etkileyen unsurlar olmak üzere iki ana temaya ulaşılmıştır. Öğrenci deneyimleri ana temasında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor deneyimler olmak üzere 3 alt temaya ulaşılmıştır. Derse katılımını etkileyen unsurlar ana temasında ise yaklaşımın doğası, sorgulama, pedagojik ilkeler ve öğrenci özellikleri alt temalarına ulaşılmıştır. Sonuç olarak, Taktik Oyun Yaklaşımı ile yapılandırılan beden eğitimi dersleri ilgisiz kız öğrencilerin farklı öğrenme alanlarındaki yaşantıları (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) deneyimlemelerini sağlayabilir. Beden eğitimi derslerine ilgisiz kız öğrencilerin öğrenme deneyimleri ve derse katılımları Taktik Oyun Yaklaşımı'nın öğretim sürecindeki çeşitli unsurlardan etkilenebilir. Beden eğitimi öğretmenlerine ilgisiz kız öğrencilerin derse katılımını artırmak için Taktik Oyun Yaklaşımını kullanmaları önerilir. Ancak Taktik Oyun Yaklaşımı kullanılarak yapılandırılan beden eğitimi derslerinde yaklaşımın doğası, sorgulama, pedagojik ilkeler ve öğrenci özellikleri dikkate alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Taktik Oyun Yaklaşımı, Beden Eğitimi, İlgisiz Kız Öğrenciler

Kaynakça

Cothran, D. J., & Ennis, C. D. (1999). Alone in a crowd: Meeting students' needs for relevance and connection in urban high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *18*(2), 234-247.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: EDAM.

Ennis, C. D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, education and society*, *4*(1), 31-49.

Hills, L. (2007). Friendship, physicality, and physical education: An exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, education and society*, *12*(3), 317-336.

Neuman, W. L. (2010). Toplumsal araştırma yöntemleri. Nitel ve nicel yaklaşımlar 2. (Sedef Özge. Çev.) İstanbul: Yayın Odası.

Oliver, K. L., Hamzeh, M., & McCaughtry, N. (2009). Girly girls can play games/las niñas pueden jugar tambien: Co-creating a curriculum of possibilities with fifth-grade girls. *Journal of teaching in physical education*, *28*(1), 90-110.

With-Nielsen, N., & Pfister, G. (2011). Gender constructions and negotiations in physical education: Case studies. *Sport, education and society*, *16*(5), 645-664.

Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Gözünden Beden Eğitimi Dersi: Yatkınlık, Motivasyon ve Dönüşümsel Liderlik

Vildan Akbulut
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Erman Öncü
Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Bireylerin günlük yaşam faaliyetlerini sürdürmelerinde yeni durum ve olgularla karşılaşmaları onların yeni bilgiler öğrenmelerinde ve eğitilmelerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bundan dolayı da insanların yaşamı anlamaları ve olayları anlamlandırmaları yalnızca kendi yaşantıları yoluyla mümkün olmaktadır. Bunu sağlamanın en önemli yollarından biri de eğitimdir. Eğitim, çeşitli nitelikler ve sosyolojik özelliklere sahip olan insanın var olduğu zamandan beri olagelmiş bir olgudur (Küçükyılmaz, 2017; Şimşek, 2008; Varış, 1996). Doğumdan başlayarak yaşam boyu devam eden eğitim sürecinde amaç, bireylerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra fiziksel, psikomotor, duygusal ve sosyal yönlerinin de gelişmesini sağlamaktır (Demirhan, 2006; Kangalgil, Hünük, & Demirhan, 2006). Eğitim süreci içerisinde oyun ve fiziki etkinlikler dersi ile beden eğitimi dersleri aracılığıyla sağlanmaya çalışılan fiziksel gelişim, doğum öncesi dönemden başlayarak ergenlik dönemine kadar süreklilik arz eden bir durumdur (D. S. Özer & K. Özer, 2009). Bu dönem içerisinde çocuk ve gençlerin fiziksel aktiviteye katılımları onlara olumlu ve kalıcı tecrübeler sağlamasının yanı sıra bu alışkanlığın yaşam boyunca sürdürebilmesine de katkı sağlamaktadır (Spencer-Cavaliere & Rintoul, 2012). Genç nesillere ruhsal ve fiziksel açıdan sağlık kazandıran bir alan olarak görülen beden eğitimi ve spor faaliyetleri, fiziksel aktiviteye katılımın temelini oluşturmaktadır (Mili Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğü [MEBOÖGM], 2016). Fiziksel aktiviteye katılımın bilinen tüm bu faydalarına rağmen teknolojinin gelişmesi, taş yığınına dönen çevre, yürümek yerine her yere araçla gitme isteği ve değişen yaşam standartlarıyla birlikte hareket ihtiyacı olan bireylerin ve çocukların, pasif yaşam tarzına sürüklendiği ve daha az hareket ettiği aşikârdır (Haşıl-Korkmaz & Deniz, 2013; Zorba, 2006). Belirtilen tüm bu ifadelerle çocuk ve gençlerin yaşamında beden eğitimi derslerinin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık, motivasyon ve beden eğitimi öğretmenlerine yönelik dönüşümsel liderlik algılarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada "*özel durum çalışması yöntemi*" kullanılmış olup veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklem grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden "*maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemi*" ile belirlenmiş 3 ortaokul ve 4 farklı lise de öğrenim gören 13'ü kız, 13'ü erkek toplamda 26 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmaya dahil edilen okulların belirlenmesinde sosyo-ekonomik durum (1 düşük, 1 orta ve 1 yüksek sosyo-ekonmik duruma sahip bölgedeki okullar) ve liselerin belirlenmesinde okul türü (1 Anadolu lisesi, 1 Fen lisesi, 1 İmam Hatip lisesi ve 1 Meslek lisesi) dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışma verilerinin elde edilmesinde, katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik tutum, öz-yeterlik, motivasyon ve beden eğitimi öğretmenlerine yönelik dönüşümsel liderlik algılarının belirlenmesi amacıyla 8 açık uçlu sorunun yer aldığı *"yarı yapılandırılmış görüşme formu"* kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular konu ile ilgili alan yazındaki çalışmalar incelenerek ve çalışma konusunu en iyi şekilde yansıtmasına dikkat edilerek oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzu ile ilgili 4 uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Örneklem grubunda yer alacak olan öğrenciler ile görüşmeler yapılmadan önce oluşturulan formun öğrenciler tarafından anlaşılırlığının değerlendirilmesi amacıyla benzer özelliklere sahip olan, her sınıf kademesinden 1 öğrenci olmak üzere toplamda 4 öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında ortaya çıkan olumsuz durumlarda gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular ile ilgili 4 örnek şu şekildedir:

1. Beden eğitimi dersi hakkında ne düşünüyorsun?

2. Beden eğitimi dersinde yeterlik açısından sen kendini nasıl değerlendirirsin?

3. Sana göre beden eğitimi öğretmeni derse yönelik motivasyonu etkiler mi? Etkilerse nasıl etkiler?

4. Sana göre ideal bir beden eğitimi öğretmeni kişisel ve mesleki özellikler açısından nasıl olmalıdır?

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2019 yılında toplanmıştır. Çalışmayı gerçekleştirebilmek için öncelikle etik kurul izni alınmıştır. Bu durumu takiben üniversite aracılığıyla MEB'den uygulama yapmak için gerekli izinler alınmıştır. İzinlerin alınmasından sonra okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rehberliğinde dersler başlamadan önce uygulamalar yapılmıştır. Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce öğrenci velilerinden çocuklarının çalışmaya katılmalarında herhangi bir sakınca olmadığına dair yazılı izin alınarak veli onam formu imzalatılmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilere çalışmanın amacı açıklanmış ve katılımcı bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilerek gönüllü katılım esas alınmıştır. Görüşmeler okul idaresinin rehberliğinde ve ders saatleri dışında okulların içerisindeki belirlenen alanlarda gerçekleştirilmiştir. Veri kaybı olmaması amacıyla görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayda alınmış ve elde edilen ses kayıtları dinlenerek transkript haline getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri *"içerik analizi metodu"* kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada inanırlığı sağlamak amacıyla metne aktarılmış olan verilerin bir bölümünün öğrenciler tarafından tekrar gözden geçirmesi sağlanmış ve detaylı bir şekilde analiz işlemi gerçekleştirilmiştir (Çelik & Karataş, 2014). Böylelikle görüşme sırasında öğrencilerin ifade edemedikleri düşünceler varsa bunların verilere eklenmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması sağlanmıştır. Ayrıca güvenirliği sağlamak amacıyla toplanan veriler ikinci bir uzman tarafından analiz edilmiş ve kodlayıcılar arası tutarlığın hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) formülünden yararlanılmıştır. Bu hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası tutarlılık 0.91 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca çalışma bulgularının sergilenmesinde, araştırmaya katılmış olan öğrencilerin kimliklerini korumak amacıyla isimlerinin yerine "Ö1, Ö2, Ö3…" şeklinde adlandırmalar yapılmıştır. Diğer yandan araştırmadan elde edilen veriler incelenerek kodlamalar yapılmış, benzerlik ve farklılıklara dikkat edilerek kategoriler oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrenciler, beden eğitimi dersinin güzel ve dinlenmeyi sağlayan/rahatlatıcı bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler dersin önemli ve gerekli bir ders olduğunu, dersin spora yönlendirme ve aktivite/spor yapma açısından gerekli olduğunu, ders içerisinde bir şey öğretilmemesi ve eğitime katkı sağlamaması açısından ise gerekli bir ders olarak görülmediğini ve derslerin verimli geçtiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler genel olarak beden eğitimi dersinde kendilerini yeterli gördüklerini ve beden eğitimi dersinde yeterli olmaktan gösterilenleri/aktiviteleri yapabilmeyi anladıklarını, beden eğitimi öğretmenlerinin derse yönelik motivasyonu etkilediğini, ebeveyn, aile, arkadaş ve okulun imkânlarının derse yönelik motivasyon üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yandan öğrenciler beden eğitimi öğretmenlerinde bulunması gereken özellikleri çocuklara iyi/güzel davranan, dersi iyi öğretebilen, bir spor branşı ile ilgilenen ve meslek bilgisine sahip olan kişiler şeklinde sıralamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Yatkınlık, Motivasyon, Dönüşümsel Liderlik

Kaynakça

Çelik, S., & Karataş, F. Ö. (2014). Nitel analizin kalitesinin ve inanılırlığının arttırılması (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev. Ed.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* içinde (s. 541-589). Ankara: Pegem Akademi.

Demirhan, G. (2006). *Spor eğitiminin temelleri*. Ankara: Spor Yayınevi.

Haşıl-Korkmaz, N., & Deniz, M. (2013). Yetişkinlerin fiziksel aktivite düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sports Sciences, 8*(3), 46-56.

Kangalgil, M., Hünük, D., & Demirhan, G. (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, *17*(2), 48-57.

Küçükyılmaz, A. (2017). Eğitimin temel kavramları. M. Gültekin (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (6. bs.) içinde (s. 1-15). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

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

Mili Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğü [MEBOÖGM]. (2016). *Spor lisesi eğitsel oyunlar öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

Özer, D. S., & Özer, K. (2009). *Çocuklarda motor gelişim* (6. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Spencer-Cavaliere, N., & Rintoul, M. A. (2012). Alienation in physical education from the perspectives of children. *Journal of Teaching in Physical Education*, *31*(4), 344-361.

Şimşek, S. (2008). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. N. Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (2. bs.) içinde (s. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler"*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Zorba, E. (2006). *Vücut yapısı ölçüm yöntemleri ve şişmanlıkla başa çıkma*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Akademik Erteleme, Akademik Güdülenme ve Zaman Yönetimi İlişkisi: Beden Eğitimi Öğretmeni Adayları Örneği

Sacide Gülseven Duman
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Sonnur Küçük Kılıç
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Problem Durumu

Günün koşulları gereği bireylerin görev ve sorumlulukları değişmekte ve bu değişim belli bir planlama ve yönetim gerektirmektedir. Bu bağlamda her bireyin öncelikli amaçlarına odaklanarak zamanını planlaması ve bu planlama içerisinde ilgi alanlarıyla ilgili dağılımı dengeli bir şekilde yapması gerekir. Özellikle akademik anlamda ilerleyen bireylerin üstlenmiş oldukları görev ve sorumlulukları yerine getirirken belli bir düzende hareket ederek kontrol sağlaması önem arz etmektedir. Bu bağlamda bireylerin yaş veya meslek fark etmeksizin yapılması gereken bir işi geciktirdiği ya da farklı bir zamana erteleme davranışında bulunduğu söylenebilir. Erteleme davranışı akademik anlamda gerçekleştiğinde ortaya çıkan davranış, akademik erteleme davranışı olarak açıklanmaktadır. Bu durum çoğunlukla meslek sahibi olmak için gerekli bilgi ve becerinin edinildiği dönem olan üniversite yıllarında sıkça ortaya çıkmaktadır (Uçar, 2020). Akademik literatür incelendiğinde üniversite öğrencilerinin %25 ile %95'inin akademik erteleme davranışı sergiledikleri görülmektedir (Özer, 2005). Yapılan araştırmalarda akademik erteleme davranışının akademik anlamda performansın olumsuz etkilenmesine neden olduğu bildirilmektedir (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006). Akademik performansın düşmesi beraberinde başarısızlığı getirdiği için bireylerde kaygı, stres, düşük öz-yeterlik algısı, üniversiteden ayrılma vb. gibi problemler de gelişebilmektedir (Özer, 2005). Bireylerin akademik erteleme davranışını sergilememesi için bu davranışın karşıtı olarak ifade edilen akademik güdülenme davranışına yönelmesi önem arz etmektedir. Literatürde akademik erteleme ve akademik güdülenme arasındaki ilişkiye atıf yapan çalışmalara rastlanmaktadır (Ferrari, Doroszko ve Joseph, 2005; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2008). Akademik güdülenme, akademik görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde ihtiyaç duyulan enerjinin üretilmesi olarak açıklanır (Bozanoğlu, 2004). Dolayısıyla öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışının azalması ve etkili bir zaman yönetimi beceri edinmesi için akademik güdülenme sağlanması önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu araştırma, akademik erteleme, akademik güdülenme ve zaman yönetimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve ayrıca beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışının azalmasında akademik güdülenme ve zaman yönetiminin rolünü açıklamaya yönelik önemli bir katkı sunması açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik erteleme, akademik güdülenme ve zaman yönetimi düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir.

Yöntem

Nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde ve ilişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 169'u kadın ve 311'i erkek, 480 (yaş ortalamaları 21.75±2.47) beden eğitimi öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Akademik Güdülenme Ölçeği', 'Zaman Yönetimi Ölçeği' ve 'Akademik Erteleme Ölçeği' kullanılmıştır. Verilerin analizinde istatistiki yöntem olarak; betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson ve Spearman Correlation ile basit ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Erkek beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışları yüksek iken, kadın beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik güdülenme ve zaman yönetimi algıları yüksektir. Öğretmen adaylarının akademik erteleme, akademik güdülenme ve zaman yönetimi algıları sınıf, gelir, baba eğitim durumu, günlük ortalama uyku süresi ve aktif olarak (lisanslı) spor yapma durumuna göre değişmemektedir. Katılımcıların yaşları ve akademik başarıları arttıkça, akademik erteleme davranışları azalırken, akademik güdülenme ve zaman yönetimi algıları artmaktadır. Anne eğitim durumu ile akademik erteleme ve zaman yönetimi arasında ilişki bulunmazken, öğretmen adaylarının anne eğitim durumları arttıkça akademik güdülenme algıları Kendini Aşma ve Keşif alt boyutlarında azalmaktadır. Katılımcıların günlük ortalama teknolojik cihaz kullanım süreleri arttıkça akademik erteleme davranışları artarken, akademik güdülenme ve zaman yönetimi algıları azalmaktadır. Serbest zamanını evde yapılan işler (kitap okuma, film izleme vb.) ile değerlendirmeyen katılımcıların akademik erteleme eğilimleri, sportif etkinlikler ile değerlendiren katılımcıların zaman yönetimleri, açık alan etkinliklerine katılarak değerlendiren katılımcıların akademik güdülenmeleri ve sosyal etkinlikler ve kültürel/sanatsal etkinliklere katılarak değerlendiren katılımcıların ise hem akademik güdülenme hem de zaman yönetimi algıları yüksektir. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik güdülenme düzeyleri arttıkça zaman yönetimleri de artmaktadır. Katılımcıların akademik erteleme düzeyleri arttıkça, akademik güdülenme ve zaman yönetimleri azalmaktadır. Akademik güdülenme ve zaman yönetimi, akademik ertelemenin anlamlı birer yordayıcıları olup, ikisi birlikte akademik ertelemenin %19'unu açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi Öğretmeni Adayı, Akademik Erteleme, Akademik Güdülenme, Zaman Yönetimi

Kaynakça

Balkıs, M., Duru, E. , Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 7*(2) , 57-73.

Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*, 83-98.

Ferrari, J. R., Doroszko E. ve Joseph N., (2005). Exploring procrastination in corporate settings: sex, status, and settings for arousal and avoidance types. *Individual Differences Research, 3*(2), 140-149.

Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. ve Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 915-931.

Özer, B. U. (2005). *Academic procrastination: prevalance, self-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Uçar, H. (2020). Uzaktan eğitimde akademik erteleme davranışını ve akademik erteleyicileri anlamak. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 40-55.

Ters Yüz Öğrenme Modelinin Biyoloji Akademik Başarısına Olan Etkisinin Araştırılması

Fatma Bölük
Gazi Üniversitesi

Mehmet Yılmaz
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Ters yüz öğrenme (TYÖ) modeli öğrencinin hem sınıf ortamında hem sınıf dışı ortamlarda merkeze alınması ve öğrencilerin her iki ortamda da aktif olması esasına dayanmaktadır (Kates, Byrd ve Haider, 2015). Nitekim TYÖ modelinde gruptan ziyade bireysel öğrenme merkeze alınmakta ve öğretimde bireysellik vurgulanmaktadır. Bu öğretim modelinde öğretmenin hazırlamış olduğu videolar büyük bir önem arz etmektedir. Burada videoların, öğrenme ortamını daha etkin ve zengin yapmasında önemli rolleri vardır. Öğrencilerin videoları izlerken ilişki kurma, soru sorma, ödevlerini tamamlama ve bunları arkadaşları ile paylaşma gibi sorumlulukları mevcuttur (Torun ve Dargut, 2015). Geleneksel öğrenme yöntemlerinin aksine TYÖ modelinde öğrenci bilgiyi bir takım teknolojik araçlar kullanarak (video, film, metin, ses kaydı gibi) sadece sınıf ortamında değil okul dışı ortamlarda da öğrenip bu öğrenmeyi pekiştirmeyi sınıf ortamına taşıyabilmektedir. Böylesi bir uygulama sınıf içerisinde öğrencinin gerek duyduğu zamanı sınıf dışı ortamlarda da bulmasına ve ek zaman yaratmasına yardımcı olabilmektedir (Bergmann ve Sams, 2012). Tüm bu bilgiler TYÖ yönteminin; eğitim teknolojilerinin aktif olarak kullanıldığı, öğrenme ortamlarını olumlu etkileyen, temel düzeydeki bilgiye öğrencinin sınıf dışında ulaşmasına imkân vererek sınıf içi zamanında uygulama ve tartışma yapma, problem çözme gibi üst bilişsel becerileri gerçekleştirdiği bir yöntem olarak ifade edilebilir (Johnson, 2012).

Bu çalışma ile ters yüz öğrenme modelinin ortaöğretim 9. sınıf öğrencilere ait biyoloji dersi hücre ünitesi akademik başarısına bir etkisinin olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda 4 ayrı soru ele alınarak araştırılmıştır. Bu sorular:

1. Kontrol ve deney grubu öğrencilerine ait Hücre Başarı Testi (HBT) ön test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubu öğrencilerine ait Hücre Başarı Testi (HBT) ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerine ait Hücre Başarı Testi (HBT) ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kontrol ve deney grubu öğrencilerine ait Hücre Başarı Testi (HBT) son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Yöntem

Çalışmada ters yüz öğrenme modelinin etkililiğini belirlemek üzere 9. sınıf biyoloji dersi ünitelerinden Hücre ünitesi ele alınmıştır. Çalışma 60 kişiden (kız: 34, erkek: 26) oluşan 9. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmada deneysel yöntem modeli kullanılmış olup öğrenciler rastgele bir şekilde deney (kız:15, erkek:15) ve kontrol grubu (kız:17, erkek:13) olarak belirlenmiştir. Çalışmada öncelikle her iki gruba araştırmacı tarafından geliştirilen hücre akademik başarı testi ön test olarak uygulanmış ve bu testler İlişkisiz Örneklem t-Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlendikten sonra deney grubu öğrencilerine ters yüz öğrenme modeli, kontrol grubu öğrencilerine müfredatın uygun gördüğü öğrenme modeli kullanılarak hücre ünitesi 5 haftalık bir süreçte işlenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilere uygulanan son testler İlişkisiz Örneklem t-Testi ve İlişkili Örneklem t-Testi ile analiz edilerek yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonuçlarında kontrol grubuna ait ön test ve son test sonuçlarında anlamlı bir farklılık vardır ve bu farklılık son test lehinedir. Bu durum müfredatın öngördüğü öğrenme modelinin hücre ünitesinin öğrenilmesinde etkin olduğu şeklinde ifade edilebilir. Çalışmada deney grubuna ait ön test ve son test arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bu durum TYÖ modeli ile hücre ünitesi öğretiminin etkin olarak gerçekleştiği yönünde ifade edilebilir. Çalışmada son olarak deney ve kontrol grubuna ait son testler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Çalışma sonuçları deney ve kontrol grubu son testler arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, bu çalışma için TYÖ modelinin müfredatın uygun gördüğü öğrenme modeline nazaran hücre ünitesi kazanımlarını kazandırmada daha başarılı olduğu şeklinde ifade edilebilir. Bu çalışma sonuçlarına göre TYÖ yöntemi lise 9. sınıf öğrencilerine ait biyoloji dersi hücre ünitesi akademik başarısında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Ters yüz öğrenme modeli, geleneksel öğrenme modeli, yapılandırmacı eğitim, biyoloji eğitimi

Kaynakça

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International society for technology in education.

Johnson, L. W. & Renner, Jeremy D. (2012). *Effect of the flipped classroom model on a secondary computer appications course: Student and teacher perceptions, questions and student achievement* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Louisville, Kentucky.

Kates, F. R., Byrd, M. D., & Haider, M. R. (2015). Every Picture Tells a Story: The Power of 3 Teaching Method. *Journal of Educators Online*, *12*(1), 189-211.

Torun, F., & Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 20-29.

Argümantasyon Temelli Doğa Eğitimine Katılan Özel Yetenekli Öğrencilerin Ekolojik Alan Bilgileri ve Bilimin Doğası Anlayışlarının İncelenmesi

Emek Koçak	Esat Avcı	Fethi Ahmet Öner	Ali Meydan
MEB	MEB	MEB	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Problem Durumu

Dünya nüfusunun giderek artması, yaşadığımız çevre ve doğayı her geçen gün daha da kirletmekte, doğal kaynakların ve ekosistemin sürdürülebilirliğini tehdit etmektedir. Bu durum doğa ve çevre eğitimini önemli kılan unsurlardan biridir. İnsanların erken yaşlarda çevre ve doğa farkındalığı kazanması, kalıcı bir şekilde doğa ve çevre bilinci oluşması için önemlidir. Ancak öğrencilerin çevre ve doğanın içinde yer almadan, gözlem yapmadan, sorgulamadan yapılan çevre ve doğa eğitimlerinin amaca ulaşmasına engeldir. Araştırmacılar, argümantasyona dayalı doğa ve çevre eğitimin, öğrenmeye önemli katkılarının olduğunu belirtmektedir. Ayrıca argümantasyona dayalı öğrenme ortamlarının öğrencilerin özgüvenlerini, iletişim kurma, kendini ifade etme gibi beceriilerini geliştirdiği vurgulanmaktadır. Argümantasyona dayalı öğrenme, öğrencilerin araştırma problemlerini belirlemesi, hipotezlerini kurması ve test etmesi, elde edilen kanıtlarla açıklamalar yapabilmesini içeren, üst düzey düşünme becerilerinin aktif olarak kullanıldığı bir yaklaşımdır.

Bu doğrultuda, çalışmanın amacı, argümantasyonlarla desteklenmiş bir doğa eğitiminde katılımcı olarak bulunan özel yetenekli öğrencilerin ekolojik alan bilgileri ve bilimin doğası anlayışlarını incelemektir.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırma, TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Programı kapsamında desteklenen, "Argümantasyonlarla Biyoçeşitlilik Ekosistem Fonksiyonu" projesinde katılımcı olarak bulunan ve lise düzeyinde öğrenim gören 30 bilim ve sanat merkezi öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evreni, Mersin ili bilim ve sanat merkezlerinde lise düzeyinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerdir. Çalışmanın örneklemi ise projede katılımcı olarak bulunan ve lise düzeyinde öğrenim gören gönüllü 30 bilim ve sanat merkezi öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak proje ekibi tarafından geliştirilen ekolojik alan bilgisi başarı testi öntest-sontest olarak ve Rubba ve Andersen (1978) tarafından geliştirilip Kılıç, Sungur, Çakıroğlu ve Tekkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Bilimsel Bilginin Doğası Ölçeği sontest olarak uygulanmıştır.

Ekolojik alan bilgisi başarı testinde 5'i açık uçlu, 21'i çoktan seçmeli maddeden oluşan toplam 262 madde bulunmaktadır. Maddeler, alan uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanları tarafından incelenerek, başarı testinin kapsam açısından geçerliği sağlanmıştır.

Bilimsel Bilginin Doğası Ölçeği, bilimsel düşünme ve yaklaşımları ölçen, 24 tanesi olumlu ve 24 tanesi ise olumsuz toplam 48 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte, ahlakilik, yaratıcılık, gelişimsel, sadelik, test edilebilirlik ve birleştirme başlıklarında altı alt faktör bulunmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında, iç tutarlılığına ilişkin Cronbach Alpha değeri .74 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Ekolojik alan bilgisi başarı testinde yer alan çoktan seçmeli maddelerden doğru olarak cevaplananlara 4, yanlış olarak cevaplananlara 0 puan verilmiştir. Öntest ve sontestlerden elde edilen veriler SPSS 25 paket programına girilmiştir. Her öğrencinin toplam puanları hesaplanmıştır.

Her iki test verileri için dağılımlara bakılmış, çarpıklık-basıklık katsayılarına göre dağılımın normal olduğu görülmüştür. Bağımlı gruplar için t testi uygulanarak sonuçlar değerlendirilmiştir.

Bilimsel Bilginin Doğası Ölçeği'nden elde edilen veriler SPSS 25 paket programına girilmiş ve 24 olumsuz maddeye ters kodlama işlemi uygulanmıştır. Ters kodlama işlemi yapıldıktan sonra ölçeğin iç tutarlığını görmek amacıyla Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değerinin .87 olduğu görülmüştür. Ölçek genelinin ve alt boyutlarının ortalamaları elde edilerek sonuçlar yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ekolojik alan bilgisi başarı testinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu durum, proje kapsamında gerçekleştirilen argümantasyon temelli öğrenme ortamının öğrencilerin ekolojik alan bilgilerinde gelişime neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bilimsel Bilginin Doğası Ölçeği'nden elde edilen sonuçlara göre ölçeğin genel ortalamasının 3,60 olduğu görülmektedir. Bu aralık "Katılıyorum" aralığına denk gelmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından ahlaki ($\bar{X}$ =3,78), gelişimsellik ($\bar{X}$ =3,78), test edilebilirlik ($\bar{X}$ =3,85) ve birleşik ($\bar{X}$ =3,83) boyutlarının da "Katılıyorum" aralığına denk geldiği görülmektedir. Yaratıcılık ($\bar{X}$ =3,32) ve sadelik ($\bar{X}$ =3,03) boyutlarının ise "Kararsızım" aralığında kaldığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin bilimsel bilgi düzeylerinin ortalamanın üzerinden olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Argümantasyon, ekosistem, biyoçeşitlilik, biyoçeşitlilik koruma, bilimin doğası.

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F., Lederman, N. G. (2000). The Influence of History of Science Courses on Students' Views of Nature of Science. *Journal of Research in Scıence Teachıng, 37*(10), 1057-1095.

Acar, Ö, Tola, Z., Karaçam, S., & Bilgin, A. (2016). Argümantasyon Destekli Fen Öğretiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Kavramsal Anlamalarına, Bilimsel Düşünme Becerilerine Ve Bilimin Doğası Anlayışlarına Olan Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 730-749.

Avcı, E., Özenir Ö.S. , Kurt, M.,& Atik, S. (2015). TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Kapsamında Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Gerçekleştirilen "Bizim Deniz Akdeniz" Projesinin Değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,4*(2), 312-333.

Cengiz, C., & Kabapınar, F. (2017). Dolaylı Fen Öğretiminde Hizmet Öncesi Argümantasyon Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğasını Kavramlarına Etkisi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi, 2(*1), 19–62.

Eroğlu, E., & Yıldırım, H. İ. (2020). Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutum, Davranış ve Başarılarına Etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 42-68

Günel, M., Kıngır S., Geban Ö.,(2012). Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) Yaklaşımının Kullanıldığı Sınıflarda Argümantasyon ve Soru Yapılarının İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim, 37*(164).

Keleş, Ö., Uzun, N. & Uzun, F. V. (2010). Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci, Çevresel Tutum, Düşünce Ve Davranışlarının Doğa Eğitimi Projesine Bağlı Değişimi Ve Kalıcılığının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(32), 384-401.

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 Scıence Teachıng, 39*(7), 551-578.

Khishfe, R., & Lederman, N. (2006). Teaching nature of science within a controversial topic: Integrated versus nonintegrated. *Journal of Research* in Science Teaching: *The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 43*(4), 395-418.

Kılıç, K., Sungur, S., Çakıroğlu, J. ve Tekkaya, C. (2005). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bilimsel bilginin doğasını anlama düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 28,* 127-133.

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), 211-237.

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 Scıence Teachıng, 39 (6), 497–521.

Rubba, P., & Anderson, H. (1978). Development of an instrument to assess secondary students' understanding of the nature of scientific knowledge. *Science Education, 62*(4), 449–458.

Seçkin Kapucu, M. ve Türk, H. (2019). Güncel Bilimsel Haberlerin Toulmin Argüman Modeline Göre İncelenmesi ve Öğrencilerin Argüman Düzeylerinin Belirlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(3), 1119-1144.

Sezen Vekli, G., Çilsalar Sagnak, H. & Yaman, F., (2020). Tübitak 4004 Doğa Lab: Doğada Sorgulama Temelli Bilim Projesinin Öğrencilerin Bilim İnsanı İmaj ve Görüşlerine Etkisi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *20* (1), 149-167.

Şekercioğlu, Ç. H., (2010).Ecosystem functions and services. Pp. 45-72 in Sodhi, N.S. and Ehrlich, P.R. (eds.). Conservation Biology for All. Oxford University Press. Oxford.

Yıldız, K., Ünal, Ş., (2016). Örnek Olayların Entegre Edildiği Argümantasyon Yönteminin Öğrencilerin Çevre Konularındaki Başarı ve Tutumuna Etkisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 25-51.

Lise Öğrencilerinin Akılcı İlaç Kullanımına Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi

Elif Fida İbrahim Ümit Yapıcı

Dicle Üniversites Dicle Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde ilaç kullanımı, sağlık hizmetleri sunumunda önemli bir yere sahiptir (Demiroğlu ve ark., 2017). İlaçlar doğru seçim, yeterli doz, uygun sürede kullanıldığında insan sağlığını ve yaşamını olumlu etkilerken yanlış kullanıldığında sağlığı etkileyen birçok olumsuz durumu beraberinde getirebilir (Ekim ve ark., 2018). Bu nedenlerle ilaçların "akılcı" kullanımı gün geçtikçe önemi artan bir konudur.Adölesanlarda akılcı olmayan ilaç kullanımı özellikle reçetesiz ilaç kullanımı şeklinde görülmekte ve dünya genelinde önemli bir halk sağlığı sorunu oluşturmaktadır. Adölesanlar ilaçlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmayabilirler ve bu durum uygunsuz ilaç kullanımına neden olarak ciddi olumsuz etkiler oluşturabilir (Ekim ve ark., 2018). Medikal olarak uygun olmayan, ekonomik açıdan pahalı ve etkisiz ilaç kullanımı hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde adölesanlar arasında sıklıkla görülmektedir (İnal & Yazıcıoğlu 2018). Gençler evde bulunan ilaç dolabından kolaylıkla ilaç edinebilmekte ya da ebeveyn / arkadaş tavsiyesi ile ilaç alabilmektedir. Literatürde, 12-17 yaşlar arası adölesanların %20'den fazlası arkadaşları ile ilaç paylaşımı yaptığı, en fazla ödünç alınan ilaç gruplarını ise alerji ilaçları, antibiyotikler, ağrı kesici, doğum kontrol hapları, akne ilaçları oluşturduğu ve bireylerin %37.4'ünün yan etki yaşadığı belirtilmiştir (Selekman et al., 2019). Brezilya'da adölesanların kendi kendine ilaç kullanımına yönelik yapılan bir çalışmada, katılımcıların son 15 günde kullandığı ilaçlar arasında kendi kendine ilaç kullanım oranı %65.1 olarak tespit edilmiştir (Bertoldi et al., 2014). Türkiye'de yapılan bir çalışmada ergenlerin %63.2'sinin son 1 yıl içerisinde reçetesiz ilaç kullandığı tespit edilmiştir (Ekim ve ark., 2018). Okul ortamı, adölesanların sağlığı konusunda bilinçlenmelerine ve ömür boyu sürecek bir alışkanlık olarak sağlıkla ilgili tutum ve davranışları benimsemelerine yardımcı olan önemli bir ortamdır (Sağlan & Bilge, 2018). Ülkemizde yapılan çalışmaların çoğunda yetişkin bireylerde akılcı ilaç kullanımını incelenmiştir. Adölesanların akılcı ilaç kullanımına yönelik çok az çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin akılcı ilaç kullanımı farkındalığını ölçmektir.

Yöntem

Bu araştırmada, Diyarbakır ilindeki lise eğitimi veren okullarda öğrenim gören lise öğrencilerinin akılcı ilaç kullanımına yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi incelendiğinden nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup mevcut durum belirlenmeye çalışıldığından ilişkisel tarama modelinde çalışma yapılacaktır.

Araştırmanın çalışma grubu, Diyarbakır ilindeki lise eğitimi veren okullarda ki öğrenim gören öğrenciler olacaktır.

Veri toplama araçları:

Çalışmada veri toplama aracı olarak "AKILCI İLAÇ KULLANIMI ÖLÇEĞİ" kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

lise öğrencilerinde akılcı ilaç kullanımına yönelik farkındalıklarının az olduğu bu konuda yeterli bir bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür.bu da yaşamları boyunca sağlık açısından problem yaratabileceğinden okullarda akılcı ilaç kullanımına yönelik bir ders verilebilir.bu dersleri veya eğitimleri okullarda sağlık derslerine giren biyoloji öğretmenleri gerekli eğitimi aldıktan sonra öğrencilere bu eğitimi vermelidirler.Eğitim alan öğrenciler en azından ilaçların gereksiz ve tanısız kulllanmamaları konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanacaktır.bu sayede özellikle lise öğrencilerinde birbirinden ilaç alıp kullanma konusunda bir farkındalık yaratmış olacaktırAkılcı ilaç kullanımı davranışının kazandırılması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması amacıyla gerek ulusal gerekse uluslararası projelerle toplumsal farkındalığın artırılması ve eğitici programlar entegre edilerek lise öğrencilerinin bu konudaki bilgi düzeylerinin artırılması faydalı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: akılcı ilaç kullanımı,lise öğrencilerinin farkındalık düzeyleri

Kaynakça

Ekim, A., Akın, İ. & Ocakçı, A.F. (2018). Ergenlerde Kendi Kendine İlaç Kullanımı. Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi. 9(3). 272-276.

İnal, A. & Mazıcıoğlu, M.M. (2018). Adölesanlarda Akılcı İlaç Kullanımı. Türkiye Klinikleri Family Medicine-Special Topics. 9(6). 53-56.

Selekman, J. & Kahn, P. (2019). High-Risk Behaviors. In: Selekman, J., Shannon, R.A., & Yonkaitis, C.F. (eds.). School Nursing: A Comprehensive Text. FA Davis. ss. 118-1154.

Bertoldi, A.D., Camargo, A.L., Silveira, M.P.T., Menezes, A.M., Assunção, M.C.F., Gonçalves, H. & Hallal, P.C. (2014). Self-Medication Among Adolescents Aged 18 Years: The 1993 Pelotas (Brazil) Birth Cohort Study. Journal Of Adolescent Health. 55(2). 175-181.

Sağlan, Y. & Bilge, U. (2018). Adölesan ve Okul Sağlığı. Türkiye Klinikleri Family Medicine-Special Topics. 9(6). 11-16.

STEM Etkinlikleri İle Zenginleştirilmiş Öğrenme Modelinin 10.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısına Ve Biyolojiye Karşı Tutumuna Etkisi

Burcu Bozdemir
Dicle Üniversitesi

Rıfat Efe
Dicle Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışma kapsamında STEAM öğrenme kutuları ile desteklenmiş etkinliklerin uygulandığı bir biyoloji dersinde öğrencilerin Akademik başarı ve Biyolojiye Karşı Tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın amacı; 10. Sınıf biyoloji dersi müfredatının 1.ünitesi olan hücre bölünmeleri konusunda öğrencilere aktarılmak istenen kazanımların 5e içerikli ders planına dayalı STEAM öğrenme kutusu formatında düzenlenerek öğrencilere STEAM öğretimi uygulaması sağlamak ve 10.sınıf öğrencilerinin biyoloji dersindeki akademik başarı ile biyolojiye yönelik tutumlarını karşılaştırarak STEAM öğrenme kutularının yapılandırmacı yaklaşımdaki 5e ders planı ile aktarılması sonucu mevcut programda ön görülen yönteme karşı etkinliğini göz önüne sermektir.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desenlerden, denkleştirilmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Denkleştirilmemiş kontrol gruplu model; ön test-son test kontrol gruplu modele benzeşmektedir. İki model arasında oluşan tek fark grupların oluşturulmasında rastgele dağılım kullanılmaz ve rastgele atama yoluyla grup oluşturulmaz. Bunun yerine daha önceden rastgele dağılım dışında bir yolla oluşturulmuş gruplardan bir veya birkaçı gelişigüzel yolla deney ve kontrol grubu olarak seçilir. Katılanların benzer özellikte olmalarına dikkat edilerek, bunlardan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı yansız olarak atanmaktadır.Seçilen deney grubuna STEAM öğrenme kutuları destekli ders anlatımı kontrol grubuna ise müfredatın öngördüğü şekilde ders anlatımı yapılacak her iki gruba konu anlatımından önce akademik başarı testi ve tutum ölçeği ön test olarak uygulanacak,ders tamamlandıktan sonra aynı testler tekrar son test olarak uygulanacak ve veriler SPSS programı ile analiz edilerek değerlendirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deney ve kontrol grubu olarak 10.sınıflardan 22 kişilik iki şube rastgele seçilmiş ancak seviyelerinin aynı olmasına dikkat edilmiştir.Yapılan akademik başarı ön test sonuçlarının SPSS programı ile incelenmesi sonucu iki grubun arasında akademik olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Aynı şekilde hem deney hem kontrol grubuna ön test olarak yapılan biyolojiye karşı tutum ölçeği de analiz edildiğinde iki grup arasında anlamlı bir görülmemiştir.Ancak çalışma tamamlandığında akademik başarı olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşması beklenmektedir.Aynı şekilde çalışma boyunca yapılan etkinliklerin deney grubunda biyolojiye karşı tutumu değiştirmesi beklenmektedir.Bu nedenle çalışma sonunda her iki gruba yapılacak olan biyolojiye karşı tutum ölçeğinin yine deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: STEM,ÖĞRENME KUTULARI,BİYOLOJİYE KARŞI TUTUM,AKADEMİK BAŞARI,HÜCRE BÖLÜNMESİ

Kaynakça

Aydın, A. (2001). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. İstanbul: Alfa Basım Yayım ve Dağıtım. Barutçugil, İ. (2002). Bilgi Yönetimi İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2000). Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü. Ankara: Feryal Matbaası. Bayraktaroğlu, S. ve Kutanis, R. Ö. (2002). Öğrenen Kamu Örgütlerine Doğru. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1), 51–65.

Brown, J. S. ve Duguid, P. (2001). Enformasyonun Sosyal Yaşamı. (Çev. İbrahim Bingöl). İstanbul: Türk Henkel Dergisi Yayınları.

Büchel, B. ve Probst, Gilbert. (2008, Kasım 28). From Organizational Learning to Knowledge Management, < http://hec.info.unige.ch/recherches_publications/cahiers/2000/2000.11.pdf> (2008, Aralık 10).

Çüçen, A. (2001). Bilgi Felsefesi. Bursa: Asa Kitabevi.

Davenport, T. H. ve Prusak L. (2001). İş Dünyasında Bilgi Yönetimi: Kuruluşlar Ellerindeki Bilgiyi Nasıl Yönetirler. (Çev. Günhan Günay). İstanbul: Rota Yayınları.

Demir, Ö. ve Acar, M. (1997). Sosyal Bilimler Sözlüğü. Ankara: Vadi Yayınları.

Dixon, N. M. (1999). Organizational Learning Cycle: How We Can Learn Collectively. Abingdon, Oxon, GBR: Gower Publishing Limited. 190 GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 29, Sayı1 (2009) 173-191

Erden, M. ve Akman, Y. (2003). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Feldman, R. (2003). Epistemology. New Jersey: Prentice Hall.

Fidan, N. (1985). Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayınları.

Heene, A. ve Sanchez, R. (1997). Strategic Learning and Knowledge Management. Wiley: Chichster (Jensen, 2005, s. 55'den alıntı).

Jensen, P. E. (2005). A Contextual Theory of Learning and the Learning Organization. Knowledge and Process Management, 12(1), 53–64

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kautz, K. ve Thaysen, K (2001). Knowledge, Learning and IT Support in A Small Software. Company. Journal of Knowledge Management. 5(4), 349–357.

Kılıç, B. G. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1, (1), 7-22.

Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.

Moser, P.K., Mulder, D.H. ve Trout, J.D (1998). The Theory of Knowledge: AThematik Introduction. Oxford: Oxford University Press (Çüçen, 2001, s.29'dan alıntı).

Özbek, R. (2005). Eğitim Programlarının Bireyselleştirilmesinin Sebepleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi: www.e-sosder.com. 3(11), 66–83.

Özden, Y. (1999). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Perkins, D. (1999). The Many Faces of Constructivism. Educational Leadership. 57(3), 6–11.

Senemoğlu, N. (1997). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Spot Matbaacılık.

Şahin, H. (2014). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Mart 2014, Sayı 29, 151- 170

Selçuk, Z. (1999). Gelişim ve Öğrenme: Eğitim Psikolojisi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Topses, G. (2006). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yerel Biyoçeşitliliği Tanıma Ve Anlama Etkinliklerinin 10. Sınıf Biyoloji Derslerinde Kullanılması

Nilüfer Karaca Rıfat Efe

Dicle Üniversitesi Dicle Üniversitesi

Problem Durumu

10. Sınıf öğrencileri yerel biyoçeşitliliğin farkında mı? Çevrelerinde karşılaştıkları canlıların kaç tanesini tanımaktadırlar? Canlıları tanıma oranları ile biyoloji dersine olan tutumları arasında bir ilişki var mı? Yerel biyoçeşitliliği tanıma ve anlama etkinlikleri, öğrencilerin bu konudaki farkındalıklarını ve tutumlarını ne yönde etkiledi? Yine bu etkinlikler, öğrencilerin biyoloji dersine olan tutumlarını ne yönde etkiledi?

Yöntem

Bu çalışmanın amacı,10. Sınıf öğrencilerinin yaşadıkları çevredeki canlı türlerini tanımasıdır. Araştırmanın örneklemi Mardin ilinde bulunan herhangi bir lisede okuyan 10. Sınıf öğrencileridir. Çalışmada öncelikle öğrencilerin biyoloji dersine olan ilgisinin değerlendirilebilmesi için tutum ölçeği kullanılmaktadır. Sonrasında ise Mardin ilinde doğal olarak bulunan çeşitli bitki ve hayvan türlerinin fotoğrafları gösterilip isimlerini sorarak farkındalık düzeyleri tespit edildikten sonra biyoçeşitliliği tanıma ve anlama etkinlikleri uygulanmaktadır. Bu etkinlikler, yerel çevrede bulunan ağaç çeşitlerinin karşılaştırılması, otsu bitkilerin isimlerini ve özelliklerinin video ve görseller kullanılarak tanıtılması, memeli hayvanların belirli özellikleri ve anatomileri ile ilgili bilgi verilmesi, kuşları ve kuş seslerini tanıma ile ilgili etkinlikler yapılacaktır. Ayrıca küçük bir doğa gezintisine çıkılarak kaç tane canlıyı tanıyabildikleri gözlendikten sonra farkındalık düzeyleri tekrar tespit edilmektedir. Bu etkinliklerden sonra öğrencilerin biyoloji dersine olan ilgilerinin ne yönde değiştiğini ölçmek için tekrar bir tutum ölçeği kullanılmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada iki tane mevcudu aynı olan 10. Sınıftan biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak random belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin hepsi aynı çevrede yaşamaktadırlar, dolayısı ile aynı canlı çeşitliliğine maruz kalmaktadırlar. Araştırmada deney grubu ile müfredatta var olan bilgiler işlenecek ve bunun yanında yerel biyoçeşitliliği tanıma ve anlama etkinlikleri uygulanacak olup, kontrol grubuna ise sadece müfredatta var olan bilgiler işlenecektir. Etkinlikler sonunda deney grubundaki öğrenciler lehine, yerel biyoçeşitliliği farketme ve anlama yönünde, kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı bir fark beklenmektedir. Ayrıca biyoloji dersine karşı tutumun ise deney grubu öğrencilerinde olumlu yönde artışı beklenmektedir. Her iki grupta da yerel biyoçeşitliliğin öneminin anlaşılması ve korunması gerekliliğinin farkında olunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yerel biyoçeşitlilik, 10. Sınıf, biyoloji dersi, Mardin ili

Kaynakça

Antony, P., (2017). Humans Are The Most Destructive Species On Earth, Counter Currents Global Research, Vol. 13, No. 4.April 20, 2017

Arseven, A. (2001). Alan Araştırma Yöntemi (1. Bask). Ankara: Gündüz Yayıncılık

Ateş, M. (2010). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Biyolojik Çeşitliliğe Yönelik Bilgi, Değer ve Davranış Düzeyleri. Osmangazi Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bizerril, M. (2004). Children's Perceptions of Brazilian CerradoLandscapes and Biodiversity. The Journal of Environmental Education, Vol. 35, No. 4. 47-58.

Civelek, S. (2012). Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yakın Çevrelerindeki Bitkileri Tanıma Düzeyleri: Trabzon İli Örneği. Karadeniz Teknik Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Demirezen, S. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Yakın Çevresindeki Biyolojik Zenginliklerinin Farkındalıkları Kars İli Örneği. Kafkas Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.

Dikmenli, M. (2010). Biology student teachers' conceptual frameworks regarding biodiversity. Education, 130 (3), 479-489.

Erten,S., (2004) Uluslararası Düzeyde Yükselen Bir Değer Olarak Biyolojik Çeşitlilik. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (27): 1-10.

Fiebelkorn, F., and S. Menzel. 2013. "Student Teachers' Understanding of the Terminology, Distribution, and Loss of Biodiversity: Perspectives from a Biodiversity Hotspot and an Industrialized Country." Research in Science Education 43 (4): 1593–1615.

Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden, M. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları. İlköğretim Online E-Dergi, 6(3), 452-468.

İşman, A. (1999). Eğitim Teknolojisinin Kuramsal Boyutu: Yapısalcı Yaklaşımın Eğitim Öğretim Ortamlarına Etkisi. Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu. Dokuz Eylül Üniverisitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.

Karabal, M. (2011). Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Biyolojik Çeşitliliğe İlişkin Görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Karademir, E. ve Tezel, Ö., "Ortaokul Öğrencilerinin Çevresel Tutum, Davranış ve Düşüncelerinin Doğa Eğitimi Projesine Bağlı Değişimi", International Conference on 3 Education in Mathematics, Science and Technology (ICEMST 2014), 16 – 18 May 2013, Konya.

Karakaya Z. (2006) Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi. Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi (6): 4, 23-37.

Kılıç, D. S., Dervişoğlu, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Biyolojik Çeşitliliğin Önemine İlişkin Pedagojik Alan Bilgileri, Tutumları ve Kaygıları. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt:2, Sayı:1.

Mutlu, A. (2002). Doğa Tarihinde Biyokültürel Evrimin Sonuçları ve Doğanın Geleceği İçin Biyokültürel Anlayış, I. Ulusal Doğa Tarihi Kongresi, Kırsal Çevre ve Ormancılık Sorunları Araştırma Derneği Yayın No: 1, 112-138, Ankara.

Nates, J., Campos, C., Lindemann-Matthies, P. (2010). Student' Perception of Plant and Animal Species: A Case Study from Rural Argentina. Environmental Education and Communication, 9:131-141.

Özerkmen N., (2002). İnsan Merkezli Çevre Anlayışından Doğa Merkezli Çevre Anlayışına Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi Cilt 42, Sayı 1-2:167-185.

Türküm, A., S. (1998). Çağdaş Toplumda Çevre Sorunları ve Çevre Bilinci. Anadolu Üniversitesi. G. Can (Ed.). Çağdaş Yaşam Çağdaş İnsan. Anadolu Ü. A.Ö.F. İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Eskişehir, 165-181.

Ramadoss, A., Poyya Moli, G. (2011). Biodiversity conservation through environmental education for sustainable development – a case study from Puducherry, India. Environmental Education, 1, 97-111.

Schussler E.E., Olzak L.A. (2008), It's not easy being green: Student recall of plant an images, Journal of Biological Education, (42): 1, 112-119.

Strgr J. (2007). Increasing the interest of plants. Journal of Biological Education, (42): 1, 19-23

Ulucanlı, F. H. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Yakın Çevrelerindeki Bitkileri Tanıma Düzeyleri: Bolu İli Örneği (Yüksek Lisans Tezi, Bolu).

Wandersee J.H., Schussler E.E. (1999). Preventing Plant Blindness, TheAmerican Biology Teacher (61):2 84-86.

Yli-Panula, E., Matikainen, E. (2014). Students and Student Teachers' Ability to Name Animals in Ecosystems: A Perspective of Animal Knowledge and Biodiversity. Journal of Baltic Science Education, 13(4):559-572

Yorek, N., Aydin H, Ugulu I, Dogan Y. (2008) An Investigation on Students` perceptions of Biodiversity. National Montenegro, 7 (3): 165-173

Ağaç Türlerinin Öğretiminde Üç Boyutlu Sanal Ortam Tasarımı ve Kullanılabilirlik Analizi

Gamze Mercan
Hacettepe Üniversitesi

Pınar Köseoğlu
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Hayati öneme sahip bir konu olan çevre eğitiminin bir konusu olan biyoçeşitlilik eğitimi biyoloji eğitiminin kavramsal çerçevesinde yer alan en önemli konularından biridir. Biyoçeşitliliğin öneminin bilinerek korunması bireylerin yakın çevrelerini tanımalarıyla başlamaktadır. Çevre eğitimi ile öğrencilerin bitki ve hayvanları direkt olarak gözlemleyerek yerel türler hakkında bilgi sahibi olması yani etkili bir eğitim süreciyle gerçekleşebilmektedir. Bu da, öğrencilerin doğa ile iç içe etkileşim halinde bulunabildiği, canlıları ve canlılar arasındaki etkileşimleri kendi gözlemleriyle inceleyebildiği eğitim ortamlarıyla mümkün olabilmektedir (Lindemann-Matthies, 2002; Şenel, 2015; Şahin, 2018). Tam da bu nokta da, araştırma kapsamında geliştirilen 3B sanal ortam ile yakın çevrelerindeki ağaç farkındalığı kazanmaları ile hem çevrelerine hem de öğrencilerine çevre eğitimini teknoloji ile entegre ederek farklı öğrenme yöntemlerini kullanabilecekleri düşünülmektedir. Araştırmanın bilimsel katkısı eğitimde teknoloji uygulamalarından biri olan 3B sanal öğrenme ortamları ile bireylerin yakın çevrelerindeki ağaçları tanımasında ve ağaçlara, biyoçeşitlilik, biyoçeşitliliğin korunması/kaybı kavramlarına yönelik farkındalık oluşturmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İnsan nüfusu artmaya devam ederken dünya üzerindeki yüzlerce türün neslinin tükenmesine ve binlercesinin de yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalmasına sebep olmuştur. Bu değişiklikler biyoçeşitliliğin kaybını göstermektedir. Biyoçeşitlilik kavramı içerisinde önemli bir kapsamı oluşturan ağaçlar, yeryüzünde yaşam için büyük bir öneme sahip olmasına rağmen genellikle göz ardı edilmektedir. Bu göz ardı edilme olgusu; bireylerin çevrelerindeki ağaç türlerini görmezden gelme eğilimine yol açmaktadır. Dijital yerliler olarak da adlandırılan günümüz bireylerinin dinlendikleri zamanları doğa yerine mobil cihazlarla geçirmeyi tercih ettiklerinden kaynaklı olduğu bilinmektedir (Hartman ve diğerleri, 2019). İlgili alanyazında bitkilerin tanınması ve farkındalığına yönelik çalışma sayısı fazlayken ağaç bilimi eğitimine yönelik çalışmaların sınırlı olması, teknoloji ile entegre edilmiş 21. yüzyıl becerilerine uygun öğrenim materyallerinin olması gerekliliği araştırmanın bir diğer özgün değeri olduğu düşünülmektedir. Uygulamanın geliştirme sürecinde; analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme evrelerinden oluşan ADDIE öğretim tasarımı modeli kullanılmış ve bu geliştirme modelinin ağaç eğitimine yönelik eğitsel içerikli uygulamaları alanında bir kılavuz olması nedeniyle ve daha önce benzer araştırma yapılmamış olmasından dolayı ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2020 yılının başlarında ortaya çıkan COVID-19 salgını da dikkate alındığında eğitim faaliyetlerinin çevrimiçi ortamlara taşınmasının önemi bir kez daha anlaşıldığından geliştirilen 3B sanal öğrenme ortamının biyoloji derslerinde hem öğretmenler hem de öğrenciler için farkındalık kazandıracağı düşünülmektedir. Son olarak ise geliştirilen uygulama kapsamında yapılan kullanılabilirlik testi kapsamında yapılan pilot uygulama ile uygulamanın değerlendirme ve iyileştirme süreçlerini ortaya koyan bu araştırma ile hem teorik hem de içerik açısından ilgili alanda literatüre katkı sağlaması hedeflenmiştir. Bu bağlamdan yola çıkılarak araştırmanın amacı, tasarım temelli öğrenme modellerinden ADDIE modeli kullanılarak ağaç türlerinin öğretiminde üç boyutlu (3B) sanal ortam tasarımı ve bu sanal ortamının kullanılabilirlik analizidir.

Yöntem

Bu araştırmada 3B sanal öğrenme ortamlarının biyoloji öğretmenlerinin ağaç türlerinin öğretimi amaçlı olarak kullanımında etkili olup olmama durumu ele alındığından geliştirilen ortamda tasarım temelli öğrenme modellerinden ADDIE modeli tercih edilmiştir. Çünkü bu öğrenme modelinde, eğitim-öğretim süreçlerinin etkili ve verimli bir şekilde tasarlanabilmesi için sürecin planlanması, kullanılacak materyallerin tasarlanması, sürecin değerlendirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması aşamaları yer almaktadır (Özerbaş & Kaya, 2017).

Araştırma kapsamında tasarım temelli öğrenme modellerinin doğası gereği olarak ilk olarak problemin analizi yapılmıştır. Bu basamak için Mercan ve Köseoğlu (2019) tarafından geliştirilen 24 ağacın yer aldığı "Verilen Ağacı Tanı (VAT)" testi kullanılmıştır. VAT testindeki ağaçların fotoğrafları Necati Güvenç Mamıkoğlu tarafından yazılan Türkiye'nin Ağaçları ve Çalıları kitabından alınmıştır. Bu fotoğraflarda ağaçların; yapraklarının, gövdesinin ve varsa meyvesinin uzaktan net bir şekilde görülmektedir. Testteki her ağaç için dört fotoğraf seçilmiştir. VAT testi 262 katılımcıdan oluşan örnekleme uygulanmıştır. Örneklemin %79,8'i kadındır. %60,7'si lisans, %39,3'ü lisansüstü eğitim mezunudur. 7,6%'sı en fazla dört, %26,7'si beş- dokuz, %16,0'sı 10-14, %12,6'sı 15-19 yıldır, %37,0 20 yıl ve daha fazla zamandır lise ve dengi okullarada biyoloji branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Ormanın içinden yürümenin ve farklı ağaçları keşfetmenin çekici olduğunu düşünenlerin oranı %83,2'dir. Elde edilen sonuçlara göre biyoloji öğretmenlerinin yakın çevrelerindeki ağaçları tanıma düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır (Mercan & Köseoğlu, 2022). Bu sonuç ilgili alanyazında yakın çevreye yönelik tanıma ve farkındalık düzeyleri konusunda yapılmış araştırmaların çıktılarıyla uyumluluk göstermektedir (Demir, 2009; Ulucanlı, 2009; Civelek, 2012; Demirezen, 2012; Şahin, 2018; Mercan & Köseoglu, 2019). Bu sonuçlardan yola çıkarak, ağaç tanıma düzeyini arttırmak için yeni öğretim- öğrenme materyallerinin geliştirilmesinin önemli olacağı düşünülmüştür.

3B sanal öğrenme ortamının tasarımında kullanılan programlar

Bu araştırmadaki 3B sanal öğrenme ortamının tasarımında Unity3D oyun motoru, Visual Studio Code, Blender 3D, FBX Converter, Zbrush 3B modelleme programı kullanılmıştır. Ağaçların 3B modellemesi için ise Speed tree programı ve ortamdaki alanların 3B modellerin dokularını ve ağaç yapılarını boyamak ve renklendirmek için Substance Paint programı kullanılmıştır.

Tasarım temelli öğrenme modeli kapsamında geliştirilen 3B sanal ortam uygulamasının kullanılabilirliğinin değerlendirilebilmesi için Ersan (2019) tarafından ADDIE oyun ve öğrenme tasarımı modelinden faydalanılarak oluşturulan "Uzman Görüşü Formu", Shin, Biocca & Choo (2013) tarafından geliştirilen Tepe (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "3B Sanal Öğrenme Ortamları Değerlendirme Ölçeği" ve uzman görüşlerini alarak hazırlanan uygulamaya yönelik kullanıcı görüşlerinin görüşlerinin alınmasına yönelik "Kullanıcı Görüşme Formu" olmak üzere iki farklı kullanılabilirlik değerlendirme yöntemi seçilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlgili alanyazında biyoloji, çevre eğitimi ve fen bilimleri alanlarında 3B sanal ortamların öğrenme üzerindeki etkinliğini test eden çalışmaların sonuçları farklılık göstermektedir. Bazı araştırmacılar, 3B sanal ortamların öğrenme düzeyini arttırdığına yönelik bulgular elde etmişken, diğer bazıları sunuş yoluyla öğrenme ve 3B sanal ortamlar yoluyla öğrenme arasında anlamlı fark tespit edememiştir. Ancak incelenen hiçbir çalışmada 3B sanal öğrenme ortamlarının, sunuş yoluyla öğrenmeden daha az etkin olduğuna yönelik istatistiki kanıta rastlanmamıştır. Ayrıca karşılaştırılan hiçbir çalışma, bu çalışmada olduğu gibi öğrenmenin kalıcılığı test edilmemiştir. 3B sanal ortamların öğrenme üzerindeki etkinliği hakkında farklı bulguların olması bu ortamların etkinliğini test etmeye yönelik çalışmaların devam etmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. 3B sanal ortamlar, sunuş yoluyla öğrenme yönteminden daha az etkili olmadığına göre esas soru, bu ortamların verimliliğinin nasıl arttırılabileceğidir. Herşeyden önce 3B sanal ortamlar, görsel, işitsel uyaranları ve buradalık algısını hem eğitimene hem öğrenciye verebilmektedir. Ayrıca eğitmenler ve öğrenciler, bu ortamları etkileyici bulmaktadır. Bu da eğitim sürecini eğlenceli hale getirmektedir. Ancak tek başına eğlence, hedef davranışın kazandırılmasında yeterli olmadığına göre pedogojik içerikler konusunda daha duyarlı tasarımlar, daha verimli sonuçlar sunabilir.

Sonuç olarak sanal dünyaların pek çok öğretim yaklaşımına olanak sağlayan özellikleri bulunduğu, teknik ya da ekonomik sorunlar aşıldığı sürece, öğrencilerde oluşan kazanımların olumlu olduğu literatürdeki baskın görüştür. Kimi bilim insanları kazanımların başında öğrencilerde öğrenilenlere karşı motivasyon, katılım, özgüven sağlanması geldiğini savunmuştur (Günay, Baydaş, Karakuş & Göktaş, 2014; Yılmaz, Karaman, Karakuş &Göktaş, 2014; Reisoğlu, Yılmaz, Çoban, Topu, Karakuş & Göktaş, 2015). Bu nedenle bir uzaktan eğitim ya da karma öğrenme aracı olarak 3B sanal ortamların eğitimde kullanımının devam edeceği ve gerçeğe daha uygun öğretim ortamları için daha fazla özellikler kazanacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Ağaç kaşifi; ağaç türlerinin öğretimi; tasarım temelli öğrenme modeli; üç boyutlu sanal ortam; ADDIE modeli

Kaynakça

Civelek, S. (2012). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çevrelerindeki bitkileri tanıma düzeyleri: Trabzon ili örneği* (Doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Demir, A. (2009). Küresel iklim değişikliğinin biyoçeşitlilik ve ekosistem kaynakları üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Çevrebilimleri Dergisi*, *1*(2), 37-54.

Demirezen, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin yakın çevresindeki biyolojik zenginliklerinin farkındalıkları Kars ili örneği (Doktora tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars.

Ersan, M. (2019). *Çocuklara yönelik tablet oyunlarında grafik kullanıcı arayüzü ve kullanılabilirlik: bir oyun uygulaması tasarımı* (Sanatta yeterlik tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.

Günay, F., Baydaş, Ö., Karakuş, T., & Göktaş, Y. (2014). Ilköğretim öğrencilerinin 3B sanal or tamda kış sporlarını öğrenmeye yönelik algıları *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(2), 664-675.

Lindemann-Matthies, P. (2002). The influence of an educational program on children's perception of biodiversity. *The Journal of Enviromental Education*. *33*(2), 22-31.

Mercan, G., & Köseoğlu, P. (2019). Biyoloji öğretmen adaylarının yakın çevrelerindeki ağaçları tanıma düzeyleri: Ankara ili örneği. *YYU Journal of Education Faculty*, *16*(1), 538-560.

Mercan, G., & Köseoğlu, P. (2022). Biology teachers' level of recognition of trees in their close environment. *Journal of Education and Future*, (21), 41-53.

Özerbaş, M. A., & Kaya, A. B. (2017). Öğretim tasarımı çalışmalarının içerik analizi: ADDIE modeli örneklemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *15*(1), 26-42.

Reisoğlu, I., Topu, E. B., Yılmaz, R., Karakuş, T., & Göktaş, Y. (2017). 3D virtual learning environments in education: A meta-review. Asia Pacific Education Review. https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-016-9467-0?wt_ c=Internal.Event. 1.SEM. Article AuthorOnlineFirst

Shin, K. C., Park, J. S., Kim, H. S., Kim, J. H., Park, Y. C., & Ryu, H. I. (2003). Application of virtual reality technology in biology education. *Journal of Biological Education*, *37*(2), 71-74.

Şahin, Ü.,G. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin biyoçeşitlilik konusunda farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Şenel, T. (2015). Analysis of university students' perception of and attitudes towards biodiversity (Master Thesis). Istanbul Technical University, İstanbul.

Tepe, T (2019). *Başa takılan görüntüleyiciler için geliştirilmiş sanal gerçeklik ortamlarının öğrenme ve buradalık algısı üzerine etkilerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ulucanlı, F.H. (2009). İlköğretim öğrencilerinin çevrelerindeki bitkileri tanıma düzeyleri: Bolu ili örneği (Doktora tezi). Bolu Abant Üniversitesi, Bolu.

Yılmaz, R., Karaman, A., Karakuş, T. & Göktaş, Y. (2014). Elementary students' attitudes towards 3D virtual learning environments: Case of second life. *Ege Eğitim Dergisi*, *15*(2), 538-555.

Biyoloji Öğretiminde Oyunlaştırma: Sistematik Derleme İncelemesi

Zümrüt Varol Selçuk
Gazi Üniversitesi

Melike Özer Keskin
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde hızla ilerleyen bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da büyük gelişmelere ve gereksinimlere yol açmıştır. 1990'lı yıllardan günümüze kadar olan zaman dilimini ifade eden bilişim çağına geçilmesiyle karşı karşıya kalınan dijital dönüşüm oyun oynamayı da ciddi anlamda etkilemiştir. Bilişim çağının günümüz eğitim sistemi üzerindeki etkisi ile uygun teknolojik cihazlar, teknolojik araçlar ve nitelikli uygulamaların eğitim sisteminde bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaya başlamıştır. Bu bağlamda eğitim alanında bu teknolojiler gün geçtikçe daha da vazgeçilmez hale gelmiştir. Gelişen teknolojiyle oyunlar, eğitim ortamlarında öğrenmeye destek için kullanılabilecek uygun bir araç olduğu düşüncesi de yaygınlaşmıştır. Tüm bu bilgiler ışığında bilginin öğrenilmesi sürecinde öğrencilere bilgi transferinin çok daha etkili, daha verimli ve öğrenci katılımını arttıran oyunların eğitim alanında önemi yadsınamaz.

Geçmişten günümüze insanlık tarihinde eğitimin bir parçası olarak oynama her zaman hayatımızda yer almıştır. Geçmişten günümüze aslında oynama olan etkinliklerin çoğu kez, "oyun" olarak ifade edildiği görülmektedir. Bebeklik döneminden çocukluk dönemine geçişte ince ve kaba motor becerileri geliştiren evcilik oyunları, dil becerilerini geliştiren tekerlemeli dans içeren oyunlar, bilişşel gelişimi destekleyen satranç, sosyal becerilerini geliştiren takım oyunları gibi birçok örnek verilebilinir.

Oyun kavramının tanımı; "önceden belirlenmiş hedefi ve kuralları olan, oynamaya göre daha karmaşık bir kurguya sahip olan etkinlikler" olarak alınmıştır (Arkün Kocadere & Samur, 2016). Oynamanın hedefleri ve kuralları olan yapılandırılmış şekli olan oyunlar ise artık dijital ortamlarla her an her yerde kullanıcılara ulaşılabilir hale gelmiştir. Bilişim çağına geçilmesiyle karşı karşıya kalınan dijital dönüşüm oyun oynamayı da ciddi anlamda etkilemiştir.

Son yıllarda tarih boyu süre gelen oyunlar yerini teknolojinin gelişmesi ve hızlı değişimiyle dijital ortamlara bırakmıştır. Dijital kavramı, analog ve fiziksel bilgiyi sayısal bilgiye dönüştüren (0'lar ve l'ler, bit ve baytlar), veri üreten, depolayan veya işleyen elektronik araçlar, sistemler, cihazlar ve kaynakları ifade etmektedir. Dolayısı ile ilk kez evlerde kullanılabilen bilgisayarların varlığından beri dijital teknolojileri kullandığımız söylenebilir. Yani bilgisayar, oyun konsolları, atari cihazları (arcade), mobil cihazlar, yeni nesil televizyonlar gibi ortamlar dijital kategorisine girerken; bu ortamlarda oynanan oyunlara dijital oyun adı verilmektedir. Dijital oyunlar neredeyse sınırsız bir öğrenme alanı oluştururken örgün eğitimden sağlığa, özel eğitimden profesyonel gelişime pek çok alanda kullanılabilmektedir. Mesela sağlık alanında kullanılan dijital oyun olan DietBet, kullanıcıların kilo vermesini desteklemek için beslenme, fitness ve zihin oyunlarını sunan güzel bir örnektir.

Dijital oyunlar gerek ticari gerekse eğitsel amaçlı olsun oyununun türüne, karakteristiklerine ve kullanılış şekline göre farklı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme kazanımları sunmaktadır. Bu kazanımlara örnek verecek olursak; stratejik düşünme, zaman yönetimi yaparak hızlı ve doğru karar verebilme, dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlama, karakter yaratırken tüm oyunlaştırma bileşenlerini spesifik olarak oluşturduklarından, duygu aktarımı da söz konusu olacaktır. Çünkü oyunlar oynandıkça yetenek ve beceriler artar, farklı öğrenme kazanımlarını tecrübe ettirerek yaşayarak öğrenme sürecine katkıda bulunur.

Dijital eğitsel oyunlarda ise bu kazanımların daha da zenginleşmesi ve örgün eğitime uyarlanması için kullanılan pedagojik yaklaşımlar, oyunların oyun karakteristiklerini koruyarak oluşturulmasını amaçlamaktadır, özellikle de sorgulama, yansıtma ve problem çözme gibi becerilerin işe koşulduğu dijital eğitsel oyunlar üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmektedir.

Prensky (2001) tarafından dijital yerli olarak tanımlanan günümüz öğrenenleri teknoloji ile içe içe doğmuş ve bu teknolojileri çok iyi kullanan kişilerdir. Teknolojiyi hayatın her alanında kullanmaları ve beklentilerinin teknoloji odaklı olması, teknolojiyi eğitim ortamlarının vazgeçilmez bir parçası haline getirmiştir. Teknolojinin sürekli gelişmesi ile bireylerin öğrenme stilleri değişmiş ve eğitim ortamından ve öğretmenden olan beklentileri farklılaşmıştır (Arabacı ve Polat, 2013). Bu süreçte eğitim kurumları eğitim programlarını bu beklentilere göre güncellemekte, eğitimciler öğrencilerin teknolojiye olan ilgilerini derslerine yansıtabilmek için farklı öğretim yöntem ve tekniklerine başvurmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin oyuna ilgisi doğrultusunda son yıllarda gündeme gelen ve eğitimde aktif olarak kullanılan bu yöntemlerden bir tanesi de oyunlaştırmadır. Oyunlaştırmanın eğitimdeki en önemli özelliği öğrencilerdeki öğrenme deneyimidir. Eğitimde oyunlaştırma; oyun mekanikleri, oyun dinamikleri ve oyun bileşenlerinden oluşmaktadır. Bileşenler, oyuncu ile etkileşime geçen tasarım unsurlarıdır. Bileşenlere örnek olarak başarı, avatar, rozetler, savaşmak, lider tahtaları, seviyeler vb. dir. Eğitimde oyunlaştırmada ele alınan tüm bu bileşenlerin araştırmaların katılımcıları ile çok yönlü bir etkileşimi sağlaması hem teknolojik olanakların hem de katılımcı yeterliklerinin araştırma sürecinde bir avantaja dönüşmesine de zemin hazırlar. Bu şekilde öğrenenlere kendini sözel ve görsel olarak ifade edebilme şansı sunar. Bu bağlamda eğitsel alanda oyunlaştırma anlatımı ile eğitimciler öğrenenleri daha iyi tanıyabilmekte, ilgi, ihtiyaç, beklenti ve yeterlikleri kapsamında öğrenme sürecini daha etkili bir biçimde yönlendirebilmektedir.

Alan yazında oyunlaştırma incelendiğinde, öğrenme alanı bilgisi edinme, psikolojik, bilişsel, sosyal ve psikososyal alanlarda motive etme, tutum değiştirme, bilişsel becerilerin geliştirilmesi ve öğrenmenin transferi konularında pozitif yönde katkı sağlandığı söylenmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında yola çıkılarak planlanan bu araştırmanın amacı, son yıllarda pek çok farklı konuya yönelik olarak araştırmalar kapsamında yer alan teknoloji araçlarından biri olan oyunlaştırmanın biyoloji öğretimindeki etkililiğinin sistematik derleme yapılarak incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın yöntemi betimsel tipte nitel sistematik derlemedir. Betimsel tipte nitel sistematik derleme yöntemi, araştırmacının herhangi bir konu veya disipline ilişkin genel eğilim ve araştırma sonuçlarını ortaya koymak adına gerçekleştirdiği bir sistematik derleme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Yani bu sistematik derleme yönteminde araştırılmak istenen konuya ilişkin literatürün nicel, nitel veya karma olmasına bakılmaksızın belli ölçütlere dayanarak seçilmesi, seçilen literatüre ilişkin betimsel verilerin ortaya çıkartılması ve elde edilen verilerin yorumlanması sürecine dayanmaktadır. Bu araştırma yönteminde, temel amaç betimsel verilerden hareketle incelenmek istenen konunun araştırmacılar tarafından nasıl ele alındığını ve bu durumun zaman içerisinde nasıl bir eğilim gösterdiğini derleme öncesi veya sonrası oluşturulan çeşitli temalardan faydalanarak ortaya koymaktır. Bu yöntemde araştırmacının amacı çoğunlukla seçtiği konuyla ilişkili olarak yapılan akademik çalışmaların amaçlarını, hangi kuramsal çerçeveye ve yönteme dayandığını ve araştırmaların bulgularını ortaya koymaktır (Hallinger, 2018).

Bu araştırma yönteminde incelenen araştırmaların (makale, tez veya bildiri) hangi yönteme dayandığının belirlenmesi betimsel tipte nitel analizinin en temel amaçlarından birisidir. Araştırmacı önceden belirlediği belirli bir zaman dilimi ve sınırlı sayıda dergi kapsamındaki konu ile ilişkili bütün çalışmaları inceleyerek bu çalışmaların ne oranda nicel, nitel, karma ve literatür taramaya dayandığını ortaya koyabilir. Bu nedenle, sistematik derleme kapsamına alınacak çalışmaları zaman ve dergi bakımından sınırlamak da çalışmanın yapılabilirliği açısından olmazsa olmazdır (Hallinger, 2013). Bu bağlamdan yola çıkılarak araştırmada ilgili alanyazında biyoloji öğretiminde oyunlaştırma ile ilgili yapılan çalışmalar belirlenerek analiz edilecek ve yorumlanacaktır.

Araştırma için verilerin toplanması aşamasında ULAKBİM TR Dizin, Web of Science (WoS) ve SCOPUS veri tabanları kullanılarak tarama gerçekleştirilmiştir. Taramanın bu veri tabanlarında yapılmasının nedeni, tüm bilim dünyası tarafından kullanılan ve akademik yükselmelerde kabul gören bir veri tabanı olmasıdır. Araştırmaya dahil edilen araştırmaların tarama ölçütleri: başlık ve özet alanında "Biyoloji", "Biyoloji Öğretimi", "Oyun", "Oyunlaştırma", kelime/kelime gruplarının gelişmiş arama seçeneği kullanılması ve doküman türünün makale (article) olması ile sınırlandırılacaktır.

Tarama Ocak 2010- Aralık 2022 tarihleri arasında sınırlandırılacaktır. Buna göre araştırmaya dahil edilme ölçütleri; eğitim bilimleri alanında eğitimcilere ve/veya öğrenenlere yönelik olması, yayın dilinin Türkçe veya İngilizce olması, araştırmanın tam metnine ulaşılabilir olması; araştırmaya dahil edilmeme/dışlanma ölçütleri ise; araştırma yöntemi olarak deneysel olmayan araştırmalar, derlemeler, olgu sunumları, meta analizler ve editoryal materyal yazıları, kısa anket araştırmaları ve yinelenen makaleler dışlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tarama sonucunda değerlendirilmesi yapılan yayınlar Microsoft Office Excel Programında her anahtar kelime için ayrı çalışma sayfası olacak şekilde tablolar hazırlanacaktır.

Araştırmada belirlenen ölçütlere göre ele alınan makalelerin analizinde betimsel analiz kullanılacaktır. Buna göre kodlamaların betimsel analizinde ilgili alanyazındaki kuramsal çerçeveden yararlanılacaktır (Miles ve Huberman, 2015). Buna göre, edilen kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre karşılaştırılarak hiyerarşik bir ağaç yapısı oluşturacak şekilde gruplandırılarak betimleyici temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan her gruba tema adı verilmektedir. Her tema, gruplanmış kodların tanımlarını ve anlamlarını kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Ayrıca, araştırma kapsamında ele alınan sorular bağlamında ilgili alanyazındaki kuramsal çerçeveden yararlanılarak oluşturulan temaların yanında yeni yorumlayıcı yapılar ve açıklamalar da üretilecektir (Thomas & Hardene, 2008) Buna göre, tümevarımsal analiz sonucu elde edilen betimleyici temaların kullanılarak analitik temalar da oluşturulacaktır.

Sonuç olarak Ocak 2010- Aralık 2022 yılları arasında ulusal ve uluslararası yapılan araştırmalar incelenecektir. Yapılan bu sistematik derleme araştırmasının yeni çalışmalara ve konuyla ilgili uygulamalara ışık tutarak biyoloji eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Oyun, Dijital Eğitsel Oyun, Biyoloji Eğitimi, Sistematik Derleme

Kaynakça

Arabacı, İ. B., & Polat, M. (2013). Dijital yerliler, dijital göçmenler ve sınıf yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *12* (47), 11-20.

Calik, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, *39* (174), 33-38.

Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578231311304670/full/html

Hallinger, P. (2018). Surfacing a hidden literature: A systematic review of research on educational leadership and management in Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, *46*(3), 362-384.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (Çev. S. Akbaba Altun & A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, *9*(5), 1-6

Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, *8*(45), 1-10.

Sanal Müze ve Artırılmış Gerçeklik Müze Uygulamalarının Öğrenme Başarısı Üzerindeki Etkisi: Meta-Sentez Çalışması

Zümrüt Varol Selçuk, Gazi Üniversitesi
Gamze Mercan, Hacettepe Üniversitesi
Melike Özer Keskin, Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Dijital vatandaşlar olarak adlandırılan 21. yy öğrenci özelliklerindeki değişim paralelinde öğrenme ortamlarında da değişimleri getirmiştir. Bu değişimle birlikte araştırmacılar, eğitimciler öğrenmeyi destekleyici teknolojileri eğitim ortamlarına entegre etmek için çeşitli yollar denemektedirler (Coates, 2007). İnternet teknolojilerindeki hızlı ilerleme de bu değişime etki etmekte, 2 boyutlu olan e-öğrenme ortamlarından üç boyutlu (3B) sanal öğrenme ortamlarına geçiş hız kazanmaktadır. Her gün bir yenisi eklenen sanal uygulamalara teknolojilere örnek verebileceğimiz 3B sanal dünyalar, geleneksel ve uzaktan eğitim ortamlarına yönelik çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Geniş bantlı iletişim, ses, görüntü ve kablosuz bağlantı teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte, çoklu medyanın her zaman her yerde olabilmesi, 3B sanal dünyaları daha da uygulanabilir ve kullanılabilir kılmaktadır (Dalgarno & Lee, 2010; Dickey, 2005; Warburton, 2009).

Yeni öğretme-öğrenme yaklaşımları ve teknolojideki ilerlemeler göz ününde bulundurulduğunda, öğrencilere sunulan bilginin öğrenci tarafından içselleştirilebilmesi için o öğrenciye özgü olması; bunu gerçekleştirmek için de öğrenilen bilgilerin dış dünya ile ilişkilendirilmesi gerektiği görülmektedir (Özden, 2003). Bir başka deyişle eğitim, okul sınırlarının dışına çıkarak daha anlamlı hale gelebilir. Alışveriş merkezleri, marketler, sahil, orman, park, sirk, lunapark, tiyatro, sinema, ibadet merkezleri ve benzeri açık ve kapalı her mekan okul dışı öğrenme ortamı kapsamında değerlendirilebilir. Kültür, sanat, tarih, spor, doğal yaşam gibi farklı alanlarda bilgi toplayan ve sergileyen müzeler de zengin öğrenme ortamları sunan okul dışı mekânlardandır. Müze gezileri, okul dışında gerçekleştirilebilecek en güzel etkinliklerden birisi olmakla birlikte bürokratik, ekonomik ve ulaşım sorunlarından dolayı bu gezileri gerçekleştirmek her zaman mümkün olmamaktadır (Karataş, Yılmaz, Kapanoğlu ve Meriçelli, 2016). Ancak zaman ve mekândan bağımsız olan sanal müzeler, bu sorunun çözümünde bir alternatif yaratabilmektedir. Bilgi toplumunun ortaya çıkışı ile birlikte sanal dünya daha da önem kazanmaktadır. Sanal dünya, bilgiyi kullanıcının parmaklarının ucuna getirerek gerekli verilere ulaşmasını sağlamaktadır. Sanal müzeler de teknolojinin yardımıyla dünyanın diğer ucundaki eserleri görme fırsatı sunan mekânlardandır. Teknoloji ve eğitimin dönüşümü sonucu ortaya çıkan sanal müze düşüncesinde mekansal sınırları olmayan, dünya çapında herkesin erişimine açık olan içerik ve bilgilerle donatılmış pek çok nesnenin bulunduğu bir ortam hayal edilmiştir. Bu durumda sanal müze erişime açık, zaman ve mekandan bağımsız, çeşitli medya ortamlarından oluşan, mantıksal olarak ilişkili bir dijital nesne koleksiyonu olarak tanımlanabilir (Schweibenz, 1998). Özer (2016) ise sanal müzeyi, gerçek müzenin görüntü aktarma teknikleri ve iletişim teknolojileri yardımıyla internet ve bilgisayar ortamına aktarılmış biçimi olarak tanımlamaktadır. Sanal müzelerin internet erişimine açık olması nedeniyle uluslararası bir etkileşim boyutu ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir yapısı vardır. Sanal müzelerin eğitimdeki rolü ve sosyal katkısı, bireylerin sosyal gruplarla olan iletişimlerini ve dışa dönük kültürel rollerini artırması olarak ifade edilebilir (Kampouropoulou, Fokiali, Efstathiou ve Stefos, 2013). Gurian (2010), internet kullanımının müzeleri değiştirmesinin kaçınılmaz olduğunu ve değişimlerin yalnızca teknolojik değil, ayrıca felsefi olduğunu belirtmektedir. Sanal müzelerin eğitimdeki işlevi genellikle kültür, sanat ve tarih bağlamında düşünülerek tarih, sosyal bilgiler ve görsel sanatlar derslerinde sanal müzenin kullanımına ilişkin ulusal ve uluslararası araştırmalar yapılmıştır (Aladağ ve diğerleri, 2013; Antonaci ve Ott, 2014; Canlı, 2016). Bu bağlamdan yola çıkılarak araştırmanın amacı sanal müze ve artırılmış gerçeklik müze uygulamalarının öğrenme başarısı üzerindeki etkisinin meta-sentez yapılarak incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın yöntemi meta sentez çalışmasıdır. Derleme çalışmaları geleneksel derleme, sistematik derleme ve meta sentez olmak üzere üç farklı biçimde yapılmaktadır (Moule ve Goodman 2009). Geleneksel derlemeler bir konuda yayınlanmış en az iki veya daha fazla çalışmanın incelenerek bulgu, sonuç ve değerlendirmelerini sentezleyen çalışmalardır (Burns ve Grove 2007). Meta-analiz, sistematik derlemeye dahil edilen araştırmaların bulgularını birleştirmek amacı taşıyan istatistiksel bir yöntemi tanımlamaktadır. Meta-sentez belirli bir konuda yapılmış, birbirinden bağımsız, birden çok çalışmanın bulguları birleştirilerek elde edilen araştırma bulgularının istatistiksel analizi hedeflenmektedir (Karaçam 2013).

Araştırma için veriler Web of Science (WOS), Scopus, IEEE Xplore ve ProQuest çevrimiçi veritabanlarında yapılan kapsamlı bir literatür araştırması yoluyla elde edilecektir. Araştırmanın verilerinin belirlenen veritabanlarında yapılmasının nedeni; tüm bilim dünyası tarafından kullanılan önemli indeksli dergilerin yayımlandığı veritabanları olmasıdır. Araştırmaya dahil edilen araştırmaların tarama ölçütleri; başlık ve özet alanında (“augmented reality/artırılmış gerçeklik)” VEYA “virtual reality/sanal gerçeklik” VEYA “mixed reality/karma gerçeklik” VEYA "3Dimensional/3D/3 Boyutlu/3B" VEYA “VR/AG” VEYA “AR”) VE (“bilim merkezi” VEYA “müze”) VE (“öğren*” VEYA “eğit*” VEYA “eğit*” VEYA “öğret*”) kelime/kelime gruplarının gelişmiş arama seçeneği kullanılması ve doküman türünün makale (article) olması ile sınırlandırılacaktır. Ayrıca ilgili alanyazında yapilmis araştırmalar yıl sınırı olmaksızın belirtilen ölçütlere göre tarama yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

21. yüzyılda teknolojinin eğitimde meydana getirdiği dönüşümler öğrenme ortamlarında destekleyici teknolojiyi öğrenme öğretme süreçlerinde etkin kullanmayı gerekli hale getirmiştir. Internet ve dijital teknolojideki hızlı ilerleme ile 2 boyutlu e-öğrenme ortamlarından 3 boyutlu sanal öğrenme ortamlarına geçilmeye başlanmıştır (Göktaş, 2017). Sanal müzeler de bu ortamlardan biridir. Sanal müzelerin eğitimdeki rolü ve sosyal katkısı, bireylerin sosyal gruplarla olan iletişimlerini ve dışa dönük kültürel rollerini artırması olarak ifade edilebilir (Kampouropoulou, Fokiali, Efstathiou ve Stefos, 2013). Bu araştırmada ilgili alanyazında sanal müze ve artırılmış gerçeklik müze uygulamalarına ilişkin kapsamlı bir literatür analizi ile bu uygulamaların öğrenme etkinliklerine entegre etmeye dahil olan tasarım öğelerinin öğrenme başarıları üzerindeki etkilerinin sunulması açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca elde edilen bulguların artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) teknolojilerinin ağırlıklı olarak anaokulundan 12. sınıfa kadar öğrenciler tarafından bilim ve sanat müzeleri bağlamında öğrenmede kullanılma amaçlarının kullanılması açısından da sonuçlar elde edilecektir. Araştırmanın sonuçlarının AR/VR teknolojisinin eğitim ortamlarında sanal müze bağlamında yapılan çalışmaların ilgili alanyazında yapılan çalışmaların geldiği noktanın görünebilirliğini sunacağından gelecekte yapılacak çalışmalara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sanal Müze, Artırılmış Gerçeklik, Müze Eğitimi, Meta-Sentez

Kaynakça

Burns N, & Grove SK. (2007). Understanding nursing research: Building an evidence-based practice (4th ed). Saunders.

Karaçam, Z. (2013). Sistematik Derleme Metodolojisi: Sistematik Derleme Hazırlamak İçin Bir Rehber. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 6(1), 26-33.

Moule, P., & Goodman, M.(2009). Nursing Research: An Introduction. London: Sage Publications.

Coates, H. (2007). Amodel of online and general campus-based student engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *32*(2), 121-141.

Dickey, M. D. (2005). Brave new (iinteractive) worlds: A review of the design aff ordances and constraints of two 3D virtual worlds as interactive learning environments. *Interactive Learning Environments*, *13*(1–2), 121 – 137.

Dalgarno, B., & Lee, M. J. W. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environ ments?. *British Journal of Educational Technology*, *41*(1), 10-32.

Göktaş, Y. (2017). 3B sanal dünyaların eğitimde kullanımı. Pegem Atıf İndeksi, 1-160.

Warburton, S. (2009). Second Life in higher education: Assessing the potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching. British Journal of Educational Technology, 40(3), 414–426.

Aladağ, E., Akkaya, D. ve Şensöz, G. (2013). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Sözlü Bildiri. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu II (USBES II), 26-28 Nisan 2013, Aksaray, Türkiye.

Antonaci, A. ve Ott, M. (2014). Exploiting innovative learning strategies with virtual museums. Journal of Advanced Distributed Learning Technology, 2(1), 40-50.

Canlı, K. (2016). İlkokul 4. sınıf görsel sanatlar dersinde sanal müze uygulamasına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Gurian, E.H. (2010). Curator: from soloist to impresario. F. Cameron ve L. Kelly (Eds.), in Hot Topics, Public Culture, Museums (p. 95–111). London: Cambridge Scholars Publishing.

Kampouropoulou, M., Fokiali, P., Efstathiou, I. ve Stefos, E. (2013). The virtual museum in educational practice. Review of European Studies, 5(4), 120-129. [76].

Karataş, S., Yılmaz, A., Kapanoğlu, G. ve Meriçelli, M. (2016). Öğretmenlerin sanal müzelere dair görüşlerinin incelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(1), 112-125.

Özden, Y. (2003). Öğrenme ve Öğretme. (6.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özer, A. (2016). Sanal müzede öğrenmenin bağlamsal modelinin kullanımının öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonu ve memnuniyet düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Schweibenz, W. (1998). The "Virtual Museum": New perspectives for museums to presentt objects and information using the internet as a knowledge base and communication system. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI 1998), 3. – 7. November 1998, Prag, Czech Republic.

Bitki Farkındalığına Yönelik Geliştirilebilecek Ölçme Araçlarına Yönelik Ön Bilgi: Derleme Araştırması

Gamze Mercan
Hacettepe Üniversitesi

Sena Seçil Akpınarlı
Hacettepe Üniversitesi

Pınar Köseoğlu
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Botanik eğitimine özgü engeller 1900'lerden beri görülmektedir. Nichols (1919), üniversitedeki biyoloji derslerinde laboratuvar süresince bitkilerin yeterince temsil edilmediğini açıklamıştır, Monahan (1930) lise botanik derslerine kayıtlarda önemli bir düşüş bulmuştur. Daha da geriye giden Ganong (1906), botaniğin ve okullarda eğitim yöntemlerinin basitleştirilmesini eleştirmiştir. Ayrıca okul öncesi dönem çocukları kadar üniversitedeki biyoloji bölümü öğrencilerinin de botanik alanını ve dersleri genellikle ilgi çekici olmadığını belirtmişlerdir (Elster 2007; Uno 2009).

Bitki Körlüğü terimi, Wandersee ve Schussler (2001) tarafından, insanların günlük yaşamlarında bitkileri gözden kaçırma eğiliminde oldukları olgusunu tarif ederek ortaya atılmıştır. İlgili alanyazında yapılmış birçok araştırmada bitki türlerinin bireyler tarafından görsel olarak tanınabilirliklerinin hayvan türlerine göre daha az olduğu belirtilmiştir (Schussler ve Olzak 2008; Schussler ve diğerleri, 2010; Balas ve Momsen 2014; Zani ve Low 2022). Ayrıca yapılmış bazı araştırmalarda ise bireylerin bitkileri cansız organizmalar olarak kategorize etme eğiliminde olduğu saptanmıştır (Yorek, Şahin ve Aydın 2009; Amprazis, Papadopoulou ve Malandrakis 2021). Ayrıca biyoloji eğitiminde botanik bilgisi, bitki türleri ve bitkilerin biyolojik yaşam döngülerindeki rolleri eğitim programlarında da genellikle göz adı edildiği görülmektedir (Hershey, 1992; Zani ve Low 2022).

Örgün ve yaygın biyoloji eğitiminde bitkilere odaklanarak bitki körlüğünü gidermek için birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırma konuları; bitkilerin dünyada beslenme için gerekli olduğundan (Drea 2011), öğrencilerin diğerlerinden daha ilginç bulduğu belirli bitki türlerinin veya gruplarının kullanımına kadar uzanmaktadır (Pany 2014). Borsos, Borić ve Patocskai (2021), oyunlaştırmayı botanik öğrenme sürecine başarıyla dahil etmiştir. Duyuşsal öğrenme alanı oluşturulması için ise bitkilerin dikilmesi ve bakımı yoluyla uygulamalı yaklaşımlara büyük önem verilmektedir (Strgar 2007; Krosnick, Baker ve Moore 2018; Stagg 2020). Ayrıca, botanik bahçeleri gibi okul dışı öğrenme ortamları ile de bitki körlüğünün giderilmesine yönelik çalışmalar yer almaktadır (Lindemann-Matthies 2006). Botanik bahçelerinde bitkilerin bireyler tarafından görsel olarak algılanmasının ötesinde duyusal keşiflere olanak tanıyan eğitim uygulamalarından sonra, farklı çalışmalar öğrencilerin bitkilerle ilgili farkındalıkları üzerinde olumlu bir etki bulmuştur (Kristi ve diğerleri, 2019). Kissi ve Dreesmann (2018) tarafından yapılan araştırmada ise okul dışı öğrenme alanlarında dijital araçların kullanımının etkili olduğunu saptamışlardır. Yapılan bir diğer araştırmada ise bitkilerin yapılan arazi çalışmalarında incelenmesinin bireylerin bitki tanıma becerilerini geliştirdiğini elde etmişlerdir (Borsos, Borić ve Patocskai 2021). Ayrıca Fančovičová ve Prokop (2011) tarafından yapılan araştırmada ise açık hava eğitimi sadece bitki türleri bilgisini artırmakla kalmayıp bireylerin bitkilere yönelik bakış açılarını da olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır (Fančovičová ve Prokop 2011). Ayrıca Lohr ve Pearson-Mims (2005) çocuklukta doğa ile temasın ağaçlara karşı tutum üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve ağaçlarla duygusal bağlar kurulmasını sağladığını belirtmiştir (Moormann, Lude ve Möller 2021; Gebhard 2001). Bu araştırma sonucu dikkat çekicidir çünkü çevre eğitiminde canlı organizmalar öğrencileri doğayı korumaya motive etmek için yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak Mung ve diğerlerine (2016) göre eğitimcilerin öğrenenler üzerinde bitkileri daha az vurgulama eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Bu durum, bitki türlerinin yok oluşu insanlık tarihinin en yüksek seviyesinde olmasına rağmen (Lughadha ve diğerleri, 2020), yok olma tehlikesiyle karşı karşıya olan bitkiler için daha az finansmana ve yetersiz korumaya yol açtığı söylenebilir (Roberson ve diğerleri, 2020).

Yöntem

Araştırmanın yöntemi derleme çalışmasıdır. Derleme çalışmaları bir konuda yayınlanmış en az iki veya daha fazla çalışmanın incelenerek bulgu, sonuç ve değerlendirmelerini sentezleyen çalışmalardır (Burns ve Grove 2007; Karaçam 2013). Araştırmada bitki farkındalığını başarılı bir şekilde değerlendirmek ve ölçmek için geliştirilecek ölçme aracına yönelik ön bilgi sağlayacaktır. Wandersee ve Schussler (2001) tarafından ilgili alanyazına kazandırılan 'bitki farkındalığı eşitsizliği' terimi üzerinden ele alınarak güncel alanyazın gözden geçirilecektir. Yapılan alanyazın çalışması sonucunda bitki farkındalığının dört alandan oluşan bir kavram olarak ele alınacaktır:

1. Bitkilerin görsel olarak algılanması (Balas ve Momsen 2014; Schussler ve Olzak 2008; Zani ve Low 2022)
2. Bitkileri canlı organizmalar olarak sınıflandırılması (Yorek, Şahin ve Aydın 2009; Ahi, Atasoy ve Balcı 2018; Lindemann-Matthies 2005; Amprazis, Papadopoulou ve Malandrakis 2021),
3. Bitkiler hakkında bilgi (tanımlama ve bitki biyolojisi) (Kaasinen 2019; Palmberg ve diğerleri 2015; Sanders ve diğerleri 2022; Anderson, Ellis ve Jones 2014; Barman ve diğerleri 2006)

4. Bitkilere yönelik tutumlar (Colon ve diğerleri 2020; Kubiatko, Fančovičová ve Prokop 2021; Fančovičová ve Prokop 2010; Lohr ve Pearson-Mims 2005)

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Botanik eğitimine özgü engeller 1900'lerden beri görülmektedir. Nichols (1919), üniversitedeki biyoloji derslerinde laboratuvar süresince bitkilerin yeterince temsil edilmediğini açıklamıştır, Monahan (1930) lise botanik derslerine kayıtlarda önemli bir düşüş bulmuştur. Daha da geriye giden Ganong (1906), botaniğin ve okullarda eğitim yöntemlerinin basitleştirilmesini eleştirmiştir. Ayrıca okul öncesi dönem çocukları kadar üniversitedeki biyoloji bölümü öğrencilerinin de botanik alanını ve dersleri genellikle ilgi çekici olmadığını belirtmişlerdir (Elster 2007; Uno 2009).

Bitki Körlüğü terimi, Wandersee ve Schussler (2001) tarafından, insanların günlük yaşamlarında bitkileri gözden kaçırma eğiliminde oldukları olgusunu tarif ederek ortaya atılmıştır. İlgili alanyazında yapılmış birçok araştırmada bitki türlerinin bireyler tarafından görsel olarak tanınabilirliklerinin hayvan türlerine göre daha az olduğu belirtilmiştir (Schussler ve Olzak 2008; Schussler ve diğerleri, 2010; Balas ve Momsen 2014; Zani ve Low 2022). Ayrıca yapılmış bazı araştırmalarda ise bireylerin bitkileri cansız organizmalar olarak kategorize etme eğiliminde olduğu saptanmıştır (Yorek, Şahin ve Aydın 2009; Amprazis, Papadopoulou ve Malandrakis 2021). Ayrıca biyoloji eğitiminde botanik bilgisi, bitki türleri ve bitkilerin biyolojik yaşam döngülerindeki rolleri eğitim programlarında da genellikle göz adı edildiği görülmektedir (Hershey, 1992; Zani ve Low 2022).

Örgün ve yaygın biyoloji eğitiminde bitkilere odaklanarak bitki körlüğünü gidermek için birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırma konuları; bitkilerin dünyada beslenme için gerekli olduğundan (Drea 2011), öğrencilerin diğerlerinden daha ilginç bulduğu belirli bitki türlerinin veya gruplarının kullanımına kadar uzanmaktadır (Pany 2014). Borsos, Borić ve Patocskai (2021), oyunlaştırmayı botanik öğrenme sürecine başarıyla dahil etmiştir. Duyuşsal öğrenme alanı oluşturulması için ise bitkilerin dikilmesi ve bakımı yoluyla uygulamalı yaklaşımlara büyük önem verilmektedir (Strgar 2007; Krosnick, Baker ve Moore 2018; Stagg 2020). Ayrıca, botanik bahçeleri gibi okul dışı öğrenme ortamları ile de bitki körlüğünün giderilmesine yönelik çalışmalar yer almaktadır (Lindemann-Matthies 2006). Botanik bahçelerinde bitkilerin bireyler tarafından görsel olarak algılanmasının ötesinde duyusal keşiflere olanak tanıyan eğitim uygulamalarından sonra, farklı çalışmalar öğrencilerin bitkilerle ilgili farkındalıkları üzerinde olumlu bir etki bulmuştur (Kristi ve diğerleri, 2019). Kissi ve Dreesmann (2018) tarafından yapılan araştırmada ise okul dışı öğrenme alanlarında dijital araçların kullanımının etkili olduğunu saptamışlardır. Yapılan bir diğer araştırmada ise bitkilerin yapılan arazi çalışmalarında incelenmesinin bireylerin bitki tanıma becerilerini geliştirdiğini elde etmişlerdir (Borsos, Borić ve Patocskai 2021). Ayrıca Fančovičová ve Prokop (2011) tarafından yapılan araştırmada ise açık hava eğitimi sadece bitki türleri bilgisini artırmakla kalmayıp bireylerin bitkilere yönelik bakış açılarını da olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır (Fančovičová ve Prokop 2011). Ayrıca Lohr ve Pearson-Mims (2005) çocuklukta doğa ile temasın ağaçlara karşı tutum üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve ağaçlarla duygusal bağlar kurulmasını sağladığını belirtmiştir (Moormann, Lude ve Möller 2021; Gebhard 2001). Bu araştırma sonucu dikkat çekicidir çünkü çevre eğitiminde canlı organizmalar öğrencileri doğayı korumaya motive etmek için yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak Mung ve diğerlerine (2016) göre eğitimcilerin öğrenenler üzerinde bitkileri daha az vurgulama eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Bu durum, bitki türlerinin yok oluşu insanlık tarihinin en yüksek seviyesinde olmasına rağmen (Lughadha ve diğerleri, 2020), yok olma tehlikesiyle karşı karşıya olan bitkiler için daha az finansmana ve yetersiz korumaya yol açtığı söylenebilir (Roberson ve diğerleri, 2020).

Anahtar Kelimeler: bitki körlüğü, bitki farkındalığı, derleme araştırması

Kaynakça

Amprazis, A., Papadopoulou, P., Malandrakis, G. (2021) Plant Blindness and Children's Recognition of Plants as Living Things: A Research in the Primary Schools Context. Journal of Biological Education 55 (2), 139–154.

Balas, B., & J. L. Momsen. 2014. Attention 'Blinks' Differently for Plants and Animals. CBE—Life Sciences Education, edited by E. A. Holt, 13: 437–443. doi:10.1187/cbe.14-05-0080

Borsos, É., E. Borić, & M. Patocskai. 2021. What Can Be Done to Increase Future Teachers' Plant Knowledge? Journal of Biological Education 1–11.

Burns N, & Grove SK. (2007). Understanding nursing research: Building an evidence-based practice (4th ed). Saunders.

Drea, S. 2011. The End of the Botany Degree in the UK. Bioscience Education 17 (1): 1–7.

Elster, D. 2007. Student Interests — The German and Austrian ROSE Survey. Journal of Biological Education 42 (1): 5–10.

Fančovičová, J., & P. Prokop. 2011. Plants Have a Chance: Outdoor Educational Programmes Alter Students' Knowledge and Attitudes Towards Plants. Environmental Education Research 17 (4): 537–551.

Ganong, W. F. 1906. The Erroneous Physiology of the Element of Text-Books. School Science and Mathematics 6 (4): 297–302. doi:10.1111/j.1949-8594.1906.tb00971.x.

Gebhard, U. 2001. Kind Und Natur. Berlin: Springer. Harker, M. E., S. Dean, & J. J. Monsen. 2017. Solution-Oriented Educational Psychology Practice. In Frameworks for Practice in Educational Psychology: A Textbook for Trainees and Practitioners, 167–193. London: Jessica Kingsley Publishers.

Hershey, D. R. 1992. Making Plant Biology Curricula Relevant. BioScience 42 (3) 188–191.

Karaçam, Z. (2013). Sistematik Derleme Metodolojisi: Sistematik Derleme Hazırlamak İçin Bir Rehber. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 6(1), 26-33.

Kissi, L., & D. Dreesmann. 2018. Plant Visibility through Mobile Learning? Implementation and Evaluation of an Interactive Flower Hunt in a Botanic Garden. Journal of Biological Education 52 (4): 344–363. doi:10.1080/ 00219266.2017.1385506.

Krosnick, S. E., J. C. Baker, & K. R. Moore. 2018. The Pet Plant Project: Treating Plant Blindness by Making Plants Personal. The American Biology Teacher 80 (5): 339–345. doi:10.1525/abt.2018.80.5.339.

Lindemann-Matthies, P. 2006. Investigating Nature on the Way to School: Responses to an Educational Programme by Teachers and Their Pupils. International Journal of Science Education 28 (8): 895–918.

Lohr, V. I., & C. H. Pearson-Mims. 2005. Children's Active and Passive Interactions with Plants Influence Their Attitudes and Actions toward Trees and Gardening as Adults. HortTechnology 15 (3): 472–476.

Lughadha, N., S. P. B. Eimear, T. C. C. Leão, F. Forest, J. M. Halley, J. Moat, C. Acedo, et al. 2020. Extinction Risk and Threats to Plants and Fungi. Plants, People, Planet 2 (5): 389–408.

Monahan, A. C. 1930. Science and Its Recognition in the High School Curriculum. School Science and Mathematics 30 (8): 875–880. doi:10.1111/j.1949-8594.1930.tb02795.x.

Moormann, A., A. Lude, & A. Möller. 2021. Wirkungen von Naturerfahrungen Auf Umwelteinstellungen Und Umwelthandeln. In Naturerfahrung Und Bildung, 57–78. Berlin: Springer.

Mung, B., & K. J. H. Williams. 2016. Plant Blindness and the Implications for Plant Conservation. Conservation Biology 30 (6): 1192–1199. doi:10.1111/cobi.12738.

Nichols, G. E. 1919. The General Biology Course and the Teaching of Elementary Botany and Zoology in American Colleges and Universities. Science 50 (1301): 509–517.

Pany, P. 2014. Students' Interest in Useful Plants: A Potential Key to Counteract Plant Blindness. Plant Science Bulletin 60 (1): 18–27.

Roberson, E. B., A. Frances, K. Havens, J. Maschinski, A. Meyer, & L. Ott. 2020. Fund Plant Conservation to Solve Biodiversity Crisis. Science, 367 (6475): 258.

Schussler, E. E., & L. A. Olzak. 2008. It's Not Easy Being Green: Student Recall of Plant and Animal Images. Journal of Biological Education 42 (3): 112–119. doi:10.1080/00219266.2008.9656123.

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Yansıtıcı Yazmalar Aracılığıyla Değerlendirilmesi

İsmet Malakcıoğlu
Tobb Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi

Melike Özer Keskin
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) tarafından 2016 yılının Ocak ayında yürürlüğe giren, tüm insanların barış ve refah içerisinde yaşamasını sağlamak için belirlenen küresel amaçların dördüncüsü nitelikli eğitimle ilgilidir. Kuruluşun bütün politika, stratejik belge ve finansmanında merkezde yer alan küresel amaçlara 2030 yılına kadar ulaşılması hedeflenmektedir. Nitelikli eğitimle okullaşma oranı, eğitimdeki toplumsal cinsiyet ve eşitsizliklerinin ortadan kaldırılması, kız ve erkek çocukların ücretsiz ilköğretim ve ortaöğretimini tamamlaması kastedilmektedir. Ayrıca, küresel amaçlardan nitelikli eğitim için öğretmenlerin niteliklerini artıracak uygulamalara yer verilmesi gerektiği bir gerçektir (UNDP, 2021).

Bologna Deklarasyonunun imzalandığı 1999 yılı sonrasında başlayan Bologna sürecinde 49 Avrupa ülkesi yükseköğretimde niteliği artırmak ana hedefi ile başlamış ve ülkemizdeki üniversitelerde de Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS), öğrenci ve öğretim elemanları hareketliliği, kalite güvence sistemlerinin oluşturulması gibi yoğun çalışmaları beraberinde getirmiştir. Bu süreçte oluşturulan 'Nitelikli eğitim öğretim için nitelikli öğretmen eğitimi' başlıklı Green Book'ta dikkat çekilen becerilerden bir tanesi de öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmedir (Buchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000).

Yansıtıcı düşünen bir öğretmen hayat boyu öğrenmenin önemini kavramış, öğretimini sürekli değerlendiren, öğrenci görüşlerine önem veren, problem çözme becerisi gelişmiş öğretmenlerdir (Semerci, 2007). Yansıtıcı düşünen öğretmen kendi uygulamasını topladığı verilerle sorgular, değerlendirir ve yaptığı yansıtmalarla uygulamasını geliştirir (Roskos, Vukelich & Risko, 2001).

Öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerinde sistemli ve eleştirel bir şekilde düşünmeleri, meslektaşlarının ve diğer uzmanların görüşlerine başvurmaları, bilgilerini derinleştirecek araştırmalar yapmaları ve uygulamalarını bu doğrultuda geliştirmeleri özellikle vurgulanmaktadır (Rodgers, 2002).

Bu bağlamda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisini geliştirebilmek için mevcut yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Yöntem

Çalışma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Amaçlı örneklem yoluyla belirlenen öğretmenlerden sekiz haftalık yansıtıcı yazma süreci ve yarı yapılandırılmış mülakat yoluyla veri toplanmıştır.

Nitel araştırmalarda örneklemin belirlenmesi araştırmanın geçerliliğini ve tutarlılığını doğrudan etkilemektedir. Herhangi bir durumun derinlemesine incelemesini sağlayan durum çalışmasında örneklem çalışmanın odak noktasını oluşturmakta genellenebilir sonuçlara ulaşmaktansa durumu açıklayan ayrıntıların belirlenmesi hedeflenmektedir (Baltacı, 2018). Bu amaçla çalışmada Ankara ilinde devlet ve özel okullarda görev yapan 3 Biyoloji ve 2 Fen Bilimleri öğretmeni olmak üzere 5 gönüllü öğretmenden oluşan çalışma grubu ile çalışılmıştır.

Yansıtıcı yazmalar içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin "öğrenme, öğretmenin rolü, öğretmenliğe dair algı, iyi öğretmen özellikleri, deneyim" başlıkları ile ilgili düşüncelerini ve deneyimlerini öğrenebilmek amacıyla öğretmenlere 8 hafta boyunca yansıtıcı yazılar yazması istenmiştir. Öğretmenlerin cevapları Moon (2009) tarafından geliştirilen yüzeysel, tanımlayıcı ve derin yansıtıcı yazmaları derecelendirme olanağı sağlayan rubrik aracılığıyla değerlendirilmiştir. Söz konusu rubrik Moon (2009) tarafından betimleyici ve derinlikten yoksun yazmaların kalitesini artırmak için geliştirilmiştir. Rubrikte "tanımlayıcı yazma (Descriptive Writing) 1. Düzey, biraz yansıtma içeren tanımlayıcı yazma (Descriptive account with some reflection) 2. Düzey, yansıtıcı yazma (Reflective Writing) 3. Düzey ve ileri yansıtıcı yazma (Deep Reflection) 4. Düzey" olmak üzere dört düzey bulunmaktadır.

Öğretmenlerin yansıtıcı yazmaları araştırmacı ve bağımsız bir araştırmacı tarafından değerlendirilmiş, değerlendiriciler arasındaki güvenirlik oranı %82 olarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin cevaplarındaki yansıtma düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin daha çok tanımlayıcı yansıtma yazıları yazdıkları ileri yansıtıcı yazma yazamadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin "öğrenme ve öğretmenin rolü" temaları için oluşturulan kodlar "öğrencinin etkin olması ve öğrenmenin bireysel olması, öğrencinin pasif/alıcı konumda olması ve öğrenme için sürecin önemi" şeklinde üç kategoride toplanmıştır.

Öğretmenliğe dair algısıyla ilgili sorulan sorularda öğretmenlerin kendi gözüyle ve başkalarının gözüyle öğretmen olarak kendilerini değerlendirmesi istenmiş verilen cevaplar kişilik özellikleri, mesleki özellikler, alan bilgisi ve öğrenme ortamı olarak üç kategoride toplanmıştır. İyi öğretmenin özellikleri teması da benzer kategorilerle açıklanmıştır. Deneyim temasıyla ilgili sorulan sorulara verdikleri cevaplar iyi deneyim, kötü deneyim ve meslek öncesi deneyim olarak gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin meslek saygınlığının azalmasına bağlı olarak yaşadıkları deneyimleri kötü deneyim olarak nitelendirdikleri görev yaptıkları ilk yerin mesleki kimlikleri üzerinde önemli derecede etkisi olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı düşünme, yansıtıcı yazma, öğretmen, öğretmen kimliği

Kaynakça

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.

Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. & Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe.* Sweden: TNTEE Editorial Office.

Moon, J. (2009). The use of graduated scenarios to facilitate the learning of complex and difficult-to-describe concepts. Art Design Communication in Higher Education. DOI: 10.1386/adch.8.1.57_1.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record, 104* 4), 842-866

Roskos, K., Vukelich, C. & Risko, V. (2001). Reflection and learning to teach reading: a critical review of literacy and general teacher education studies. *Journal of Literacy Research, 33*(4), 595.

Semerci, Ç (2007). Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 7*(3), 1351-1377.

UNDP (2021). https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/sustainable-development-goals.html adresinden erişilmiştir.

Lise Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konulara İlişkin Tutumlarının İncelenmesi

Kahraman Palmanak
Dicle Üniversitesi

İbrahim Ümit Yapıcı
Dicle Üniversitesi

Problem Durumu

Sosyobilimsel konular hem toplumu hem de bilimi ilgilendiren, dini, politik, ahlaki ve etik kaygıları içeren, kesin olarak çözümü olmayan konular olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle, bilim insanları arasında görüş birliğine varılamayan veya basit sonuçları olmayan çevreye, sağlığa, teknolojiye ve bilime yönelik ikilemler olarak da ifade edilmektedir. Sosyobilimsel konular, bireylerin ahlaki etmenlerle bilim temelli konuları düşünebilmelerine katkı sağlamaktadır. Bu konular, bireylerin fen okuryazarlıklarının gelişmesinde ve bilimle ilgili toplumsal konular üzerinde karar verme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Ayrıca sosyobilimsel konular, toplumu ilgilendiren bilimsel konularla ilgili bireylerin karar verme sürecinde, duyuşsal, bilişsel ve sosyal gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır.

Vizyonu fen okuryazarı bireyleri yetiştirmek olan fen bilimleri dersi öğretim programı öğrencilerin bir şeyleri ezberlemek yerine düşünen, sorgulayan, araştıran ve bulduklarına yorum getirebilen ve bu sayede bilimsel bilgileri öğrenen bireyler olması ve sonucunda fenle ilgili iyi yönde beceri, tutum, değer, anlayış geliştirmelerini beklemektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Fen eğitiminin en önemli amaçlarından biri öğrencilerin karar verme becerilerini, verilen kararları uygulamak için gerekli olan bilgi, akıl yürütme, eleştirel düşünme becerilerini içeren bilimsel okuryazarlık gelişimini desteklemektir. Günümüzde, bilimsel okuryazarlık sadece bilimsel bilgiyi içermemekte aynı zamanda, bilimsel bilginin üretilmesini, yorumlanmasını, iletilmesini, müzakere edilmesini ve bilimin topluma ve çevreye olan etkisinin incelenmesini de gerektirmektedir.

Sosyobilimsel konulara ilişkin alan yazıları incelendiğinde daha çok öğretmen ve öğretmen adaylarına/üniversite öğrencilerine yönelik yürütülen çalışmalar olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalarında ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle yürütüldüğü görülmekte olup lise öğrencilerle yürütülen çalışmalar ise neredeyse yok denilecek düzeyde kalmıştır. Bu nedenle bu çalışmamızı lise öğrencileri üzerinde yürütmeyi planlanmaktayız.

Yöntem

Bu araştırmanın modeli Tarama Modeli olarak belirlenmiştir. Kolay Örnekleme Yöntemi ile örneklem seçiminin yapılması planlanmaktadır. Araştırma kapsamında Diyarbakır Merkezinde Milli Eğitime bağlı lisede öğrenim gören 9. , 10. , 11. ve 12.sınıf öğrencileriyle yüz yüze anket/ölçek ve açık uçlu sorular ile veriler elde edilmesi planlanmaktadır. Nicel verilerin analizi SPSS paket programı ile gerçekleştirilecektir. Araştırma sonunda elde edilen nitel veriler ise içerik analizi yöntemi kullanılarak yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın modeli Tarama Modeli olarak belirlenmiştir. Kolay Örnekleme Yöntemi ile örneklem seçiminin yapılması planlanmaktadır. Araştırma kapsamında Diyarbakır Merkezinde Milli Eğitime bağlı lisede öğrenim gören 9. , 10. , 11. ve 12.sınıf öğrencileriyle yüz yüze anket/ölçek ve açık uçlu sorular ile veriler elde edilmesi planlanmaktadır. Nicel verilerin analizi SPSS paket programı ile gerçekleştirilecektir. Araştırma sonunda elde edilen nitel veriler ise içerik analizi yöntemi kullanılarak yorumlanacaktır.

Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi 9. , 10. , 11. ve 12.sınıf öğrencilerinin katılacağı düşünülmektedir. Araştırma Diyarbakır Merkezinde Milli Eğitime bağlı liselerde öğrenim gören öğrencilerle yürütülecektir. Diyarbakır Merkezinde rastgele seçilen liselerde araştırmanın yürütülmesi planlanmaktadır.

Araştırmada kullanılacak olan "Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum Ölçeği"ni geliştiren Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU'dan gerekli izin alınmıştır. Kişisel bilgi formu ve açık uçlu sorular araştırmacı tarafından tasarlanmıştır...

Anahtar Kelimeler: Sosyobilimsel Konular

Kaynakça

´Topçu, M.S & Muğaloğlu, E.Z ve Güven, D.(2014), Fen Eğitiminde Sosyobilimsel Konular, Türkiye Örneği, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice • 14(6) • 1-22 ©2014 Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti. (www.edam.com.tr/kuyeb)

´Tükmen, H. & Pekmez, E. ve Sağlam, M.(2017), Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sosyo-Bilimsel Konular Hakkındaki Düşünceleri, Ege Eğitim Dergisi 2017 (18) 2: 448-475

´Yalmancı, S.G ve Gözüm, A.İ.C. (2016), Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının (GDO) Sosyo-Bilimsel Konusuna Yönelik Araştırma Davranışlarının İncelenmesi: *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 17, Sayı 1, Nisan 2016,*

´Topçu, Mustafa Sami (2021), Sosyobilimsel Konular ve Öğretimi: 4. Baskı, 2021 PEGEM Akademi

´Türkoğlu, A.Y. ve Öztürk, N. (2019), Sosyo-Bilimsel Konulara İlişkin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Zihinsel Modelleri, BAŞKENT UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION 2019, 6(1),127-137

Okul Öncesi Çocuklarının Sınıflarına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi

Semiha İsmailoğlu — Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Hilal Yılmaz — Artvin Çoruh Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yarım gün veya tam gün sınıflarında vakit geçirmeleri ve bu ortamda sosyalleşmeleri sınıf ortamını çocuklar için önemli hale getirmektedir. Sınıf ortamının çocuklara uygun olması ve gerekli konforu sağlamasının yanı sıra çocukların zihinlerindeki algılarının da onlara daha nitelikli öğrenme ortamları oluşturulması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çocukların sınıflarına yönelik algılarının belirlenmesiyle somut olarak tespit edilemeyen ancak o sınıf ortamında bizzat vakit geçiren çocukların gözünden bu durumun tespit edilmesi okul personeli, öğretmenler ve araştırmacılar için çocuklara hazırlanacak öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde kullanılabilir. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi çocukların sınıflarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sınıflarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesidir. Bu amaçla çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik (olgubilim) yaklaşım kullanılmıştır. Fenomenolojinin temel amacı, bireylerin yaşamış olduğu deneyimler üzerinde derinlemesine durur ve bu deneyimlerin kişiler için ne anlama geldiğine odaklanmaktır (Aydın Günbatar, 2019; Creswell, 2020). Nitel araştırma yöntem tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Kozak, 2018; Berg ve Lune, 2019).

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Rize ili Merkez ilçesinde yer alan okul öncesi eğitim kurumundaki bir sınıftaki 20 (12 kız, 8 erkek) çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Tipik durumlar, araştırma problemi doğrultusunda evren üzerinden seçilen örneklemin pek çok durum içinden tipik bir tanesinin seçilmesidir (Patton, 2005; Büyüköztürk, 2012). Bu nedenle çocukların sınıflarına yönelik metarofik algılarını tespit etmek üzere yapılacak bir çalışma için tipik durum örneklemesi, şehir merkezinde görece geneli yansıtabilecek bir sınıfın seçimi ile sınırlıdır (Strauss ve Corbin, 2014).

Çocuklar okuma yazma bilmedikleri için araştırmacılar tarafından çocuklarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Her biri ile sınıfları ile ilgili kısa bir sohbet edildikten sonra şimdiki sınıflarını düşünerek "Sınıfın ne gibidir, neye benzer? Neden?" sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Çocuklara neden sorusu sorularak onlardan metaforları ile ilgili bir gerekçe belirtmeleri istenmektedir. Veriler araştırmacılar tarafından çocukların okuluna gidilerek, çocukların sınıfı dışında çocuklara uygun masa ve sandalyenin bulunduğu bir odada birebir görüşme yapılarak elde edilmiştir. Çocukların yanıtları araştırmacılar tarafından bir not defterine yazılarak kaydedilmiş ve sonrasında veriler düzenlenmiştir. Çocukların metaforları yaklaşık 60 dakika içerisinde toplanmıştır. Araştırmanın etik izni Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'nun 30.12.2022 tarih ve E-18457941-050.99-75926 sayılı kararı ile alınmıştır.

Araştırmada verilerin analizinde tümevarımcı bir yol izlenmiştir. İlk olarak görüşmelerden elde edilen yanıtlardan metaforlar belirlenmiş; listelenen metaforlar kodlanmış ve birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Temalara göre veriler düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda katılımcı çocukların “sınıf” kavramıyla ilgili 10 farklı metafor oluşturduğu tespit edilmiştir. Bunlar; oyun alanı, ev, geometrik şekil, spor alanı, duvar, resim atölyesi, bina, köy, tatil ve güzel bir yer olarak belirlenmiştir. Çocuklar tarafından oluşturulan 10 metaforun 6 kod ve kodların 3 tema altında toplandığı tespit edilmiştir. Kodlar; hareketlilik, merak, eğlence, doğa, form ve sınır olarak bulunmuştur. Bu temalardan; fiziksel temasını 3 (%40), anlamsal temasını 3 (%15) ve biçimsel temasını 4 (%45) metaforun oluşturduğu görülmektedir. Araştırmanın sonucunda çocukların genel olarak sınıflarına ilişkin olumlu algılara sahip olduğu ve çocukların sınıflarında kendilerini iyi hissettikleri; sınıfa mekan olarak hem fiziksel hem anlamsal hem de biçimsel anlamlar yükledikleri ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim kurumu, sınıf, okul öncesi çocuklar, metafor.

Kaynakça

Aydın-Günbatar, S. (2019). Olgu bilim (fenomenolojik araştırma) yöntemi. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu) İçinde Eğitimde Araştırma Yöntemleri, 293-316.

Berg, B. L., & Lune, H. (2019). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Çev. Ed. Asım Arı, EĞİTİM YAYINEVİ, Konya.

Büyüköztürk, Ş. (2012). Örnekleme yöntemleri. http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf E.T:16.01.2023.

Creswell, J. W. (2020). Nitel araştirma yöntemleri. Qualitative research methods]. M. Bütün & SB Demir, Trans.(Eds.). İstanbul: Siyasal Kitapevi.

Kozak, M. (2018). Bilimsel Araştırma: Tasarım, Yazım ve Yayım Teknikleri. Ankara: Detay Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2005). Qualitative research. New York: John Wiley & Sons, Ltd.

Strauss, A. ve Corbin, J. (2014). Basics of qualitative research techniques. New York: Sage Publications.

Özel Gereksinimli Olan ve Tipik Gelişen Küçük Çocukların Ebeveynlerinin Ev Temelli Aile Katılımları

Naciye Öztürk

Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Ebeveynler iki türlü çocuklarının eğitimlerine katılır ve gelişimlerini desteklerler: a) öğretmen ile iletişimde bulunma, okul etkinliklerine ve toplantılara katılma ve okulda gönüllü çalışma gibi davranışları içeren okul temelli aile katılımı ve b) çocukların gelişimini ve öğrenmesini desteklemek için okul dışında gerçekleştirilen ebeveyn uygulamalarını kapsayan ev temelli aile katılımıdır. Ev temelli aile katılımı, çocukların öğrenmelerini ev ortamında destekleyen, onlarla ya da onlara kitap okumak, oyun oynamak, alışverişe gitmek, dışarıya çıkmak ve çocuklara doğal öğrenme fırsatları sunmak gibi ebeveyn davranışlarını içermektedir (Dunst vd., 2000; Dunst, vd., 2006; Epley, 2013; Jeong vd., 2016; Pomerantz vd., 2007). Ev temelli aile katılımı, çocukların akademik başarıları ve okula uyumları ile yakından ilişkidir (Singh vd., 1995; Fan ve Chen, 2001; Serna ve Martínez, 2009; Barger vd., 2019) ve ebeveynlerin eğitim düzeyi ve çalışma durumları, ailenin geliri gibi sosyo-ekonomik özellikler aile katılımının niteliğini ve sıklığını etkilemektedir (Fantuzzo vd., 2000; Fantuzzo vd., 2004).

Tipik gelişen çocukların aile katılımını ve katılımın çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerini araştıran araştırmalar bulunmaktadır (Rispoli vd., 2018). Ancak özel gereksinimli olan küçük çocukların ebeveynlerinin ev temelli aile katılımlarını temel alan çalışmalar sınırlıdır. Özel gereksinimli olan çocukların ebeveynlerinin katılımını inceleyen çalışmalar, ebeveynlerin çocuklarına yeni beceriler öğretmelerine ve problem davranışlarını azaltmalarına (Bennett ve Algozzine, 1986; Heifetz, 1977; Harris vd., 1982; Baker vd., 2004) ya da ebeveyn-öğretmen etkileşimi ile ev temelli aile katılımı arasındaki ilişkileri belirlemeye yöneliktir (Rispoli vd., 2018). Bu çalışmalar, ebeveynlerin çocuklarının etkinliklerine ve oyunlarına katılımları ile özel gereksinimli olan çocukların akademik ve sosyal becerileri arasında olumlu yönde ilişki olduğunu göstermektedir (Brodin, 1999; 2005; Lewis vd., 2000; Iltus, 20; Epley, 2013).

Türkiye'de özel gereksinimli olan çocukların ebeveynlerinin katılımına ilişkin ilk çalışmalarda, ebeveynlerin ve özel gereksinimli olan çocukların gereksinimlerinin karşılanması amaçlanmıştır (Akkök, 1984; Ünlü, 1986). 1900'lü yıllardaki iki çalışma ise, aile katılımının, çocuğa yeni beceriler öğretilmesine ilişkin "öğretmenle iletişim kurma" ile sınırlı olduğunu göstermiştir (Sucuoğlu vd., 1994; Sucuoğlu, 1996). 2000'li yıllarda aile katılımına yönelik çeşitli programlar geliştirilmiş; bu çalışmaların çoğunda, ebeveynler için hazırlanan programların çocuklar üzerindeki etkileri incelenmiş (Tekin-İftar, 2008; Acar vd., 2016, Olçay ve Tekin-İftar, 2016; Sardohan Yıldırım ve Akçamete, 2019); ancak ebeveynlerin çocuklarının günlük etkinliklerine ve oyunlarına ne kadar katıldıkları göz ardı edilmiştir. Özel gereksinimli olan çocukların ev ortamlarının kalitesinin araştırıldığı bir çalışmada, annelerin çocukların etkinliklere katılım sıklığının, ev ortamı niteliğinin ana belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşmıştır (Sucuoğlu vd., 2020). İlgili alanyazın incelendiğinde, özel gereksinimli olan çocukların ebeveynlerinin katılımını ve katılımı etkileyen değişkenleri inceleyen bir çalışmaya rastlanmamış; bu nedenle bu çalışmada, özel gereksinimli olan ve tipik gelişen çocukların ebeveynlerinin çocuklarının etkinlik ve oyunlarına katılımları karşılaştırılarak, katılımı etkileyen çocuklara ve ebeveynlere ilişkin faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, özel gereksinimli olan ve tipik gelişen küçük çocukların ebeveynlerinin ev temelli katılımlarını belirlemek için nicel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin çeşitli şehirlerinden 94 özel gereksinimli olan ve 129 tipik gelişen, 34-77 aylık çocukların anneleri oluşturmaktadır.

Veriler, Demografik Bilgi Formu ve Aile Katılım Formu aracılığı ile toplanmıştır. Demografik Bilgi Formu ile çocukların ve annelerin özelliklerine ilişkin bilgiler toplanmıştır. Aile Katılım Formu (AKF) ise ebeveynlerin katılımlarına ilişkin bilgi toplamak amacıyla kısa bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Kısa ölçekler, araştırmanın maliyetini ve araştırmacının veri toplamak için harcadığı zamanı azaltarak daha geniş örneklemlerden veri toplanmasını ve dönüş oranının yükselmesini sağlamaktadır (Kemper vd., 2018; Putnam ve Rothbart, 2006).

AKF, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ev temelli aile katılıma ilişkin olarak anne ve babaların çocukları ile a) çocuklara kitap okumak ya da kitaba bakmak, b) masal anlatmak, c) şarkı söylemek, d) dışarı çıkmak, e) bir şeyler saymak ya da resim yapmak gibi etkinliklerine katılım sıklıklarını belirleyen beş soru bulunmaktadır. Ebeveynlerin tüm etkinliklere katılım sıklıkları toplanarak, anne ve babalar için toplam katılım puanları elde edilmektedir. İkinci bölümde ise ebeveynlerin çocukları ile hangi oyunları oynadıkları sorulmuştur. Anneler AKF yi bir kez kendileri, bir kez de babalar için doldurmuşlardır. AKF nin anne ve baba formları için ayrı ayrı gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda, formun tek faktörlü yapısının olduğu, faktör yüklerinin her iki form için, .52 ve .71 arasında olduğu görülmüştür. Cronbach Alpha değerleri, annelerin katılımı için .47 ve babaların katılımı için .58'tir.

Betimsel analizler incelenerek ve Kolmogorov-Smirnov normallik analizi sonucunda AKF den elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiş; bu nedenle anne ve babaların katılımları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Özel gereksinimli olan ve tipik gelişen çocukların anne ve babaların katılımları ile ailenin geliri ve ailedeki çocuk sayısı arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman-Brown korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Çalışan ve çalışmayan annelerin katılımları ise Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Son olarak özel gereksinimli olan ve tipik gelişen çocukların anne ve babalarının çocukları ile oynadıkları oyun türlerini anlamak için annelerin hem kendileri hem de babalar için listeledikleri oyunlar gruplandırılmış, oyunların yüzdeleri hesaplanarak grafikler hazırlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonuçlarına göre, tipik gelişen çocukların anne ve babalarının çocuklarının etkinliklerine katılım sıklıklarının, özel gereksinimli olan çocukların ebeveynlerinden daha fazla olduğu görülmüştür. Babalarının tüm etkinliklere katılımı, her iki grup çocuk için, annelerin katılımdan daha az bulunmuştur. Diğer taraftan, özel gereksinimli olan ve tipik gelişen çocukların ebeveynlerinin çocukları ile oynadıkları oyunların yüzdelerinin benzer olduğu ve fiziksel oyunların, diğer oyun türlerinden daha çok tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca tipik gelişen çocukların annelerinin çocukları ile kurallı oyunları daha çok oynadıkları, her iki grup çocuğun anne ve babasının ise çocukları ile en az sembolik oyun oynadıkları belirlenmiştir. Son olarak, tüm oyun türlerinde hem özel gereksinimli hem de tipik gelişen çocukların annelerinin çocukları ile oyun oynama yüzdeleri, babalarınkinden fazla olduğu bulunmuştur.

Analiz sonuçlarına göre, ailenin gelir düzeyi ile tipik gelişen çocukların annelerinin katılımı arasında olumsuz yönde bir ilişki, annenin eğitim düzeyi ile annelerin toplam katılım puanları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailedeki çocuk sayısı ile özel gereksinimli olan çocuğa sahip babaların toplam katılım puanları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İki grup annenin katılım puanları, çalışma durumlarına göre farklılaşmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ev temelli katılım, özel gereksinimli olan çocuklar, aile katılımı, oyun

Kaynakça

Acar, C., Tekin-Iftar, E., & Yikmis, A. (2016). Effects of mother-delivered social stories and video modeling in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education*, *50*(4), 215–226. DOI: 10.1177/0022466916649164.

Baker, B. L., Brightman, A. J., Blacher, J. B., Heifetz, L. J., Hinshaw, S. R., & Murphy, D. M. (2004). *Steps to independence: Teaching everyday skills to children with special needs*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.

Barger, M.M., Kim, E. M., Kuncel, N.R., & Pomerantz, E.M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 145*(9), 855–890. DOI.org/10.1037/bul0000201

Brodin, J. (2005). Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities. *Early Child Development and Care, 175*(7-8), 635-646. DOI: 10.1080/0300443042000266222

Dote-Kwan, J., & Hughes, M. (1994). The home environments of young blind children. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 88*(1), 31-42.

Dunst, C.J., Bruder, M.B., Trivette, C.M., & Hamby, D. (2006). Everyday activity settings, natural learning environments, and early intervention practices. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 3*, 3–10. DOI:10.1111/j.1741-1130.2006.00047.x

Epley, P.H., (2013). Parents' perspectives of early childhood special education, engagement in everyday learning activities, and kindergarten performance of children with disabilities. *Infants & Young Children, 26*(3), 249–264. DOI:10.1097/IYC.0b013e31829307cb

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. doi.org/10.1023/A:1009048817385

Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, *33*(4), 467-480.

Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology, 92* (2), 367-376.

Holder-Brown, L., Bradley, R. H., Whiteside, L., Brisby, J. A., & Parette, H. P. (1993). Using the HOME inventory with families of children with orthopedic disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 5*(3), 181-201.

Iltus, S. (2007). *Significance of home environments as proxy indicators for early childhood care and education. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report*. UNESCO:2007/ED/EFA/MRT/PI/16. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147465 adresinden erişilmiştir.

Kemper, C.J., Trapp, S., Kathmann, N., Samuel, D.B., & Ziegler, M. (2018). Short versus long scales in clinical assessment: Exploring the trade-off between resources saved and psychometric quality lost using two measures of obsessive–compulsive symptoms. *Assessment*, *26*(5), 767-782. doi.org/10.1177/1073191118810057.

Lewis, W., Boucher, J., Lupton, L., & Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language & Communication Disorders, 35*(1), 117-127, DOI:10.1080/136828200247287.

Pomerantz, E.M., Moorman, E. A., & Litwack, S.D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research, 77*(3), 373–410. DOI:10.3102/003465430305567

Rispoli, K. M., Hawley, L. R., & Clinton, M.C. (2018). Family background and parent–school interactions in parent involvement for at-risk preschool children with disabilities. *The Journal of Special Education*, *52*(1), 39–49. DOI:10.1177/0022466918757199

Serna, C. & Martinez, I. (2009). Parental involvement as a protective factor in school adjustment among retained and promoted secondary students. *Sustainability, 11*(24), DOI: 10.3390/su11247080

Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne-baba katılımı. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, 2*(2), 25-43.

Sucuoğlu, B., Avci, K., Öztürk, N., & Bektaş, N. (2020). The quality of the home environments of young children with disabilities. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, 21(3),* 451-477. DOI:10.21565/ozelegitimdergisi.675678.

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & Demir, Ş. (2018). Beneficial effects of inclusive preschools on the home environments of young children with and without disabilities. *Early Child Development and Care, 2-15.* DOI:10.1080/03004430.2018.1539842

Otizm Spektrum Bozukluğu(OSB) Tanılı Çocuğu Olan Annelerin Dış Mekan Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Ezgi Emine Olaş
Sakarya Üniversitesi

Esra Betül Kölemen
Sakarya Üniversitesi

Problem Durumu

Dış mekân, çocukların aktif olarak katılımlarını desteklerken aynı zamanda yaparak-yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlamakta, bununla birlikte çocukların tüm duyularını harekete geçirmelerine destek olmaktadır. Dış mekânda yapılan etkinlikler çocuklar için bir ihtiyaç olmaktadır. Bu ihtiyaç Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanılı çocuklarda daha çok hissedilmektedir. Bu çocuklarda göz temaslarının sınırlı olması, fiziksel temastan kaçınmaları, toplumsal yaşam kurallarına uyum sağlayamamaları gibi özelliklerden dolayı dış mekân uygulamalarına katılımını sınırlandırmaktadır. Fakat bu durum OSB'li çocukların dış mekân uygulamalarına duydukları ihtiyacı arttırmakta ve aileleri de tedirgin etmektedir. Buradan hareketle; bu çalışmada, OSB tanılı çocuğu olan annelerin dış mekân uygulamalarına yönelik görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Dış mekân, çocukların aktif olarak katılımlarını desteklerken aynı zamanda yaparak-yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlamakta, bununla birlikte çocukların tüm duyularını harekete geçirmelerine destek olmaktadır. Dış mekânda yapılan etkinlikler çocuklar için bir ihtiyaç olmaktadır. Bu ihtiyaç Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanılı çocuklarda daha çok hissedilmektedir. Bu çocuklarda göz temaslarının sınırlı olması, fiziksel temastan kaçınmaları, toplumsal yaşam kurallarına uyum sağlayamamaları gibi özelliklerden dolayı dış mekân uygulamalarına katılımını sınırlandırmaktadır. Fakat bu durum OSB'li çocukların dış mekân uygulamalarına duydukları ihtiyacı arttırmakta ve aileleri de tedirgin etmektedir. Buradan hareketle; bu çalışmada, OSB tanılı çocuğu olan annelerin dış mekân uygulamalarına yönelik görüşlerini incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik (olgu bilim) yaklaşım kullanılmıştır. Olgubilim araştırmaları belirli bir zamanda ve belirli bir bağlam içerisinde, insanların dünyayı nasıl deneyimledikleriyle ilgilenmektedir. Bir diğer ifadeyle olgubilim araştırmaları bireyin dünya ile etkileşimi sonucunda bilinçte ortaya ıkan olguların yapısını betimlemeyi, anlamayı ve yorumlamayı amaçlar (Bloor ve Wood, 2006).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonucunda eğitim düzeyi yüksek olan anneler; otizmli çocuklarının her hava koşulunda uygun kıyafet giydirilmesi şartıyla dış mekân uygulamalarında aktif olmalarını isterken, eğitim düzeyi düşük olan anneler hasta olur gerekçesiyle kötü havalarda çok çıkarılmaması gerektiğini ve dış mekân ortamları olarak; ise alışveriş merkezleri ve parkların çocukların sosyalleşmesinde daha etkili olduğunu ve bu alanların daha kalabalık olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca eğitim düzeyi yüksek anneler kar yağsa bile çocuğunun dış mekana çıkmasında sakınca görmemektedirler. Aileler okul ortamında dış mekanlarda yapılan etkinliklerin özellikle çocukların sosyal gelişimlerinde önemli etkileri olduğunu dile getirmişlerdir. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda farklı örneklem grubu ile çalışmanın gerçekleştirilebileceği ve veri toplama araçlarının çeşitlendirilebileceği öneri olarak ifade edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dış mekan, otizm spektrum bozukluğu, okul öncesi dönem.

Kaynakça

Ata, S. 2016. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dış Mekânda Oyun Uygulamaları ve Çocukların Dış Mekânda Oyun Oynamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisan Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. Contemporary issues in early childhood, 5(1), 68-80.

Geney, F., Özsoy, Z., & Bay, D. N. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekan özellikleri: Eskişehir ili örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*, 735-767.

Pişkin, Ü. (1993). OTISTİK ÇOCUKLARDA OYUN. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *1*(03).

Yıldırım, M. 2017. Bağımsız Anaokulu Öğretmenlerinin Dış Mekân Oyun Alanlarına Ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Okul Öncesi Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Ekran Süresi ve Anne Demografisi Bakımından İncelenmesi

Melek Merve Yılmaz
Çukurova Üniversitesi

Ayşegül Akıncı Coşgun
Aksaray Üniversitesi

Emine Şükran Levent
Aksaray Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi yıllarda çocuklar, bilişsel ve akademik işlevlerinde hızlı değişimler geçirirler (Ginsburg, Klein ve Starkey, 1998). Miyake vd. (2000)'ne göre yürütücü işlev becerileri, bireylerin bilgi işleme ve davranışlar üzerinde daha iyi kontrol uygulamalarını sağlayan birbiriyle ilişkili ve üç farklı bilişsel süreçten oluştuğu şeklinde kavramsallaştırılmıştır. Bunlar; tepki engelleme, çalışma belleği ve bilişsel esnekliktir (Diamond, 2013; Purpura, Schmitt ve Ganley, 2017). Yürütücü işlevler amaca yönelik karmaşık davranışları oluşturmak, çevresel değişiklik ve taleplere uyum sağlamak için gerekli olan bilişsel yetenekler kümesidir. Yürütücü işlevler, karmaşık bir yapıdır ve alt bileşenlerini etkileyen faktörler arasında çevresel etkiler bulunmaktadır (McHarg vd., 2020).

Son yıllarda küçük çocukların, genellikle amaca yönelik davranışları bilinçli olarak destekleyen bilişsel yetenekler olarak tanımlanan yürütücü işlev becerilerinin oynadığı rol giderek daha fazla inceleme konusu haline gelmiştir (Garon, Bryson, ve Smith, 2008). Yürütücü işlev becerileri, çocukların öğrenmelerinde ve okula hazırbulunuşlukta rol oynamaktadır (Blair ve Razza, 2007; Zelazo, Blair, ve Willoughby, 2016). Yürütücü işlev (EF), erken matematik ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık, akademik başarı için önemli öncüller olarak tanımlanmıştır (Duncan ve diğerleri, 2007) ve bu nedenle okula hazırbulunuşluğun temel yönleridir. Örneğin Cameron ve diğerleri (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, anaokulu öğrencilerinin okul yılının başında bir yürütücü işlev ölçeğindeki performansı, akademik becerilerini yordamıştır. Brock vd. (2009) tarafından yapılan bir diğer araştırmada anaokulu öğrencilerinin bazı yürütücü işlev becerileri ile matematik puanları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ebeveynler, televizyonun ortaya çıkışından bu yana ekranların çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini sorgulamaktadırlar (Drotner, 2013). Ekran başında geçirilen sürenin çocukların uyku sürelerinin azalması, obezite, dil gelişimi gibi alanlar üzerine olumsuz birçok etkisine ilişkin bulgulara rastlanmaktadır (McHarg vd., 2020).

İçinde bulunduğumuz çağda, farklı pek çok ekran teknolojisi küçük çocukların yaşadıkları evlerde yaygın olarak bulunmaktadır. Elektronik ekran tabanlı medya kullanımı ile ekran süresi arasındaki ilişkinin saptanması ekran teknolojisi ile akademik beceriler arasındaki ilişkiyi aydınlatacaktır (Zelazo vd., 2016).

Nitekim önceki araştırmalar, artan ekran süresinin daha düşük yürütücü işlev becerileriyle ilişkili olduğunu da göstermektedir (Barr vd., 2010; Lillard ve Peterson, 2011; Cliff vd., 2018). Türkiye'de okul öncesi dönemde yürütücü işlev becerilerine ilişkin yapılmış çalışmalarda son yıllarda artış olmakla birlikte (Arslan Çiftçi,2020; Gültekin Ahçı, 2016; Öğütcen, 2020; Tuncer, 2021; Yılmaz, 2022), çocukların ekrana maruz kalma süreleri ile yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkiye ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yöntem

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin çocukların maruz kaldığı ekran saati, çocuğun cinsiyeti ve annenin eğitim ve sosyoekonomik düzeyi düzeyi ile ilişkilendirilerek incelenmesidir.

Araştırma modeli: Çalışma kapsamında, çocukların yürütücü işlev becerileri ile ekrana maruz kalma süreleri arasındaki ilişkinin yönünün ve düzeyinin belirlenmesi amacıyla genel tarama modellerinden birden fazla değişkenin arasındaki ilişkinin incelendiği ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2011).

Çalışma grubu: Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'nin iç-orta bölgesinde bulunan bir ilde yer alan bağımsız anaokullarına devam eden 48-60 aylık orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklardan oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu doğrultuda seçilen 240 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılacak çocukların belirlenmesinde etik ilke gözetimi benimsenmiştir. Bu bağlamda, ailelere çalışmanın içeriği hakkında bilgi veren ve çocukların katılım durumlarını belirtmelerinin istendiği onam belgesi gönderilmiştir. Onam belgesi ile çalışmaya katılımları onaylanan çocuklarından ise çalışmaya katılmak isteyip istemediklerine ilişkin sözlü onay alınmıştır.

Veri toplama araçları: Araştırma verileri, çocuklar ve aileleri hakkında bilgi toplamak için ebeveynlerin dolduracağı demografik bilgi formu ve ekran süresi formu ile yürütücü işlev becerilerini ölçmek çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri öğretmen formu aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin analizi: Verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanılacaktır. İstatistisal analizler t testi, ve varyans analizi kullanılarak analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde t-testi ve varyans analizi kullanılması planlanmaktadır. Çalışma kapsamında elde edilen veriler henüz düzenleme aşamasında olup beklenen sonuçlar, yürütücü işlev becerilerinin annenin eğitim ve sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşması yönündedir. Benzer şekilde, çocukların yürütücü işlev becerilerinin ekran süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşarak aralarında negatif yönde bir ilişki ortaya çıkması beklenmektedir. Yürütücü işlevler, çalışma belleği, ketleme ve bilişsel esnekliği içeren bir şemsiye yapı olarak tanımlanmaktadır. Bu temel beceriler, odağı sürdürme ve değiştirme, hedefleri ve planları formüle etme, sonuçları izleme ve bu sonuçlara göre davranışı değiştirme gibi daha kompleks davranışları gerçekleştirme sürecini kapsamaktadır (Cummings & Miller, 2007). Buna göre, çocukların yürütücü işlev becerisi puanlarının annelerin sosyoekonomik ve eğitim düzeyi ile ilişkili olacağı beklenmektedir. Buna göre, annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocukların çalışma belleği ve bilişsel esneklik puanlarının yükselmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yürütücü işlev, ekran süresi, erken çocukluk

Kaynakça

Arslan-Çiftçi, H. (2020). *Çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanteri'nin 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması ve okul öncesi yürütücü işlevler eğitim programı'nın etkililiğinin incelenmesi.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Barr, R., Lauricella, A., Zack, E., and Calvert, S. L. (2010). Infant and early childhood exposure to adult-directed and child-directed television programming: Relations with cognitive skills at age four. *Merrill Palmer Q., 56,* 21–48. doi: 10.1353/mpq.0.0038.

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development, 78*, 647–663.

Brock, L. L., Rimm-Kaufman, S. E., Nathanson, L., & Grimm, K. J. (2009). *The contributions of "hot" and "cool" executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. Early Childhood Research Quarterly, 24(3), 337–349.* doi:10.1016/j.ecresq.2009.06.001.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cliff, D. P., Howard, S. J., Radesky, J. S., McNeill, J., & Vella, S. A. (2018). Early childhood media exposure and self-regulation: Bidirectional longitudinal associations. *Acad. Pediatr. 18,* 813–819. doi: 10.1016/j.acap.2018. 04.012.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annu. Rev. Psychol. 64,* 135–168.

Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. Psychological Bulletin, 134, 31–60.

Ginsburg, H. P., Klein, A., & Starkey, P. (1998). The development of children's mathematical thinking: Connecting research with practice. In D. Williams, I. E. Sigel, & K. Renninger (Eds.), *Child psychology in practice* (pp. 401–476). Hoboken, NJ: John Wiley.

Gültekin Ahçı, Z. (2016). 3-5 Yaş Çocuklarının Yürütücü İşlev Performansları ve Dil Becerileri İle İlişkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE, 5*(2), 84 – 99.

Lillard, A. S., & Peterson, J. (2011). The immediate impact of different types of television on young children's executive function. *Pediatrics 128,* 644–649. doi: 10.1542/peds.2010-1919.

McHarg, G., Ribner, A. D., Devine, R. T., & Hughes, C. (2020). Screen time and executive function in toddlerhood: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1-9.

Öğütcen, A. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ve geometrik şekil algılarının incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Purpura, D.J., Schmitt,S.A. & Ganley,C.M. (2017). Foundations of mathematics and literacy: The role of executive functioning components. *Journal of Experimental Child Psychology, 153*,15-34. doi:10.1016/j.jecp.2016.08.010

Tuncer, N. (2021). Çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri-ebeveyn formu'nun 48-72 aylık çocuklara uyarlanması ve bazı değişkenler açısından yordanma gücünün incelenmesi.*Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 17*(35), 2051-2081. DOI: 10.26466/opus.832602.

Yılmaz, N. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education* (Report No. NCER 2017–2000). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Öğretim Teknolojileri Dersinin Okul Öncesi ve Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanabilme ve Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Yeterliklerine Etkisi

Bilge Doğan
Istanbul Okan Üniversitesi

Aytaç Göğüş
Istanbul Okan Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyılda teknolojinin yaygın olarak kullanılması ve sürekli değişime uğraması eğitim sistemini de etkilemektedir (Başaran, vd., 2021). Eğitim-öğretimde kullanılmaya başlanan yeni teknolojiler, öğrencilere fiziksel ortamlara bağlı kalmadan öğrenebilme fırsatı sunmakta, aynı zamanda öğretmenlere internet üzerinden etkili öğrenme ortamları yaratmaları ve öğrenmeyi destekleyici materyaller hazırlamaları için alan oluşturmaktadır (Birişçi vd., 2018; Kandemir ve Demir, 2020). Teknolojinin eğitime dâhil edilmesiyle birlikte öğrenme-öğretme sürecindeki iletişim artmakta, yapılan etkinliklerde planlanan amaçlara ulaşılması sağlanmakta ve eğitimin verimliliği artmaktadır (Yıldız, 2016). Verimliliği arttırmak amacıyla eğitimde teknolojilerinden öğretmen ve öğrencilerin öğrenme sürecinde teknolojiyi etkili ve anlamlı öğrenmeyi olumlu etkileyecek şekilde kullanmaları için gerekli becerileri edinmeleri gerekir. Böylece teknolojik materyallerin etkisi daha net ortaya çıkacaktır (Özdan, 2018). MEB (2020) tarafından yayınlanan "Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu"nda dijital okuryazarlık yeterlik çerçevesinde de dijital içerik oluşturma, internet okuryazarlığı becerileri gibi yeterliklere yer verilmiştir. Öğretmenlerin teknoloji öz yeterlikleri ise Web 2.0 araçlarını etkili kullanarak çeşitli materyaller geliştirebilmelerini gerektirir (Birişçi vd., 2018).

Covid-19 pandemisinde zorunlu uzaktan eğitim uygulamalarının gerçekleşmesi ile birlikte dijital öğretim materyali kullanımı kaçınılmaz olmuştur. Buna bağlı olarak öğretmenlerin teknolojiyi ve dijital materyalleri eğitim-öğretim süreçlerine dâhil edebilme ile ilgili problemlerle karşılaştıkları görülmüştür. İlgili araştırmalara bakıldığında da (Arslan ve Şumuer, 2020; Avcı ve Akdeniz, 2021; Bartan, 2022) öğretmenlerin bu süreçte çeşitli sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Bu sorunların yalnızca pandemi dönemindeki uzaktan eğitimle sınırlı kalmayacağı, teknolojide yaşanan gelişimlerin sınıf içerisine de yansıyacağı öngörülmektedir. Bu durumun yanı sıra dijital materyallerin okul öncesi eğitimde etkin kullanımının sağladığı faydalar da göz önünde bulundurularak, öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanma ve dijital öğretim materyali geliştirme yeterliklerinin ölçülmesi, bu alandaki eksikliklerin belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca alan yazın taraması yapıldığında, okul öncesi öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği programlarındaki öğretmen adaylarının dijital öğretim materyali tasarlama ve Web 2.0 araçlarını kullanabilme yeterliklerine yönelik kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada, özellikle okul öncesi dönemde çalışan öğretmenlerinin pandemi sürecinde karşılaştıkları sorunlarla fark edilen eksiklikler, dijital öğretim materyallerinin okul öncesi eğitime kullanımının önemi, alan yazında yeni ve kapsamlı araştırmaların az olması göz önünde bulundurularak bir araştırma planlanmıştır. Araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenliği ve okul öncesi eğitim alanında çalışabilecek bir diğer alan olan özel eğitim öğretmenliği öğretmen adaylarının, öğretim teknolojileri dersinin dijital öğretim materyali tasarlama ve Web 2.0 araçlarını kullanabilme becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmanın temel soruları;

1. Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanma düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik düzeyleri nasıldır?
3. "Öğretim Teknolojileri" dersinin öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanma ve dijital öğretim materyali geliştirme yeterliklerine etkisi nedir?

Yöntem

Bu araştırma, birinci yazar tarafından ikinci yazarın danışmanlığında, "Öğretim Teknolojileri" dersinde, okul öncesi öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanarak hazırladığı dijital öğretim materyallerinin niteliği ve dersin dijital öğretim materyali geliştirme yeterliklerine etkisini belirlemek amacıyla yürütülen yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemi, eş zamanlı olarak betimsel tarama deseni ve nitel araştırma deseni olarak eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, eğitimdeki gerçekleri sistematik bir biçimde ortaya koymayı, değiştirmeyi ve geliştirmeyi amaçlayan bir nitel araştırma desenidir (Balcı, 2021).

Eylem araştırması olarak yürütülen araştırmada, verilerin geçerlik ve güvenirliğini test edilebilmesi ve çok boyutlu bakış açısı sağlamak amacıyla çok çeşitli verilerin karşılaştırılması, veri üçgenlemesi yöntemlerinden yararlanmıştır ve altı farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; Korkmaz, Arıkaya ve Altıntaş (2019) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz Yeterlik Ölçeği", Fiş Erümit (2011) tarafından geliştirilen "Web Tabanlı Eğitim Materyali Değerlendirme Ölçeği", yarı yapılandırılmış görüşme formları, kişisel bilgi formu, öğretim teknolojileri dersi dokümanları, gözlem formları, saha notları, ve dersin öğretim üyesinin geliştirdiği materyal değerlendirme rubriğidir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, öğretmen adayları ve dersin öğretim elemanı ile

yapılan görüşmelerde kullanılmak üzere iki farklı formatta hazırlanmıştır. Veri toplama sürecinden önce etik kurul izni, kurum izni, dersin öğretim elemanının onayı ve öğretmen adaylarından onam formları alınmıştır.

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğretim teknolojileri dersi dokümanları, gözlem formları, saha notları sonucunda elde edilen nitel veriler içerik analizi ve tümevarım yöntemiyle analiz edilmektedir. Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz Yeterlik Ölçeği kullanılarak elde edilen veriler betimsel istatistiklerle analiz edilip, Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersi kapsamında hazırladığı dijital öğretim materyallerini değerlendirmek amacıyla kullanılan Web Tabanlı Eğitim Materyali Değerlendirme Ölçeği ve materyal değerlendirme rubriği verilerinin analizinde ise puan aralıkları oluşturulacak ve ortalama puanlar hesaplanarak puan aralıklarına göre yorumlanıp, tüm sonuçlar karşılaştırmalı analizler ile sunulmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde, Web 2.0 araçlarını kullanılabilmeye yönelik öğretim teknolojileri dersinde olumlu yönde etkilendikleri, Web 2.0 araçlarıyla tanıştıkları, deneyerek öğrendikleri, araçlara yönelik ilgilerinin arttığı ve meslek hayatlarında kullanmaya karar verdikleri belirtilmektedir. Dijital öğretim materyali geliştirmeye yönelik sorulara verilen yanıtlara bakıldığında; öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersinde dijital öğretim materyallerinin çocuklara nasıl katkı sağlayacağı ve hangi amaçlarla kullanılabileceğini, etkili bir dijital öğretim materyalinin özelliklerini ve dijital öğretim materyallerini etkinliğin hangi aşamasında kullanılabileceğini öğrendikleri vurgulanmaktadır. Dersin öğretim elemanı ile yapılan görüşme sonuçları, dersin planlanma süreci, derste hangi stratejilerin kullanıldığı, öğretmen adaylarından beklentiler, öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanma ve dijital öğretim materyali geliştirebilme yeterlikleri temalarını içermektedir.

Öğretmen adaylarının, ders kapsamında, Web 2.0 araçları kullanarak hazırladıkları dijital öğretim materyallerinin niteliğini belirlemek amacıyla "Web Tabanlı Eğitim Materyali Değerlendirme Ölçeği ve materyal değerlendirme rubriği verilerine bakıldığında "iyi" ve "çok iyi" puan aralıklarında olduğu değerlendirilmektedir.

Son olarak Öğretim Teknolojileri dersinde araştırmacı tarafından yürütülen gözlem tekniği ile elde edilen gözlem notları ise dijital öğretim materyallerinin nasıl sunulduğu, nasıl değerlendirildiği, ders süresince hangi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, öğretim elemanının süreci nasıl yönettiği ve bu sürecin okul öncesi ve özel eğitim öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme ve dijital öğretim materyali geliştirme yeterliklerine olumlu etkisi tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayları, Dijital Öğretim Materyali, Okul Öncesi Eğitim.

Kaynakça

Arslan, Y, ve Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 201-230. https://doi.org/10.37669/milliegitim.791453

Avcı, F. ve Akdeniz, E.C. (2021). Koronavirüs (covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, 3*(4), 117-154.

Balcı, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler* (15. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Bartan, S. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6*(1), 1-24.

Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C. ve Vural, Ö.F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. *OPUS–International Journal of Society Researches*, *17*(37), 4619-4645. DOI: 10.26466/opus.903870

Birişçi, S., Kul, Ü., Aksu, Z., Akaslan, D. ve Çelik, S. (2017). Web 2. 0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlik inancı belirlemeye yönelik ölçek (W2ÖYİÖ) geliştirme çalışması, *Eğitim Teknoloji Kuram ve Uygulama*, *8*(1), 187-208.

Fiş Erümit, S. (2011). *Web tabanlı uzaktan eğitimde ders materyali tasarımı, uygulaması ve materyal tasarım kriterlerinin belirlenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Kandemir, C., ve Demir, B. A. (2020). Eğitimde sanal gerçeklik uygulamaları üzerine: "Sınıfta ben de varım" projesi. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 10*(4), 339-354.

Korkmaz, Ö., Arıkaya, C. & Altıntaş, Y. (2019). Öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Turkish Journal of Primary Education*, *4*(2), 40-56.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2020). *Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu*. Erişim adresi: http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1

Özdan, Ş. (2018). *Eğitimde öğretmenlerin teknoloji kullanımı: bir uygulama örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Yıldız, N. H. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin derslerde materyal kullanımına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Home Environment to Foster Children's Math Outcomes: A Systematic Review

Beyza Hamamcı
ODTÜ

Hasibe Özlen Demircan
ODTÜ

Problem Durumu

Based on Bronfenbrener's proposal (1993), which emphasizes that domestic factors are at the center of the child's development, in the microsystem, and the family system theory (Carich et al., 1987), which explains the family as a system of relationships and roles organized by focusing on the interaction between individuals, it is seen that family-related factors have an important place in the development of the child. Mathematics skills, which play an important role in a child's academic success and future life circumstances (Barrett et al., 2017; Fryer & Levitt, 2004; Nguyen et al., 2016; Wang et al., 2021; Watts et al., 2014), are also related to factors related to the home environment (Bradley & Corwyn, 2016; Mutaf-Yıldız et al., 2020). Building on this groundwork, the current study compiled a review of existing studies investigating the relationship between home climate and mathematics in early childhood.

Yöntem

The aim of the current study is to contribute to the theoretical foundations of the field by conducting a systematic review of studies on home-related factors in children's mathematics achievement and covering the early childhood period. To conduct a systematic review of the field, the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) criteria (Moher et al., 2009) were used. In the first stage of the study, Social Sciences Citation Index, Scopus, PsycInfo, and ERIC digital databases were searched with the keywords "academic stimulation", "home learning environment", "home learning materials", "Home Observation Measurement of the Environment", "home physical environment", "home variety", "language stimulation", "maternal responsivity", "parental acceptance", "parental modeling", and "parental responsivity". Subsequently, the studies were examined in terms of title, abstract and scope of the study and evaluated according to the following eligibility criteria.

- The studies should be written in English
- The characteristics of children should reflect the typical development and the age range should contain preschool ages at least at the one data collection time.
- The assessed skills should be directly related to math.

Through this process, a total of 52 studies were found to meet the selection criteria and included in the study.

The reviewed studies were evaluated according to thematic/deductive analysis, which refers to generating themes from existing theoretical frameworks (Braun & Clark, 2006). In this context, family characteristics, parental characteristics and general home activities were used as the identified themes (Bradley & Corwyn, 2002; Melhuish et al., 2008; Vasilyeva et al., 2018).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The descriptive analysis shows that the majority of the studies were conducted in the USA and regression and structural equation modeling were used as analysis methods. Considering the results of the thematic analysis, it was found that the studies were grouped under four themes (i.e., family characteristics, home activities, parental features, and general home environment). In the theme of family characteristics, the researchers included the language used at home, income, and immigration status. Under the theme of home activities, direct mathematics activities in which the parent and child interact directly to support the child's mathematical development such as sorting, singing songs, and counting, were mentioned. The theme of parental characteristics included parental beliefs, expectations, competencies, and comparisons of maternal and paternal activities. In the general home climate theme, there were studies that combined at least two of these three factors. For example, if a study included both socioeconomic level and parent-child activities, or if it included both socioeconomic level, parental beliefs and activities, it was considered in the overall home climate structure. Since adding these studies to separate themes would cause a study to be divided into more than one part, called as lumpy (see; criticism four, Glass, 1982), it was necessary to create this theme in which they could be included.

Overall, the majority of the studies identified in accordance with the selection criteria were consistent with the general theme of home climate, while home activities, parental characteristics and family characteristics were the areas studied respectively.

Anahtar Kelimeler: home learning environment, mathematics, home numeracy activities, parental features, domestic factors, early childhood, systematic review

Kaynakça

Barrett, J. E., Sarama, J. & Clements, D. H. (2017). Children's measurement: A longitudinal study of children's knowledge and learning of length, area, and volume. *Journal for Research in Mathematics Education Monograph Series (Vol. 16)*. Reston, VA.

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2016). Home life and the development of competence in mathematics: Implications of research with the HOME Inventory. In B. Blevins-Knabe & A. M. B. Austin (Eds.), *Early childhood mathematics skill development in the home environment* (pp. 29–49). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43974-7_3

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53,* 371–399. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233.

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101, https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research model and fugitive findings. In R. H. Wozniak, & K. W. Fischer (Eds.), *Development in the context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Carich, M. S., & Willingham, W. (1987). The roots of family systems theory in individual psychology. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice, 43*(1), 71–78.

Fryer, R. G., & Levitt, S. D. (2004). Understanding the black–white test score gap in the first two years of school. *The Review of Economics and Statistics, 86(*2), 447–464. https://doi.org/10.3386/w8975

Glass, G. V. (1982). Meta-analysis: An approach to the synthesis of research results. *Journal of Research in Science Teaching, 19*(2), 93-112. https://doi.org/10.1002/tea.3660190202

Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues, 64*(1), 95–114. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x

Mutaf Yıldız, B., Sasanguie, D., De Smedt, B., & Reynvoet, B. (2020). Probing the relationship between home numeracy and children's mathematical skills: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 11*, 2074. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02074

Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009) Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Med 6*(7): e1000097. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Nguyen, T., Watts, T. W., Duncan, G. J., Clements, D. H., Sarama, J., Wolfe, C. B., & Spitler, M. E. (2016). Which preschool mathematics competencies are most predictive of fifth grade achievement? *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 550–560. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.02.003

Vasilyeva, M., Laski, E., Veraksa, A., Weber, L., & Bukhalenkova, D. (2018). Distinct pathways from parental beliefs and practices to children's numeric skills. *Journal of Cognition and Development, 19*(4), 345–366. https://doi.org/10.1080/15248372. 2018.148337

Wang, S., Hu, B. Y., & Zhang, X. (2021). Kindergarteners' spatial skills and their reading and math achievement in second grade. *Early Childhood Research Quarterly, 57*(4), 156-166. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.06.002

Watts, T. W., Duncan, G. J., Siegler, R. S., & Davis-Kean, P. E. (2014). What's past is prologue: Relations between early mathematics knowledge and high school achievement. *Educational Researcher, 43*(7), 352–360. https://doi.org/10.3102/0013189X14553660

Okul Öncesi Çocukların Evde Ekrana Maruz Kalma Durumlarının İncelenmesi

Songül Dağaynası
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Necdet Taşkın
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Problem Durumu

Ekrana maruz kalma, son yıllarda birçok kurum tarafından gündeme getirilmektedir (WHO, 2019; AAP, 2020; APA 2022). Ekrana maruz kalma durumu değişen ve gelişen teknolojik gelişmelerle beraber yetişkinler kadar çocukları etkileyen bir süreç haline gelmiştir. Çocukların hem kendi kullanımları hem de çevrelerindeki kişilerin kullanımına dahil oldukları durumlar ekrana maruz kalma olarak tanımlanabilir. Bazı araştırmalarda ekran kullanımı ile ilgili olumlu bulgulara ulaşılsa da bu araştırmaların sayıca daha az olduğu söylenebilir (Alroqi, 2019). Çocukların ekran kullanımlarından veya çevrelerindeki kişilerin kullanımına eşlik etme durumlarından kaynaklı maruz kalma süreçlerinin olumsuz etkilerine yönelik bulguları alanyazında daha fazla görmek mümkündür (Nathanson, Aladé, Sharp, Rasmussen ve Christy, 2014; Webster, Martin, Staiano, 2019; Xie, Deng, Cao, Chang, 2020). Kritik bir dönem olduğu ısrarla belirtilen okul öncesi dönemdeki çocukların da ekrana maruz kalma süreçlerinden gelişimsel olarak etkilendiği bilinmektedir(Twenge ve Campbell, 2018). Bu dönemdeki çocukların ekrana maruz kalma durumlarının gelişimsel perspektifle ortaya konmasının; ebeveyn, öğretmen ve çeşitli otoritelere çocukların ekrana maruz kalma durumlarına yönelik bir bakış açısı sunma noktasında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde okul öncesi dönemdeki çocukların ekrana maruz kalma durumlarının, en yoğun ekran maruziyet ortamı olan ev ortamında gözlemlenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı, çocukların ekrana maruz kalma durumlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyerek ortaya koymaktır.

Araştırman kapsamında şu sorulara cevap aranmaktadır:

Okul öncesi dönemdeki çocukların ekrana maruz kalma durumları;

- Cinsiyet,
- Ekran kullanmaya başlama yaşı,
- Kendilerine ait cihazları olup olmaması,
- Anne ve baba eğitim durumu,
- Anne çalışma durumu,
- Baba meslek,
- Ebeveynlerin ekran kullanımına eşlik etme ve kural koyma durumları

yönünden anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden, tarama yöntemi ile planlanmıştır. Tarama araştırmaları, kitlelerin bir konu ile ilgili özelliklerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2020). Araştırma Güneydoğu Anadolu bölgesindeki bir ilde resmi devlet okulunda okul öncesi eğitimine devam eden 265 çocukla yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları araştırmacılar tarafından geliştirilen Ekran Kullanım Gözlem Formu ve Ekran Kullanım Bilgi Formu'dur. Ekran Kullanım Bilgi Formu çocukların ekran kullanımları ile ilgili genel bilgileri öğrenmeyi hedeflemektedir. Ekran Kullanım Gözlem Formu ise çocukların iki gün hafta içi iki gün hafta sonu olmak üzere toplam dört gün evde ekran kullandıkları durumlarda aile tarafından yapılan gözlemlerin kaydedileceği bir formdur. Bu form ile çocuğun ekrana maruz kaldığı süre, kullandığı cihaz, kullandığı içerik ve yetişkin eşliği gibi durumlar hakkında bilgi almak amaçlanmaktadır. Formlardan elde edilen verilerin normallik varsayımını karşılamadığı görülmüş bu sebeple parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Ekran Kullanım Bilgi Formu'ndan elde edilen verilerle ilgili betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Ekran Kullanım Gözlem Formu verilerinde ikili grupların karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılık görülen grupların karşılaştırılmasın da ise Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2018; Can, 2018).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocukların ekran kullanım durumlarına yönelik bulgulara göre evde en çok bulunan cihazlar sırayla televizyon, akıllı telefon, bilgisayar ve tablet şeklindedir. En çok kullanılan cihazlar incelendiğinde ise televizyon ve akıllı telefon ilk sırada karşımıza çıkarken tablet ve bilgisayar daha az kullanılan elektronik cihazlardır. Ekrana maruz kalma süreleri incelendiğinde, hafta sonu günlük ekrana maruz kalma sürelerinin hafta içi günlük ekrana maruz kalma sürelerinden yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların maruz kaldıkları içerikler incelendiğinde günlük en çok maruz kaldıkları içerik çizgi film, en az maruz kaldıkları içerikler ise aynı ortalama ile dijital oyun ve eğitici uygulamalardır.

Çocukların ekran kullanım durumlarına ait diğer bulgulara göre ebeveynlerin önemli bir kısmı çocukların dizi/film içerikleri izlenirken 'genellikle' yanlarında olduğunu belirtirken yarısından fazlası 'bazen' cevabını vermiştir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu çocuklarının izledikleri içeriklere dikkat etme durumlarını 'her zaman' ve 'genellikle' şeklinde tanımlamıştır. Çocukların büyük bir kısmı ebeveynlerine sormadan cihazları 'hiç' kullanmaz veya 'bazen' kullanırken 'genellikle' ve 'her zaman' kullanan çocuklar olduğu da görülmüştür.

Erkek çocukların ekrana maruz kalma süreleri, kız çocukların haftalık ortalama ve hafta sonu ortalama ekrana maruz kalma süresine göre daha yüksektir. Çocukların ekran kullanmaya başlama yaşları, ekrana maruz kalma süreleri yönünden incelendiğinde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çocukların ekrana maruz kalma durumları kendilerine ait elektronik cihazları olup olmama durumuna göre farklılık göstermemiştir.

Üniversite eğitim düzeyinde olan annelerin çocuklarının ortalamalarının diğer kademelere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Benzer şekilde üniversite eğitim düzeyinde olan babaların çocuklarının ekrana maruz kalma süre ortalamalarının diğer kademelere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Çalışmayan annelerin çocuklarının; haftalık, hafta içi, hafta sonu, çizgi film ve dizi/filme maruz kalma sıra ortalamaları, çalışan annelerinkine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Babalarda ise memur olan babaların çocuklarının haftalık, hafta içi ve hafta sonu maruz kalma ortalamaları esnaf ve diğer meslek gruplarındaki babalara göre daha düşüktür. Benzer şekilde çizgi film maruz kalma ortalamaları memur babaların çocuklarında çalışmayan babalara göre daha düşüktür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, ekrana maruz kalma

Kaynakça

Alroqi, H. S. (2019). *The Relationship between screen media exposure and early language development*. The University of Manchester: Unpublished dissertation.

American Academy of Pediatrics (AAP). (2020*). Screen time guidelines*, [https://www.aap.org/.], Erişim tarihi:14.08.2022.

American Psychological Association. (2020). *What do we really know about kids and screens*? *Monitor on Psychology*, *51*(3).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Nathanson, A. I., Aladé, F., Sharp, M. L., Rasmussen, E. E. ve Christy, K. (2014). The relation between television exposure and executive function among preschoolers. *Developmental Psychology*, 50(5), 1497.

Twenge, J. M. ve Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271-283.

Xie, G., Deng, Q., Cao, J. ve Chang, Q. (2020). Digital screen time and its effect on preschoolers' behavior in China: results from a cross-sectional study. *Italian Journal Of Pediatrics,* 46(1), 1-7.

Webster, E. K., Martin, C. K. ve Staiano, A. E. (2019). Fundamental motor skills, screen-time, and physical activity in preschoolers. *Journal Of Sport And Health Science*, 8(2), 114-121.

Ev Ortamında Yürütücü İşlevleri Destekleme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Öz-Düzenleme Becerileri ile Yürütücü İşlevlerin Ev Ortamında Desteklenmesi Arasındaki İlişki

Özge Özcan
Pamukkale Üniversitesi

Ahmet Erol
Pamukkale Üniversitesi

Asiye Ivrendi
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Öz-düzenleme-düşünceleri, duyguları ve davranışları etkili bir şekilde yönetebilme becerisi- çocuğun yaşam başarısının temel bir bileşenidir (McClelland ve Cameron, 2011). Çok boyutlu bir yapı olan öz-düzenlemenin davranışsal boyutu, temel yürütücü işlev becerileri olarak ifade edilen çalışma belleği, engelleyici kontrol ve dikkat esnekliğini içermektedir (McClelland ve Cameron, 2012). Araştırmalar, davranışsal öz-düzenlemenin çocukların akademik başarısı, sosyal-duygusal yeterlilikleri ile ilişkili olduğunu (Blair, 2002; Willoughby vd., 2019) ve ileriki yıllardaki okul başarısı için kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (Blair ve Razza, 2007). Dolayısıyla, yaşamın erken döneminde çocuğun mikro çevresi içerisinde yer alan ebeveynler ve öğretmenler tarafından davranışsal öz-düzenleme becerilerini güçlendirme çabası içinde bulunmak önem taşımaktadır.

Öz-düzenleme becerilerinin gelişiminde çocuğa özgü biyolojik faktörler kadar çocuğun ebeveynleri ve öğretmeniyle olan etkileşiminin de etkili olduğunu vurgulamaktadır (McClelland ve Cameron, 2011; Murray vd., 2016). Dahası, öz-düzenleme becerilerinin bebeklikten çocukluğa gelişim süreci göz önünde bulundurulduğunda, öz-düzenlemede dışsal düzenlemeden, çocuklar geliştikçe içsel düzenlemeye doğru bir dönüşüm olduğu görülmektedir. Bu dönüşüm sürecinde çocuğun ilk sosyal çevresi olan ebeveynler tarafından öz-düzenleme becerilerinin ev ortamında desteklenmesi önem taşımaktadır (Kopp, 1982). Deneysel kanıtlar, iyileştirilebilir ve geliştirilebilir olduğu bilinen öz-düzenleme becerilerini ev ortamında desteklemeye yönelik, ebeveynler tarafından uygulanan müdahale programlarının olumlu sonuçlar verdiğini gösterse de (Halperin vd., 2013; Healey ve Halperin, 2015), davranışsal öz-düzenleme becerilerindeki iyileşmeyi daha iyi anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde öz-düzenleme becerilerinin gelişimi ile ilgili ağırlıklı olarak ev ortamının bir bileşeni olan ebeveyn-çocuk ilişkisi (Lucassen vd., 2015), ebeveyn tutumları (Bernier vd., 2010), ailenin sosyo-ekonomik durumu (Duncan vd., 2017) gibi konuların çalışıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar ebeveyn tutumu, ebeveyn-çocuk ilişkisi, ailenin sosyo-ekonomik durumu ile öz-düzenleme becerilerinin ilişkili olduğunu göstermektedir. Ancak, ev ortamında ebeveynler tarafından öz-düzenleme ve yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesinin bu becerileri nasıl etkilediğiyle ilgili bilinenler sınırlıdır (Korucu vd., 2019). Bu noktadan hareketle, yapılan bu araştırmanın başlıca iki amacı vardır. Birincisi, okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynlerin genel ebeveynlik uygulamalarını ve ev ortamında yürütücü işlevlerle ilgili aktivitelerini ebeveyn görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla geliştirilen Ev Ortamında Yürütücü İşlevleri Destekleme Ölçeğini (EOYİD) Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlamaktır. İkinci amaç ise yürütücü işlevlerin ev ortamında ebeveynler tarafından desteklenmesi ve genel ebeveynlik uygulamaları ile okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Yöntem

Bu çalışmada, EOYİD ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasıyla birlikte, uyarlanan ölçme aracı kullanılarak yürütücü işlevlerin ev ortamında desteklemesi ile okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla nicel değişken arasında bir ilişkii olup olmadığını ve eğer varsa bu ilişkinin derecesini belirlemede kullanılmaktadır (Karasar, 2018).

Katılımcıları Türkiye'nin güneybatısında bulunan bir ilde okul öncesi eğitime devam eden 393 çocuğun ebeveyninden oluşan bu araştırmanın iki çalışma grubu bulunmaktadır. Birinci çalışma grubundan (N=200) elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. İkinci çalışma grubundan (N=193) elde edilen veriler ise doğrulayıcı faktör analizinde ve ev ortamında yürütücü işlevlerin desteklenmesi ve çocukların anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla kullanılmıştır. Comrey ve Lee (1992), faktör analizinde yeterli örneklem büyüklüğü için 50'nin çok zayıf, 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000'in mükemmel olduğunu belirtmektedir (Akt., MacCallum vd., 1999).

Araştırmanın verileri üç farklı ölçme aracıyla toplanmıştır: Ev Ortamında Yürütücü İşlevleri Destekleme (EOYİD) Ölçeği (Korucu vd., 2019), Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu) (Erol ve İvrendi, 2018), Ebeveyn-Çocuk İlişki Ölçeği (EÇİÖ) (Aytaç vd., 2018). EOYİD ölçeği okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynlerin genel ebeveynlik uygulamalarını ve ev ortamında yürütücü işlevlerle ilgili aktivitelerini ebeveyn görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektedir. EOYİD ölçeği 18 madde ve teşvik etme, hassaslık-duyarlılık, kontrol-disiplin, içtenlik, yürütücü işlevler-belirli aktiviteler olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu), 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerini ebeveyn görüşlerine dayalı olarak değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek 20 madde ve

dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. EÇİÖ, ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiyi olumlu ebeveyn çocuk ilişkisi ve olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisi alt ölçeklerine göre değerlendirmektedir. Olumlu ebeveyn çocuk ilişkisi alt ölçeğinden alınan puanların artması ebeveyn çocuk ilişkisindeki olumlu ilişki niteliğinin artması; olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisi alt ölçeğinden alınan puanların artması ise ebeveyn çocuk ilişkisindeki olumsuz ilişki niteliğinin artması anlamına gelmektedir. Ölçek 15 maddeden oluşmaktadır.

EOYİD ölçeğini Türkçeye uyarlama işlemleri iki aşamada gerçekleştirilmiştir: 1) Ölçeğin araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmesi ve uzman görüşlerinin alınması, 2) Türkçeye çevrilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik işlemlerinin yapılması. Bu doğrultuda, EOYİD maddeleri birinci yazar tarafından Türkçeye çevrildikten sonra orijinal maddeleri ve çevrilen maddeleri ile birlikte uzman görüşü almak için okul öncesi eğitimi alanında uzman üç araştırmacıya gönderilmiştir. Uzmanların her bir maddenin uygunluğuna ilişkin görüşleri ve önerileri doğrultusunda araştırmacılar tarafından ölçeğe son şekli verilmiştir.

Geçerlik işlemleri kapsamında açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmıştır. AFA sonucunda elde edilen faktör yapısını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Güvenirlik analizi için Cronbach's alfa iç tutarlık katsayısından yararlanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları AFA ve eş zaman geçerliği için 200, DFA için 193 çocuğun ebeveynlerinden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın birinci amacına yönelik olarak AFA, eş zaman geçerliği ve Cronbach's alfa güvenirlik analizi IBM SPSS 25.0 Paket Programı, DFA ise Maximum Likelihood (ML) kestirim yöntemi kullanılarak Jamovi 2.3.21 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci amacına yönelik olarak IBM SPSS 25.0 Paket Programında Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

EOYİD ölçeğinin Türk kültüründeki yapı geçerliğini belirlemek amacıyla ilk olarak AFA yapılmıştır. İlk incelemeler sonucunda madde toplam korelasyon değerleri .25'in altında, madde varyansı .48'in altında ve binişiklik özelliği gösteren madde olmadığı saptanmıştır. Ancak Varimax döndürme yöntemi kullanılarak yapılan temel bileşenler analizi sonucunda 8. maddenin 5. madde ile birlikte ölçeğin orijinal yapısında yer aldıkları boyuttan farklı bir boyuta yüklenmeleri sebebiyle 8. madde ölçekten çıkarılmıştır. 8. maddenin ölçekten çıkarılmasıyla tekrar yapılan temel bileşenler analizi sonucunda ölçeğin 17 madde ile orijinal faktör yapısını koruduğu görülmüştür. Faktörler ölçeğin orijinaline bağlı kalarak teşvik etme, hassaslık-duyarlılık, kontrol-disiplin, içtenlik, yürütücü işlevler-belirli aktiviteler olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin "Yürütücü İşlevler-Belirli Aktiviteler" faktörünün (5 madde) yük değerleri .58 ile .81, "İçtenlik" faktörünün (5 madde) yük değerleri .53 ile .77, "Hassaslık-Duyarlılık" faktörünün (3 madde) yük değerleri .63 ile .82, "Teşvik Etme" faktörünün (2 madde) yük değerleri .73 ile .79 ve "Kontrol-Disiplin" faktörünün (2 madde) yük değerlerinin .84 ile .87 arasında değiştiği görülmektedir. Yorumlanacak yükün boyutu için kesme değeri .45 olarak belirlenmiştir. Comrey ve Lee (1992) .45'i aşan yüklerin makul olduğunu belirtmişlerdir (Akt,. Tabachnick ve Fidell, 2020). Beş faktör birlikte toplam varyansın %65.58'ini açıklamaktadır. Kalan maddelere ilişkin bulgular incelendiğinde ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerinin .77 ve Bartlett Küresellik Testi değerinin .000 ($p<.05$) olduğu belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin ortak varyans değerleri .48 ile .83 arasında değişmektedir.

AFA sonucunda ölçeğin yapısının Türk kültüründe teyit edilmesi amacıyla DFA yapılmıştır. DFA'nın ilk incelemeleri sonucunda beş faktörlü modelin çalıştığı ancak uyum iyiliği indekslerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu nedenle program tarafından önerilen gözlenen değişkenler modifikasyon indeksleri incelenmiştir. Hayduk'a (1989) göre gözlenen değişkenler arasında modifikasyon yapılmasının başlıca amacı model uyumunun iyileştirilmesi olsa da modelin teorik yapısıyla uyumunun korunması gerekmektedir. Bu sebeple, bu araştırmada gözlenen değişkenler arasında önerilen modifikasyonlar yapılmadan önce ilgili maddelerin anlamları ve ebeveynler için ne anlama gelebileceği göz önünde bulundurulmuştur. Birbiriyle ilişkili olan dört madde çiftine modifikasyon yapılmıştır. Yapılan modifikasyonlardan sonra beş faktörlü modelden elde edilen uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir: /df=1.74 $p<.001$, SRMR= 0.06, RMSEA=0.06, CFI=.92, TLI=.90. Hu ve Bentler'in (1999) uyum iyiliği kriterleri ve DFA'dan elde edilen bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda beş faktörlü modelin iyi uyum gösterdiğini söylemek mümkündür. Eş zaman geçerliğine göre en yüksek ilişki EÇİÖ alt boyutu olan olumlu ebeveyn çocuk ilişkisi ve EOYİD ölçeği alt boyutu olan içtenlik arasındadır. EOYİD'in toplam madde korelasyonları .44 ile .71, alt boyutlarına göre Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları ise .71 ile .82 arasında değişmektedir.

Araştırmanın birinci amacına yönelik elde edilen bu bulgulardan hareketle, EOYİD ölçeğinin okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynlerin genel ebeveynlik uygulamalarını ve ev ortamında yürütücü işlevlerle ilgili aktivitelerini geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirmek için kullanılabileceği söylenebilir. Araştırmanın ikinci amacına yönelik yapılan analizler sonucunda ise EOYİD ölçeği ile Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, düşük ve orta düzeyde korelasyon saptanmıştır. Elde edilen Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayılarına göre en yüksek ilişkinin EOYİD ölçeğinin alt boyutu olan "Yürütücü İşlevler-Belirli Aktiviteler" ile Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu) toplam puanı arasında olduğu görülmektedir ($r=.47$, $p<.01$). Bu bulgulardan hareketle, yürütücü işlevlerin ev ortamında ebeveynler tarafından desteklenmesi ile okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yürütücü İşlevler, Öz-Düzenleme, Yürütücü İşlevleri Ev Ortamında Destekleme, Ev Ortamında Yürütücü İşlevleri Destekleme Ölçeği, Okul Öncesi

Kaynakça

Aytaç, A. B., Çen, S. ve Yüceol, G. P. (2018). Ebeveyn-çocuk ilişkisi ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 25*(3), 209-221.

Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development, 81*(1), 326-339.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*(2), 111.

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development, 78*(2), 647-663.

Duncan, R. J., McClelland, M. M., & Acock, A. C. (2017). Relations between executive function, behavioral regulation, and achievement: Moderation by family income. Journal of *Applied Developmental Psychology, 49*, 21-30. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.004

Erol, A., & İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*(44), 178-195.

Halperin, J. M., Marks, D. J., Bedard, A. C. V., Chacko, A., Curchack, J. T., Yoon, C. A., & Healey, D. M. (2013). Training executive, attention, and motor skills: a proof-of-concept study in preschool children with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 17*(8), 711-721.

Hayduk, L.A. (1989). *Structural equation modeling: Essentials and advances.* The John Hopkins University Press.

Healey, D. M., & Halperin, J. M. (2015). Enhancing Neurobehavioral Gains with the Aid of Games and Exercise (ENGAGE): Initial open trial of a novel early intervention fostering the development of preschoolers' self-regulation. *Child Neuropsychology, 21*(4), 465- 480.

Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Karasar, N. (2018). Bilimsel algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayıncılık.

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of SR: a developmental perspective. *Developmental Psychology, 18*(2), 199. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.18.2.199

Korucu, I., Rolan, E., Napoli, A. R., Purpura, D. J., & Schmitt, S. A. (2019). Development of the Home Executive Function Environment (HEFE) Scale: Assessing its relation to preschoolers' executive function. *Early Childhood Research Quarterly, 47*, 9-19.

Lucassen, N., Kok, R., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H., Jaddoe, V. W., Hofman, A., ... & Tiemeier, H. (2015). Executive functions in early childhood: The role of maternal and paternal parenting practices. B*ritish Journal of Developmental Psychology*, 33(4), 489-505.

MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S., (1999), Sample size in factor analysis, Psychological Methods, 4, 84-99.

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. In R. M. Lerner, J. V. Lerner, E. P. Bowers, S. Lewin- Bizan, S. Gestsdottir, & J. B. Urban (Eds.), Thriving in childhood and adolescence: The role of self-regulation processes. *New Directions for Child and Adolescent Development, 133*, 29–44.

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives, 6*(2), 136-142. https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x

Murray, D., Rosanbalm, K., & Christopoulos, C. (2016). Self-Regulation and Toxic Stress Report 4: Implications for Programs and Practice OPRE Report# 2015-97. Office of Planning. Research and Evaluation Administration for Children and Families US Department of Health and Human Services. Center for Child and Family Policy, Duke University, 1-52.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Nobel (Orijinal eserin basım tarihi 2013, 6. Baskı).

Willoughby, M. T., Piper, B., Oyanga, A., & Merseth King, K. (2019). Measuring executive function skills in young children in Kenya: Associations with school readiness. *Developmental Science, 22*(5), e12818 https://doi.org/10.1111/desc.12818

2023 Kahramanmaraş Merkezli Depremlerin Okul Öncesi Sınıflarına Yansıması

Selvanur Çapçı — Istanbul Kültür Üniversitesi
Fatma Merve Şimşek — Istanbul Kent Üniversitesi
Elif Kural Kınık — Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Problem Durumu

Birleşmiş Milletler Afetlerin Azaltılması Ulusal Stratejisi (United Nations Office for Disaster Reduction [UNDRR], 2023) tarafından can kaybı, yaralanma, mülk hasarı, sosyal ve ekonomik bozulmalar ile çevresel zarara neden olan doğal süreçler olarak tanımlanan doğal afetlerin ülkemizi en çok etkileyeni depremlerdir. Aktif sismik hareketler göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'nin dünyada deprem tehlikesi en yüksek bölgelerden birinde bulunduğu bilinmektedir (Öcal, 2007). Özellikle 17 Ağustos 1999 yılında yaşanan Marmara Depremi'nin ardından deprem gerçeğinin daha çok farkına varılmış ve bu doğrultuda ulusal anlamda planlamalar yapılarak bilinçlendirme çalışmaları yaygınlaştırılmıştır (Çelik ve Gündoğdu, 2022).

Deprem aniden ortaya çıkan ve önlenemeyen bir doğa olayıdır. Depremin yıkıcı etkilerinin ise bireylerin bilinçlendirilmesi ile azaltılması mümkündür. Son yıllarda yapılan çalışmalarda verilen eğitimlerin etkililiği, depremin yıkıcı etkilerini azaltmada önemli bir yol göstericidir (Gezer ve Şahin, 2022). Çocuklar ve aileleri bu gibi yıkıcı durumlar karşısında en hassas grup olarak ele alınırken aynı zamanda toplumun afete karşı tutumunun değiştirilmesinde okul bazlı yapılacak eğitim süreçlerinde ilk ulaşılan kişi konumundadır (Ronan ve diğerleri, 2015). Bu nedenle özellikle mevcut eğitim müfredatında deprem içeriklerine yer verilmesi, farkındalık ve bilgi seviyesinin küçük yaşlardan itibaren artmasını sağlayacaktır. Aile katılımı çalışmalarıyla da desteklenen bu süreçler toplumun bütüncül olarak eğitilmesinin önünü açacaktır. Nitekim yapılan çalışmalar aile katılımlı farkındalık projelerinin çocukların ve ailelerin deprem bilgi düzeylerini artırdığını göstermektedir (Tuncer, Sözen ve Sakar, 2021).

Bu sürecin nitelikli bir şekilde yürütülmesinde en önemli aktörler öğretmenlerdir. Çocuklar ve ailelerle etkileşim halinde yürütülecek süreçlerde öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olması ve bu bilgiyi doğru şekilde aktaracak içerikleri sunması gerekmektedir (Çelik ve Gündoğdu, 2022). Bu noktada öğretmen adaylarının deprem ve diğer afetlerle ilgili bilgilendirilmesinin ve sonrasında mesleklerini icra ettikleri dönemde gerekli eğitimlerle bilgi ve deneyimlerinin pekiştirilmesinin önemi bir kez daha görülmektedir (Öcal, 2007). Öğretmenler ve öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda deprem konusunda bilgi yetersizliğinin olduğunu gösteren sonuçlar olduğu gibi (Öcal 2007), yeterli bilgiye sahip olmasına rağmen, deprem sırasında neler yapılacağına dair eksik kalınan noktaların olduğu da göze çarpmaktadır (Çelik ve Gündoğdu, 2021; Tekin ve Dikmenli, 2020). Bunun yanında birebir depremi yaşayıp bilgi sahibi olsalar bile gerekli önlemleri almakta zorlandıkları görülmektedir (Adıgüzel, 2007; Öztürk, 2013).

Depremler meydana geldikleri yerlerde ve bölgelerde can ve mal kaybının yanında psikolojik ve sosyolojik problemleri de beraberinde getirir. Yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar, depremi yaşayan kişilerin duygusal ve davranışsal problemler yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Erkan, 2010). Bunun yanında depremi yaşamayan kişilerde de ikincil travmaya bağlı olarak farklı tepkiler görülebilmektedir. İkincil travma, bireyin herhangi bir kaza, afet, şiddet, yaralanma vb. durumu kendisinin yaşamamasına rağmen başkasının yaşadığı duruma tanıklık etmesi ve olayla ilgili süreci dinleyerek ya da çeşitli şekillerde bilgi sahibi olması ile oluşmaktadır. (Erdener, 2019). Bu nedenle deprem sonrasında yalnızca deprem bölgesindeki kişilerin değil, olaya uzaktan tanıklık eden kişilerin, özellikle çocukların da bu durumdan etkilenmesi kaçınılmaz bir gerçektir. Çocuklar gelişim dönemleri itibariyle etrafında meydana gelen normal dışı olayları anlamlandırmada zorluk yaşayabilirler. Deprem gibi yıkıcı etkileri olan afet durumları da bu gibi olayların başında gelir. Nedenleri ve sonuçları ile ilgili doğru bilgiler verilmemesi çocukların zihninde daha da büyük kargaşaya neden olacaktır. İkincil bir travma durumu yaşamamaları için çocukların psikolojik dayanıklılıklarının artırılması ve doğru bilgilerin, doğru yöntemlerle aktarılması gerekmektedir (Çaykuş ve Mutlu Çaykuş, 2020).

Deprem hakkında bilinçlendirme çalışmaları ve psikolojik dayanıklılığa ilişkin yapılacak çalışmalar eğitimin ilk kademesi olan okul öncesi dönemden itibaren başlatılarak sürdürülebilir şekilde diğer kademelerle desteklenmelidir. Mevcut duruma ilişkin çalışmalarda okul öncesi dönem çocukların deprem konusunda bilgi sahibi olduklarının ancak deprem esnasında yapılacaklar hakkında bilgi düzeylerinin geliştirilmesi gerektiğinin ortaya çıkması (Çelik, Dur ve Bayar, 2016; Doğan ve Kırkıncıoğlu, 2020) okul öncesi dönemde ele alınacak bilgilendirme süreçlerinin içeriğinin zenginleştirilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir.

Ülkemizde son yüzyılın en büyük doğal afeti olarak adlandırılan 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli 11 ilin etkilendiği depremlerin yankıları sürmektedir. 11 ilde 13 milyondan fazla kişinin etkilendiği depremde vefat sayısının 48 bini bulduğu açıklanmıştır (AFAD, 2023). Depremin yaşandığı ilk günden itibaren ülke genelinde seferberlik ilan edilerek bölgeye yardım başlatılmıştır. Bu gelişmeler yalnızca deprem bölgesinde maruziyet yaşamış kişilerin değil, ülke genelinde tüm vatandaşların etkilendiği bir sürecin başlangıcı olmuştur. Eğitimin de etkilendiği bu süreçte 6 Şubat'ta başlaması planlanan örgün eğitim 20 Şubat'a ertelenmiştir (MEB,2023). Deprem diğer yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında küçük çocuklar üzerinde daha kalıcı izler bırabilmektedir (Park, 2018). Çocukların, hangi afetin yaşandığından bağımsız olarak yıkım sahnelerine tanık olduklarında ve/veya yaşamsal tehlike hissettiklerinde çocuklarda artan düzeyde travma sonrası stres bozukluğu

görüldüğü ifade edilmektedir (Celebi-Oncu ve Metindogan-Wise, 2010). Bu noktada deprem bölgesinin dışında yaşayan ve direkt etkilenmeyen çocukların ikincil olarak bu etkileri yaşadıkları düşünülmektedir. Nitekim, depremin etkisinin sürdüğü ve örgün eğitime ara verilen bu iki haftalık süreçte ev ortamında bulunan çocukların aile içindeki konuşmalar, medya araçları gibi depreme yönelik içeriklere maruz kalmış olma ihtimali ve örgün eğitimin başlaması ile birlikte bu yaşantılarını, doğru veya yanlış edindikleri bilgilerin sınıfa taşınması muhtemeldir. Bu süreçte eğitim planlamalarının deprem özelinde güncellenmesi ve öğretmenlerin çocukların psikolojik sağlamlıklarını destekleyici içerikler uygulaması beklenmiştir. Deprem süreci sadece çocukları değil, öğretmenleri de duygusal olarak etkilemektedir. Dolayısıyla çocukların, öğretmenlerin, eğitim ortamının ve öğrenme etkinliklerinin bu durumdan olumsuz etkilenmesi beklenen bir durumdur (Yıldız, 2000). Bu durumun iyileştirilmesi ise eğitim sürecinin doğru şekilde uygulanması ile mümkündür.

Mevcut araştırma ile ilgili literatür çerçevesinde, asrın felaketi olarak nitelendirilen Kahramanmaraş merkezli ve tüm ülkeyi etkilemiş olan depremlerin okul öncesi sınıflarına yansımalarının neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çerçevede okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilecek görüşmeler ile deprem sonrası hem kendileri hem de sınıflarındaki çocuklar için ne gibi uygulamalar yaptıklarının ve ihtiyaç duydukları hususların neler olduğunun tespit edilerek mevcut durumun ortaya konulması hedeflenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni çerçevesinde yürütülmesi planlanmaktadır. Creswell'e (2014) göre durum çalışması araştırmacının, güncel ve sınırlı bir konu veya belli bir zaman içerisinde gerçekleşen çoklu olaylar hakkında görüşmeler, gözlemler veya görsel ve işitsel materyaller aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplaması ve durumu betimlemesidir. Bu araştırmada İstanbul ve Ankara illerindeki resmi veya özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilecek yüz yüze veya çevrimiçi bireysel görüşmeler ile verilerin toplanması planlanmaktadır. Görüşme, bireylerin farkındalıklarını, bakış açılarını ve tecrübelerini ortaya koymak için kullanılan, bir konu üzerine derinlemesine bilgi sahibi olunmasını sağlayan güçlü bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Bu şekilde öğretmenlerin depremin gerçekleştiği süreçten bu yana edindikleri deneyimleri, duyguları, düşünceleri ve sınıf içi uygulamalarının görüşme yoluyla ayrıntılı şekilde ele alınması planlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu uygunluk (elverişlilik) örneklemesi yöntemine göre belirlenecek 15-20 öğretmenden oluşacaktır. Uygun örneklem, elverişlilik açısından gönüllü birey ve grupların dahil edildiği örneklemlerdir (Demir, 2019). Araştırmaya katılmak için gönüllü olan öğretmenler ile okullarında veya evlerinde, uygun oldukları vakitlerde araştırmacılardan en az biri ile gerçekleştirecekleri yüz yüze veya çevrimiçi görüşmeler ile verilerin toplanması planlanmaktadır.

Çalışmaya gönüllü olarak katılacak öğretmenlere veri toplamaya başlamadan önce araştırmanın amacı ve kapsamından bahsedilecek ve bilgilendirilmiş gönüllü onamları alınacaktır. Bu çerçevede araştırmanın kapsamından olumsuz etkileneceğini düşünen öğretmenlerle çalışılmayacak, çalışmaya katılanlardan görüşme sürecine başladıktan veya görüşme sürecini bitirdikten sonra ayrılmak isteyenlerle görüşme sürecine devam edilmeyecek ve onların verileri kullanılmayacaktır. Gönüllü öğretmenlerden demografik bilgi formu ve araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme soruları çerçevesinde veriler toplanacaktır. Demografik bilgi formunda yaş, cinsiyet, mesleki kıdem yılı, eğitim durumu, mezun olunan program, bağlı bulunduğu okulun adı ve ilçesi, okul türü, çalışılan yaş grubu ve sınıflarındaki çocuk sayısına ilişkin bilgiler edinilecektir. Öğretmenlerin çalıştığı okul ismine çalışmada yer verilmeyecek, yapılan kodlamalarla aktarımda bulunulacaktır. Görüşme formu ise öğretmenlerin deprem sürecine ilişkin duygu ve düşüncelerine başvurulan kişisel deneyimlerinin, eğitime başlamadan önce ve başladıktan sonra sınıflarındaki çocuklar ve aileleri ile nasıl bir süreç yürüttükleri, sınıf içi uygulamaları ve bu süreçte bilgi, beceri ve aldıkları desteklerin ele alınacağı sorulardan oluşmaktadır. Formda yer alan sorular eğitim sürecine hazırlık, okulun ilk günü ve sonraki süreç başlıkları çerçevesinde gruplandırılmıştır. Mevcut form araştırmacılar tarafından hazırlandıktan sonra üç alan uzmanından alınan görüşlerle son hali verilen formdaki sorulan anlaşılabilirliği pilot uygulama ile test edilmiştir. Pilot uygulama için Okul Öncesi Öğretmenliği lisans mezunu ve beş yıllık mesleki tecrübesi bulunan bir öğretmenle görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşme sonrası hazırlanan soruların anlaşılabilir olduğu tespit edilmiş ve soruların değişiklik yapılmadan olduğu haliyle görüşme formunda yer almasına karar kılınmıştır. Öğretmenlerle yapılacak görüşmeler sonunda elde edilen verilerin içerik analizi yapılacak ve veriler kodlanarak belirlenen temalar üzerinden sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonrasında öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda, sınıf ortamında depreme ilişkin bilgi akışının olması beklenmektedir. Gönüllü olan öğretmenlerin depremden birebir etkilenmediği öngörülmekte ancak ikincil travmanın etkilerinin özellikle depremin ilk günlerinde ortaya çıkmış olması ihtimali bulunmaktadır. Bu aşamada öğretmenlerin başta lisans eğitimi olmak üzere mesleki gelişim süreçlerinde deprem ve/veya diğer afetlere ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmiş olması beklenmektedir. Nitekim 1999 Marmara Depremi sonrasında eğitim programlarında her kademede yapılan güncellemeler, öğretmenlerin özellikle lisans sürecinde afetlere ilişkin bilinçlendirildiklerini göstermektedir (Çelik ve Gündoğdu, 2022). Bunun yanında öğretmenlerin depreme tam olarak hazır olmadığını gösteren çalışmaların da olması nedeniyle (Tın, Kaya ve Güzen, 2021) öğretmenlerin süreç içinde duygusal ya da mesleki yeterlikler bağlamında desteğe ihtiyaç duymuş olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın yapılacağı İstanbul ve Ankara illerinde eğitime dahil olan çocukların ve ailelerinin deprem konusunda farklı derecelerde bilgi sahibi olma ihtimalleri bulunmaktadır. Özellikle yanlış bilgilerin sınıf içinde paylaşılması beklenen bir durumdur. Bu süreçte öğretmenlerin çocuklarla gerçekleştirdiği eğitim sürecini depremi de göz önünde bulundurarak yeniden planlamış olması ve eksik kaldığı noktalarda gerekli desteği talep etmiş olması beklenmektedir (Gelir, 2021). Bunun yanında özellikle okul öncesi dönemde ailelerin bilgilendirilmesine ilişkin yapılan çalışmalar çocukların süreci daha kolay atlatmasını sağlayacaktır. Bu nedenle farklı şekillerde aileler ile iletişimin kurulmuş olması, çocuklarla yürütülecek etkinlikler ve aile katılımı çalışmaları gibi deprem hakkında doğru bilginin yaygınlaştırılması için çalışma yapılmış olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, deprem, öğretmen, eğitim uygulamaları

Kaynakça

Adıgüzel, S. (2007). İlköğretim okul müdürlerinin deprem ile ilgili kriz yönetimine ilişkin yeterlikleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

AFAD (2023). Erişim adresi: https://www.takvim.com.tr/video/haber-videolari/maras-depreminde-kac-kisi-oldu-son-dakika-2023-depremde-olu-sayisi-guncelledi-vefat-sayisi-aciklamasi-izle-video

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Celebi Oncu, E., & Metindogan Wise, A. (2010). The effects of the 1999 Turkish earthquake on young children: Analyzing traumatized children's completion of short stories. Child development, 81(4), 1161-1175.

Creswell, J. W. (2014). Research design, qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Los Angeles: Sage.

Çaykuş, E. T. ve Çaykuş, T. M. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(5), 95-113.

Çelik, I., Dur, D. ve Bayar, M. E. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında deprem algısı (Ağrı İli örneği. TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi, 8, 63.

Çelik, A.A. ve Gündoğdu, K. (2022). Öğretmenlerin afete hazırlık düzeyleri ile ilkokullardaki afet eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(1), 77-112.

Demir, E. (2019, Şubat). Notlarım: Örnekleme kuramı. (Ders Notu). Davranış Bilimlerinde İleri Araştırma, Ankara

Doğan, F. ve Kırkıncıoğlu, M. (2020). Okul öncesi çocuklarda (4-6 Yaş) deprem, yangın ve tahliye konusunda durum tespitinin yapılması. İSG Akademik (OHS Academic), 2 (2), 145-159.

Erdener, M. (2019). Afet alanında çalışan profesyonellerin psikolojik dayanıklılık ve ikincil travmatik stres düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erkan, S. (2010). Deprem yaşayan ve yaşamayan okul öncesi çocukların davranışsal/duygusal sorunlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28 (2), 55-66.

Gezer, M. ve Şahin, İ. F. (2022). Deprem eğitimi: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının depreme ilişkin bilgi düzeyleri. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1), 97-106. https://doi.org/10.17556/erziefd.941878

MEB (2023). Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/tum-turkiyede-egitim-ogretime-13-subata-kadar-ara-verildi/haber/28950/tr

Öcal A. (2007). İlköğretim aday öğretmenlerinin deprem bilgi düzeyleri üzerine bir araştırma. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 104-110.

Öztürk, M. K. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının deprem deneyimleri üzerine bir araştırma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe Unıversity Journal of Education], 28(1), 308-319.

Park, C. M. (2018). A study on the images used in sandplay therapy by children who experienced the Gyeongju earthquake. Journal of Symbols & Sandplay Therapy, 9(2), 27-48

Ronan, K. R., Alisic, E., Towers, B., Johnson, V. A., & Johnston, D. M. (2015). Disaster preparedness for children and families: a critical review. Current psychiatry reports, 17, 1-9.

Tekin, Ö. ve Dikmenli, Y. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algısı ve deprem bilgi düzeylerinin incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), 258-271.

Tın, Ö., Kaya, A. ve Güzen,S. A. (2021). Öğretmenler beklenen büyük depreme hazır mı?. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(3), 1066-1085.

Tuncer, N., Sözen, Ş. ve Sakar, Ş. (2021). Okul öncesi eğitimde deprem farkındalığı: "Deprem Benden Küçüksün" Projesi, Tokat İli örneği. Uluslararası Eğitim Spektrumu Dergisi, 3(1), 1-27.

United Nations Office for Disaster Reduction (2023). Erişim adresi: https://www.undrr.org/terminology/disaster

Yıldız, M. (2000). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin deprem öncesi ve deprem sonrası öğrenme ve öğretme başarıları ile deprem sonrası oluşabilecek değişiklikler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Evli Ve Boşanmış Babaların Çocuk Sahibi Olmaya İlişkin Görüşleri

Şerife Eraslan

MEB

Problem Durumu

Boşanma, aile birliğinin dağılmasına ve parçalanmasına sebep olan toplumsal bir olaydır. Boşanma birdenbire değil, zaman içerisinde biriken sorunların ortaya çıkmasıyla gerçekleşmektedir. Bu süreç eşler için sarsıcı olmakla birlikte yıpratıcıdır. Geçimsiz, çatışma ve tartışmanın yaşandığı evliliklerin boşanma süreçleri de eşler için zor ve yıkıcıdır. Bu süreçte hem eşler hem de çocuklar derinden etkilenmektedir. Boşanmaya özellikle eşlerin psikolojik olarak hazır olmamaları, eşlerde derin travmalara sebep olabilmektedir. Boşanma, eşleri ruhsal, duygusal ve sosyal olarak olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu yüzden boşanma özgürlük ve kurtuluş olarak değerlendirilmemelidir (Yörükoğlu, 2003). Boşanma sonrasında anne ve babalar farklı düzeylerde sosyal ve duygusal sorunlar yaşayabilmektedirler. Bununla birlikte boşanmayla anne-çocuk, baba- çocuk ve anne -baba arasındaki ikili ilişkilerde olumsuz etkilenmektedir. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de boşanma oranlarında artış gözlemlenmektedir. (Şentürk, 2008; TUİK, 2021). Boşanma sonrasında velayetin daha çok annede olması (Kalaycı, 2011) nedeni ile araştırmalar, genellikle boşanma sonrası anne ve çocukların yeni yaşamlarına uyumlarına odaklanmaktadır. Babaların çocuklarıyla olan ilişkilerine ve sorunlarına çoğunlukla göz ardı edilmiştir. Yapılan araştırmalarda daha çok boşanma sonrasında çocuklardaki uyum sorunları araştırılmıştır. Bunlar; boşanmanın çocuk üzerindeki etkileri (Öngider, 2013; Türkarslan, 2007), öz saygı ve ruh sağlığı (Kasuto, 2017), benlik saygısı ve kabul red algısı (Erden ve Güler, 2014), okul başarıları ve karşılaştıkları sorunlar (Mağden ve Temel, 1991, Şentürk, 2012; Altunbulak ve Aydoğan, 2015), davranış problemleri (Çınar, 2019, depresyon ve sosyal becerileri (Uzun, 2013), bağlanma stilleri ve kaygı düzeyleri (Turan-Cebeci, 2009) şeklinde boşanmış ve evli ailelerden gelen çocukların karşılaştırılması şeklindedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, evli ve boşanmış babaların çocuk sahibi olmaya ilişkin görüşlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamış; bu nedenle bu çalışma, evli ve boşanmış babaların çocuk sahibi olmaya ilişkin görüşlerinin araştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada evli ve boşanmış babaların çocuk sahibi olmaya ilişkin görüşlerini belirlemek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonundan etik izin alınmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 6 evli ve 6 boşanmış olmak üzere toplam 12 babadan oluşmaktadır. Bu babaların çocukları, Ankara'daki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim görmekte ve 3-6 yaş aralığındadır. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından 30 dakika ile 40 dakika arası süren görüşmeler yapılmıştır. Evli ve boşanmış babalarla yapılan görüşmelerin ses kayıt dökümü yapılarak, içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada nitel verilerin analiz edilmesinde aşağıdaki yol takip edilmiştir:

1. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra her bir babaya ait ses kaydı B1, B2, B3…şeklinde isimler verilerek, bilgisayar ortamında kaydedilmiştir. Ardından babaların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar dinlenerek, dökümü yapılmıştır.
2. Transkript işlemi tamamlandıktan sonra araştırmacı ve bir uzman birbirinden bağımsız olarak verileri kodlamışlar ve temalara ayırmışlardır. Ayrıca araştırmacı tarafından ortaya konan temaların ve kodlamaların güvenilirlik analizini yapmak için Miles & Huberman (1994)'ın Güvenilirlik= [Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] x 100 formülü kullanılmıştır. Bu formül kullanılarak yapılan güvenilirlik analizinde kodlar arasındaki tutarlılık (kod uyuşum oranı) 0.83 olarak bulunmuştur. Kodlar arası tutarlılık oranının 0.70 üzeri olması kodlamanın güvenilir olduğunu göstermektedir.
3. Araştırmacılar bir araya gelerek kodları ve temaları gözden geçirmişlerdir.
4. Son olarak kodlar ve temalar düzenlenerek son hali getirilip, başlıklara göre temalar üzerinde fikir birliğine varılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonuçlarına göre, evli ve boşanmış babaların çocuk sahibi olmaya ilişkin duygularında ve düşüncelerinde benzerlik kadar farklıkların da olduğu görülmüştür. Özellikle Boşanmış babaların, evli olan babalara kıyasla çocuk sahibi olmaya yönelik daha fazla olumsuz duygu ifade ettikleri görülmüştür. Babaların bu olumsuz duygularının "korku, endişe, üzüntü ve kızgınlık" gibi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca boşanmış babaların evli babalara göre, çocuğundan dolayı yapmak isteyip te yapamadığı şeyler olduğu ve eşleriyle tartışmanın ardından istemeyerek te olsa çocuklarına olan davranışlarıyla yansıttıkları bulunmuştur.

Analiz sonuçlarına göre, boşanmanın, babaların çocuk sahibi olmaya ilişkin duyularını ve görüşlerini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca evli ve boşanmış babaların *çocuğa yönelik algısının ve çocuk sahibi olmaya ilişkin duygularının* hem babaların nasıl bir baba rolünü benimsemeleriyle hem de evli ve boşanmış durumuna göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Evli babalar, boşanmış babalar, okul öncesi

Kaynakça

Altunbulak, C. Ve Aydoğan, İ. (2015). İlköğretim ikinci kademedeki boşanmış ve tam aileye sahip öğrencilerin okul başarıları ve okulda karşılaştıkları ve okulda karşılaştıkları problemlerin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(2), 76-102.

Amato, P.R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the weil-being of children: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 110*(1), 26-46.

Belsky, J. (1979). Mother–father–infant interaction: A naturalistic observational study. *Developmental psychology*, *15*(6), 60.

Belsky J., Youngblade L., Rovine M., Volling B. (1991). Patterns of marital change and parent-child in- teraction. *Journal of Marriage and Family, 53*(2), 487-498.

Fogarty, K. ve Evans G.D. (2009). *The common roles of fathers*: The Five Ps. University of Florida Publication, 1-4.

Çinar, Z. (2019).*6-10 yaş aralığındaki anne ve babası boşanmış çocuklarda davranış problemi analizi* (Yüksek Lisans Tezi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

Erden, G. T. D., ve Güler, F. Y. (2014). *Boşanma sürecinde çocukların benlik saygısı depresyon ve kabul-red algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulamalı Psikoloji Anabilim Dalı).

Kasuto, M. (2017). *Boşanmış ailelerin çocuklarının boşanmamış ailelerin çocuklarına göre öz saygı ve ruh sağlığı değişkenlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi).

Kalaycı, A. R. (2011), Tek Ebeveynli Aileler, T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.

Laurent, H. K., Kim, H. K., & Capaldi, D. M. (2008). Prospective effects of interparental conflict on child attachment security and the moderating role of parent romantic attachment. *Journal of Family Psychology, 22*(1), 377-388.

Mağden, D., ve Temel, Z. F. (1991). Anne-Babası Boşanmış ve Boşanmamış Olan 7-9 Yaş Çocuklarının Okul Başarıları Arasındaki Farkların İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *15*(80).

Şentürk, Ü. (2008). Aile kurumuna yönelik güncel riskler. *Aile ve Toplum Eğitim- Kültür ve Araştırma Dergisi, 4*(14), 7-31.

Şentürk, Ü. (2012). Parçalanmış aile çocuklarının eğitimdeki başarı/başarısızlık durumu (Malatya örneği 2006). *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *7*(29), 105-126.

Tezel-Şahin, F., Akıncı-Coşgun, A., ve Aydın-Kılıç, Z. N. (2017). Babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *GUJGEF* ,*37*(1).

Turan Cebeci, S. C. (2009). *Tam aileye ve tek ebeveyne sahip ailelerden gelen 7-12 yaşları arasındaki çocukların bağlanma stilleri ve kaygı durumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

TUİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2021) Evlenme ve boşanma istatistikleri, 2021. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2021-45568

Türkoğlu, B., Çeliköz, N., ve Uslu, M. (2013). 3-6 yaş aralığında çocuğu olan babaların nitelikli zaman algılarına dair görüşleri. *Journal of Research in Education and Teaching, 2(*2), 54-71.

Türkarslan, N. (2007). Boşanmanın çocuklar üzerine olumsuz etkileri ve bunlarla başetme yolları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *11*(11), 99-108.

Öngider, N. (2013). Boşanmanın çocuk üzerindeki etkileri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *5*(2), 140-161.

Özcebe, H., Küçük Biçer, B., Çetin, E., Yılmaz, M., ve Zakirov, F. (2011). 0-10 yaş aralığında çocuğu olan babaların çocuk sağlığı ve bakımındaki rolleri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 54*(1), 70-78.

Özdemir, U., Laçin, A., Yiğit, T., Saruç, S., ve Kılıç, A. K. (2006). Boşanmış Bireylerin Boşanmaya Uyum Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Küreselleşen Dünyada Sosyal Hizmetlerin Konumu, Hedefleri ve Geleceği Sempozyumu*,*362*.

Pakkan, E. (2009). *4-5 yaş çocuklarının hareket etkinliklerine katılımı ile anne babalarının çocukla geçirdikleri zaman arasındaki bağlantının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Uzun, Ç. (2013). *Anne-babası boşanmış ve boşanmamış çocuklarda depresyon ve sosyal becerilerin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Yörükoğlu, A. 2003. *Çocuk ruh sağlığı*: *Çocuğun kişilik gelişimi. Eğitimi ve ruhsal sorunları,* İstanbul: Özgür Yayınları.

Okul Öncesi Eğitimde Ekolojik Okuryazarlık Becerisini Geliştirmeye Yönelik Uygulamaların İncelenmesi: Bir Durum Çalışması

Merve Özer
Anadolu Üniversitesi

Aslı Yıldırım
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde iklim krizi, kuraklık, biyoçeşitliliğin azalması, toprağın yanlış kullanımı gibi pek çok çevre sorunu yaşanmaktadır. Bu çevre sorunları ile mücadele etmek, bireylerde çevreye ilişkin farkındalık ve bilinç oluşturabilmek, geniş kitlelere ulaşabilmek için eğitim bir araç olarak kullanılmalıdır. Eğitim yolu ile bireylerin doğa ile uyumlu olması, çevre sorunları karşısında eyleme geçmesi, sürdürülebilir bir yaşamı benimsemesi sağlanabilir. Bu noktada karşımıza ekolojik okuryazarlık kavramı çıkmaktadır. Ekolojik okuryazarlık; ekosistemdeki işleyişi, etkileşimi fark ederek bireylerin davranışlarını düzenleyebilmesi ve bunu yaşam şekline dönüştürebilmesidir. Özellikle sürdürülebilir kalkınmanın amaçlarına ulaşmada geleceğin yetişkinleri olan çocukların toplumu değiştirme ve dönüştürme güçleri oldukça önemlidir. Bu doğrultuda eğitim kademesinin temeli olan okul öncesi eğitimden başlanarak çocukların ekolojik okuryazar olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı; ekolojik anlayış ile eğitim veren bir okul öncesi eğitim kurumundaki 56-74 aylık çocukların ekolojik okuryazarlık becerilerini incelemektir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden Yin'in (1984) sınıflamasına göre iç içe geçmiş tekli durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; okul yöneticisi, okul öncesi öğretmenleri, ebeveynler ve okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen odak grup görüşme formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu, yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Okul yöneticisi ile yarı yapılandırılmış görüşme, okul öncesi öğretmenleri ile de iki ayrı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesindeki öğretmenlerin ekolojik okuryazarlığa ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyleri, gönüllülükleri dikkate alınarak 4 ve 5 yaşta gözlem yapılacak sınıflar belirlenmiştir. Bu sınıflarda yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak öğretmen-çocuk etkileşimi, çocuk-doğa etkileşimi gibi çeşitli kriterler gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan etkinliklere ilişkin ise öğretmenlerin etkinlik planları incelenmiştir. Süreçte çocuklardan çeşitli ürünler toplanmış ve gözlem sonunda ise çocuklardan okuldayken açık alanda yapmayı en çok sevdikleri etkinliğin resmini yapmaları istenmiştir. Araştırma boyunca ise araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırmanın veri analizinde ise görüşmeler içerik analizi ile analiz edilirken gözlem, etkinlik planları ve resimler betimsel analiz ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda; okul yöneticisi çevre/doğa temalı çeşitli projeleri yürütmede liderlik yaparak ve açık alanda hayvan besleme, bitki yetiştirme, yağmur suyu depolama gibi çeşitli öğrenme alanlarını oluşturarak çocukların ekolojik okuryazarlığını desteklediğini ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmenleri ise kurumda Minik TEMA, Eko Okul gibi çevre/doğa temalı çeşitli eğitim programları, Sıfır Atık, Okullarda Orman gibi çeşitli projeler uygulayarak çocukların ekolojik okuryazarlığını geliştirmektedir. Ebeveynler ise çocuklarına doğada yürüyüş, oyun oynama, kamp yapma gibi çeşitli deneyimler sunmaktadır. Ancak öğretmenlerin ve ebeveynlerin ekolojik okuryazarlığa ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığı, tüketim kültürü, doğadan uzak yaşam gibi çeşitli durumların bu beceriyi olumsuz etkilediği görülmektedir. Buna karşın çocukların doğaya yakınlık düzeylerinin yüksek olması, canlıları sevmeleri, çevre sorunlarının farkında olmaları ekolojik okuryazarlığı desteklemektedir. Yeşil alana sahip okul bahçeleri ekolojik okuryazarlığı geliştirmekle birlikte çocukların resimlerinden ve gözlemlerden yola çıkarak yeşil alanda daha fazla vakit geçirmeye, serbest oyun oynamaya ihtiyaçlarının olması dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda okullardaki yeşil alan miktarı arttırılabilir, okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin konu ile bilgi ve farkındalık düzeylerini arttıracak çeşitli eğitimler düzenlenebilir, konu ile ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliğine yönelik çalışmalar düzenlenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, ekolojik okuryazarlık, durum çalışması

Kaynakça

Berkowitz, A. R. (1997). Defining environmental literacy: A call for action. *Bulletin of the Ecological Society of America,* 78, 170–172.

Capra, F. (1999). *Ecoliteracy: The challenge for education in the next century.* Liverpool Schumacher Lectures. California: Center for Ecoliteracy.

Chawla, L. and Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research,* 13(4), 437-452.

Chu, H., Lee, E. A., Ko, H. R., Shin, D. H., Lee, M. L., Min, B. M. and Kang, K. H. (2007). Korean year 3 children's environmental literacy: A prerequisite for a Korean environmental education curriculum. *International Journal of Science Education,* 29 (6),731-746.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri.* (Çev: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş.* (5. baskı). (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

McBride, B. B., Brewer, C. A., Berkowitz, A.R. and Borrie, W.T. (2013). Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? *Ecosphere,* 4(5), 67.

Okyay, Ö., Güneş- Demiri Z., Sayın, A. ve Özdemir, K. (2021). Ekolojik okuryazarlık eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin ekolojik farkındalığı ve çevreye yönelik motivasyonlarına etkisi. *Başkent University Journal of Education,* 8(1), 129-146.

Orr, D. (1989). Ecological literacy. *Conservation Biology,* 3(4), 334-335.

Yavetz, B., Goldman, D. and Pe'er, S. (2009). Environmental literacy of pre-service teachers in Israel: A comparison between students at the onset and end of their studies. *Environmental Education Research,* 15(4), 393-415.

Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods.* Thousand Oaks: Sage Pbc.

My Green World: A Preschool STEM Curriculum Focused on Sustainability

Tuğba Abanoz
Ankara Üniversitesi

Defne Yabaş
Bahçeşehir Üniversitesi

Problem Durumu

In order to promote a sustainable Earth, it is necessary to raise children's awareness of both the conceptual and practical aspects of sustainability. This is particularly important at a time when climate change impacts are being felt (Ginsburg & Audley, 2020).

Sustainability curricula have been developed in several countries, but they are mostly aimed at middle and high school levels. In Turkey, for example, a curriculum on environmental education and climate change was launched in 2022 for grades 6-8 (11-14). Nevertheless, research has shown that involving children in sustainability education at an early age promotes their knowledge and experience of environmentally friendly behavior. As young children are full of questions and take great pleasure in exploring and investigating the world, working with early childhood children with science-based sustainability curricula can be assessed as an important opportunity. The starting point for questioning learning and developing scientific understanding is that children come to school with many questions about the events and ideas they experience in everyday life (Harlen, 2013).

Children are constantly encountering objects, events, situations, and applications of natural sciences such as mathematics, physics, chemistry, and biology covered by STEM fields, as well as all kinds of structures created with technology and engineering principles in their daily lives (Yaşar Ekici, Bardak & Yousef Zadeh, 2018).

The need for science-based environmental education curricula for young children has been highlighted by relevant research. It is in this sense that STEM education, with its interdisciplinary and problem-based approach, could be evaluated as an effective way of promoting environmental education. STEM education involves scientific inquiry and an interdisciplinary problem. STEM education involves scientific inquiry and an interdisciplinary problem. This is parallel to the expected qualities of sustainability education and environmental literacy (Ginsburg & Audley, 2020). At the international level, when educational practices for sustainable development in early childhood are examined, it can be seen that much content related to democracy, global warming, cultural diversity environmentally friendly production, and sustainable development is integrated with early childhood education programs (Kahriman & Güler Yıldız, 2017). With practices based on education for sustainable development made with appropriate frequency and time in early childhood, children are given awareness and appropriate behavior about environmental, economic, and social-cultural issues for a sustainable future (Kahriman & Güler Yıldız, 2017).

An integrated STEM education, prepared in line with the goals accepted by the sustainable development goals, not only supports research-based learning but also encourages the raising of generations sensitive to the natural environment in which they live (Campbell & Speldewinde, 2022). In a report presented to UNESCO, the argument is made that a qualified STEM education is necessary for social and environmentally sustainable development (Larkin & Lowrie, 2022)

The purpose of the study is first to present the curriculum content of the science-based STEM curriculum that focuses on reuse and recycling materials. We have also collected data from the children to answer the following research questions:

1. How did children's knowledge about reducing and recycling concepts change after the implementation of the curriculum?
2. How did children's knowledge about reducing and recycling behaviors change after the implementation of the curriculum?

Yöntem

This study was achieved through qualitative research design. We used a semi-structured interview form developed by researchers for 5-year-old children. The purpose of our research was to understand profoundly and determine the awareness of children about recycling and sustainability before and after eight weeks of STEM education, thus revealing the effect of early STEM education. The curriculum was carried out over an eight-week period during the 2022-2023 fall semester. The data collection was carried out confidentially with parents' and teachers' consent under the approval of the research ethics committee of Bahçeşehir University. The approval document number is E-20021704-604.02.02-50350.

The study was conducted with 10 preschool children (5 female, 5 male) attending a private kindergarten. To implement the curriculum teachers used manual, activity books and storybooks. Children had approximately 1 hour in their weekly schedule to attend science centered STEM curriculum, for 8 weeks. The weekly lesson plan has been prepared following the STEM cycline.

This study was achieved through qualitative research design. We used a structured interview form developed by researchers for 5-year-old children. The questions were formulated as open-ended to catch the changes in children's concepts and behaviors about recycling and reusing materials. The interviews took 30 minutes on average for the children to respond. children's responses were collected through audio recording.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results are presented in line with the research questions of the study.

How did children's knowledge about reducing and recycling concepts change after the implementation of the curriculum?

In the pre-and post-interview, we asked children about their knowledge of the waste, reuse, and recycle concepts. In the pre-interview, most of the children (n=8) defined waste as the things that pollute the environment. Children in the pre-interviews cannot differentiate the concepts of garbage and waste. In the post-interview, some children again used the waste concept interchangeably with the garbage concept to define the things that cause pollution. However, it was observed that some children gave details of "waste" such as plastic bottles, plastic, paper, and shopping bags. This implies that children's awareness of recyclable materials has improved and they no longer perceive these materials as waste.

When asked to define recycling concepts, in the pre-interview children came up with simple definitions such as "recycling things", "recycling materials in the waste", "making different things from the objects", and "keeping our environment clean". In the post-interviews, we observed that children perceive recycling as a space where people put the recyclable materials: "a place where the things were recycled", " a place where we put our waste", "a place where we put the recyclable materials". Children also gave details of the function of recycling such as: *"If we have something plastic, we throw it in the recycling bin and they are carried by a truck to be recycled."* and *"We can throw the items we use into recycling bins and reuse them."* Children's answers in the post-interviews pointed out that they improved their knowledge about the process of recycling. This was also evident in childrens' assertions about recycling trucks. In the post-interviews five (5) children indicated that the trucks collect waste paper to be recycled.

How did children's knowledge about reducing and recycling behaviors change after the implementation of the curriculum?

In the pre-and post-interview, we asked children about their knowledge about behavior change regarding waste, reuse, and recycle concepts. The main question for this was what children think they can do with recyclable materials. In the pre-interviews children indicated that they can reuse waste materials such as boxes, plastic boxes, watering bottles from plastic bottles, vase, etc.

In the pre-interviews children also pointed out that they can reuse their toys by assembling their broken parts, or by using it as another toy like dinosaurs, trees, and robots. In the post-interviews it was observed that children improved their examples inspired by the activities they did throughout the STEM curriculum. In the post-interviews children underlined the importance of fixing and reusing the broken toys. Childrens' knowledge of behavior change about the used paper in the school and home has also changed, In the pre-interviews only two (2) children indicated that they can reuse or recycle waste paper. In the post-interviews, six (6) children pointed out that they can recycle paper, and two (2) children said that they can reuse them for painting, etc. The number of children who indicated that they can recycle or reuse waste materials in home form four (4) to six (6). In the post-interviews we have observed that children also use the "reuse" concept more when defining their behavior about waste materials.

We also asked children what they have learned from the STEM activities in the post-interviews. Four children (4) said that they learned the recycling concept. Two (2) children noted that they have learned the different activities they did from waste materials. One child emphasized the learning process and indicated that "*I was happy because we did something together*".

Anahtar Kelimeler: EarlySTEM, sustainability, early childhood, science education, curriculum

Kaynakça

Campbell, C. & Speldewinde, C. (2022). Early childhood STEM education for sustainable development. *Sustainability*,*14*, 3524. https:// doi.org/10.3390/su14063524

Ginsburg, J. L., & Audley, S. (2020). You don't wanna teach little kids about climate change: Beliefs and barriers to sustainability education in early childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 7*(3), 42-61.

Harlen, W. (2013). Assessment & inquiry-based science education: Issues in policy and practice. IAP.https://www.interacademies.org/sites/default/fles/publication/ibse_assessment_g uide_iap_sep_0.pdf

Kahriman, D. & Güler Yıldız, T. (2017). Okul öncesi dönemde sürdürülebilir gelişme için eğitim. B. Akman, Uyanık Balat, G., & Güler Yıldız, T. (2017). Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi *içinde,* (pp.247-265), Anı.

Larkin, K. & Lowrie, T. (2022). STEM Education in the Early Years (pp.. Springer.

Yaşar Ekici, F., Bardak, M., & Yousef Zadeh, M. (2018). Science in early childhood [Erken çocukluk döneminde STEM]. K. A. Kırkıç & E., Aydın (Eds.), In *Hello STEM And Innovative Teaching Approach [Merhaba STEM Yenilikçi Bir Öğretim Yaklaşımı]* (pp. 51-78), Eğitim.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalıklarının Çeşitli Faktörler Açısından İncelenmesi

Şuheda Arslan, Sinop Üniversitesi
Serap Büyükkıdık, Sinop Üniversitesi
Busenur Akın, Sinop Üniversitesi
Fatma Gül Arslan, Sinop Üniversitesi

Problem Durumu

Sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyi yüksek öğretmenler hayatına farkındalıklarını yansıtabilirlerse, bu benimsediği hayat stilini öğrencilerine de yansıtarak, bu yönde derslerinde dönütler vererek gelecek nesli dünyamızda var olan kaynaklarımızı bilinçli tüketerek yaşamamız gerektiği yönünde eğitmiş olur. Sürdürülebilir kalkınma kavramı yeni olsa da elimizdeki var olan kaynakların bir gün tükeneceğini ve dikkatli kullanmamız gerektiğinin önemini uzun yıllardır bilmekteyiz. Formal eğitim kademesinin ilk kademesi olan okul öncesi dönem önem arz etmektedir ve bu grubu eğitecek olan öğretmenlerin de sürdürülebilir kalkınma hakkında bilgi ve farkındalık sahibi olmaları çocukları eğitmeleri açısından oldukça önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma hakkında bilgi sahibi olması sürdürülebilir kalkınmayı farklı boyutlarıyla sınıftaki öğrencilerine içselleştirmeye çalışması sadece öğrencilerin değil, velilerinde bu farkındalığı edinmesini sağlayabilir. Okul Öncesi Eğitim ve Sürdürülebilir Kalkınma "Okul öncesi öğretim programı kapsamında yapılan fen etkinlikleri de yine programda açıklandığı gibi bireyin merak etmeye, gözlemlemeye, araştırmaya incelemeye ve keşfetmeye yönelik bir etkinlik olması ve çevre farkındalığı oluşturması açısından önemlidir. Bunların yanı sıra alan gezileri, "çevreyi koruma haftası" gibi önemli gün ve haftalarda yapılan etkinlikler bireyde çevre bilinci oluşturma başta olmak üzere bu yönde kalıcı izli davranış değişikliğine imkân tanıyacak bir süreç vardır" (Bulut ve Çakmak, 2018: s. 2689). Bu açıdan sürdürülebilir kalkınmanın okul öncesi eğitim programlarında da yansımaları olduğu görülebilir. Öğrencilerin başarılarını, öğretmenin yetenek ve nitelikleri etkilemektedir (Darling- Hammond, 2000: s. 1-44; Aktaran, Aydın, 2019: s. 31). Yapılan araştırmalarda erken çocukluk döneminde sürdürülebilir kalkınmanın eklenmesi gerekliliğinden bahsedilerek, çocuklara sürdürülebilir kalkınmanın ele aldığı boyutları ve kavramları kolaylıkla öğretip, öğrenilen kavramları günlük yaşamlarında sıklıkla kullanarak, kalıcı öğrenme gerçekleştirilebileceği belirtilmiştir. Erken çocukluk eğitiminde, öğretmen eğitiminin sürdürülebilir kalkınmayı içermesi önemlidir. Bu sebeple yeniden yapısal düzenlemelerin bütüncül bir şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir (Caiman ve Lundegård, 2014; Hägglund ve Samuelsson, 2009; Pearson ve Degotardi, 2009; Ärlemalm-Hagsér ve Davis, 2014'den Aktaran: Toran, 2017, s. 36).

Yöntem

2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi Araştırmanın evrenini çoğunluğunu Sinop, Samsun, Sivas ve İstanbul illerinde bulunan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çogunluğu Sinop, Samsun, Sivas ve İstanbul illerinde bulunan yaklaşık 300'ün üzerinde okul öncesi öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında dört ilden, 35 okuldan yüzyüze veriler toplanmıştır. Araştırmada gönüllü olarak katılım göstermek isteyen katılımcılardan bilgilendirilmiş onam formu toplanarak veriler toplanmıştır. Araştırma kapsamında bir üniversitenin etik kurulundan ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gereken izinler alınmıştır. Bu araştırma TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) tarafından yürütülen "2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı" tarafından desteklenmektedir.

2.2. Araştırma Türü Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Tarama araştırmaları ise göreceli olarak daha büyük örneklemlerden veri toplanmasını içeren var olan durumun betimsel olarak açığa çıkarılmasını içeren bir araştırmadır.
2.3. Veri Toplama Aracı Araştırmada verilerin analizinde Atmaca, Kıray ve Pehlivan (2019) tarafından geliştirilen "Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımına ilişkin izinler proje ekibi tarafından ölçek geliştiricilerden alınmıştır (Bakınız: Eklemek istedikleriniz bölümü Şekil 1). Araştırmada kullanılacak ölçek 37 madde ve toplumsal (9 madde), ekonomik (13 madde) ve çevresel sürdürülebilirlik (15 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Kullanılacak ölçekteki 37 madde 5'li likert ("(1) kesinlikle katılmıyorum", "(2) katılmıyorum", "(3) kararsızım", "(4) katılıyorum", "(5) kesinlikle
katılıyorum") derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan 26. Madde kontrol maddesi olduğundan ölçekteki diğer 36 maddeden alınabilecek maksimum puan 180, minimum puan ise 36'dır. Veri toplama aracını geliştirme aşamasında yeterli geçerlik ve güvenirlik kanıtı sunulmuştur (Atmaca, Kiray ve Pehlivan, 2019, s. 83).

2.4. Bağımlı-Bağımsız değişkenler Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının çeşitli faktörlerle incelenmesini amaçlayan araştırmadaki bağımlı ve bağımsız değişkenler bu bölümde özetlenmiştir. Araştırmamızdaki bağımlı değişken: Sürdürülebilir kalkınma farkındalığı. Bağımsız değişkenler: Eğitim durumu, mesleki deneyim yılı, çalışılan il, ikamet yeri, yaş, sürdürülebilir kalkınma hakkında bilgi sahibi olma durumu, öğretmenlik mesleğini severek mi icra etme durumu, yaklaşık hane halkı geliri, çocuk sahibi olma durumu, sürdürülebilir kalkınma ile ilgili eğitim alma durumu. Cinsiyet değişkeni sonradan dengesiz dağılımdan dolayı çıkarılmıştır.

2.5. Sayıltı ve Sınırlılıklar Sayıltıları: Öğretmenlerin ankette bulunan her bir soruya içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır. Sınırlılıkları: Araştırmanın örneklemine ilişkin sınırlılık bulunmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beklenen/Geçici Sonuçlar: Araştırma kapsamında başta betimsel istatistikler hesaplanacaktır. Kullanılan ölçme aracından alınan ortalama puanların yüksek olması beklenmektedir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının yüksek düzeyde olması beklenmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri eğitim durumlarına, mesleki deneyim yıllarına, yaşlarına, öğretmenlik mesleğini severek mi sevmeyerek icra etme durumuna, yaklaşık hane halkı gelirine, çocuk sahibi olup olmama durumuna, sürdürülebilir kalkınma ile ilgili eğitim alıp almama durumuna ve sürdürülebilir kalkınma konusu hakkında bilgi sahibi olup olmamalarına göre farklılık göstermesi beklenmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları ile ve yaşadıkları yerleşim birimine göre ise sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının farklılık gösterip göstermeme durumunun etkilememesi öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kelimeler: Sürdürülebilir kalkınma farkındalığı, okul öncesi öğretmenleri, demografik değişkenler, farkındalık

Kaynakça

Atmaca, A. C., Kiray, S. A., & Pehlivan, M. (2019). Development of a Measurement Tool for Sustainable Development wareness. International Journal of Assessment Tools in Education, 6(1), 80-91. https://dx.doi.org/10.21449/ijate.518099

Aydın, B.(2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Çevre Eğitimine YönelikAlgıları (Master's Thesis,Sosyal Bilimler Enstitüsü). https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/423480
Bulut, B. & Çakmak, Z. (2018).

Demir, T. T. (2021). Türkçe Eğitimi Alanında Nicel Araştırma Yöntemleri Kullanılarak Yapılan Doktora Tezlerindeki Eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9(*2), 543-560. https://doi.org/10.16916/aded.873899

Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi ve Öğretim Programlarına Yansımaları.

Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7 (4), 2680-2697. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/42447/511230

Toran, M. (2017). Erken Çocukluk Eğitimi İçin Sürdürülebilir Kalkınma: Türkiye Kökenli Yayınlara Yönelik Bir Değerlendirme. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 1(1), 33-44. https://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171116

The Assessment Practices of Preschool Teachers Working in Multicultural Classrooms

Elif Naz Altaş
Ted Üniversitesi

Çağla Öneren Şendil
Ted Üniversitesi

Problem Durumu

Globalization made the boundaries invisible (Ramsey, 2015). Technological developments and changes in the world led to an increase in the connection and interaction between people from diverse communities. Thus, multicultural structure in the countries emerged. Today's preschool classrooms are a reflection of the multicultural structure in society. Said (1994) defended that no one has one culture in the modern world even though people can be characterized by their country of origin, color or religious beliefs. In this regard, multicultural classrooms include linguistically and culturally diverse children.

In order to work effectively with children and families from diverse backgrounds, preschool teachers should consider children's diverse backgrounds including race, ethnicity, culture, language, values, beliefs and traditions (Santos et al., 2000) as well as the developmental needs, abilities, and interests. In detail, they should select culturally and linguistically appropriate materials and arrange their practices. Moreover, teachers should also consider children's diverse background while assessing the developmental process. In other words, teachers need to carefully examine their screening and assessment procedures for any linguistic or cultural biases that can lead to an over- or underrepresentation of children from different linguistic and cultural backgrounds (McLean, 2015). On the other hand, assessment of children having a culturally, and linguistically diverse background is considered a challenge for early childhood professionals (McLean, 2015), because it requires special interest and practices. Therefore, it is of great importance to examine the experiences of preschool teachers serving culturally and linguistically diverse children while assessing children's development and learning.

In this sense, the purpose of the current study is to examine the experiences of preschool teachers working in multicultural classrooms while assessing children's development and learning. In line with this purpose, the research questions are in following:

RQ1: What are the experiences of preschool teachers working in multicultural classrooms while assessing children's development and learning?

1a: What are the assessment practices of preschool teachers working in multicultural classrooms?

1b: What are preschool teachers' differentiated assessment practices according to diverse cultural and linguistic backgrounds?

1c: What challenges do preschool teachers face in the assessment of culturally and linguistically diverse children?

1d: What are the strategies of preschool teachers to overcome the challenges while assessing culturally and linguistically diverse children?

Yöntem

Phenomenological study defines the participants' perceptions of their lived experiences related to a phenomenon or a concept (Creswell, 2007). Moreover, qualitative design offers a deep understanding of an issue that might be learned by talking directly with an individual (Creswell, 2007). In this sense, the researchers will conduct a phenomenological study with qualitative design in order to examine the experiences of preschool teachers working in multicultural classrooms while assessing children's development and learning.

There is no strict standard on the proper number of participants for the qualitative studies (Patton, 2002), because the sample size depends on the saturation of the data in qualitative design. On the other hand, there are different views on the sample size in qualitative phenomenological research. Dukes (1984) suggests 3-10 people while Polkinghorne (1989) recommends 2-25 people. In this respect, the participants in the current study will be 10 preschool teachers having bachelor's degree of early childhood education and working in international preschools in Ankara.

The interviews are the crucial method during data collection procedure (Fetterman, 1998). Patton (2002) also expressed the necessity of the interviews due to the impossibility of observing a behavior/phenomenon that occurred at some previous point in time. According to Edwards and Holland (2013), participants in semi-structured interviews have more freedom to react to the questions. In order to achieve the goals in the current study, semi-structured interviews will be conducted with the participants. The interview questions will be prepared by the researchers. The opinion of two experts from the early childhood education field will be taken for the interview questions. Moreover, pilot study with two preschool teachers working in international preschools will be conducted. Thus, validity will be ensured in the study. Besides, inter-coder agreement technique will be used to ensure reliability after the coding process of the interviews at MaxQda.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In the current study, it is expected to gain knowledge on teachers' self reported assessment practices who are working in multicultural classrooms, including the strategies/methods, the time they assessed, and the tools that they used while assessing children's development and learning. Moreover, it is expected to reach the information about how preschool teachers working in multicultural classrooms adapt the assessment procedure for culturally and linguistically diverse children. Besides, researchers are supposed to reach findings on the challenges/barriers preschool teachers face during the assessment practices in multicultural classrooms. The results of the study are thought to shed light to the literature on early childhood assessment and multicultural practices.

Anahtar Kelimeler: assessment, children, early childhood education, multicultural classroom, preschool teachers, culturally diverse, linguistically diverse

Kaynakça

Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health, 23*(3), 197-203. https://doi.org/10.1007/BF00990785

Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?*. Bloomsbury.

Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography: Step-by-step* [Applied Social Research Methods Series, Volume 17] (2nd ed.). SAGE Publications.

McLean, M. (1998). Assessing Young Children for Whom English is a Second Language. *Young Exceptional Children, 1*(3), 20–25. https://doi.org/10.1177/109625069800100304

Melhuish, E., Quinn, L., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2013). Preschool affects longer term literacy and numeracy: results from a general population longitudinal study in Northern Ireland. *School Effectiveness and School Improvement, 24*(2), 234–250. https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749796

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.

Polkinghorne, E. D. (1989). Phenomenological Research methods. In R. S. Valle & S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience* (pp.41-60). Plenum Press.

Santos, R. M., Fowler, S. A., Corso, R. M., & Bruns, D. A. (2000). Acceptance, knowledgment, and adaptability selecting culturally and linguistically appropriate early childhood materials. *Teaching Exceptional Children, 32*(3), 14-22. https://www.proquest.com/openview/f6f7ee413ebff2113fb692f6f95d8df5/1?pqorigsite=gscholar&cbl=7737

Erken Çocukluk Dönemi İçin Ev Öğrenme Ortamı Dizininin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Beyza Hamamcı — ODTÜ
Hasibe Özlen Demircan — ODTÜ
Feyza Tantekin-Erden — ODTÜ

Problem Durumu

Ev öğrenme ortamları, çocukların akademik başarıları için yordayıcı unsur olarak değerlendirilmektedir (Cheung et al., 2022; Korucu et al., 2020; Melhuish et al., 2008). Ebeveynleri ile; kitap okuma, harf farkındalığı, okuma yazma, sayıları öğrenme ve sayı sayma, fiziksel etkinliklerde bulunma, kütüphaneleri ziyaret etme ve resim yapma gibi etkinliklerde bulunmanın çocukların hem okul öncesi dönemdeki hem de ileriki yıllardaki okul başarısı üzerinde olumlu etkisinin olduğunu gösteren çalışmalar ilgili alan yazında yer almaktadır (örn., Alston-Abel vd., 2018; Sammons vd., 2015; Okur-Ataş vd., 2022). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda ev öğrenme ortamını değerlendirecek güvenilir ölçme araçları önem kazanmaktadır. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde çocukların ebeveynleri ile evde gerçekleştirdiği dil ve matematik etkinliklerine ilişkin öğrenme etkinliklerini ayrı ayrı ele alan ebeveynin derecelendirmesine dayanan ölçekler (örn., Altun, 2013; Gürgah-Oğul vd., 2018; İvrendi vd., 2009; Umek vd., 2005) ve ev ortamını ebeveynlik (örn. ebeveyn duyarlılığı, kabulü), ev içi organizasyon, öğrenme materyalleri ve etkinlikleri gibi gözleme dayalı değerlendiren ölçme araçları bulunmaktadır (Baydar vd., 2007; Caldwell vd., 1984). Tüm bu ölçme araçları göz önünde bulundurulduğunda yalnızca ev sisteminde sağlanan öğrenme etkinliklerinin (dil, matematik, fiziksel, sanat ve geziler) birlikte değerlendirildiği bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Mevcut çalışmada evde çocuğun öğrenmesini doğrudan desteklemek için yapılan etkinlikleri kapsayan ebeveyn bildirimli "Ev Öğrenme Ortamı Dizininin" (Home Learning Environment Index) (Melhuish vd., 2008) geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılması amaçlanmıştır. Geçerlik çalışmalarında, örneklemden elde edilen verinin ölçeğin orijinal yapısı ile uyumluluğunu belirlemek için açımlayıcı faktör analizi ve benzer yapıyı ölçen bir ölçme aracı ile ilişkinin incelenmesini ifade eden kriter bağımlı geçerlik yöntemleri (mevcut çalışma için "Eviçi Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır) kullanılırken güvenirliğin test edilmesinde ölçeğin belirli aralıklar ile aynı deneklere yeniden uygulanarak iki zamandan elde edilen verilerin ilişkisinin belirlenmesini ifade eden test tekrar test yöntemleri kullanılmaktadır (Fraenkel vd. 2012). Araştımanın amacı bağlamında mevcut araştırmanın soruları şunlardır:

1. Ev Öğrenme Ortamı Dizininin Türkçe versiyonu erken çocukluk dönemindeki çocuklar için geçerli bir ölçme aracı mıdır?
    1. Ev Öğrenme Ortamı Dizininin Türkçe versiyonu ölçeğin orijinal faktör yapısı ile uyumlu mudur?
    2. Ev Öğrenme Ortamı Dizininden elde edilen veriler ile Ev İçi Okuryazarlık Ölçeğinden elde edilen veriler arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
2. Ev Öğrenme Ortamı Dizininin Türkçe versiyonu güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
    1. Ev Öğrenme Ortamı Dizininin Türkçe versiyonundan elde edilen tekrarlı ölçüm verileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Yöntem

Bir grubun özel bir karakteristiğini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar tarama çalışmaları ile açıklanmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Mevcut çalışma kapsamında erken çocukluk dönemindeki çocukların evde öğrenme etkinliklerini değerlendiren ölçme aracının geçerlik güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlandığı içim tarama çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra ölçme aracının benzer özelliği ölçen eviçi okuryazarlık değişkeni ile ilişkisi incelendiği için ilişkisel bir çalışmadır. İlişkisel çalışmalar iki veya daha fazla değişkenin arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan çalışmalardır (Fraenkel vd., 2012).

Veri Toplama Araçları

Çocuk ve Aile Bilgi Formu

16 sorudan oluşan form, çocuk ve aileye ilişkin demografik bilgileri değerlendirmektedir. Çocuk ile ilgili sorular; çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, gelişimsel ve sağlık sorunlarını içermektedir. Aile ilgili sorular ise ebeveynlerin yaşı, öğrenim düzeyi, çalışma durumu ve geliri ile ilgili soruları kapsamaktadır.

Ev Öğrenme Ortamı Dizini

Orijinal indeks Melhuish ve arkadaşları tarafındna (2008) "Home Learning Index" başlığı ile geliştirilmiştir. Ölçme aracı ev sakinleri ve çocuğun birlikte yaptıkları öğrenme etkinliklerini içermektedir. Bu indekste dil, matematik, fiziksel, gezi ve sanat etkinliklerini içeren 21 soru bulunmaktadır. Ev Öğrenme Ortamı Dizini'nin çevirisi için iki araştırmacı ortak bir form oluşturmuş ve hem orijinal maddeler hem de çeviri sentezi iki alan uzmanına iletilerek görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda orijinal ölçme aracında dini hizmetler/eğitimler ile ilgili bilgiler çıkarılmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda araştırmacılar formun son halini 20 sorudan oluşturarak vermiştir.

Ev İçi Okuryazarlık Ölçeği

Orijinal ölçek Umek ve arkadaşları tarafından (2005) "Home Literacy Environment Questionnaire" başlığı ile geliştirilmiştir. Orijinal ölçeğin dil kullanımı ve açıklama uyaranı, kitap okuma ve kütüphane ziyareti, etkileşimli etkinlikler ve konuşmalar, etkileşimli okuma ve yakınsak gelişim alanı uyarımı olmak üzere altı alt boyutu bulunmaktadır. Bu ölçeğin uyarlama çalışması Altun (2013) tarafından yapılmıştır. Bu süreçte 32 maddeden oluşan ölçeğin iki maddesinde uyarlamalar yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya 36-102 ay aralığında (M=58.29; SD=11.13) çocuğu (Nkız=110; Noğlan=128) bulunan 238 ebeveyn katılmıştır. Bu çocukların %46.2'si bir yıl, %37.7'si iki yıl, %12.3'ü üç yıl ve %3.8'i dört yıl olmak üzere erken çocukluk eğitimi veren bir kuruma katılmıştır. Ebeveynlerin %53'ünün tek çocuğu varken %39.4'ünün iki çocuğu, %6.4'ünün üç ve %1.3'ünün dört çocuğu bulunmaktadır. Annelerin yaş ortalaması 36.57 (SD=8.64;) iken babaların yaş ortalaması 38.36 (SD=6.54)'tür. Annelerin %46.6'sı bir lisans programından mezun iken babaların %41.1'i bir lisans programından mezundur. Annelerin %63.1'i çalışırken babaların %98.3'ü çalışmaktadır. Hane halkı toplam geliri ortalama 22.205 ₺ (SD=16.39)'dir.

Süreç

Araştırmanın etik izinleri ODTÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 0507-ODTUİAEK-2022 protokol numarası ile alınmıştır. Veriler çevrimiçi veri toplama platformu (https://www.qualtrics.com) üzerinden toplanmıştır. Ölçme aracının geçerlik çalışması için Yapısal Eşitlik Modellemesi ve kriter bağımlı geçerlik ölçütleri gözetilirken güvenirlik çalışmasında test tekrar test güvenirlik değerlendirmesi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçme aracının model uyumunu belirlemek amacıyla yapısal eşitlik modeli uygulanmıştır. Uyum indeksi incelendiğinde elde edilen verilerin modele iyi bir uyum sağladığı tespit edilmiştir ($\chi 2(189, N=238)=743.161$, $p<0,01$; GFI=0,981) (Hooper vd., 2008; Kelloway, 1998). Ölçme aracının kriter bağımlı geçerliği için "Ev İçi Okuryazarlık Ölçeği" (Altun, 2013; Umek vd., 2005) ile arasındaki korelasyon incelenmiştir. Ev Öğrenme Ortamı Dizini, Ev İçi Okuryazarlık Ölçeği'nin tüm alt boyutları ile (dil kullanımının uyarılması, kitap okuma, katılımlı etkinlikler ve sohbet, etkileşimli okuma ve yakınsak gelişim alanı) düşük-orta düzeyde ilişkili bulunmuştur ($r=.228$ - $r=.383$; $p<.001$). Test tekrar test güvenirlik değerlendirmesi için ise "Ev Öğrenme Ortamı Dizini'"nin iki zamanda tamamlayan 100 katılımcı ile yapılan korelasyon analizi sonucunda yüksek düzeyde ilişki ($r=.702$; $p <.001$) bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: ev öğrenme ortamı, ebeveyn-çocuk etkinlikleri, geçerlik, güvenirlik

Kaynakça

Alston-Abel, N. L., & Berninger, V. W. (2018;2017;). Relationships between home literacy practices and school achievement: Implications for consultation and Home–School collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 28*(2), 164-189. https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1323222

Altun, D. (2013). *An investigation of the relationship between preschoolers' reading attitudes and home literacy environment* (345481). [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi], YÖK Tez.

Baydar, N., & Bekar, O. (2007). *HOME-TR observation and interview scales* [Unpublished Manuscript]. https://portal.ku.edu.tr/ECDET/index.htm

Caldwell, B. M., & Bradley, R. H. (1984). *Home observation for measurement of the environment.* University of Arkansas at Little Rock.

Cheung, S. K., Cheng, W. Y., Cheung, R. Y., Lau, E. Y. H., & Chung, K. K. H. (2022). Home learning activities and parental autonomy support as predictors of pre-academic skills: The mediating role of young children's school liking. *Learning and Individual Differences, 94*, 102127.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.

Gürgah Oğul, İ., & Aktaş Arnas, Y. (2020). Role of home mathematics activities and mothers' maths talk in predicting children's maths talk and early maths skills. *European Early Childhood Education Research Journal, 29*, 501- 518. https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1858128

Hooper, D., Coughlan, J.P., & Mullen, M.R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal on Business Research Methods 6*(1), 53-60. Kelloway, E. K. (1998). *Using liseral for structuralequation modeling: A researcher's guide.* Thousand Oaks, CA: Sage

İvrendi, A., & A. Wakefield. 2009. "Mothers' and fathers' participation in mathematical activities of their young children." İçinde *Education in Balkans Today–Proceedings of the 5th International Balkan Education and Science Congress*, H. Asutay and E. Bayındır (Ed.), 50–54. Edirne: Trakya University Publication.

Kelloway, E. K. (1998). Using *Lisrel for structural equation modeling: A researcher's guide.* Thousand Oaks, Calif: SAGE Publication.

Korucu, I., Litkowski, E., & Schmitt, S. A. (2020). Examining associations between the home literacy environment, executive function, and school readiness. *Early Education and Development, 31*(3), 455-473. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1716287

Melhuish, E., Phan, M., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal Of Social Issues, 64*(1), 95–114.

Sammons, P., Toth, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj, I., & Taggart, B. (2015). The long-term role of the home learning environment in shaping students' academic attainment in secondary school. *Journal of Children's Services, 10*(3), 189–201.

Okur-Atas, S., & Berument, S. K., (2022). School Readiness of Turkish Children Living in Poverty: The Mediating Roles of Home Environment and Maternal Behaviors. *Early Education And Development.* https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2127291

Umek, L. M., Podlesek, A., & Fekonja, U. (2005). Assessing the Home Literacy Environment: Relationships to Child Language Comprehension and Expression. *European Journal of Psychological Assessment, 21*(4), 271–281. https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.4.2

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutumlarının İncelenmesi

Esra Ünlüer
Kocaeli Üniversitesi

Rahime Çiçek
Kocaeli Üniversitesi

Duygu Demirtaş
Kocaeli Üniversitesi

Problem Durumu

Artan çevre problemleri ve bu problemlerin insan hayatına etkilerine çözüm arama amacıyla ortaya çıkan çevre eğitimi, insan deneyimleriyle sürekli gelişen ve değişen dinamik bir mekanizmadır (Teksöz, 2020). Çevre eğitim programları ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ortak eğitim felsefeleri bulunmaktadır (Yaylacı ve Feriver, 2020). Çocukların çevresel tutumlarını çevre yanlısı bir yönde geliştirmeyi amaçlayan çevre eğitimi programları, uygun tasarımı sağlamak için yaş ve cinsiyet farklılıkları gibi arka plan bilgileri gerektirir (Lieflander ve Bogner, 2014). Okul öncesi eğitim programı ve çevre eğitim programları bütünleşik yaklaşıma sahiptir. Çocuğu bütünsel olarak ele alan bu programlar farklı gelişim alanlarını gerçek yaşam deneyimleriyle destekleyerek; aynı zamanda hedef davranış ve becerilerin aile katılımı ile pekiştirilmesini hedefler. Bununla birlikte çevre eğitimi sadece fen etkinliklerini içermemektedir. Okulda ve okul dışı ortamlarda farklı disiplinleri bütünleştirilerek gerçekleştirilen çevre eğitimi, okul öncesi eğitim programında ve çevre eğitim programlarında bağımsız bir alan olarak ele alınmamaktadır (Yaylacı ve Feriver, 2020).

Çevre eğitimi sadece çevre biliminin teorik altyapısını değil, aynı zamanda pratiğe dökülüp mevcut çevre sorunlarının çözülmesi ve olası problemlerin engellenmesini içerir. Bu sebeple erken çocukluk döneminde önemli bir rol model olan öğretmenlerin çevre eğitiminin amaçlarını, hedeflerini içselleştirerek yeterli çevre bilgisine sahip olup, bu bilgileri çocuğa nasıl aktarması gerektiğine hakim olmalıdır (Yazıcı ve Cappellaro, 2020). Türkiye 'de okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi henüz öğretmen adayı iken başlamaktadır. 2018 yılında yürürlüğe konan Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında çevre eğitimi ile alakalı Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi, Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim ve Okul Dışı Öğrenme Ortamları gibi dersler bulunmaktadır (Yazıcı ve Cappellaro, 2020). Tüm bu dersler okul öncesi öğretmen adaylarına çevre eğitimi ile alakalı yeterlikleri kazandırmayı amaçlar. Kuzey Amerika Çevre Eğitimi Derneği (NAEEE) çevre eğitimi verecek eğitmenlerinin sahip olması gereken altı yeterlik başlığı belirlemiştir. Altı ana yeterlik çevre eğitiminin temelleri, çevre okuryazarlığı, mesleki sorumluluk, çevre eğitimi planlaması ve uygulaması, öğrenmeyi destekleme ve kapsayıcılık ve ölçme ve değerlendirmedir (2017). Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi sürecinde öğretmene bazı rol ve sorumluluklar düşmektedir. Öncelikle öğretmenler çevre deneyimlerini basitten karmaşığa doğru planlamalıdır. Basitten karmaşığa doğru planlanan bu eğitim sürecine çocukların aktif katılımı sağlanmalıdır. Öğretmen bilgiyi didaktik ve direkt olarak aktarmak yerine danışman rolü üstlenmelidir. Çocuğun yaratıcılığını uyandıracak ve destekleyici etkinliklere yer verilmelidir (Yazıcı ve Cappellaro, 2020).

Alan yazında öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bozdemir ve Faiz, sosyal bilgiler ve fen eğitimi alanlarından 800 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışma, kız öğrenciler ekosentrik tutum geliştirirken, erkek öğrencilerin antipatik tutum geliştirdiğini ortaya koymuştur. Aynı zamanda sınıf düzeyi arttıkça ekosentrik tutum yükselirken antipatik tutum azalmıştır (2018). Karakuş ve Çimen, biyoloji, fen bilgisi, sınıf, Türkçe, sosyal bilgiler, coğrafya, özel eğitim ve Arapça öğretmenliği programlarından 406 öğretmen adayının ekosentrik tutuma sahip olma oranının yüksek olduğunu belirtirken, çevre ile ilgili ders alma, çevre ile ilgili kurumlara üye olma, ana bilim dalları ve gelir durumu gibi değişkenlerin puanlarda yordayıcı etkisini ortaya koymuştur (2020). Alpak Tunç, 1438 fen bilgisi öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada, ekosentrik ve antroposentrik puanlar ortalamanın üzerinde iken antipatik yaklaşımın puanı ise ortalamanın altındadır. Benzer olarak cinsiyet, sınıf düzeyi, çevre ile alakalı ders alma, bir çevre kuruluşuna üye olma değişkenlerine göre farklılık görülmüştür (2015). Ancak farklı eğitim disiplinleri ile yapılan çalışmalara yönelik güncel literatüre bakıldığında, okul öncesi öğretmen adaylarının çevre tutumlarına yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Bu sebeple, çocuklara çevre dostu davranışları ve çevresel bilinci kazandırmada kritik rolü olan okul öncesi öğretmenlerinin çevreye karşı tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik hangi tutumları benimsemektedir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarını tutumları bazı değişkenlere bağlı olarak (sınıf düzeyi, büyüdükleri ev tipi, öğrenim sürecinde ikamet ettikleri yer, aileleri ile yaşadıkları yer, evin bahçesinin olup olmaması durumu, yeşil alanları ziyaret edip etmeme durumu) farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Mevcut çalışmada Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının çevreye ilişkin antroposentrik, ekosentrik ve antipatik tutumlarını belirlemek ve tutumların sınıf düzeyi, büyüme sürecinde ikamet edilen yere, aileyle yaşanan yere ve bahçelerinin olup olmama durumuna, öğrenim döneminde ikamet edilen yere ve üniversite çevresindeki yeşil alanları ziyaret edip etmeme

durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmesi ve farklı tutumu benimseyen öğretmen adaylarının görüşleri ve davranışları üzerine derinlemesine bilgi edinmektir. Bu amaçtan yola çıkarak araştırmanın deseni karma yöntem olarak belirlenmiştir. Karma yöntem araştırmalarında araştırma sorularını yanıtlama amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımların bileşenleri birleştirilmektedir(Creswell, 2014). Araştırmanın nicel boyutunda bir evren hakkındaki genel yargıya varmak amacıyla örneklem üzerinden veri toplanması olarak ifade edilen tarama yöntemi (Karasar (2006) ile veri toplanmıştır. Nitel boyutunda ise grupların benimsedikleri tutuma yönelik derinlemesine bilgi sunulması amacıyla odak grup görüşme yöntemine başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Katılımcıların belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Araştırma, Kocaeli Üniversitesi'nde Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan 42'si 1. sınıf, 43'ü 2. sınıf, 36'sı 3. sınıf ve 55'i 4. sınıf olmak üzere toplamda 176 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların %92,6'sı kadın, %7,4'si erkektir. Nitel boyutunda ise maksimum çeşitleme örnekleme yöntemi ile belirlenen 15 öğretmen adayı dahil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Nicel verilerin toplanması sürecinde 2007 yılında Erten tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte 12 ekosentrik tutum, 8 antroposentrik tutum ve 7 antipatik tutum olmak üzere 27 madde bulunmaktadır. Ölçek, likert tipi ve 7'li dereceleme ölçeği formundadır. Ekosentrik tutum maddelerinden alınabilecek en düşük puan 12, orta puan 42, en yüksek puan 84; antroposentrik tutumlarda en düşük puan 8, orta puan 28, en yüksek puan 56; ve antipatik tutumlarda ise en düşük puan 7, orta puan 24,5, en yüksek puan ise 49'dur. Ölçek katılımcılara çevrimiçi platformlar aracılığıyla ulaştırılmıştır. Kullanılan ölçek sonuçlarına göre 5 ekosentrik tutumu benimseyen, 5 antroposentrik tutumu benimseyen ve 5 antipatik tutumu benimseyen katılımcı ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nicel veriler SPSS 26 Programı'na aktarılarak analiz edilmiştir. Araştırmada katılımcıların antroposentrik, ekosentrik ve antipatik tutum puanları için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Puanlar arasında sınıf düzeyi, büyüme sürecinde ikamet edilen yere, aileyle yaşanan yere ve öğrenim döneminde ikamet edilen yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı konusunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve parametrik olmayan Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. Aileleriyle yaşadıkları evde bahçeleri olup olmama ve üniversite çevresindeki yeşil alanları ziyaret edip etmeme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı konusunda bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri ile toplanan nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmekte olup analiz süreci devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının ekosentrik tutum puanları ($\bar{x}$=70,96) ile antroposentrik tutum puanlarının ($\bar{x}$=37,61) orta puanın üstünde bulunurken antipatik tutum puanlarının ($\bar{x}$=12,36) orta puanın altında olduğu fark edilmiştir. Ekosentrik ve antroposentrik tutum puanlarının ölçeği ilgili boyutundan alınabilecek orta puana oranlarına bakıldığında ise iki tutumun birbirine yakın seyrettiği fakat ekosentrik tutumun daha yaygın olduğu görülmüştür. Tutumların sınıf düzeyine, büyüme sürecinde yaşanılan yere, aileyle güncel olarak yaşanılan yere ve bu evde bahçenin olup olmama durumuna ve öğrencilik dönemi süresince ikamet edilen yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, üniversite çevresindeki yeşil alanları ziyaret eden öğretmen adayları($\bar{x}$=71,54) ile etmeyen öğretmen adayları ($\bar{x}$=69,09) arasında ekosentrik tutum noktasında alan ziyareti yapan katılımcıların lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (p=,027).

Anahtar Kelimeler: okul öncesi öğretmen adayları, çevreye yönelik tutumlar, ekosentrik tutum, antroposentrik tutum, antipatik tutum

Kaynakça

Bozdemir, H. ve Faiz, M. (2018). Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Ekosentrik, Antroposentrik ve Antipatik Tutumları. Sakarya University Journal of Education, 8(1), 61-75.

Creswell, J. W. (2014). Karma Yöntem Araştırmaları (Çev Edt: Dede, Y. ve Demir, S. B.). Anı Yayıncılık

Erten, S. (2007). Ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. Eurasian Journal of Educational Research, 28, 67-74.

Karakuş, G. ve Çimen, O. (2020). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Etik Yaklaşımlarının İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(2), 411-435.

Karasar, N.(2006). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.

Lieflander, A. K. ve Bogner, F. X. (2014). The Effects of Children's Age and Sex on Acquiring Pro-Environmental Attitudes Through Environmental Education. The Journal of Environmental Education, 45(2), 105-117.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara.

North American Association for Environmental Education/NAAEE. (2017). Guidelines for Excellence Professional Development of Environmental Educators. 28.02.2023 tarihinde https://naaee.org adresinden erişilmiştir.

Teksöz, G. (2020). Çevre Eğitiminden Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitimr: Tarihçe ve Gündem. R. Olgan (Ed.), Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi (s. 1-2). Pegem Akademi.

Tunç, G. A. (2015). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Etik Yaklaşımları ile Çevreye Yönelik Etik Yaklaşımları ile Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yaylacı, H. K. ve Feriver, Ş. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim. R. Olgan (Ed.), Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi (s. 20-36). Pegem Akademi.

Yazıcı, Z. ve Cappellaro, E. (2020). Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitiminde Öğretmen. R. Olgan (Ed.), Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi (s. 175-192). Pegem Akademi.

5-6 Yaş Çocuklarının, Ailelerinin Ve Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kaynakları Tüketme Davranışlarının İncelenmesi

Yasemin Bulut — Ordu Üniversitesi
Özgül Polat — Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi dönemde aile ve okul, çocuğun gelişimi etkileyen en önemli çevrelerdir (Bee ve Boyd, 2009; Berk, 2013). Çocukların doğal merak duygularının ve öğrenme isteklerinin yoğun olduğu okul öncesi dönemin uygun şekilde değerlendirilmesi, çocukların yaşadıkları çevreyi tanımaları, çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri, çevre sorunlarına ilişkin farkındalık kazanmaları ve çevreyi koruma bilinci edinmeleri açısından önemlidir. Erken çocukluk yıllarından itibaren bireylerin sürdürülebilir tüketim davranışlarının olumlu yönde gelişmesinde, öncelikle ailelerin ve öğretmenlerin, sonra da toplumdaki diğer yetişkinlerin davranışları oldukça etkilidir (Cevher-Kalburan, 2009; Karademir, Uludağ ve Cingi, 2017; Karalar ve Kiracı, 2010).

Sürdürülebilirlik; dünyadaki doğal kaynakların, gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılama yeteneğinden ödün vermeden şimdiki neslin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde kullanılmasıdır (WCED, 1987). Sürdürülebilirlik ekonomik, çevresel ve sosyal boyutlarıyla bir bütündür ve sürdürülebilirliğin gerçekleşmesi bu üç boyutun birlikte çalışmasıyla mümkündür (Bazin, 2012; Diesendorf, 2000; Ergün ve Çobanoğlu, 2012; Gedik,2020; Littig ve Griebler, 2005; McKenzie, 2004). Özellikle son yıllarda bu birlikteliğin sağlanabilmesi için tüm dünyada ülkeler çeşitli politikalar geliştirirken, ekonomi uzmanları ve çevre bilimciler, doğal kaynakları verimli kullanmak ve toplumdaki eşitsizlikleri azaltmak için üretimde ve tüketimde kontrollü bir azalma yapılmasını önerirler (Akgül, 2010; Bazin, 2012; Bilgili, 2017; BM, 2015; Gülay ve Önder, 2011; Hofman, 2015; Kahriman-Öztürk, Olgan ve Güler, 2012; Öztürk, 2017; Siraj-Blatchford, Smith ve Samuelsson, 2014; Teksöz, 2014; Wals ve Kieft, 2010; WEF, 2019).

Günümüzde önemle üzerinde durulan bu durumla ilgili ülkemizde 5-6 yaş çocuklarının sürdürülebilir kaynakları tüketme davranışlarını ölçmeye yönelik bir ölçme aracına rastlanmamış olması, bu çalışmanın ortaya çıkmasına temel oluşturmuştur. Ayrıca çocukların yanı sıra, konunun derinlemesine araştırılması için okul öncesi dönemde çocuğun gelişiminde büyük öneme sahip olan aile ve öğretmenlerin de sürdürülebilir kaynakları tüketme davranışlarını incelemeye yönelik ölçme araçlarına ihtiyaç olduğu görülmüştür. Tüm bu hususlar göz önünde bulundurularak araştırma, 5-6 yaş çocukları, aileleri ve öğretmenleri için üç adet "Sürdürülebilir Kaynakları Tüketme Davranışları Ölçeği'"nin geliştirilmesi, problem cümlesi üzerine kurulmuştur.

Bu çalışma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezinden üretilmiştir.

Yöntem

Bu çalışma, karma modelde tasarlanmıştır. Karma model çalışmaları hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemlerinin araştırma sürecinde kullanılmasıdır (Tashakkori ve Teddlie, 2003). Temel ilke, araştırmacının farklı yöntem, strateji ve yaklaşımlardan yararlanarak çoklu veri toplamasıdır (Johnson ve Turner, 2003). Bu çalışmada, karma araştırma yöntemlerinden keşfedici desen kullanılmıştır. Keşfedici desen, nicel veri toplama aşamasına rehberlik etmek için nitel yöntemlerle elde edilen verilerin kullanıldığı, nitel ve nicel yöntemleri birleştiren bir araştırma tasarımıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu desenin temel amacı, bir ölçek, anket, digital araç ya da nitel veriden yola çıkılarak belirlenen yeni değişkenlerin geliştirilmesi ve nicel olarak uygulanmasıdır (Creswell ve Plano-Clark, 2017). Bu araştırmanın nitel kısmında, sürdürülebilir kaynakları tüketme davranışları ölçeklerinin boyutlarını belirlemek için alan yazın taraması ve çocuk, aile ve öğretmenlerle odak grup görüşmeleri yapılmış ve araştırmanın nicel kısmına geçilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında, nitel kısımdan elde edilen veriler ışığında ölçeklerin maddeleri taslak olarak hazırlanmıştır. Ayrıca ölçeklerin türü, alt boyutları, uygulama ve değerlendirme kriterleri belirlenmiştir. Çocuk ölçeği için maddelerin, 5-6 yaş çocuklarının gelişim düzeylerine uygun olarak eskiz çizimleri hazırlanmıştır. Ardından hazırlanan eskiz çizimlerin bir uzman tarafından resimlenmesi gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin gönüllü çocuklarla, ailelerle ve öğretmenlerle uygulaması yapılmıştır ve bu uygulamalar sonucunda ölçek maddelerinin çocuklar, aileler ve öğretmenler tarafından anlaşıldığı görülmüştür (yüzey ya da görünüm geçerliliği). Çocuk, aile ve öğretmen ölçeğinde yer alan maddeler, alanda uzman 11 kişiye (çocuk gelişimi ve okul öncesi alanında çalışan akademisyenler, okul öncesi öğretmenleri ve bir Türkçe öğretmeni) görüşleri alınmak üzere sunulmuştur (kapsam ve görünüm geçerliliği). Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda bazı maddeler yeniden düzenlenmiştir (kapsam geçerliliği). Çalışmanın etik kurul onayı ve araştırma uygulama izinleri alındıktan sonra, ölçeklerin uygulamasına geçilmiştir. Ölçeklerin uygulamaları sonrasında ölçek maddelerine ilişkin istatistiki analizler (yapı geçerliği açısından; madde toplam korelasyonları, açımlayıcı faktör analizi, (AFA kapsamında; KMO ve Barlett Testi, maddelerin ortak yük değerleri, açıklanan toplam varyans, ölçeğin faktör yapısı ve döndürme (varimax)), doğrulayıcı faktör analizi (DFA kapsamında; normallik sınaması, uyum iyiliği göstergeleri, standardize regresyon ve önerilen modelin varyans değerleri), güvenirlik açısından; iç tutarlık analizleri (Cronbach Alfa) ve izleme-son test değişimi (kararlılık) analizleri) yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda maddeler düzenlenerek, ölçeklere son hali verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, 5-6 yaş çocuklarının, ailelerinin ve öğretmenlerinin sürdürülebilir kaynakları tüketme davranışlarını ölçen üç adet ölçme aracının geliştirilmesidir. Çalışmada bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 5-6 yaş çocukları için geliştirilen "Sürdürülebilir Kaynakları Tüketme Davranışları Ölçeği"'nin geçerlik ve güvenirlik düzeyi nedir?
2. 5-6 yaş çocuklarının aileleri için geliştirilen "Sürdürülebilir Kaynakları Tüketme Davranışları Ölçeği"'nin geçerlik ve güvenirlik düzeyi nedir?
3. 5-6 yaş çocuklarının öğretmenleri için geliştirilen "Sürdürülebilir Kaynakları Tüketme Davranışları Ölçeği"'nin geçerlik ve güvenirlik düzeyi nedir?

Bu çalışma sonucunda; 5-6 yaş çocuklarının, ailelerinin ve öğretmenlerinin sürdürülebilir kaynakları tüketme davranışlarını ölçmek için alana konuyla ilgili geçerli ve güvenilir üç adet ölçek kazandırılmış olacaktır. Geliştirilen ölçeklerin, bu alanda daha çok çalışmanın yapılmasına ve konunun derinlemesine incelenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: sürdürülebilirlik, okul öncesi, çocuk, aile, öğretmen

Kaynakça

Akgül, U. (2010). Sürdürülebilir Kalkınma: Uygulamalı Antropolojinin Eylem Alanı. A*ntropoji Dergisi*, 24, 133-164.

Bazin, M. S. (2012). *Sürdürülebilir Kalkınma* (1. Baskı). (G. Gündoğan, Çev.). İstanbul: Caretta Çocuk. (Le développement durable, 2006, Editions Milan kitabından yeniden basılmıştır).

Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. Çev.: Okhan Gündüz. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Berk, L. E. (2013). *Çocuk Gelişimi*. Çev.: Ali Dönmez. Ankara: İmge Kitabevi.

Bilgili, M. Y. (2017). Ekonomik, Ekolojik ve Sosyal Boyutlarıyla Sürdürülebilir Kalkınma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (49), 559-569.

Birleşmiş Milletler Türkiye (2015). *Sürdürülebilir Kalkınma İçin Küresel Hedefler.* 01.03.2021 tarihinde http://www.kureselhedefler.org/hedefler/nitelikli-egitim/ sayfasından erişilmiştir.

Birleşmiş Milletler Türkiye (2015). *Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, Dünyayı Dönüştüren 17 Hedef.* 01.03.2021 tarihinde http://www.un.org.tr/ana-sayfa/ sayfasından erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cevher-Kalburan, F. N. (2009). *Çocuklar İçin Çevresel Tutum Ölçeği" ile "Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeği"nin Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Çevre Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. (*Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Sage Publications.

Diesendorf, M. (2000). Sustainability and Sustainable Development. D. Dunphy, J. Benveniste, A. Griffiths ve P. Sutton (Edt.), *Sustainability: The Corporate Challenge of the 21st Century* içinde (s. 19-37). Allen & Unwin.

Ergün, T. ve Çobanoğlu, N. (2012). Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Etiği. *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), 97-123.

Gedik, Y. (2020). Sosyal, Ekonomik ve Çevresel Boyutlarla Sürdürülebilirlik Ve Sürdürülebilir Kalkınma. *Uluslararası Ekonomi Siyaset İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 196-215.

Gülay, H. ve Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir Gelişim İçin Okulöncesi Dönemde Çevre Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hofman, M. (2015). What is an Education for Sustainable Development Supposed to Achieve-A Question of What, How and Why. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9 (2): 213–228.

Johnson, B. ve Turner, L. (2003). Data Collection Strategies in Mixed Methods Research. (Edt.) A. Tashakkori ve C. Teddlie, *Hand Books of Mixed Methods in Sovial and Behavioral Research* içinde (s. 297-319). California: Safe Publications.

Kahriman-Öztürk, D., Olgan, R. ve Güler, T. (2012). Preschool Children's İdeas On Sustainable Development: How Preschool Children Perceive Three Pillars Of Sustainability With The Regard To 7R. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (4), 2987-2995.

Karademir, A. H., Uludağ, G. ve Cingi, M.A. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Çevreye İlişkin Davranış Düzeylerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 120-136.

Karalar, R. ve Kiracı, H. (2010). Bireysel Değerlerin Sürdürülebilir Tüketim Davranışı Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 79-106.

Littig, B. ve Griebler, E. (2005). Social Sustainability: A Catchword Between Political Pragmatism And Social Theory, *International Journal for Sustainable Development*, 8(1/2), 65-79.

McKenzie, S. (2004). Social Sustainability: Towards Some Definitions, *Hawke Research Institute, Working Paper Series*, 27, 1-31.

Öztürk, M. (2017). Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim: Kuramsal Çerçeve, Tarihsel Gelişim ve Uygulamaya Dönük Öneriler. *İlköğretim Online*, 16 (4), 1-11.

Siraj-Blatchford, J., Smith, K.C. ve Samuelsson, I.P. (2014). *Erken Çocuklukta Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim.* Çev.: Mehmet Toran. Ankara: HedefCS Yayınları.

Tashakkori, A.ve Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. California: Sage Publications.

Teksöz, G. (2014). Geçmişten Ders Almak: Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 31 (2), 73-97.

Wals, A. E. ve Kieft, G. (201*0). Education for Sustainable Development: Research Overview, Stockholm*: Swedish International Development Cooperation Agency Sida Review, 2010:13.

WCED (1987). World Commission on Environment and Development, Our Common Future. 05.03.2020 tarihinde http://www.un-documents.net/ocf-02.htm#I adresinden erişilmiştir.

WEF (2019). World Economic Forum, The Global Risks Report 2019. 10.05.2021 tarihinde https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2019 adresinden erişilmiştir.

Okul Öncesi Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri ile Oyun Davranışları Arasındaki İlişkide Annelerin Duygu Düzenleme Güçlüklerinin Düzenleyici Rolü

Selin Karaman
Sinop Üniversitesi

Menekşe Boz
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Çocukların sosyal uyum sürecinde çekirdek bir gelişim görevi olarak kabul edilen (Stifter & Augustine, 2019) duygu düzenleme becerisi, erken çocukluk yıllarında geliştirilmesi gereken önemli bir beceri olarak görülmektedir (Yılmaz, 2020). Duygu düzenleme, duyguların kendisi gibi çocukların yaşamlarında önemli bir rol oynamaktadır (Thompson, 1994). Çocuklar hızla daha özerk öz düzenleme kapasiteleri kazansalar da (Thompson & Meyer, 2007) duyguları ve bu duyguları sosyal bağlamda nasıl düzenleyeceklerini çevrelerini gözlemleyerek öğrenmektedir. Bu nedenden ötürü çocuğun ilk sosyal ortamı olan ailenin ve özellikle de annenin, çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisi çok büyüktür (Chen, 2015). Yapılan araştırmalarda; anneleri tarafından desteklenen çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu (Morales & Bridges, 1996), anneleri daha az duygu düzenleme güçlüğü yaşayan çocukların daha üst düzeyde duygu düzenleme becerisi sergilediği (Yılmaz, 2020), çocukların duygu düzenleme becerilerinin annelerin duygu düzenleme güçlüklerinden etkilendiği (Fırat, 2020) ortaya konulmuştur. Bu nedenle çocuğa bakım sağlayan ilk kişi olan anne tarafından çocukların duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesi önem kazanmaktadır (Yılmaz, 2020).

Duygu düzenleme becerileri; erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal-duygusal becerilerini (Eisenberg vd., 2010), uyum süreçlerini (Bailey vd., 2016), akran ilişkilerini (Kim & Cicchetti, 2010) ve oyun etkileşimlerini etkilemektedir. Duygu düzenlemedeki yetersizlik çocukta davranış problemlerine, akran ilişkilerinde başarısızlığa, sosyal ilişkilerde güçlüğe neden olurken (Fabes & Eisenberg, 1992; Calkins & Hill, 2007); yeterli duygu düzenleme becerisine sahip çocuklar daha iyi sosyal beceriler sergilemekte ve akranları tarafından daha fazla kabul görmektedir (Fabes vd., 1999). Bu anlamda, çocukların duygu düzenleme becerileri, oyun davranışları için hayati öneme sahiptir (Rothbart & Sheese, 2015).

Alanyazına bakıldığında çocukların oyun davranışları ile duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkiye dair çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Ancak bu ilişkide annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin düzenleyici rolüyle ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile oyun davranışları arasındaki ilişkide annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin düzenleyici rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri çocukların oyun davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
2. Okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile oyun davranışları arasındaki ilişkide annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin düzenleyici bir etkisi var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada, değişkenler arasındaki ilişki incelendiği için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2010). Ayrıca okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile oyun davranışları arasındaki ilişkide annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin düzenleyici etkisini belirlemek amacıyla Process Macro'nun 1. Modeli kullanılmıştır (Hayes, 2013). Araştırma modeline göre; çocukların duygu düzenleme becerileri bağımsız değişken, çocukların oyun davranışları bağımlı değişken ve annelerin duygu düzenleme güçlükleri düzenleyici değişken olarak ele alınmıştır.

Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini; Antalya, Aydın, Bursa, Denizli, Erzurum, Eskişehir, Hatay, İstanbul, Mardin, Mersin, Muş, Ordu, Samsun, Sinop, Tekirdağ ve Urfa illerinde yaşayan 201 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Ancak aykırı (uç) değer analizinde, 8 aykırı değerin veri setinden çıkarılması nedeniyle 193 çocuk ve bu çocukların anneleriyle araştırmaya devam edilmiştir.

Araştırmada veri toplama araçları olarak; çocukların ve annelerin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", çocukların duygu düzenleme becerilerini belirleyebilmek için "Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)" (Batum & Yağmurlu, 2007), çocukların oyun davranışlarını belirlemek için "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)" (Ahmetoğlu vd., 2017) ve annelerin duygu düzenleme güçlüklerini belirleyebilmek için "Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği-Kısa Form (DDGÖ-KF)" (Yiğit & Yiğit, 2019) kullanılmıştır.

Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini incelemek için betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin oyun davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çocukların duygu

düzenleme becerileri ile oyun davranışları arasındaki ilişkide annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin düzenleyici rolünü belirlemek için ise Process Macro ile düzenleyici değişken analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Duygu Düzenleme Ölçeği'nin, duygu düzenleme ve olumsuzluk alt boyutları ile çocukların oyun davranışları arasında güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin, oyun davranışlarını anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır.

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği'nin stratejiler alt boyutunun, çocukların duygu düzenleme ve oyun etkileşimindeki düzenleyici etkisi pozitif yönde ve anlamlıdır. Yüksek düzeyde duygu düzenleme güçlüğü yaşayan annelerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin artması, oyun etkileşimini yükseltmektedir.

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği'nin bir diğer alt boyutu olan açıklığın, duygu düzenlemedeki olumsuzluk ve oyunun bozulması ilişkisindeki düzenleyici etkisi pozitif yönde ve anlamlıdır. Yüksek düzeyde duygu düzenleme güçlüğü yaşayan annelerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerindeki olumsuzlukların artışı, oyunun bozulmasını etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Duygu düzenleme becerileri, oyun davranışları, duygu düzenleme güçlüğü

Kaynakça

Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H., & Aral, N. (2017). Penn etkileşimli akran oyun ölçeği öğretmen formunun (PEAOÖ-Ö)uyarlama çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 104-119.

Bailey, C. S., Denham, S. A., Curby, T. W., & Bassett, H. H. (2016). Emotional and organizational supports for preschoolers' emotion regulation: Relations with school adjustment. *Emotion*, 16(2), 263-279. https://doi.org/10.1037/a0039772

Batum, P., & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotions and behavior regulation. *Current Psychology*, 25, 272–294.

Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. J. J. Gross (Ed.) içinde. *Handbook of emotion regulation* (ss. 229–248). The Guilford Press.

Chen, F. (2015). Parents' perezhivanie supports children's development of emotion regulation: A holistic view. *Early Child Development and Care*, 185(6), 851-867.

https://doi.org/10.1080/03004430.2014.961445

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525.

Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63(1), 116-128.

Fabes, R., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S. & Fireadman, J. (1999). Regulation, emotionality and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, 70(2), 432−442.

Fırat, B. (2020). *Annelerin duygu düzenleme güçlükleri ve erişkin bağlanma stillerine göre 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.

Hayes, A. F. (2013). Model templates for PROCESS for SPSS and SAS.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 706-716. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x

Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Milli eğitim istatistikleri:Örgün eğitim*. Resmi İstatistik Kurumu Yayını. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf

Morales, M., & Bridges, L. J. (1996). Associations between nonparental care experience and preschooler's emotion regulation in the presence of the mother. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17(4), 577-596. https://doi.org/10.1016/S0193- 3973(96)90017-9

Rothbart, M. K., & Sheese, B. E. (2015). Temperament and emotion regulation. J. J. Gross (Ed.) içinde. *Handbook of emotion regulation* (ss. 331–350). Guilford Publications.

Stifter, C., & Augustine, M. (2019). Emotion regulation. V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Ed.) içinde. *Handbook of emotional development* (ss. 405-430). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_16

Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion and emotion regulation in the family. J. J. Gross (Ed.) içinde. *Handbook of emotion regulation* (ss. 249–268). The Guilford Press.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.

Yılmaz, H. (2020). *Okul öncesi duygu düzenleme ölçeğinin geliştirilmesi ve annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıcılığı* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Yiğit, İ., & Guzey Yiğit, M. (2019). Psychometric properties of Turkish version of difficulties in emotion regulation scale-brief form (DERS-16). *Current Psychology*, 38, 1503-1511.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin Çocuk İhmal ve İstismarlarına Yönelik Bilgi Düzeylerinin incelenmesi

Rukiye Gizem Olgunay Ağgön Özlem Çelik

MEB Istanbul Okan Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışma okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan eğitimcilerin ve yöneticilerinin çocuklara yönelik istismar ve ihmali fark etmeleri, değerlendirmeleri ve bununla birlikte aile ile toplumu bilinçlendirmede aktif rol oynayacağı düşünülerek hazırlanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin çocuk istismarı ve ihmali konusunda riskleri ve olguları ayırt etme yetkinliklerini belirlemek, farkındalık düzeylerinin arttırılmasına katkıda bulunmak amacı ile kapsamlı bir çalışma yapılarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimci ve yöneticileri çocuk ihmal ve çocuk istismarına yönelik riskleri fark edebilecek düzeyde bilgi ve farkındalığa sahip midirler?

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan Eğitimci ve yöneticilerin çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili eğitim alma durumları nedir?

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan Eğitimci ve yöneticilerin çocuk istismarı ve ihmali vakası ile karşılaşma ve bildirim yapma durumları nedir?

Yöntem

Bu araştırmanın modeli betimsel ve nedensel karşılaştırma araştırması olarak belirlenmiştir. Betimsel araştırmalarda amaç herhangi bir olguya ilişkin bireylerin anlık algı ya da tutum gibi durumlarını ortaya çıkartmaktır. Nedensel karşılaştırma araştırması ise temelde yarı-deneysel kabul edilen, bir kontrol grubunun olmadığı ancak grupların birbirleri ile belli bir olgu üzerinden karşılaştırıldığı araştırma modelidir(Creswell & Creswell, 2017).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda eğitimcilerin çocuk ihmal ve istismarını tanılama konusunda gerekli yeterliliğe sahip olmadıkları gözlemlenmiştir. "Türkiye'de eğitimciler için öngörülmüş olan çocuklara uygulanan istismarlar ve ihmaller ile ilgili eğitimler yeterli bir seviyede değildir" savı doğrulanmıştır. Eğitimcilerin hizmet öncesi lisans eğitimleri sırasında çocuk ihmal ve istismarı ile ilgili olarak tam ve sistemli bir eğitim alamadıkları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle eğitimcilerin çocuk ihmal ve istismarı konusunda yetersiz oldukları saptanmakla beraber eğitimcilerin çocuk ihmal ve istismarı konusunda tanılama, bildirme ve bu sürecin nasıl işleyeceği, gerçekleşeceği konusundaki bilgilerinin çok yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca yine bu konuda daha fazla bilgilendirilmeye gereksinim duydukları gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, Çocuk istismarı ve ihmali *NOT: BU BİLDİRİ YÜKSEK LİSANS TEZİNDEN ÜRETİLMİŞTİR...

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem Atıf İndeksi, 1–214.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları.* Pegem Atıf İndeksi, 1–414.

Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications Ltd.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2018). *How to Design and Evaluate Research in Education. McGraw-Hill Education.*

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Pearson Education.

COVİD-19 Salgını'nda Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motor Gelişim ile ilgili Öğretim Deneyimleri

Burcu Yüksel Irmak Hürmeriç Altunsöz

MEB ODTÜ

Problem Durumu

Okul öncesi dönem motor gelişimin desteklenmesi ve sağlıklı yaşam becerilerinin kazanılması için kritik bir dönemdir (Goodway, Ozmun, ve Gallahue, 2019). Ancak son üç yılda dünyayı etkisine altına alan COVID-19 salgını çocukların motor gelişimlerini ve fiziksel aktivite düzeylerini olumsuz yönde etkilemiştir. Salgının ilk iki yılında yüz yüze eğitim yerini uzaktan online eğitime bırakmıştır. Okul öncesi öğretmenleri bu zorlu eğitim sürecine uyum sağlamaya çalışırken, öğrencilerinin gelişimlerini desteklemek için çeşitli öğretim yöntemleri kullanmışlardır (Kim, 2020; Tarkar, 2020). Okul öncesi düzeyde online eğitim veren öğretmenlerin bu süreçteki deneyimlerinin araştırılması pandemi ve bunun gibi durumlarda uzaktan online eğitimin nasıl daha verimli ve sağlıklı hale getirilebileceği konusunda önemli bilgiler sağlayacaktır. Buna ek olarak, değişen dünya koşullarında uzaktan online eğitimin yaygınlaşacağı ve bu eğitimin daha etkili olabilmesi için bilimsel çalışmalarının artırılması gerektiği birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Adedoyin ve Soykan, 20023). Bu sebeplerden dolayı, bu çalışmada COVID-19 salgını döneminde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan online eğitimde öğrencilerinin motor gelişimlerini hangi yöntemler aracılığıyla destekledikleri incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmaya farklı illerde görev yapan 294 (291K, 3 E) okul öncesi öğretmeni amaçlı örneklem yöntemi ile gönüllü olarak katılmıştır. Öğretmenlerin uzaktan online eğitimde ders öncesi hazırlık, ders ve ders sonrası eğitim-öğretim süreçlerini incelemek için iki alan uzmanı tarafından ilgili alan yazın (okul öncesi eğitim, motor gelişim, eğitim araştırmaları, COVID-19 dönemi araştırmaları vb.) incelenerek bir anket oluşturulmuştur. Anket oluşturma basamakları takip edilerek (Büyüköztürk, 2005), 3 farklı alan uzmanından ve 5 okul öncesi öğretmeninden görüş alınarak anket son hale getirilmiştir. Anket iki bölümden ve 20 sorudan oluşmaktadır. İlk bölüm yaş, cinsiyet, sınıf mevcudu ve eğitim durumu gibi demografik bilgileri ve ikinci bölüm ise online eğitim süreci ile ilgili bilgileri içermektedir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 26 programı ile betimleyici istatistik yöntemi (ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdelik) kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin online eğitimde ders öncesi uygulayacakları yöntemler ve kullanacakları materyaller için hazırlık yaptıklarını ancak online derslere yönelik kaynak ve materyal bulma konusunda zorluk çektiklerini göstermiştir. Öğretmenlerin derslerde daha çok küçük materyalleri kullanmayı tercih ettikleri ve ince motor becerileri destekleyen etkinliklere yöneldikleri görülmektedir. Buna ek olarak, online eğitimde okul öncesi öğretmenleri temel motor becerileri öğrencilere gösterirken beden eğitimi ve spor öğretmeninin ek desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 46.3'ü online eğitimin okul öncesi dönemdeki çocukların motor gelişimlerini desteklemek için uygun bir yöntem olmadığını vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin % 45.9'u ve % 42.2'si öğrencilerinin ince ve kaba motor becerilerinde gerileme ve ilerlemeden ziyade bir durağanlık gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Ders sonrası değerlendirmelerde ise ebeveynlerden bilgiler topladıkları görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerinin motor gelişimlerini desteklemek için çeşitli yöntemler denediklerini ancak bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: kaba motor, ince motor, online eğitim, öğretim yöntemi, Covid-19

Kaynakça

Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2023). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive learning environments*, *31*(2), 863-875.

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket seliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 133-151. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26124/275190.

Goodway, J. D., Ozmun, J. C., & Gallahue, D. L. (2019). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Jones & Bartlett Learning.

Kim, J. (2020). Learning and teaching online during covid-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145–158. https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6.

Tarkar P. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on education system. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(9):3812-3814.

Savaş Oyuncaklarına Yönelik Tutum Ölçeği

Nurcihan Tutar
Kastamonu Üniversitesi

Adnan Kan
Kastamonu Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanlık tarihi boyunca değişse de varlığını ve önemini yitirmemiş olan oyuncaklar günümüz koşullarında daha yararlı ya da tehlikeli hale gelmiştir. Öyle ki gelişen eğitim algıları, kavramları ve uygulamaları ile oyuncaklar çocukların ve toplumun ilerlemesinde daha yararlı nesneler halini almıştır. Ancak kontrolsüz ve dikkatsiz oyuncak seçimleri için tam tersi durumlar da ortaya çıkmaktadır (Richards, Putnick, Bradley, Lang, Little, Suwalsky & Bornstein, 2022). Değişmekte ve dijitalleşmekte olan yenidünya düzeni erken çocukluk dönemindeki oyun ve oyuncakların daha yakından incelenmesini gerekli kılmaktadır. Oyunun önemi düşünüldüğünde çocukların oyunlarında araç olarak kullandıkları oyuncakların da önemi artmaktadır. Çocukların erken çocukluk gibi kişi yaşamının çekirdeğini oluşturduğu en kritik dönemde zarar verme, öldürme gibi düşünceler ve eylemler içerisinde olması kabul edilemez. Çünkü oyun çocuğun yaşamı ve gerçekliğidir (Bunce, ve Harris, 2013; Anderson ve Rainie, 2022). Buradan hareketle bu çalışmada oyuncaklar kadar çocukların hayatında etkili olan okul öncesi öğretmen adaylarının savaş oyuncaklarına yönelik tutumların incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yürütülen bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Çalışma grubunu, 2022–2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi okul öncesi öğretmenliği bölümünde 1. (n=118), 2. (n=57), 3. (n=46), ve 4. (n=89) sınıf kademelerinde lisans eğitimi almakta olan toplam 310 gönüllü öğrenci oluşturmuştur. Ölçek geliştirilirken alanyazında revize edilebilecek bir uygun ölçek bulunmaması nedeniyle literatür ve uzman görüşü ile maddeler yazılmıştır. Savaş oyuncaklarına dair 60 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan 60 maddelik deneme formu, uzman görüşleri alınmak üzere konu alanında bilgi sahibi olan ve çalışma konusu hakkında bilgilendirilen Okul Öncesi Eğitimi alanından 2 uzman, Eğitim Bilimleri alanından 1 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Bu çalışmada toplanan aynı veri setinin rastgele ikiye bölünmesi ile aynı veri setinde AFA ve DFA çalışmaları yapılmıştır. 83 kişiden oluşan ilk grup ve 84 kişiden oluşan ikinci grup olarak DFA analizi gerçekleştirilmiştir. 310 kişiden oluşan çalışma grubunun tamamında Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), 1. (N=83) ve 2. (N=84) grup üzerinde ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında istendik olan AFA ve DFA analizlerinin farklı çalışma grupları üzerinde yapılmasıdır. Bu durum çalışmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilmiştir. Uzman görüşleri neticesinde madde çıkarma/düzeltme yapılmış ve nihai olarak 30 maddelik bir form oluşturulmuştur. Ölçeğin uygulandığı kişilerin, ölçekteki maddelere katılma düzeylerini belirlemek üzere "kesinlikle katılmıyorum (1)", "katılmıyorum (2)", "kısmen katılıyorum (3)", "katılıyorum (4)" ve "kesinlikle katılıyorum (5)" şeklinde 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 24; en yüksek puan ise 120'dir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

AFA sonrasında ulaşılan modelin, yapı geçerliğini değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır (Kline, 2005). Tek faktörden oluştuğu ulaşılan bu modelde herhangi bir modifikasyona ihtiyaç duyulmamıştır. Bu çalışmada model uyum indeksleri olarak χ2/df Chi-square/Degree of freedom, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Normed Fit Index (NFI) ve Comparative Fit Index (CFI) göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan analiz sonucu Ki-kare değerinin (X2=16417.05, N=310, sd=252, p=0.00) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna ek olarak X2/df= 6.51; RMSEA= .09; GFI= .80; AGFI= .76; CFI= .97; NFI= .95; SRMR= .057.

Yukarıda görüldüğü üzere modelin uyum iyiliği indeksleri; X2/df değerinin (6.51), NFI= .95; NNFI= .97; CFI= .97 mükemmel düzeyde uyuma, RMSEA değerinin (.09) ve SRMR değerinin (.057) kabul edilebilir düzeyde uyuma, GFI değerinin (.82) ve AGFI değerinin (.76) zayıf düzeyde uyuma sahip olduğu söylenebilir (Brown, 2006; Byrne, 1994; Hu & Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Sümer, 2000; Thompson, 2004).Savaş Oyuncaklarına Yönelik Tutum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik sonuçları incelendiğinde; hem genel hem de faktörler bazında kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin maddelerinin ölçmek istediği özelliği ölçmeye hizmet ettiği görülmektedir. Ayrıca ölçülmek istenen özelliğe sahip olan bireylerle, olmayan bireyleri ayırt edebildiği bulgulanmıştır. Savaş oyuncaklarına dair sınırlı sayıda çalışmadan oluşan literatür incelendiğinde kitle iletişim araçlarının, ailenin, öğretmenin, toplumsal cinsiyet yargılarının okul öncesi dönemde savaş oyuncaklarının çocukların yaşamında yer almasında ya da almamasında etken olduğu saptanmıştır (Costabile, 1992; Hall, 2009; Parsons & Howe, 2006). Mış gibi oyun, serbest oyun günü, Türk toplumunun savaşçı tarihi geçmişi ve buna yönelik görsel uyaranlar ile savaş oyuncaklarının normalleştirilerek erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişiminin olumsuz etkileneceği düşünülmektedir (Bozkurt, 2015;

Lindberg, 2008; Samancı, 2018). Bilinen oyuncak mağazalarının ötesinde küreselleşen dünyada oyuncak pazarları sanal ortamlara, metaverse dünyasına taşınmıştır. Gelişimin en hızlı olduğu ve en kritik dönemini içinde barındıran erken çocukluk döneminde metaverse gibi sanal platformların çocukların gerçeklik algılarının yitirmeleri, sosyal ve duygusal aşınmalara sebep olabilme potansiyelleri sebebiyle dikkat gerektiren başlıklardır (Anderson & Rainie, 2022; Grzelczyk, 2022; Scott, 2017). Gelecek çalışmalarda erken çocukluk döneminde çocuğu olan anne-babalar, okul öncesi öğretmenleri ile ölçeğin geçerlik ve güvenirlik değerleri test edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Savaş Oyuncakları, Ölçek Geliştirme

Kaynakça

Alanı, N. (2021). *Video game addıctıon levels among adolescents in terms of various demographics and affective factors.* Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Anderson, J., & Rainie, L. (2022). *The metaverse in 2040*. Pew Research Center.

Bozkurt, B. (2015). Milli kimlik inşasinda dünya savaşlarında değişen oyun ve oyuncaklarin işlevi. Uluslararası Oyun ve Oyuncak Kongresi, 7(8).

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press.

Bunce, L., & Harris, M. (2013). "He hasn't got the real toolkit!" Young children's reasoning about real/not-real status. *Developmental psychology, 49*(8), 1494.

Costabile, A., Genta, M. L., Zucchini, E., Smith, P. K. & Harker, P. (1992). Attitudes of Parents Toward War Play in Young Children, *Early Education and Development, 3(*4), 356-369.

Cömert, Z. ve Samur, Y. (2022). *Eğitimde oyun, oyunlaştırma ve eğitsel oyun tasarımı*. İstanbul: Altın.

Grzelczyk, V. (2022). The Politics of Toys: What Potential for Inter-Korean Reconciliation?, *Asian Studies Review,* 46(4), 668-684.

Hall, K. J. (2009). The War at Home: Toys, Media, and Play as War Work. In Restaging War in the Western World (pp. 203-224). Palgrave Macmillan: New York.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. Structural Equation Modeling, 6, 1-55.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language. Scientific Software International.

Kline, R.B. (2005) *Principles and practice of structural equation modeling*. 2nd Edition, Guilford Press: New York.

Lindberg, E. N. (2008). Türkiye'de Oyun ve Oyuncak Kültürü "Süreklilik mi Süreksizlik mi?". *Folklor ve Edebiyat Dergisi, 14* (55), 63-71.

Parsons, A. & Howe, N. (2006). Superhero Toys and Boys' Physically Active and Imaginative Play. *Journal of Research in Childhood Education, 20*(4), 287-300.

Richards, M. N., Putnick, D. L., Bradley, L. P., Lang, K. M., Little, T. D., Suwalsky, J. T., & Bornstein, M. H. (2022). Children's utilization of toys is moderated by age-appropriateness, toy category, and child age. *Applied Developmental Science, 26(*1), 192-205.

Samancı, H., & Çetintaş, H. B. (2018). Dünyada ve Türkiye'de Oyuncak Kütüphaneleri: Alipaşa ve Bergama Oyuncak Kütüphaneleri Örneği. *Bilgi Dünyası*, 19(2), 145-166.

Scott, S. (2017). #Wheresrey?: Toys, spoilers, and the gender politics of franchise paratexts. *Critical Studies in Media Communication, 34(*2), 138-147.

Sümer, N. (2000) Yapisal Esitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Ornek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazilari*, 3, 49-73.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC: American Psychological Association. (International Standard Book Number: 1-59147-093-5)

Vatandaş, S. (2020). Oyun ve oyuncak: teknolojik ve toplumsal dönüşüm sürecinde oyun ve oyuncağın anlamsal ve işlevsel değişimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, *11*(28), 913-930.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Olumlu Çocukluk Yaşantıları ile Öğretmenlik Mesleği Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Merve Özer
Anadolu Üniversitesi

Yüksel Büşra Yüksel Aykanat
Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Erken çocukluk yıllarının bireyin yetişkinlik dönemini olumlu ya da olumsuz etkilediği bilinen bir gerçektir. Özellikle çocuk gelişimi alanında Freud, Erikson, Bowlby gibi kuramcılar, erken dönemde çocukların sevgi, ilgi, güven ortamında büyümesi, ihtiyaçlarının zamanında karşılanması gibi olumlu çocukluk yaşantılarına sahip olmalarına dikkat çekmektedir. Olumlu çocukluk yaşantılarına sahip olmak; bireylerin psikolojik sağlamlık, benlik algısı, sağlıklı ve mutlu olma düzeyleri gibi pek çok değişkeni olumlu etkilemektedir. Bunun yanı sıra bireylerin yaşam boyu kalitelerini etkileyebilecek bir diğer faktör gerçekleştirdikleri mesleklere ilişkin olumlu meslek algısına sahip olmalarıdır. Olumlu ya da olumsuz öğretmen algısına sahip olmak, öğrenme sürecini de etkileyen önemli bir faktördür. Okul öncesi öğretmenleri, çocukların eğitim sürecinde tanıştığı ilk öğretmen olmaları nedeni ile çocukların gelişimleri ve hayatları üzerindeki etkileri büyüktür. Bu nedenle okul öncesi öğretmen adaylarının, olumlu meslek algılarına ve olumlu çocukluk yaşantılarına sahip olmalarının öğretmen olduklarında öğrenme sürecini olumlu etkileyebileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmen adaylarının olumlu çocukluk yaşantıları ve öğretmenlik meslek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde; iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenin arasında birlikte bir değişimin varlığının ya da derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın verisi Türkiye'nin çeşitli illerinde öğrenim gören 260 okul öncesi öğretmen adayından çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Doğan ve Aydın'a (2020) ait Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği ve Demir ve Demir'e (2016) ait Öğretmenlik Mesleği Algılama Ölçeği kullanılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada veri analizinde ise SPSS 25 kullanılarak istatiksel hesaplamalar yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kişisel bilgileri incelendiğinde; katılımcıların %90,8'inin (n=236) kadın, %9,2'sinin erkek (n=24) olduğu, %20'sinin (n=52) birinci sınıf, %53,1'inin (n=138) ikinci sınıf, %%13,8'inin (n=36) üçüncü sınıf, %13,1'inin (n=34) dördüncü sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Katılımcıların çocukluk dönemlerini nerede geçirdiği incelendiğinde ise %64,6'sının (n=168) ilde, %26,2'sinin (n=68) ilçede, %9,2'sinin (n=24) köyde geçirdiği görülmektedir. Katılımcıların annelerinin %58,1'inin (n=151) ilkokul, %17,7'sinin (n=46) ortaokul, %17,3'ünün (n=45) lise, %1,5'inin (n=4) ön lisans,%5,4'ünün (n=14) lisans mezunu olduğu görülmektedir. Babalarının ise %36,5'i (n=95) ilkokul, %25,8'i (n=67) ortaokul, %22,3'ü (n=58) lise, %3,5'i (n=9) ön lisans,%10,8'i (n=28) lisans ve %1,2'si (n=3) lisansüstü mezunudur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek algıları incelendiğinde mezun oldukları lise türüne göre mesleki teknik lise ve anadolu lisesi arasında anadolu lisesine lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Olumlu çocukluk yaşantıları açısından ise çocukluğunu ilçede geçiren katılımcıların köyde geçirenlere göre daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Olumlu çocukluk yaşantıları puanlarına bakıldığında anne öğrenim durumu diğer öğrenim düzeylerine göre ortaokul düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer yandan öğretmen adaylarının çocukluk çağındaki yaşantıları ile öğretmenlik mesleği algılama biçimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tanımları incelendiğinde; algılarının çoğunlukla olumlu olduğu, öğretmenliği anne, bahçıvan, heykeltıraş, cerrah, meşale, deniz feneri gibi olumlu metaforlarla açıkladıkları, öğretmenlik mesleğini toplumu şekillendirmede ve bireylere yol göstermede etkili bir meslek olarak gördükleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmen adayları, öğretmenlik algısı, olumlu çocukluk yaşantıları

Kaynakça

Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. American Psychologist, 44(4), 709–716. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709

Atabek-Yiğit, E. ve Balkan-Kıyıcı, F. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen algısı. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education], 6(1), 20-39. DOI: 10.21666/muefd.460666

Aydın, E. (2018). Çocukluk çağı travmatik yaşantıların psikolojik sağlamlık ve depresyon belirtileri üzerine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.

Bethell, C., Jones, J., Gombojav, N., Linkenbach, J. ve Sege, R. (2019). Positive Childhood Experiences and Adult Mental and Relational Health in a Statewide Sample: Associations Across Adverse Childhood Experiences Levels. JAMA Pediatr, 173(11).

Bingöl, T. Y. (2018). Determining the predictors of self-efficacy and cyber bullying. International Journal of Higher Education, 7(2), 138-143.

Bowlby, J. (2013). Bağlanma. (Çev:T. V. Soylu). Pinhan Yayıncılık.

Budak, Y. ve Kula, S.S. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18(2), 311-329.

Cheng, H. ve Furnham, A. (2004) Perceived parental rearing style, self-esteem and self-criticism as predictors of happiness. Journal of Happiness Studies, 5(1), 1-21.

Chopik, W.J. ve Edelstein, R.S. (2019) Retrospective memories of parental care and health from mid-to late life. Health Psychol, 38, 84- 93.

Chopik, W. J., Edelstein, R. S. ve Grimm, K. J. (2019). Longitudinal changes in attachment orientation over a 59-year period. Journal of Personality and Social Psychology, 116(4), 598–611

Coffey, J. K., Warren, M. T. ve Gottfried, A. W. (2015). Does İnfant Happiness Forecast Adult Life Satisfaction? Examining Subjective Well-Being İn The First Quarter Century Of Life, Journal of Happiness Studies, 16(6), s.1401-1421.

Çalışkan, M., Işık, A. N. ve Saygın, Y. (2013). Öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları. Elementary Education Online, 12(2), 575-584.

Çetin, Y. C. ve Ünsal, S. (2022). Öğretmenlerin kişisel-mesleki yetkinlik algıları ile mesleki dayanıklılık inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 63, 1-15

Çiçek, İ. (2020). Çocuk psikolojisi ve ruh sağlığı. Ankara: Eğiten Kitabevi.

Türkiye'de 2015-2023 Yılları Arasında Yayımlanan Okul Öncesi Döneme Ait Çocuk Hakları Çalışmalarının İncelenmesi

Mehmet Çakmak
Istanbul Okan Üniversitesi

Özlem Çelik
Istanbul Okan Üniversitesi

Problem Durumu

Çocuk, esas itibarıyla fizyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimini henüz tamamlamamış birey olarak tanımlanabilir. Diğer yandan, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin (BMÇHS) 1. maddesi, bireyin daha erken bir süreçte reşitliğinin söz konusu olduğu durumlar hariç olmak üzere, on sekiz yaşına gelinceye dek çocuk olduğu kabulüne dayanmaktadır (Karadoğan, 2019). Eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim kurumları, çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde ve bir üst eğitim kurumu olan ilköğretime hazırlamada önemli bir eğitim basamağıdır (Selvi, 2008). Çocukların kendi haklarının olduğunu bilmesi, farkında olması; ancak okul öncesinden başlayan etkili bir çocuk hakları eğitimiyle mümkün olabilir (Atik-Yıldız, 2017).

Çocuklar, ana rahmine düştüğün andan reşit olma yaşına kadar toplumun en dezavantajlı kesimini oluşturur, çocukların kendilerini savunma yetileri gelişmediğinden haklarını korumayı bilemezler. Ayrıca ihmal ve istismara maruz kalma olasılıkları çok yüksektir. Bu bilgiler ışığında "çocuk hakları" kavramı ortaya çıkmış, çocukların kötü davranışa maruz kalmasının hak ihlalinin önüne geçebilmek için insan hakları kavramının içinde yerini almıştır (Koman, 2011; Özdek, 2002).

Çocuk haklarına yönelik ilk örgüt kurma fikri 1894 yılında İsviçre'de Jules de Juene tarafından ortaya atılmıştır. Ancak 1.Cihan savaşı sebebiyle çalışmalar yarı da kalmıştır. Savaş sonunda kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin de üye olduğu Milletler Cemiyeti tarafından kabul edilen "Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi" uluslararası alanda yayımlanan ilk resmî belge olarak literatürde yerini almaktadır (Fazlıoğlu, 2007) Çocukların uluslararası alanda hak kaybına uğramaması için Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi ile başlayıp, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Beyannamesi ile devam ederek Çocuk Hakları Sözleşmesi ile 20 Kasım 1959'da son aşamasına gelmiştir (Whasington, 2010). 14 Eylül 1990 tarihinde Türkiye tarafından da imzalanan ve Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda onaylanan Sözleşme 9 Aralık 1994 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından onaylanmıştır (Unutkan, 2008).

Birleşmiş Milletlerin 196 üye devletinden 195'i bu sözleşmeye taraf olmuştur. Dünyada özgürlükler ülkesi diye adlandırılan Amerika Birleşik Devletleri sözleşmeye henüz taraf olmamıştır. Çocuk hakları sözleşmesi dil, din, ırk, cinsiyet, kültür ya da toplumsal tüm farklılıkların anlam taşımadığı tüm dünya çocuklarına eşit mesafede duran adeta çocukların Magna Cartası olarak zihnimize kazıyabiliriz (Yaman, 2022).

Bu araştırmada, Türkiye'de 2015-2023 yılları arasında okul öncesi dönemde çocuk haklarıyla ilişkili çalışmaların; türleri, desenleri, katılımcıları, amaçları, öne çıkan sonuçları ve önerilerine göre belirleyip değerlendirmek amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın araştırma soruları:

1. Çalışmaların kaynağı nelerdir?
2. Çalışmaların türleri nelerdir?
3. Çalışmaların desenleri nelerdir?
4. Çalışmaların öne çıkan sonuçları nelerdir?
5. Çalışmaların sonuçlarından çıkan öneriler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, okul öncesi dönemde çocuk hakları ile ilgili Türkiye'de 2015-2023 yılları arasında hazırlanmış, makale, yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları; türleri, desenleri, katılımcıları, öne çıkan sonuçları ve önerileri bakımından belirleyip değerlendirmek amacıyla sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme, belirli bir konuda gerçekleştirilmiş çalışmalardan yararlanılarak bazı çıkarımlarda bulunmayı ve bu konuya ilişkin kavramsal bilgi elde etmeyi sağlayan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir (Hanley ve Cutts, 2013). Bu çalışma kapsamında YÖK Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin ve Dergi Park veri tabanlarından 2015-2023 yılları arasındaki çalışma başlıkları üzerinden 16.03.2023 tarihinde tarama yapılmıştır.

Araştırmanın kapsamı, okul öncesi dönemde çocuk hakları konusunda yapılmış 18 yüksek lisans tezi, 1 doktora tezi, 2 ulusal makale ve 11 uluslararası makaleden oluşmaktadır. Tezler belirlenirken, 2015-2023 yılları arasında tamamlanmış, "çocuk hakları", ifadesi doğrultusunda belirlenen 82 tez incelenmiştir. Tezlerin özet kısımları okunmuş ve okul öncesi dönem çocukları ile ilişkili olduğu düşünülen 19 tez bilgisayar ortamına indirilerek çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil olan 19 tezden hepsi ulaşıma açıktır. Tezlere, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal

Tez Merkezi'nden (http//tez2.yok.gov.tr) ulaşılmıştır. Makalelerle ilgili Google Scholar veri tabında makale başlıklarında okul öncesi ve çocuk hakları anahtar kelimeler kullanılarak 20 sonuca ulaşılmıştır, TR Dizin veri tabanında, "çocuk hakları" ve "okul öncesi dönemde çocuk hakları" anahtar kelimeleri doğrultusunda ortaya çıkan 15 sonuç; Dergi Park'ta "çocuk hakları" anahtar kelimeleri ile 11 sonuç incelenmiştir. Tüm makaleler bilgisayar ortamına indirilerek özet kısımları okunmuş 2015-2023 yılları dışındakiler ile benzer makaleler çıkarıldıktan sonra 13 makale çalışmaya dahil edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2015-2023 yılları arasında yayımlanan akademik çalışmalara bakıldığında son yıllarda erken çocukluk dönemindeki çocuk hakları eğitimine giderek daha fazla önem verilmiş. İncelenen araştırmalarda, okul öncesi dönemde çocuk hakları ile ilgili en fazla tez ve makale çalışmasının 2019 yılında (%23) yapıldığı tespit edilmiştir.2015-2023 yılları arasında okul öncesi dönemde çocuk hakları bağlamında ilgili sadece bir doktora tez çalışmasına (Kükürtcü, 2019) rastlanılmıştır. 2015-2023 yılları arasında yazılan tez ve makalelerin tutarlı bir grafik sergilemediği görülmüştür. Tez ve makale çalışmalarında çoğunlukla; okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yönelik çalışmalar yapıldığı ebeveyn ve çocuklar üzerine çok az sayıda çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının temel haklarını öğrenmesi sadece kendileri için yeterli olmadığı. Yapılan araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerin çocuk haklarını bildikleri ancak çocuklara bunu farkına vardırma kısmında etkili olamadığı düşünülmektedir. Bunun nedenlerinden birisi lisans eğitim sırasında çocuk hakları dersinin seçmeli ders olarak okutulması okul öncesi öğretmen adaylarının bu konuyu önemsiz bir yere koymalarına sebep olabileceğidir. Dünya nüfusunun üçte ikisinin çocuk olduğu düşünüldüğünde. Çocukların kendi hak ve özgürlüklerini bilmesi ve koruması insan hakları eğitimi için önemlidir. Çünkü bilinmeyen ve kullanılmayan haklardan yararlanılamaz. Bu çalışma ile Türkiye'de çocuk haklarını koruma ve bu konuda bilinç oluşturma sürecine bir katkıda bulunmak istenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Çocuk, Çocuk Hakları, Sistematik Derleme

Kaynakça

Akın, M. (2015). Tarihsel süreç içinde çocuğun bizler için anlamı ve değeri. A. Karan (Ed.) *Çocuklarımız ve biz içinde* (s. 10-15). İkramat Ofset.

Bulut Pedük, Ş. (2015). Çocukların Hak Ettiği Eğitimi Almalarında Onların Gelişim Haklarını Bilen ve Dikkate Alan Okul Öncesi Öğretmenleri Olabilmek. *Milli Eğitim Dergisi*, *44* (206), 97- 105.

Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk Hakları Sözleşmesinde Yer Alan Çocuk Hakları Konusunda Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilinç Düzeyleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi.

Hanley, T. & Cutts, L. (2013). What is a systematic review? *Counselling Psychological Society*, *28*(4), 3-6.

Koman, E. (2011). *Çocuklar için daha iyi bir dünya talebi: çocuk hakları. Çocuk hakları Açısından çocuk ihmali ve istismarı.* Çocuk Vakfı Yayınları.

Karadoğan, U. C. (2019). "Çocuk ve çocukluk" kavramının tarihsel süreçte değerlendirilmesi.

Çocuk ve Medeniyet, *4* (7), 195-226. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cm/issue/57213/807902 Kaya, S. Ö. (2011*). Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları ile İlgili Görüşler*i. [Yüksek lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi].

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. MEB: Ankara.

Özdek, Y. E. (2002). *Küresel Yoksulluk ve Küresel Şiddet Kıskacında İnsan Hakları*.

Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi, Ankara.

Selvi, K. (2008). Dünyada ve Türkiye de demokrasi eğitiminin gelişimi, Ed: Handan Deveci, Okul Öncesinde Demokrasi Eğitimi Ve Çocuk Hakları, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 1821, ss.47-67, Eskişehir.

Unutkan, Ö. P. (2008). İnsan hakları, çocuk hakları ve eğitimi. A. Oktay içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 98-120). Pegem Akademi Yayıncılık.

Washington, F. (2010*). 5–6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katılımlı çocuk hakları*

Eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.

Yıldız, A. A. (2017). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında çocuk hakları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, (13),* 88-99.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ve Etkinliklerde Girişimcilik Özelliklerine Yönelik Keşfedici Bir İnceleme

Sibel Sönmez
Ege Üniversitesi

Büşra Sultan Seven
Ege Üniversitesi

Problem Durumu

Girişimcilik eğitimi bireylerin problem çözme, yenilikçi olma, risk alma gibi becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktadır. 21. yüzyıl bireylerinde bulunması gereken nitelikler arasında yer alan bu beceriler son yıllarda eğitim müfredatlarında yer verilen konulardan birisidir. Özellikle üniversite öğrencilerine yönelik olarak başlatılan girişimcilik eğitimleri günümüzde daha küçük yaş grupları içinde dikkat çekmeye başlamıştır. Erken çocukluk eğitimi çocukların informal yaşamlarından çıkarak kurumsal eğitim hayatlarına başladıkları ilk basamaktır. Bu dönemde çocuklar sosyal duygusal gelişim, akran etkileşimi, iletişim becerileri gibi yetkinliklerini geliştirmeye başlarlar. Birlikte çalışmayı, araştırmayı, keşfetmeyi ve yeni bir şeyler oluşturmayı öğrendikleri bu süreçte çocukların kendini ifade etme ve risk alma becerilerinin desteklenmesi önemlidir.

Günümüzde çeşitli dünya ülkelerinde sık sık değinilen bir konu olan girişimcilik eğitimi okul öncesi dönem itibariyle çocuklara kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda ele alınan temel kavramlar Lumpkin ve Dess (1996) tarafından girişimcilik yönelimi olarak tanımlanan beş boyutta incelenmektedir. Bu boyutlar; özerklik, rekabetçi olma, yenilikçilik, proaktiflik ve risk alma şeklindedir. Özerklik boyutu, yeni bir girişimin getirilmesine ve başlamasına yönelik yürütülen bağımsız eylem şeklinde tanımlanmıştır. Rekabetçi olma boyutu, daha iyi performans gösterme yoğunluğu şeklindedir. Yenilikçilik ise, yeni ürün ve hizmetlerin yanı sıra yeni süreçlerde yaratıcılığa ve deneyime yatkınlık olarak tanımlanmaktadır. Proaktiflik boyutu, gelecekteki talebin beklentisiyle hareket eden, fırsat arayan, ileriye dönük bir bakış açısıdır. Son olarak risk alma boyutu, bilinmeyene girerek cesurca harekete geçmek olarak nitelendirilmiştir. Özerklik, rekabetçi olma, yenilikçilik, proaktiflik ve risk almanın erken çocukluk döneminde önemine vurgu yapan birçok çalışma bulunmaktadır (Lackéus, 2016; Lackéus, 2015; Insulander, Ehrlin ve Sandberg, 2015; Borasi ve Finnigan, 2010; Blenker ve diğerleri., 2011).

Okul öncesi dönemde girişimcilik becerilerinin desteklenmesiyle gelecekte yetişkin girişimcilerin artması beklenmektedir. Bu kapsamda ülkelerin gelişmişlik göstergeleri ve üretimlerinin artırılmasında, gelişmiş ülkelerle yarışabilmesinde önemli olan girişimcilik eğitiminin okul öncesi dönemde öğretmenler tarafından eğitim müfredatında yer verilerek öğrencilere kazandırılması oldukça önemli görülmektedir (Christianti, Cholimah ve Suprayitno, 2015)

Erken çocukluk eğitimi etkinlik temelli uygulamaları içermektedir. Bu kapsamda kazanımların planlanmasında bu deneyimlerini destekleyen etkinliklerin yer alması önem taşımaktadır. Çocuklara girişimci becerileri kazandırmak için okul öncesi dönemde kullanılan etkinliklerde düzenleme yapmak önemlidir. Bu becerileri destekleyen etkinlikler temel olarak; somut, deneyime dayalı, çok boyutlu düşünmeyi sağlayan, problem çözmeyi içeren, bağımsız davranışlar sergilemeye açık ve yardımlaşmaya dayalı olmalıdır. Bu özellikleri içeren etkinliklerle çocuklar; yeni fırsatlardan yararlanmak için yeni olasılıkları görebilir, başkalarıyla bağlantı kurma ve güçlü ilişkiler kurma becerisine sahip olduğu için kişilerarası iletişimde başarılı olabilir, problemlere karşı sürdürülebilir ve yaratıcı çözümler bulmak için harekete geçebilir ve diğer insanlarla empati kurabilirler (Taurina ve Stangaine, 2010). Son yıllarda okul öncesi eğitimi için de önemli bir konu haline gelen girişimcilik eğitimi, okul öncesi çocuklarının girişimcilik özelliklerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitim kapsamında uygulanmakta olan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı bu dönemde verilen eğitimi yansıtmaktadır. Bu nedenle çalışmanın amacı, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve etkinliklerinde girişimcilik özelliklerine ne derece yer verildiğinin keşifsel bir incelemesidir.

Yöntem

Bu çalışmada MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve etkinliklerde girişimcilik özelliklerine yer verme durumunun incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması bir veya daha fazla duruma ilişkin detaylı bir açıklama ve analiz ortaya koyan bir araştırma desenidir (Johnson ve Christensen, 2014). Nitel araştırmalarda temel ilkelerden biri, farklı veri kaynakları, farklı analiz yöntemleri ve farklı veri toplama yöntemleri kullanarak çeşitleme (triangulation) yapmak ve böylelikle araştırma sonuçlarının inandırıcılığını arttırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışma kapsamında, doküman incelemesi ve odak grup görüşmesi yöntemiyle MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın ve programa uygun olarak geliştirilen çalışma okullarındaki öğretmenlerin uyguladıkları etkinliklerin incelenmesi ve yapılan görüşmelerle elde edilen veriler kullanılacaktır.

Bu çalışmada amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Bu evren içinden maksimum çeşitlilik yöntemi ile seçilecek olan okul öncesi kurumları çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu kapsamda İzmir ilinde bulunan dört farklı anaokulundaki okul öncesi öğretmenleri örnekleme dahil edilmiştir. Örneklem dört, beş ve altı yaş grubuyla çalışan ve toplam 27 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır.

Verilerin toplanması okul öncesi dönem etkinliklerinde girişimcilik özelliklerine yer verme durumlarının belirlenmesi için geliştirilen görüşme formu son halini aldıktan sonra 2020- 2021 güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci belirlenmiş olan okullara gidilerek öğretmenlerle yüz yüze yapılacak şekilde planlanmıştır. Ancak Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi eğitim kurumlarının yüz yüze eğitime ara vermesi nedeniyle veri toplama süreci uzaktan görüşme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler için önce okul müdürleri ve öğretmenlerle iletişime geçilerek randevu talep edilmiştir. Her bir okuldan ayrı bir gün ve saat için randevu alınmıştır. Katılımcılar bilgilendirilip gerekli izinler alındıktan sonra her bir görüşme Zoom uygulamasıyla yapılıp kayıt altına alınmıştır. Randevu günü ve saatinde öğretmenler ile görüşmeler yapılarak, gerçekleştirilen oturumlar ortalama 30 dakika sürmüştür. Araştırmacı görüşme sırasında aldığı notları ve kayıtları dinleyerek her görüşmeyi deşifre etmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Programda yer alan gelişimsel özellikler, kazanımlar ve göstergeler başlığı içerisinde her bir gelişim alanı ayrı ayrı ele alınmıştır. Bilişsel gelişim alanı ile ilgi elde edilen bulgulara göre, ilgili kazanımların girişimcilik becerilerinden yenilikçilik, risk alma ve proaktiflik boyutlarını kapsadığı görülmektedir. Dil gelişim alanıyla ilgili kazanımlardan ise sadece bir kazanımın girişimcilik becerilerini içerdiği ve bu becerilerin risk alma ve yenilikçilik boyutunu kapsadığı görülmektedir. Sosyal ve duygusal gelişim alanında yer alan kazanım ve göstergeler ele alındığında ise beş temel girişimcilik becerilerinden tamamının yer aldığı görülmektedir. Diğer iki gelişim alanı olan motor gelişim ve öz bakım becerileri ile ilgili kazanımlar, göstergeler ve açıklamalar incelendiğinde ise girişimcilik becerilerini içeren hiçbir maddenin yer almadığı görülmektedir. Bu durum programın kazanım temelleri üzerine kurulmasına rağmen girişimcilik boyutları açısından gelişim alanlarında değişiklik olduğunu göstermektedir. Bazı gelişim alanlarında birkaç boyutun yer alması bazı gelişim alanlarında ise hiçbir boyutun yer almaması girişimcilik becerilerinin kazandırılmasının zorlaştırdığını düşündürmektedir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı'nda sunulan etkinlikler incelendiğinde, etkinliklerin beş temel girişimcilik becerilerinden özerklik, yenilikçilik ve proaktiflik boyutlarını kapsadığı görülmektedir. Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre, girişimcilik becerilerinden özerklik, yenilikçilik, risk alma ve rekabetçi olma boyutlarını içerdiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik, okul öncesi, 21. Yüzyıl becerileri

Kaynakça

Blenker, P., Korsgaard, S., Neergaard, H., & Thrane, C. (2011). The questions we care about: paradigms and progression in entrepreneurship education. *Industry and Higher Education, 25*(6), 417-427.

Borasi, R., & Finnigan, K. (2010). Entrepreneurial Attitudes and Behaviors That Can Help Prepare Successful Change-Agents in Education. *The New Educator, 6*, 1-29.

Christianti, M., Cholimah, N., & Suprayitno, B. (2015). Development of Entrepreneurship Learning Model for Early Childhood. *Asia Pasific Journal of Multidisciplinary Research, 3*(3), 65-70.

Insulander, E., Erhlin, A., & Sandberg, A. (2015). Entrepreneurial learning in Swedish preschools: possibilities for and constraints on children's active participation. *Early Child Development and Care*. doi:DOI: 10.1080/03004430.2015.1007967

Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education- What, Why, When, How*. European Comission.

Lackéus, M. (2016). *Value Creation as Educational Practice - Towards a new Educational Philosophy grounded in Entrepreneurship?* Sweden: Chalmers University of Technology.

Lumpkin, G. T., & Dess, G. G. (1996). Clarifying the Entrepreneurial Orientation Construct and Linking it to Performance. *Academy of Management Review, 21*(1), 135-172.

Taurina A., & Stangaine, I. (2010). Encouragement of Pre-schoolers' Entrepreneurial Skills Development by Fundraising Activities and Play.

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

Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Anne ve Babaların Ebeveyn Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ece Atikler
Gazi Üniversitesi

Aysel Tüfekci
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Ebeveynlerin aile içindeki rollerinin uyumu ve tüm aile üyeleri üzerinde yarattığı etki sonucunda ortaya çıkan davranışların tümü ebeveyn tutumu olarak adlandırılır. Ebeveyn tutumları, çocukla olumlu iletişim ve yakınlık, gerektiği zamanlarda rehberlik etme, yardım sağlama ve destek olma gibi unsurları kapsar (Canabakan Koç, 2015). Ebeveyn tutumları çocukları hayata hazırlayan başlıca unsurlardan biridir. Çocuklar büyüme sürecinde hayata uyum sağlama, akıl yoluyla muhakeme etme ve irade sahibi olma gibi konularda eksiklik yaşarlar. Bu yolda, anne ve babalar çocuklara toplum kurallarını öğretir, iyi ve kötü hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlar. Çocuklar büyüyüp deneyim elde ettikçe, kendi tecrübeleri ile hayat becerilerini geliştirirken bir yandan da uzun bir süre ebeveynlerinin rehberliğine ihtiyaç duyarlar. Bu süreçte ebeveynler, çocuklarına belirli bir özgürlük alanı tanıyarak onların kendi deneyimlerini elde etme fırsatını engellemeden iletişim kurmalı ve çocukları teşvik etmelidir. Doğru ebeveyn tutumu ile büyümüş çocuklar, iyi ve kötüyü ayırt edebilme açısından daha yetkin olmalarının yanı sıra, saygı, sorumluluk, özgüven, uyumluluk gibi değerler yönünden de gelişmiş olur (Aydın, 2011).

Anne ve babalar çocuklarını hayata hazırlarken çeşitli yöntemler kullanabilirler. Bu yöntemler, o anki duruma, ebeveynlerin ve çocukların kişilik yapılarına göre değişkenlik gösterebilir. Ebeveynler, çocuklarının beceri gelişimi esnasında bazen onları kısıtlayan tutumlar sergileyebilirler, ancak çocukların özgüven ve bağımsızlık kazanması gerekliliği de unutulmamalıdır (Demiriz ve Öğretir, 2007). Ebeveyn tutumları çocukların, duygusal, sosyal, bedensel, cinsel ve dil gelişimleri gibi birçok gelişim alanını etkilemektedir (Senemoğlu, 2020). Bu kapsamda, ebeveyn tutumlarının çocuk üzerindeki etkisi kaçınılmaz olup, çocuk gelişimi açısından önem arz ettiği görülmektedir. Bu araştırmada, olumsuz ebeveyn tutumlarından aşırı gevşek tutum, aşırı tepkisel tutum ve saldırgan tutum incelenmiştir.

Yöntem

Okul öncesi dönem çocuğu olan anne babaların ebeveyn tutumlarının, çocuk ve aileye ilişkin değişkenler açısından ele alındığı çalışma betimsel tarama yönteminde tasarlanmıştır. Karasar'a (2005) göre tarama modelleri, mevcut veya geçmişte var olmuş bir durumu olduğu gibi betimlemeye yarar. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Hatay ili anaokulu ve anasınıflarında eğitim gören 48-72 aylık çocukların toplam 396 ebeveyni oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde Ebeveynlik Ölçeği ve çalışmaya katılanların demografik özelliklerine ilişkin bilgi edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ebeveynlik Ölçeği Arnold ve diğ. (1993) tarafından 18-48 aylık çocukların ebeveynlerinin olumsuz disiplin tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve Tüfekci ve Deniz (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte ebeveynlerin olumsuz tutumları aşırı gevşek tutum, aşırı tepkisel tutum ve saldırgan tutum olmak üzere üç alt boyutta ele alınmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklere ek olarak Bağımsız örnekler t / Mann-Whitney testinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda Ebeveyn Ölçeği puanlarının ortalamanın üzerinde bir yığılma gösterdiği görülmüştür.

Ölçek ve alt boyutlarından alınan puanların demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız örnekler t / Mann-Whitney testinden yararlanılmıştır. Buna göre, çalışmaya katılan ebeveynlerin ölçek ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların, ebeveynin ve çocuğun cinsiyeti, çocuğun doğum sırası, ebeveynin yaşı, ebeveynlerin beraber/ayrı olma durumu, çocuk sayısı ve ebeveynlerin mesleği değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Bunun yanı sıra, Ebeveynlik Ölçeği alt boyutlarının ebeveynin çocuk ile geçirdiği vakit değişkenine göre de anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ebeveynin çocuk ile geçirdiği vakit arttıkça, aşırı gevşek tutumunun arttığı, aşırı tepkisel tutum ve saldırgan tutumunun ise azaldığı gözlenmiştir.

Ayrıca, Ebeveynlik Ölçeği alt boyutlarından aşırı gevşek tutum puanlarının, ebeveynin eğitim seviyesi ve ebeveynin yaşı değişkenlerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Ebeveynin eğitim seviyesi arttıkça, aşırı gevşek tutumun azaldığı ve ebeveynin yaşı arttıkça, aşırı gevşek tutumun arttığı gözlenmiştir.

Ek olarak araştırmaya annelerin babalardan daha çok katılım gösterdiği (%84,5 anne ve %15,5 baba), ebeveynlerin yarısından fazlasının çocuklarıyla günde 2-6 saat arasında etkin vakit geçirdiğini belirttiği (0-1.5 saat, %11,5; 2-6 saat, %56,5; 7-12 saat, %22,5; 14-24 saat, %9,8)

ve katılımcıların yüzde 49'5'inin ev hanımı olduğu, en çok katılımın üniversite mezunu ebeveynler tarafından gerçekleştirildiği (ilköğretim %21,7, lise %26,8, üniversite %49,0, yükseköğretim %2,6) tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Ebeveyn Tutumu

Kaynakça

Arnold, D. S., O'Leary, S. G., Wolff, L. S., & Acker, M. M. (1993). The Parenting Scale: A Measure of Dysfunctional Parenting in Discipline Situations. Psychological Assessment, 5, 137–144

Aydın, M. Z. (2011). Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi (4. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Canabakan Koç, N. (2015). Okul Öncesi Dönem Adaptasyon Sürecinde Ayrılık Anksiyetesi Bozukluğu Geliştirmiş 48-66 Aylık Çocuklarda Ebeveyn Tutumlarının Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demiriz, S. ve Öğretir, A. D. (2007), Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(1), 105-122.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. 15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu N. (2020) Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. 27. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tüfekci, A. & Deniz, Ü. (2014). An Adaptation Study of the Parenting Scale Into Turkish, European Journal of Research on Education, 2(2), 192-201.

Ana Sınıfında Öğrencisi Bulunan Velilerin Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Metaforik Algıları

Tuğba Kuyumcu Kemal Özdemir

MEB MEB

Problem Durumu

Bireylerin kavramlar ve olgular hakkındaki düşüncelerindeki algılar hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla metaforlar araştırmalarda zaman zaman tercih edilmektedir. Bu tercihin çeşitli nedenleri olmakla birlikte bireylerden kavramlar ve olgularla ilgili doğru ve detaylı bilgi almayı kolaylaştırması açısından araştırmacılar tarafından kullanılmaktadır. Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında öğrencisi bulunan velilerin öğretmen kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi eğitim sürecinin verimli ve etkili olarak sürdürülmesi açısından önemli olduğu düşünülebilir. Bu nedenle okul öncesi kurumlarda öğrencisi bulunan velilerin okul öncesi öğretmenleri hakkında algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yer alan problem durumlarına cevaplar aranmaya çalışılmıştır.

Okul öncesi kurumlarda öğrencisi bulunan velilerin okul öncesi öğretmenlerine yönelik metaforları nelerdir?

Okul öncesi kurumlarda öğrencisi bulunan velilerin okul öncesi öğretmenlerine yönelik metaforlarına ait açıklamaları nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada anasınıfı ve anaokullarında öğrencisi bulunan velilerin okul öncesi öğretmeni kavramına ilişkin sahip oldukları algıların metaforlar kullanılarak belirlenmesinin amaçlandığı betimsel olarak tasarlanmıştır. Nitel çalışmalarda metaforlar aracılığı ile kavramlara ilişkin zengin ve güçlü bulgular ortaya çıkarmayı ve sosyal gerçekliği anlama ve algılamayı sağlayan veri toplama araçlarındandır (Creswell, 2002; Patton, 2014). Metaforlar aracılığı ile temel algıların ortaya çıkarılması amaçlayan bu çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada sonuç olarak görüşme formundaki verilerden elde edilen bulgulara göre veriler temel olarak dört ana kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler *"koruyucu ve sevgi ortamı" "bilgi veren, besleyici" "yetiştirici ve şekil verici" ile "yol gösterici ve model"* olarak ayrılmıştır.

Veliler; okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerine göre öğretmenlerin yapmış oldukları faaliyetler, etkinlikler, çocuklara yaklaşımlarına göre metaforlarını açıklama çabası içinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre;

Aile ortamındaki sevgi ve saygıya dayalı bir şekilde öğretim süreçlerini yapılandırılmasına yönelik beklentilere yer verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme ortamlarında yapmış oldukları etkinliklerde annelerden beklenilen davranışlarla birlikte öğretici rolü, koruyucu, kişiliklerini şekillendirmeleri, rol modelle birlikte rehber olmaları, ne de vurgu yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Veliler, okul öncesi öğretmeninden aile ortamının sağlanması, koruma, ilgilenme, öğretme, kişiliklerini şekillendirme, olumlu yönde etkileme gibi beklentilerinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Veliler, okul öncesi öğretmenlerinden aile ortamının sağlanması, korunması, çocukları ile ilgilenilmesi, öğretici rolü, kişiliklerini şekillendirilmesi, rol model olmalarını, rehber olmalarını bekledikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, öğretmen, veli, metafor

Kaynakça

Cüceloğlu, D. (2006), Başarıya Götüren Aile Sınav Döneminde Ana Babalık, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Barajı, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *7*(14), 75-99.

Alkan, E. Ö. (2018). Aile parçalanmasının çocuğun okul başarısına etkisi: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *4*(5), 167-225.

Şahin, F. T. ve Özbey, B. U. S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *12*(12).

Çiftçi, C. ve Çağlar, Ç. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir? *International Journal of Human Sciences,* 11(2), 155-175.

Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(21), 269-283.

Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitimini açıklamaya yönelik öğretmen ve yönetici görüşü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *3* (3), 399-431.

Zeynep, A. L. A. T., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen tutum ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(3), 47-62.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (Vol. 7). Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11 baski: 1999-2018).

Afacan, Ö. (2011). Metaphors used by elementary science teacher candidates to describe" science" and" elementary science teacher. *Education Sciences, 6*(1), 1242-1254.

Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin "öğretmen" kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *Turkish Studies, 8*(6), 43-59.

Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Aydin, İ. S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies, 5*(3), 818-842.

Aydın Elmas, S. ve Demir, E. (2018). 5. sınıf öğrencilerinin okul olgusuna yönelik metaforik algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51* (3), 41-70.

Aykaç, N. ve Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim, 39*(173), 328-340.

Balcı, A. (2007). *Etkili okul okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (4. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş.* İstanbul: Ekinoks Kitapevi.

Bean, R. M. (2020). Literacy leadership in a culture of collaboration. A. Dagen Swan, ve R. M. Bean (Ed.), *Best practices of literacy leaders keys to school ımprovment* içinde (2. baskı, s. 5-20). New York: The Guilford Press.

Bek, Y. (2007). *Öğretmenin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne.

Bülbül, T. ve Toker-Gökçe, A. (2015). Meslek lisesi öğrencilerinin metaforik okul algıları: İşlevselci bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16* (2), 273-291.

Büyükkaya, C. E. (2019). *Farklı okul düzeylerindeki öğrencilerin öğretmen kavramına yönelik metaforik algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Çakmak, Z. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Çelik, K., Çatalbaş, G. ve Tomul, E. (2014). İlköğretim kurumu öğrencilerinin "sınıf öğretmeni" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 16,* 1-16.

Çocuk, H. E., Yokuş, G. ve Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin öz-yeterlik ve metaforik algıları: Mersin Üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(32), 373-387.

Çulha Özbaş, B. (2012). "Sosyal bilgiler öğretmeni olarak, ben kimim?" Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik görüşlerinin metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Turkish Studies, 7*(2), 821-838.

Demirel, Ö. (2003). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Okul öncesi dönemde görsel algı ve yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Zeynep Fulya Temel — Gazi Üniversitesi
Mehtap Efe — Dicle Üniversitesi
Rukiyye Yıldız Altan — Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Problem Durumu

Görsel algı kavramı, görsel uyaranları tanıma, ayırt etme ve daha önceki deneyimlerle ilişkili olarak yorumlama yeteneği anlamına da gelmektedir (Aral, 2010). Görsel algı becerileri, çocukların okuma, yazma, heceleme, matematik yeteneklerini geliştirme ve okul başarısı için önemli bir yer teşkil etmektedir (Christina, 2010). Görsel algı eksiklikleri çocukların günlük aktiviteleri, el becerisi gerektiren yazma ve çizim gibi yeteneklerini, matematik ve okuma-yazma becerilerini olumsuz etkileyebilmektedir (Akaroğlu ve Dereli, 2012). Görsel algılama problemleri, belirleme, ayırma, hatırlama, görsel duyuyu yorumlama eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Küçük çocuklarda bu durum geometrik şekilleri ayırt edememe, şekil-zemini karıştırma, nesneleri değiştirme ve yönlendirmedeki eksikliklerle ortaya çıkmaktadır. Çocuk büyüdükçe bu problemler harf ve kelimeleri okumada kendini göstermekte, görsel yetersizliği olan çocuğun öğrenme sürecinde ciddi sorunları ortaya çıkmaktadır (Christina, 2010). Okul öncesi yıllarda başlayan görsel algı gelişimini destekleyen çalışmaların ise ileri yıllardaki okuma yazma, matematik gibi temel becerilere olumlu katkı sağladığı belirtilmektedir (Sağol, 1998; Poon ve ark., 2010; Memiş ve Harmankaya, 2012). Bu nedenle görsel algının gelişimi ve düzenlenmesi okul öncesi eğitimin temel görevlerinden biridir. Çünkü okul öncesi eğitim sonrası şekillenecek okuma ve yazma becerileri için temel görsel algı becerileri bu dönemde atılmaktadır. Yazı farkındalığı ise ilk olarak 1960 yılında Clay tarafından ifade edilen yazı diliyle ilgili bilginin başlamasıdır (Bayraktar & Temel, 2015, s.64; Bredekamp, 2015, s.394). Yazı farkındalığı, yazım kurallarının ve yazılı dilin şeklinin, fonksiyonlarının anlaşılmasıyla birlikte alfabe bilgisine sahip olma, çevresel yazıları tanıma, konuşma dili ile yazı dili arasındaki farkı anlama, yazıya ilişkin kavramların farkında olma, resim ve yazının bulunduğu bir sayfada yazının bir mesaj taşıdığını bilme, kelime kavramının farkında olma gibi becerilere sahip olmayla ilgili çocukların erken anlayışını tanımlayan geniş bir terimdir (Akoğlu, 2015, s.62; Justice & Ezell, 2001; Şimşek, 2011, s.22). Yazı farkındalığı, kitaba uyum – yazı kurallarını fark edebilme, alfabe bilgisi, kelime bilgisi ve yazının bir anlam ifade etmesi olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır (Zucker, Ward & Justice, 2009). Literatüre baktığımızda sıkça vurgu yapılan noktalardan biri de yazı kavramına ilişkin erken dönemlerde kazanılan farkındalığın, okul öncesi dönem erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı ve ileriki dönem formal okuma-yazma yeterliliğinin güçlü bir yordayıcısı olmasının vurgulanmasıdır (Akoğlu, 2015, s.62; Bayraktar & Temel, 2015, s.64; Işıtan & Akoğlu, 2016; Şimşek Çetin & Alisinanoğlu, 2013; Whitehurst & Lonigan, 1998). Literatüre dayanarak bu iki yapı arasındaki etkileşimin ortaya çıkarılmasının ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple bu araştırmada "Okul öncesi dönemde görsel algı ve yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi" amaçlanmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu araştırmada "Okul öncesi dönemde görsel algı ile yazı farkındalığı becerileri arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?" temel problem durumu ile birlikte "Görsel algı ölçeği ve alt boyutları ile yazı farkındalığı ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır? Görsel algı ölçeği alt boyutları yazı farkındalığı genel ölçek puanlarını yordamakta mıdır?" alt problemleri araştırılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde görsel algı ve yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma amaçları bakımından nicel araştırma modeline uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Bu araştırmada nicel araştırma yönteminden korelasyonel desen kullanılmıştır. Korelasyonel desen, iki veya daha fazla değişken veya bir skor seti arasındaki ilişkilerin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden ilişkinin derecesini ölçmek ve betimlemek için incelendiği araştırmalardır (Creswell, 2019, s.430).

Bu araştırmanın örneklemi 2022-2023 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ve Van illerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir okul öncesi eğitim kurumunda okul öncesi eğitimine devam eden, toplam 132 tipik gelişim gösteren çocuktan oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan çocuklar 60-66 ay aralığındadır.

Bu araştırma için veri toplamaya başlamadan önce, yapılacak araştırma için ilgili kurumlardan, kullanılacak ölçekler için ilgili kişilerden ve çalışma grubunu oluşturacak çocukların ebeveynlerinden gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama aracı olarak bu araştırmada, Metin ve Aral (2010) tarafından geliştirilen Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 ve Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı alt testi kullanılmıştır. Ekim ayında çalışma grubunda yer alan çocuklara bireysel olarak ve yüz yüze ilgili ölçekler araştırmacılar tarafından uygulanmıştır.

Veriler toplandıktan sonra SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Eksik, hatalı ve kayıp veri kontrol edilmiştir. Ölçek puanları sürekli ve normal dağıldığı için değişkenler arasındaki ilişki de Pearson korelasyon yöntemi ile çoklu doğrusal regresyon yöntemi kullanılmıştır. Varsayımları kontrol edilmiştir. İstatiksel analizlerde $p<.05$ manidarlık düzeyinde karşılaştırma yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görsel algı ölçeği ve alt boyutları ile yazı farkındalığı ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır? alt problemi için;

Baykul (2010) ilişki katsayısı için 0.70'den büyük ise yüksek düzey, 0.40 ve 0.70 arası ise orta düzey ve 0.40'dan düşük ise zayıf düzeyde ilişki olduğunu belirtmiştir. Buna göre yazı farkındalığı toplam puanları görsel algı puanları arasındaki ilişki pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı olarak elde edilmiştir (r=0.629, p<.01). Aynı zamanda bu ilişki katsayısı tüm değişkenler arasındaki en yüksek ilişki katsayısıdır. Çocukların yazı farkındalığı genel ölçek puanları arttıkça görsel algı puanları da artmakta ya da tam tersidir. Ayrıca yazı farkındalığı genel puanları ile görsel ayrım (r=0.487), görsel yakınlık-I (r=0.484) ve görsel ayırt etme (r=0.428) alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki var iken şekil oluşturma (r=0.371) ve görsel hafıza-I (r=0.286) alt boyutlarıyla arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki vardır. Yazı farkındalığı ölçeği harf ve sözcük kavramı alt boyutu ile görsel algı puanları arasındaki ilişki pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı olarak elde edilmiştir (r=0.521, p<.01). Ayrıca yazı farkındalığı ölçeği harf ve sözcük alt boyutu ile görsel ayrım (r=0.431) ve görsel ayırt etme (r=0.409) alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki var iken şekil oluşturma (r=0.315), görsel hafıza-I (r=0.238) ve görsel yakınlık-I (r=0.333) alt boyutlarıyla arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki vardır. Yazı farkındalığı ölçeği yazı kavramı alt boyutu ile görsel algı puanları arasındaki ilişki pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı olarak elde edilmiştir (r=0.600, p<.01). Ayrıca yazı farkındalığı ölçeği harf ve sözcük alt boyutu ile görsel ayrım (r=0.482), görsel yakınlık-I (r=0.428) ve görsel ayırt etme (r=0.420) alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki var iken şekil oluşturma (r=0.347) ve görsel hafıza-I (r=0.290) alt boyutlarıyla arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki vardır. Son olarak yazı farkındalığı ölçeği kitap kavramı alt boyutu ile görsel algı ölçeği görsel yakınlık alt boyutu arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişki vardır (r=0.235).

Görsel algı ölçeği alt boyutları yazı farkındalığı genel ölçek puanlarını yordamakta mıdır? alt problemi için;

Görsel algı ölçeği alt boyutlarının yazı farkındalığı genel puanlarına olan etkisine göre kurulan regresyon modeli istatiksel olarak anlamlıdır (F(5,127)=18.089, p<.01). R kare değeri bağımlı değişkendeki varyansın ne kadarının bağımsız değişkenle açıklandığını gösterir (Pallant, 2007). Yazı farkındalığı ölçeği puanlarında olan değişkenliğin %41.6'sı görsel algı ölçeği alt boyutlarıyla açıklanır. Görsel ayrım (B=0.432, t=2.799, p<.05), şekil oluşturma (B=0.528, t=2.444, p<.05), görsel yakınlık-I (B=0.453, t=0.268, p<.05) ve görsel ayırt etme (B=0.537, t=2.924, p<.05) alt boyutları yazı farkındalığı genel puanlarını anlamlı şekilde ve pozitif yönde yordamaktadır. Görsel ayrım, şekil oluşturma, görsel yakınlık-I ve görsel ayırt etme alt boyutlarının her birinde 1 birimlik artış olduğunda katılımcıların yazı farkındalığı puanları sırasıyla 0.432, 0.528, 0.453 ve 0.537 birim artmaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı (β) ise değişkenlerin etkisindeki önem derecesini gösterir. Buna göre görsel algı alt boyutlarından yazı farkındalığı puanlarına etkisi en yüksek olan görsel yakınlık-I ve en düşük olan ise şekil oluşturma alt boyutudur. Görsel algı ölçeği görsel hafıza-I puanlarının yazı farkındalığı genel puanlarına etkisi anlamlı değildir (p>.05). Yazı farkındalığı ölçek puanları için kurulan regresyon denklemi ise;

Yazı Farkındalığı=0.432*Görsel Ayrım+0.528*Şekil oluştırma+0.453*Görsel Yakınlık-I+ 0.537*Görsel Ayırt etme

Bu araştırmanın temel problemi olan "Okul öncesi dönemde görsel algı ile yazı farkındalığı becerileri arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?" ile ilgili elde edilen bulgular tam metin olarak tablolarıyla birlikte ayrıntılı olarak sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Erken okuryazarlık becerileri, görsel algı, matematik becerileri, yazı farkındalığı becerisi

Kaynakça

Aral, N. (2010). "Okul öncesi eğitimde görsel algılama", *Geçmişten Geleceğe Okul Öncesi Eğitim* (Ed. A. Orakçı ve N. R. Gürsoy). Ankara: MEB Okul Öncesi Eğitim Gen. Müd. Devlet Kitapları Döner Sermaye İşt. Müd.

Akoğlu, G. (2015). Çocuk gelişimi okulöncesi döneminde gelişim. F. Turan & A. İ. Yükselen (Ed.), Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve erken okuryazarlık içinde (s.53-72). Ankara: Hedef CS.

Akaroğlu, E.G., Dereli, E. (2012). Okul öncesi çocukların görsel algı eğitimlerine yönelik geliştirilmiş eğitici oyuncakların çocukların görsel algılarına etkisi. (Erişim: 29.10.2012) www.dieweltdertuerken.org

Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bayraktar, V. & Temel, F. (2015). Dil ve erken okuryazarlık. F. Temel (Ed.), Yazı farkındalığı becerileri, içinde (s. 63-88). Ankara: Hedef CS.

Bredekamp, S. (2015). Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar. H. Z. İnan & T. İnan (Ed.), Çocuklara iletişimi öğretme: dil, okuryazarlık ve sanat (S. Demir Kaya & M. Bartan, Çev.) içinde (s.374-409). Ankara: Nobel.

Christian, R.W. (2010). *Visual perception in school-aged children: a psychometric study of the correlation between computer-based and paper-based scores on the Motor-Free Visual Perception Test*, 3rd Edition. A Master's Thesis (unpublished). The Faculty of the Department of Occupational Therapy, East Carolina University, Greenville.

Creswell, J. W. (2019). Eğitim araştırmaları. C. Robb & K. Mason (Ed.), *Deneysel desenler* (S. Doğan, Çev.) içinde (s.376-428). İstanbul: Edam.

Işıtan, S. & Akoğlu, G. (2016). Yazı farkındalığı becerilerinin resimli çocuk kitabı aracılığıyla değerlendirilmesi: güvenirlik ve geçerlik çalışması. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11(3), 1333-1352. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9111

Justice, L.M. & Ezell, H.K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old chilren. Child Language Teaching and Therapy, 13, 207-225. http://dx.doi/abs/10.1177/026565900101700303

Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Memiş, A., Harmankaya, T. (2012). İlköğretim okulu birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 16*(1): 32-35

Pallant, J. (2007). SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows (Version 12) 2nd ed. New York: Open University Press.

Poon, K.W., Li-Tsang, C.W.P., Wiess, T.P.L., and Rosenblum, S. (2010). The effect of computerized visual perception anda visual-motor integration traning program on improving Chinese handwriting of children with handwritting difficulties. *Research in Developmental Disabilities*, 31: 1552-1560.

Sağol, U. (1998). *Down sendromlu çocukların görsel algı gelişimine görsel algı programının etkisi*. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Şimşek, Ö. (2011). 60-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şimşek Çetin, Ö. & Alisinanoğlu, F. (2013). Okuma yazmaya hazırlık programının okulöncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(1), 160-173.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. Child Development, 69(3), 848-872.

Zucker, T. A., Ward, A. E. & Justice, L. M. (2009). Print referencing during read-alouds: a technique for increasing emergent readers' print knowledge. The Reading Teacher, 63(1), 62-72. http://dx.doi.org/10.1598/RT.63.1.6

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlevleriyle Motivasyonları Arasındaki İlişki

Şebnem Özge Özsoy
Gazi Üniversitesi

Hatice Dağlı
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Hacer Elif Dağlıoğlu
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Yürütücü işlevler, bireylerin düşüncelerini ve davranışlarını kontrol etmelerini ve eylemlerini uzun vadeli hedeflere yönlendirmelerine yardımcı olan üst düzey bilişsel süreçlerdir (Carlson vd., 2013; Hendry vd., 2016; Zelazo ve Carlson, 2012). Süreç içinde bireyin öze dönük yaşantısında güdüsel süreçlerin ve bilgiyi işleme süreçlerinin kontrolünde yaşayabileceği bir aksaklık; bireyin gündelik yaşantısında olumsuz tepkiler vermesine, eyleme geçmekte isteksizliğe ya da bununla ilgili gerekli sorumlulukları almakta kendini yeteri kadar motive edememesine sebep olacaktır. Bu isteksizlik, yapılan işlerin sonucunu ve kişinin performansını da olumsuz etkilemektedir (Kurtuldu, 2011). Yürütücü işlev becerilerinde herhangi bir bozukluk bireyin sosyal, dil, bilişsel, motor becerilerine de yansımaktadır. Bu bağlamda yürütücü işlev bileşenlerini anlamak önemlidir. Bu anlayışla, çocukların gelişim dönemleri bakımında kritik süreçlerin uygun ve sağlıklı bir şekilde ilerlemesi sağlanarak olası bozuklukların önüne geçilmiş olur (Center on Develoing Child at Hardvard University, 2011). Yürütücü işlev becerileri, duygusal öğrenme ilişkili olan ve çocukların aktif olduğu bir süreçtir. Çocukların aktif katılım göstermesi veya katılmaya istekli olması çocuklara sağlanan motivasyonla mümkündür. Yürütücü işlev becerilerini motivasyonla uyum içinde sürdürmek hem sosyal-duygusal hem de akademik başarıyı geliştirmenin etkili bir yoludur (Zins vd., 2004). Bu yüzden basit ve anlaşılır bilgilerin sunulması ve motive edici çevrenin varlığı, okul öncesi dönemde yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesi bakımından önemlidir.

Motivasyon, bireyin bir işe başlamasını ve devam etmesini sağlayan en temel güçtür (Cheng, 2011). Motivasyon süreci ihtiyaçların karşılanması için bireyin harekete geçmesi, davranışta bulunması ve davranış sonrasında bireyin doyuma ulaşması olarak ifade edilmektedir. Çocukların ilgi ve ihtiyaçları, motivasyon sürecini başlatmaktadır (Vatansever Bayraktar, 2015). Motivasyon düzeyi yüksek olan çocuklar, aldıkları kararların ve yaptıkları davranışların sorumluluğunu üstlenebilen, duygu ve davranışlarını düzenleyebilen, bağımsız seçimler yapabilen, odaklanabilen, problemleri çözebilen, öğrenmeye açık, durumlar karşısında sabır ve sebat davranışları gösterebilen çocuklar olarak; motivasyon düzeyi düşük olan çocuklar ise dikkatini öğrenme faaliyetlerine vermekte güçlük çeken, akademik faaliyetlere katılmakta isteksiz davranabilen veya tamamen reddeden, sosyal olarak kabul görmeyen davranışlar sergileyen çocuklar olarak ifade edilmektedir (Kumcağız, 2016; Özbey, 2018). Tüm bu hususlar erken çocukluk yılarında yürütücü işlev becerilerinin ve motivasyonel süreçlerin önemini ortaya çıkarmaktadır. Başka bir ifadeyle yürütücü işlev becerilerinin hızlı gelişim gösterdiği okul öncesi dönemde çocukların içsel ve dışsal faktörlerle motive edilmesi ve çocuklara destekleyici fırsatların sunulması gerekmektedir (Aktaş, 2022)

Çocuklar, akademik ve yaşamsal taleplerinin başarılı şekilde giderilmesi için günlük hayatta motivasyon desteğine ihtiyaç duyarlar. Yürütücü işlev becerileri, bireyin kendi kendini motive etme yeteneğinin gelişmesini sağlar. Sosyal bağı güçlendirici tutumları ve davranışları içeren aktivitelerle motivasyon düzeyleri artan çocuklar, zamanla kendi başlarına bir şeyler yapabilecek potansiyele ulaşabilirler. Bu durum sonucunda çocuklar, alternatif düşünme yeteneğini geliştireceğinden çocukların yaşam alanlarında yürütücü işlev becerilerine odaklanan faaliyetlere yer verilmesi gerekir. Böylece çocukların yüksek motivasyonla erken dönemde desteklenmesi onların bağımsızlık becerilerinin ve öz yeterliliği gelişmesine yardımcı olacaktır. Bu durum da çocuğun esnek bir düşünme yapısına sahip olmasına yol açarken yürütücü işlev becerilerine katkı sağlayacaktır (Scott, 2017).

Yürütücü işlevlerde ilerleme ve gelişmenin görülmesi için erken çocukluk dönemi motivasyon kaynaklarının bilinmesi önemlidir. Çocuklara verilecek eğitim ve öğretimin bu farkındalıkla verilmesi çocukların bugünü ve yarını için yaşam kalitelerini de arttıracaktır. Yürütücü işlevlerin geleceğin becerileri içindeki önemli yeri düşünüldüğünde bu becerilerin erken yıllardan itibaren ölçülmesi, bilinçli ve programlı bir şekilde desteklenmesi konusundaki alan yazının geliştirilmesi gerekliliği öne çıkmaktadır. Bu noktada yürütücü işlev becerilerinin gelişiminin motivasyonla desteklenmesine yönelik çalışmaları, eğitim programı geliştirme, uygulama araştırmalarının sayı ve nitelikçe artışına yönelik çabalar önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlevleri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin önemi göz önüne alınarak yapılan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Okul öncesi dönem çocukların motivasyon düzeyleri ve yürütücü işlev becerilerine ait performansları ile cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma süresi gibi demografik özellikleri arasındakı ilişkinin karşılıklı incelenmesi amaçlandığından bu çalışma ilişkisel tarama modeline örnektir.

Çalışma grubu seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Sivas il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarına devam eden 48-72 aylık her sınıftan öğretmen tarafından normal gelişim gösterdiği belirtilen en fazla 2 kız 2 erkek olmak üzere toplam 223 çocuk oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirililen ' *Aile Bilgi Formu, Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri (ÇDYİE) ve Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)* kullanılmıştır.

Aile Bilgi Formu, çocuklara ait demografik özellikleri belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda, çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, yaşı, doğum sırası ve kardeş sayısı, kaçıncı kardeş olduğu, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba meslekleri, ve okul öncesi eğitim alma süresi gibi değişkenlere ilikin bilgiler yer almaktadır.

Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri (ÇDYİE), Thorell ve Nyberg (2008) tarafından, 4-12 yaş aralığındaki çocukların yürütücü işlev becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek çocukların yürütücü işlevlerini işleyen bellek ve ketleyici kontrol alt boyutlarını içeren 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 48-72 aylık çocuklar için geçerlik güvenirlik çalışması Arslan-Çiftçi, Uyanık ve Acar (2020) tarafından yapılmış ve işleyen bellek alt boyutunun güvenirlik değeri .96 ve ketleyici kontrol güvenirlik değeri .91 olarak bulunmuştur.

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18), Morgan vd. (1993)'nın tarafından geliştirilmiş ve yeni doğan, okul öncesi ve okul çağı çocukları için yeniden gözden geçirilmiştir (Morgan,Wang, Barrett, Liao, Wang, Huan ve Jozsa, 2015). DMQ18, bilişsel sebat, kaba motor sebat, yetişkinlerle sosyal sebat, çocuklarla sosyal sebat, üst düzey memnuniyet, olumsuz tepki ve genel yeterlilik olarak adlandırılan 7 alt boyut ve 39 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından yapılamış ve güvenirlik katsayıları, bilişsel sebat alt boyutunda .91; kaba motor sebat alt boyutunda .88; yetişkinlerle sosyal sebat alt boyutunda .90; çocuklarla sosyal sebat alt boyutunda .87; üst düzey memnuniyet alt boyutunda .87; olumsuz tepki alt boyutunda .81 ve genel yeterlilik alt boyutunda .93 olarak belirlenmiştir. (Özbey, 2018).

Verilerin kodlanması ve istatistiksel analizleri SPSS programında yapılmıştır. Çocukların motivasyon düzeyleri ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Testi kullanılmış ve analiz sonucunda bütün gruplardaki katılımcılarının puanlarının normal dağılım göstermediği çarpıklık-basıklık katsayıları ve Kolmogorov-Smirnov testleri hesaplanarak görülmüş ve analizlerde Mann Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada okul öncesi eğitimi alan 48-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim alma süresine göre incelenmiştir.

Yürütücü işlev becerilerinin cinsiyete göre incelendiğinde, kız çocuklar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Çocukların yaş grubuna göre yürütücü işlev becerilerine bakıldığında çalışan bellek alt boyutunda anlamlı bir fark olmadığı ancak ketleyici kontrol alt boyutunda 61-72 aylık çocuklar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Okul öncesi çocuklarının yürütücü işlev becerileri okul öncesi eğitim alma süresine göre incelendiğinde, okul öncesi eğitim alma süresinin anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Motivasyon düzeylerine bakıldığında çocukların cinsiyetinin; bilişsel sebat, kaba motor sebat, yetişkinlerle sosyal sebat, çocuklarla sosyal sebat, üst düzey memnuniyet ve olumsuz tepkiler alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmadığı; genel yeterlilik alt boyutunda ise kız çocuklar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Çocukların yaş grubu ile motivasyon düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların motivasyon düzeyleri ile okul öncesi eğitim alma süresine bakıldığında; bilişsel sebat, kaba motor sebat, çocuklarla sosyal sebat, üst düzey memnuniyet ve olumsuz tepkiler alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı; yetişkinlerle sosyal sebat ve genel yeterlilik boyutunda ise anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde; yürütücü işlev becerilerinin çalışan bellek alt boyutu ile motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından bilişsel sebat, kaba motor sebat, çocuklarla sosyal sebat, üst düzey memnuniyet ve genel yeterlilik alt boyutları arasında pozitif yönlü orta kuvvetli anlamlı bir ilişki; yetişkinlerle sosyal sebat alt boyutunda pozitif yönlü ve zayıf kuvvetli anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Yürütücü işlevlerinde alt boyutu olan ketleyici kontrol ile motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından bilişsel sebat ve genel yeterlilik boyutları arasında pozitif yönlü ve orta kuvvette anlamlı ilişki; kaba motor sebat, çocuklarla sosyal sebat ve üst düzey memnuniyet boyutları arasında pozitif yönlü ve zayıf kuvvetli anlamlı ilişki; olumsuz tepkiler alt boyutu arasında ise negatif yönlü ve zayıf kuvvetli anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Sonuç olarak yürütücü işlev becerileri; erken yaşlardan itibaren çocukların gelişim alanlarını ve akademik becerilerinin gelişimini desteklerken motivasyon da bu alanlardaki yeterlikleri kazanma ve geliştirmenin önemini ifade etmesinin yanında bu süreçleri bireylerin kendi yaşamsal deneyimleriyle ilişkilendirmektedir. Bu noktada yürütücü işlev becerileri ve motivasyon süreçlerindeki değişim birlikte ele alınmıştır. Bu çalışmanın sonucunda yürütücü işlev becerilerinin daha etkili kazanılması, motivasyon düzeyi yüksek çocuklar yetiştirilmesi, okul öncesi kurumlarındaki çocukların öze dönük yaşantılarının arttırılması, öğrenme düzeylerini izlenmesi ve bu becerileri geliştirmeye dönük eğitim programları tasarlamak veya desteğe ihtiyaç duyanlar için müdahale programları geliştirilmesi önerilebilir.

*Bu çalışma, Şebnem Özge Özsoy'un yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yürütücü işlev becerileri, motivasyon, okul öncesi eğitim

Kaynakça

Aktaş, İ. (2022). Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi . *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6 (12)* , 187-203.

Arslan Çiftçi, H., Uyanık, G. ve Acar, İ. H. (2020). Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4(3),* 762–787.

Carlson, S. M., Zelazo, P. D. ve Faja, S. (2013). Executive function. *Oxford handbook of developmental psychology*, Vol. 1: Body and mind (s. 706-742). New York, NY: Oxford University.

Center on the Developing Child at Harvard University. (2011). Building the brain's "air traffic control" system: How early experiences shape the development of executive function. http://www.developingchild.harvard.edu

Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review, 6 (1)*, 1-16.

Hendry, A., Jones, E. J. H. ve Charman, T. (2016). Executive function in the first three years of life: Precursors, predictors, and patterns. *Developmental Review, 42,* 1–33.

Kumcağız, H. (2016). Motivasyon (Güdülenme), C. Şahin (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (Gelişim- Öğrenme-Öğretim) içinde (s. 357-373). Ankara: Nobel.

Kurtuldu, M. K. (2011). Yürütücü bilişe dayalı bireysel tutumların piyano çalma başarısına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, 40(190),* 41-53.

Morgan, G. A., Jun Wang, J., Barrett, K. C., Liao, H. F., Wang, P. J., Huang, S. Y. and Jozsa, K. (2015). The Revised Dimensions Of Mastery Questionnaire (DMQ 18). https://sites.google.com/a/rams.colostate.edu/georgemorgan/mastery-motivation

Özbey, S. (2018a). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(65),* 26-47.

Özbey, S. (2018b). Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(16),* 1-15.

Özbey, S. ve Dağlıoğlu, H. E. (2017). Adaptation study of the motivation scale for the preschool children (DMQ18). *International Journal of Academic Research, 4, 2(1),* 1-14.

Scott, L. A. (2017). 21st century learning for early chıldhood framework. Partnership for 21st Century Skills. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21EarlyChildhoodFramework.pdf

Thorell, L. B. ve Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology, 33(4),* 536-552.

Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf öğrencisi öğrenci motivasyonu ve motivasyonu beklemeyenler. *Turkish Studies-International Magazine for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10(3),* 1069-1090.

Zelazo, P. D. ve Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives, 6(4),* 354– 360.

Zins, J.E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. ve Walberg H. J. (2004). *Building academic success on social and emotinal learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.

Çocukların Resimlerine Yansıyan Hayalleri: Kahramanmaraş Örneği

Hatice Dağlı
Kahramanmaraş Sütçü Imam Üniversitesi

Hacer Elif Dağlıoğlu
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Duygular, yaşamlarımızı deneyimleme ve anlama biçimimizde önemli bir rol oynar (Sorin, 2004) ve hayatın doğal bir parçası olarak kabul edilir (Park, Haddon ve Goodman, 2003). Sosyal gelişimin temelinde duygusal gelişim vardır (Kandır ve Alpan 2008). Çocuklar, içsel durumlarını tanımlamak için duygusal ifadeleri kullanma becerisini, yaşamlarının oldukça erken dönemlerinde kazanırlar (Bartsch ve Wellman,1995). Diğer yandan duygular, çocukların sosyal yaşantıları üzerinde etkilidir. Duygusal ifadeler, bireyin uyarılma ve eylem eğilimlerini ileten, sosyal bağlara katkıda bulunan ve diğerlerinin davranışlarını değiştiren güçlü sosyal sinyallerdir. Bu bağlamda sosyal-duygusal gelişim alanı, duyguların sosyal süreçlerde nasıl ifade edildiğini, duygusal tepkilerin sosyal tetikleyicilerini, duygusal tepkilerin sosyal sonuçlarını, duygular ve duygu düzenleme becerilerini ve duyguların sosyal davranışlar üzerindeki etkileri gibi pek çok konuyu ele alır (Thompson ve Virmani, 2012).

Çocukların sosyal-duygusal gelişim süreçlerine bakıldığında bebeklik döneminde sosyo-duygusal gelişim, bebeklerin bakıcılarına duygusal bağlarına ve tanıdık olmayan insanlara verdikleri duygusal tepkilerine yansır (Thompson ve Virmani, 2012). 2-3 yaşına geldiklerinde çocuklar, kendilerinin ve başkalarının korku, üzüntü, öfke ve keyif gibi duygularını tanımlamak için sözel ifadeler kullanabilirler. Okul öncesi yıllarda ise çocuklar, bu ifadeleri konuşmalarına dahil ederek yaşadıkları farklı kişisel olayları anlatabilirler. Bu süreç çocukların deneyimledikleri olayları anlamlandırmalarına yardımcı olur (Fivush ve Baker-Ward, 2004). Çocuklar sosyal ve duygusal becerilerini geliştirdikçe ilişki kurma, problem çözme ve duygularla başa çıkma konusunda gerekli güven ve yetkinliği de kazanırlar (Parlakian, 2003). Bunun için çocukların hissettiklerini kabul etmek ve duygularıyla uzlaşmalarına yardımcı olmak önemlidir. Bu bağlamda çocukların kendilerini ve duygularını rahatlıkla ifade edebildiği yollardan biri çizdikleri resimlerdir (Sorin, 2004).

Çocuklar resim yaparken kendini özgürce ifade edebildiği bir oyun ortamında hissederler ve davranışları doğal bir şekilde gerçekleşir. Bu süreç eğitimcilere ve uzmanlara, çocuğun gerçek duygularının farkında olma imkanı sağlar. Çünkü çocuklar resimleriyle gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtır (Dağlıoğlu ve Deniz, 2011). Başka bir ifadeyle çizim ve resimler, duyguları serbest bırakmanın bir yolu olmanın yanı sıra çocuklara duygularını keşfetme ve duygularına renk ve şekil verme fırsatları sunar. Çocuklar çizimleriyle kendilerini mutlu, üzgün veya ilgili hissetmelerine neden olabilecek durumları anlatırlar (Sorin, 2004).

Büyük bir deprem, insanların psikolojisi üzerinde oldukça travmatik bir etkiye sahiptir. Bu durum, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim düzeyi göz önünde bulundurulduğunda çocuklar için çok daha travmatik bir durumdur (Fergusson ve Boden, 2014). Çocukların depremden etkilenme sürecinde ailenin tepkisi, kayıp derecesi, yaş, cinsiyet, yaşantı, aile içi ilişkiler, ekonomik koşullar ve sosyal destek gibi birçok faktör etkili olmaktadır (Erkan, 2010; La Greca, Silverman, Vernberg ve Roberts, 2002). Diğer yandan çocukların özellikle doğal afetler ve depremler hakkındaki bilgileriyle ve ilgili durumlara yönelik duygularını nasıl ifade ettikleri konusunda çok az şey bilinmektedir (Raccanello, Burro ve Hall, 2017) . Bu araştırmayla deprem yaşantısı olan çocukların resimleri incelenerek depremin çocukların resimlerine nasıl yansıdığı ele alınmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, deprem sonrasında okul öncesi dönem çocuklarının yaşantılarının nasıl etkilediğini belirlemek ve depremin çocuk resimlerine nasıl yansıdığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Çocukların bakış açısıyla resimlerinde depremin nasıl algılandığının belirlenmesi amacıyla araştırma nitel araştırma yöntemine dayalı olarak tasarlanmış ve betimsel analizden faydalanılmıştır. Çalışmada resim çizme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik çocukların duygu ve düşüncelerini ortaya koymalarını sağlayan, yakın çevresi ile iç dünyasını yansıtan, uzun yıllardır özellikle psikoloji alanında tercih edilen oldukça etkili bir yöntemdir (Artut, 2010; Koppitz, 1968; Yavuzer, 2009). Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş Onikişubat ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız bir anaokuluna deprem sonrası devam eden 46-60 ay arası, 14 erkek 11 kız olmak üzere toplam 25 çocuk oluşturmaktadır.

Veri toplama sürecinde öncelikle ikinci araştırmacı iki gün boyunca katılımsız gözlem yaparak çocuklarla tanışıp vakit geçirmiş ardından çocuklara *"Gözlerini kapatmanızı istiyorum. Gözlerinizi kapattığınızda aklınıza neler geliyor? Neler hayal ediyorsunuz?"* yönergesiyle hayal ettikleri şeylerin resimlerini çizmeleri istenmiştir. Çalışılan her bir çocuğa A4 boyutunda bir kağıt ile renkli boya kalemleri (12lik kuru boya) verilmiş ve çocuklar süre açısından kısıtlanmamıştır. Bununla birlikte çocukların birbirlerinden etkilenmemeleri için en fazla 2-3 kişilik gruplar halinde sessiz bir ortamda birbirilerinin resimlerini görmeyecek şekilde oturdukları bir düzen sağlanarak bu çalışmayı gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Ayrıca çocukların yaptıkları çizimler *'Çocuk Bilgi Formu'* ile beraber değerlendirilerek veri analizleri gerçekleştirilmiştir. Çocukların çizimleri konusunda yapılan incelemeler iki okul öncesi eğitim alanında bu konuda çalışan uzman tarafından incelenerek görüş birliği sağlandıktan sonra veri analiz süreci tamamlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, çocuk resimleri incelenerek depremin çocukların yaşantılarına nasıl yansıdığını ve çocukların deprem sürecini nasıl anlamlandırdığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda çocuk resimleri ve çocukların çizdikleri resimlere dair ifadeler incelendiğinde çocuklara depremle ilgili bir yönerge verilmediği halde çocukların resimlerini genellikle depremle ilişkilendirdiği görülmüştür. Çocukların daha çok *'ev, aile ve sahil'* resimlerini çizdikleri; bu durumun yaşanan deprem felaketinde çocukların öncelikli ihtiyacı olan barınma ve güvenlik ihtiyacından kaynaklandığı; özellikle deprem bölgesinde yaşayan çocukların bir süreliğine sahil bölgelerine gitmelerinden dolayı da bazı çocukların resimlerinde deniz, sahil vb. figürlere yer verdiği düşünülmektedir. Çocuklar resimlerini ifade ederken sıklıkla *'güven/güvenli, ağır hasar/hasar, çatlak, enkaz, yıkılmış ev'* kelimelerini kullanmışlardır. Aile resimlerinde bazı çocuklar aile bireylerinin hepsini çizerek herkesin güvende olması gerektiğini ifade ederken, bir çocuk farklı bir ülkeye gitmek istediğini ve oranın en '*uzak'* yer olduğunu belirtmiştir.

Elde edilen veriler çocukların hayallerinin depremle ilişkili olduğunu, depreme dair ifadelerinin çocukların günlük konuşmalarına ve resimlerine yansıdığını ortaya çıkarmıştır. Deprem sonrası okula başlayan çocukların kendilerini güvende hissetmesi için okullarda olan çocuklara psikososyal desteğin sağlanması, çocukların kendilerini rahat bir şekilde ifade edip duygularını aktarabileceği çalışmaların yapılması, öğretmenlerin de bu süreçte çocuklara uygun ve daha az yapılandırılmış etkinlikler planlamasının süreci kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, sosyal duygusal gelişim, çocuk resimleri

Kaynakça

Artut, K. (2010). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bartsch, K.& Wellman H.M. (1995). Children talk about the mind. New York: Oxford University Press.

Dağlıoğlu, H. E. & Deniz, Ü. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının insan figürü çizimlerinin gelişimsel açıdan cinsiyete göre incelenmesi . *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 10 (35) , 16-30.

Erkan, S. (2010). Deprem yaşayan ve yaşamayan okul öncesi çocukların davranışsal/duygusal sorunlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-66.

Fergusson, D.M.& Boden,J.M.(2014). The psychological impacts of major disasters. *Aust NZ J Psychiat*.,;48(7), 597–9. doi: 10.1177/0004867414538677

Fivush, R.& Baker-Ward, L.(2005). The search for meaning: Developmental perspectives on internal state language in autobiographical memory. *J Cogn Dev*., 6(4), 455–62.

Kandır, A.& Alpan, Y. (2008). Sosyal duygusal değerlendirme aracının (Itsea) farklı sosyo-ekonomik düzeylerde uygulanması. *Journal Of Turkish Educational Sciences*, 6(1), 41-61.

Koppitz, E. M. (1968). *Psychological evaluation of children's human drawings*. New York: Crune and Stratton.

La Greca, A.M., Silverman, W.K., Vernberg, E.M., Roberts, M.C.(2002) *Helping children cope with disasters.* Washington: American Psychological Association.

Park, J. Haddon, A. & Goodman, H. (2003). The *emotional literacy handbook: Promoting whole-school strategies*. London: David Fulton Publisher.

Parlakian, R. (2003). *Before the ABCs: Promoting school readiness in infants and toddlers.* Washington: Zero to Three.

Sorin, R. (2004). Understanding children's feelings: Emotional literacy in early childhood. Early Childhood Australia Inc., 11(4).

Sorin, R. (2004). Understanding children's feelings – Emotional literacy in early childhood.

Research in Practice Series. Canberra: Early Childhood Australia.

Sorin, R. (2004). *Understanding children's feelings – Emotional literacy in early childhood research in practice series.* Canberra: Early Childhood Australia.

Thompson, R. A. & Virmani, E.A (2012). Socioemotional development. In V.S. Ramachandran (Ed.) *Encyclopedia of Human Behavior* (pp.504-511). https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00339-6

Yavuzer, H. (2009). *Resimleriyle çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

MEB 365 Gün Öykü Seti Temelli Kelime Dağarcığı Eğitim Programı'nın 5 Yaş Çocukların Kelime Dağarcığına Etkisi

Nihan Feyman Gok	Ezgi Avcı	Emine Özdemir	Berrin Tercan
Çankırı Karatekin Üniversitesi	MEB	MEB	MEB

Problem Durumu

Dil, başkalarıyla iletişim kurma yeteneği olarak tanımlanır. Erken çocuklukta hızlı bir gelişim döneminde olan dil gelişimi, erken çocukluğun en önemli görevlerinden biridir. Dil gelişimi diğer gelişim alanlarını da etkileyerek çocuğun tüm gelişim alanlarında önemli bir etkiye sahiptir. Dil gelişimi okuryazarlık başarısını güçlü bir şekilde tahmin eder (Snow, Burns & Griffin, 1998) ve iletişimi iyi olan çocukların daha iyi sosyal-duygusal becerilere sahip olduğu bilinmektedir (Bredekamp, 2013).

Erken çocukluk döneminde dil; sohbet etme, resimli çocuk kitabı okuma (Collins, 2014) dinleme ve kelime dağarcığının geliştirilmesi ile desteklenmektedir (Dickinson, 2011). Sohbet etmek, sohbeti genişletmek ve karmaşık sorular sormak, şarkı söylemek, öykü anlatmak ve öykü okumak, şiir okumak, bilmece sormak, tekerleme söylemek, parmak oyunu oynatmak kelime dağarcığını geliştiren ve dili destekleyen pek çok fırsat sağlar. Bu uygulamalar çocukların dil gelişiminin niteliğini belirlemektedir. Kelime dağarcığını genişletmek dil gelişimini en çok destekleyen etkinliklerden biridir. Erken çocukluk döneminde kelime dağarcığı, çocukların akıl yürütme, çıkarım yapma (Snow, 2002), okuduğunu anlama ve akademik başarıları (Hart & Risley, 1995) üzerinde etkilidir.

Kelime dağarcığı dinlerken ve konuşurken kişinin bildiği ve kullandığı kelimelerin sayısıdır (Snow vd., 1998). Snow vd., (1998), çocukların çok konuşmasının yeterli olmadığını belirterek onların anlayabildikleri ve kullanabildikleri kelimelerin çeşitliliğine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Dil kalitesinin doğrudan bir ölçüsü, içerdiği kelime sayısı ve kelimenin doğası yani yapısı ve bağlamıdır. Kelime bilgisi ise derinlik (kelimelerin çeşitli anlamlarını bilmek), genişlik (çeşitli konularda kelimeler bilmek), ağırlık (bir konuda oldukça çok kelime bilmek) olarak tanımlanmaktadır (Göğüş, 1978; akt. Özbay & Melanlıoğlu, 2008). Kelime çeşitliliği ifadesi ile zamirler, zarflar, edatlar, sıfatlar ve diğer kelime türleri kastedilmektedir.

Resimli çocuk kitaplarının kelime dağarcığının gelişimini hızlandırma ve geliştirme açısından konuşma diline göre çok daha avantajlı olduğu ortaya konmuştur (Massaro, 2016). Kelime dağarcığını geliştirmenin en önemli yollarından biri çocukların bakımından sorumlu yetişkinlerin çocuklara resimli çocuk kitaplarını sesli okumasıdır (Sénéchal, 1997). Çocuklara doğumdan itibaren sesli kitap okunması dil ve erken okuryazarlık gelişimi için kritiktir. Kendisine sesli kitap okunan çocuklar, kendisine sesli kitap okunmayan çocuklara nazaran daha fazla kelime anlamakta ve daha geniş bir kelime dağarcığına sahip olmaktadır. Sesli okuma uygulaması hem bilinçli ebeveynlere sahip çocukların ev yaşamının hem de okul öncesi eğitim kurumlarında müfredatın önemli bir parçasıdır.Kitapları sesli okumak, çocukları anlamlı bağlamlarda yeni kelimelerle tanıştırır. Kitapların, günlük konuşmalardan daha geniş bir kelime hazinesi vardır. Öykü okuma esnasında kelime dağarcığının etkili bir biçimde desteklendiği bulunmuştur (De Temple & Snow, 2003).

Etkileşimli sesli okuma tekniği ve kitaplar hakkında zorlayıcı tartışmalar yapmak da çocukların kelime öğrenimini üst düzeyde destekler (Brabham &Lynch-Brown 2002). Özellikle etkileşimli kitap okuma (Dialogic Reading) tekniği çocuğun kitap okuma etkinliğine aktif katılımını öngören bir tekniktir (Whitehurst vd., 1998). Etkileşimli kitap okuma tekniğinde kelime bilgisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Yetişkin ve çocuk arasında etkin bir iletişimi temel alan etkileşimli kitap okuma uygulamaları, çocukların öykü okuma öncesinde, öykü okuma sorasında ve sonrasında katılımcı olmalarını sağlaması bakımından geleneksel uygulamalardan farklılaşmaktadır (Ergül, Dolunay Sarıca & Akoğlu, 2016). Kitaplar hakkında sohbet etmek ve zorlayıcı tartışmalar yapmak kelime öğrenimini sağlayan diğer güçlü etkinliklerdendir. Kitaplar hakkında yapılan sohbetlerin bir diğer kazanımı da kitapları sevmeyi sağlayan en güçlü etkinlik olmasıdır (Leland, Lewison ve Harste, 2013).

Roskos, Tabors & Lenhart (2009), çocukların 3 yaşından itibaren her gün en az 2-4 yeni kelimeyle karşılaşmaları ve kelimeleri keşfetmeleri gerektiğini belirtmiştir. Yapılan araştırmalar resimli çocuk kitaplarının, çocuklarla yapılan sohbetlerden daha fazla *karmaşık kelime* (yeni, az kullanılan, sofistike, nadir ya da ilginç kelimeler) içerdiğini göstermektedir (Montag, Jones & Smith, 2015). Okuduğunu anlama ve kelime dağarcığını geliştirme söz konusu olduğunda, bir kitabı bir veya iki kez okumak küçük çocuklar için yeterli değildir. Bir çocuğun yeni bir kelimeyi kelime dağarcığına eklemeden önce en az 4 ila 12 kez duyması gerekir. Aynı kitabı birkaç gün içinde en az dört kez okumak, çocukların öyküyü anlamaları ve kelime dağarcıklarının genişlemesi için önemlidir. Sesli okuma uygulaması kelime dağarcığını geliştirmekte ve çocukların karmaşık kelimelere daha çok maruz kalmasını sağlamaktadır.

Çocuklarla karmaşık kelimeler kullanmanın, çocukların okuduğunu anlama becerileri üzerinde uzun süren katkıları olduğu raporlanmıştır (Dickinson & Porche, 2011). Karmaşık kelimelere televizyon yayınlarından ve günlük konuşmalardan daha çok kitaplarda rastlanmaktadır. Çocuklar karmaşık kelimelere yalnızca bir kez veya sınırlı sayıda maruz kalırlarsa, kelimenin anlamını yalnızca kısmen anlayabilirler (Christ & Wang 2010). Çocuklar, anlamlarını tam olarak anlamak için yeni kelimelere birçok kez ve farklı bağlamlarda maruz kalmalıdırlar. Çocukların bildiği kelimeler, öğrenmekte oldukları kelimeler için de bir etiket niteliği taşır. Bütün bu veriler erken çocukluk döneminde kelime dağarcığını genişletmenin önemine ilişkin önemli kanıtlardır.

Kelime dagarcığı gelişimi okul öncesi eğitim programlarının amaçları arasındadır. Türkiye'de ulusal okul öncesi eğitim programının temel dört amacından dördüncüsü çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013). *Sözcük dağarcığını geliştirir* kazanımı "Dil Gelişimi" alanının altıncı kazanımıdır. Göstergeleri ise şöyle sıralanmıştır:

- *Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar.*
- *Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler.*
- *Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.*

- *Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri kullanır.*

Ulusal literatüre bakıldığında etkileşimli olarak okunan resimli çocuk kitaplarının çocukların kelime hazinesini artırdığı bulunmuştur (Çetinkaya, Öksüz & Öztürk, 2018). Ancak sözcük dağarcığına ilişkin ulusal okul öncesi eğitim programında yer verilen kazanım, göstergeler ve bazı açıklamalara yer verilmesine rağmen çocuklara hangi yaş grubunda, kaç kelime öğretileceği tespit edilmemiştir.Hangi kelimelerin hangi metotlarla öğretileceğine dair bir öğrenme hedefi ya da stratejisi belirlenmemiştir. Okullarda kelime dağarcığını zenginleştirmeye yönelik aktif metotlar uygulanamamaktadır (Karakuş, 2000). Türkçe için belirli yaşlardaki çocukların kelime hazinesinin ne olduğu, bunların aktif ya da pasif kelime niteliği konusunda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğuna dikkat çekilmiştir (Özbay & Melanlıoğlu, 2008). Okul öncesi dönemde çocuklann kelime dağarcığını geliştirmek amacıyla sistemli olarak hazırlanmış eğitim programlarına gereksinim duyulduğu belirtilmiştir (Yurtsever, 2002). Türkçe eğitiminde kelime öğretimine ayrı bir önem verilmesi gerekmektedir (Özbay & Melanlıoğlu, 2008). Bu gerekçelerden yola çıkılarak bu çalışmanın yazarları, 5 yaş grubunda kelime dağarcığını geliştirme amacıyla bir eğitim programı hazırlamışlardır. Eğitim programı, çalışmaların yazarlarının danışman ve komisyon üyesi olarak yer aldıkları MEB 365 Gün Öykü Seti temelli hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra eğitim programı etkileşimli kitap okuma ve öyküler hakkında sohbet etme stratejilerini içermektedir. Bu çalışmanın amacı hazırlanan eğitim programının 5 yaş çocukların kelime dağarcığı üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir. Araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıda belirtilmiştir :

Araştırma kapsamında hazırlanan resimli çocuk kitabı temelli eğitim programının 5 yaşındaki çocukların kelime dağarcığı üzerinde etkili midir?

1. Deney ve kontrol gruplarının Peabody Resim Kelime III testinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubunun Peabody Resim Kelime III testinden aldığı öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubunun Peabody Resim Kelime III testinden aldığı öntest-sontest puanı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarının Peabody Resim Kelime III testinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın türü nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen olarak belirlenmiştir. Deneysel desenin hedefi, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki sebep-sonuç ilişkisini açıklamaktır. Araştırmanın bağımlı değişkeni okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocuklarının kelime dağarcığı ve kelime kavrama gelişim düzeyi; bağımsız değişkeni ise resimli çocuk kitapları temelli hazırlanan kelime dağarcığı eğitim programıdır. Modele göre deney ve kontrol olmak üzere iki grup belirlenmiştir ve sonrasında her iki gruba bağımlı değişkene yönelik olan ölçümler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız bir anaokuluna devam eden 5 yaş çocuklarla yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde olasılıklı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir veya elverişli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu 31 kız ve 46 erkek olmak üzere toplam 77 çocuktan oluşturulmuştur. 38 çocuk deney grubuna; 39 çocuk ise kontrol grubuna atanmıştır. Çalışma grubunun cinsiyet dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Peabody Resim Kelime Testi III kullanılmıştır. Dunn (1959) tarafından geliştirilen Peabody Resim Kelime Testi, 1997'de güncelleştirilerek Peabody Resim Kelime Testi III (PRKT-III) (R) yayınlanmıştır (Dunn & Dunn, 1997). Peabody Resim Kelime Testi'nin III (PRKT-III) (R) Özekeş (2016) tarafından İzmir bölgesinde standardizasyon çalışması yapılmıştır. Peabody Resim Kelime Testi III (PRKT-III) (R), çocukların alıcı dil becerilerini ölçerek alıcı dil kabiliyetini belirlemek, kelime dağarcığı bilgisini ve resimlerle kelime kavrama gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Deneysel İşlem : Çalışma kapsamında deney ve kontrol grubundaki çocukların kelime dağarcığı düzeylerini belirlemek amacıyla ön test uygulanmıştır. kelime dağarcığını geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim programı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu program deney grubundaki çocuklara 4 (dört) hafta, her hafta 5 (beş) gün olmak üzere toplam 20 işgünü boyunca uygulanmıştır. Programın uygulanması sürecinde kontrol grubunu oluşturan çocuklar eğitim süreçlerine herhangi bir müdahale olmaksızın rutin eğitim programlarına devam etmişlerdir. Dört haftalık uygulama sonucunda deney ve kontrol gruplarına veri toplama aracı tekrar uygulanmış ve toplanan veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir.

MEB 365 Gün Öykü Seti Temelli Kelime Dağarcığı Eğitim Programı:

Okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocukların kelime dağarcığını artırmak amacıyla MEB 365 Gün Öykü Seti Temelli Kelime Dağarcığı Eğitim Programı hazırlanmış ve birçok aşamadan geçerek yapılandırılmıştır. Program geliştirme çalışmaları ilgili literatür taraması yapılarak akademisyen ve öğretmenlerden oluşan bir ekiple yürütülmüştür. Deneysel işlem süresince uygulanacak eğitim programı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen *MEB 365 Gün Öykü Seti* temel alınarak hazırlamıştır (MEB Yayınları, 2022). 53 adet resimli çocuk kitabından oluşan 365 Gün Öykü Seti, akademisyenlerin ve öğretmenlerin ortak çalışmasıyla hayata geçmiştir. Bu çalışmanın yazarlarının da yer aldığı bir komisyon tarafından hazırlanan MEB 365 Gün Öykü Seti'nden 12 adet resimli çocuk kitabı belirli kriterler gözetilerek seçilmiştir. Programda klasik ve etkileşimli sesli okuma tekniklerine yer verilmiş, kelime dağarcığını geliştiren sohbetler ve zorlayıcı tartışmalar yürütme stratejisi uygulanmıştır. Her bir kitap toplamda 4 kez okunacak şekilde planlama yapılmıştır. Böylece MEB 365 Gün Öykü Seti Temelli Kelime Dağarcığı Eğitim Programı hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin bilgilerin sunulmasında frekans tablosu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde ise deney ve kontrol grup ortalamalarındaki farklılıkları görebilmek adına bağımsız örneklem t-test analizi uygulanmıştır. Ön test ve son test puanları arasındaki farklılıkları görebilmek için bağımlı örneklem t-test analizi yapılmıştır. Analizler alfa=0,05 seviyesinde uygulanmıştır. Verilerin analiz süreci devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, MEB 365 Gün Öykü Seti Temelli Kelime Dağarcığı Eğitim Programı'nın 5 yaş çocukların kelime dağarcığı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın yazarları tarafından ilgili literatür taraması yapılarak program geliştirme çalışmaları yürütülmüştür. Bu kapsamda eğitim programı birçok aşamadan geçerek yapılandırılmıştır. Çalışma kapsamında deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna deneysel işlem uygulanmıştır; kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Araştırma kapsamında eğitim programının deney grubunda yer alan 5 yaşındaki çocukların kelime dağarcığı üzerinde etkili midir? sorusuna yanıt aranmıştır. Verilerin analizi sürmektedir ancak veri analizi tamamlandığında eğitim programına katılan deney grubundaki 5 yaş çocukların kelime dağarcığının, kontrol grubundaki 5 yaş çocukların kelime dağarcığına göre artmış olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Resimli çocuk kitapları, kelime dağarcığı, eğitim programı, MEB 365 Gün Öykü Serisi

Kaynakça

Brabham, E., & C. Lynch-Brown. 2002. Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. Journal of Educational Psychology 94 (3): 465–73. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.465

Bredekamp, S. (2013). Effective practices in early childhood education: Building a foundation. Pearson.

Christ, T., & Wang, C. (2010). Bridging the Vocabulary Gap: What the Research Tells Us about Vocabulary Instruction in Early Childhood. National Association for the Education of Young Children (NAEYC),65(4), 84-91. Retrieved March 10, 2023, from http://www.jsto86r.org/stable/427310

Collins, M.F. (2014). Sagacious, sophisticated, and sedulous: The importance of discussing 50-Cent words with preschoolers. Retrieved March 1, 2023, from https://www.naeyc.org/resources/pubs/books/excerpt-from-spotlight-language-literacy

Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. G. ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi, 11(60),705-715. https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2825

De Temple, J., & C.E. Snow. (2003). "Learning words from books." In on reading books to children: Teachers and parents. (Eds.) A. van Kleeck, S.A. Stahl, & E.B. Bauer, 15–34. Erlbaum.

Dickinson, D. K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. Science, 333 (6045), 964-967. https://doi.org/10.1126/science.1204526

Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. Child Development, 82(3), 870–886. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x

Dunn, L. (1959). The Peabody picture vocabulary test. Circle Pines. American Guidance Service.

Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1997) Norms Booklet for the PPVT-III Peabody Picture Vocabulary Test (3. Baskı). Form III A and form III B. American Guidence Service, Inc.: USA.

Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17(2), 193-206. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307

Hart, B., & Risley, T. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young children. Paul H. Brooks.

Karakuş, İ. (2000). Türkçe Türk Dili ve Edebiyati Ögretimi, Sistem Ofset Yayınları.

Leland, C., Lewison, M. ve Harste, J.C. (2013). Teaching Children's Literature: It's Critical! NY: Taylor&Francis.

Massaro, D. W. (2015). Two different communication genres and implications for vocabulary development and learning to read. Journal of Literacy Research, 47(4), 505–527. https://doi.org/10.1177/1086296X15627528

MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. MEB Yayınları.

MEB 365 Gün Öykü Seti. (2022). MEB Yayınları, 2022.

Montag, J. L., Jones, M. N., & Smith, L. B. (2015). The Words Children Hear: Picture Books and the Statistics for Language Learning. Psychological Science, 26(9), 1489–1496. https://doi.org/10.1177/0956797615594361.

Özbay, P. D. M. & Melanlıoğlu, A. G. D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1) , 30-45.

Özekes, M. (2013).Peabody Resim Kelime Testi 3 01 3 12 Yaş Aralığı İzmir Bölgesi Standardizasyonu Çalışması . Ege Eğitim Dergisi, 14 (1), 90-107. https://doi.org/10.12984/eed.99099

Roskos, K. A., Tabors, P. O., & Lenhart, L. A. (2009). Oral language and early literacy in preschool: Talking, reading, and writing. International Reading Association.

Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. Journal of Child Language, 24 (1), 123-138. https://doi.org/10.1017/s0305000996003005

Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (Eds.) (1998). Preventing reading difficulties in young children. National Academies Press.

Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D Program in reading comprehension. CA: RAND Corporation.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. Developmental psychology, 24(4), 552. https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552

Yurtsever, M. (2002). Beş-Altı Yaş Çocukların Kelime Dağarcığı Gelişimine Ana Dil Eğitim Programının Etkisi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Okul Öncesi Dönem Çocuklar ve Yapay Zeka: Sorgulama ve Soru Sorma Becerileri

Şeyma Değirmenci
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Büşra Çelik
Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüz dünyasında teknoloji evimizde, okulumuzda, kolumuzdaki saatimizde ve cebimizdeki cep telefonlarımızda bizlere hizmet etmektedir. Gün geçtikçe sıradan basit işlerde bizleri desteklemesinin yanı sıra yapay zeka olarak adlandırılan makinelerin öğrenebilme becerisi sayesinde daha karmaşık konularda insanlara yardım etmektedir. Yapay zekanın günümüzde ne kadar yaygın olduğunu ve market alışverişinden otobüslerde kullandığımız akıllı bilet teknolojilerine kadar nasıl her yerde karşımıza çıktığını çocuklara doğru bir şekilde anlatmak onların akıllı cihazlarla ve bu cihazların arkasındaki yapay zekalarla iletişimi açısından son derece önemlidir (Druga vd., 2017; Severson ve Carlson, 2010). Yapay zeka (Artificial Intellegence-AI) makine öğrenimi gibi teknolojik yeniliklerle problem çözme bilimi ve mühendisliği olarak tanımlanabilir (Wang, 2020). Bununla birlikte yapay zeka makine öğrenmesi, algoritma ve dil gelişim süreçlerinin içiçe geçtiği bir alan olarak da kabul edilmektedir (Akgun ve Greenhow, 2021). Yapay zeka eğitimlerine erken çocukluk döneminden itibaren başlaması gerekir. Bu eğitimler yapay zekanın hayatımızdaki yerinin anlaşılması, yapay zekada mümkün olan en iyi şekilde faydalanılması için onun nasıl ve ne şekilde kullanılabileceğinin anlaşılmasıdır (Su & Zhong, 2022; Yang, 2022). Bu konuda erken çocukluk döneminde çalışılmasına ilişkin bazı endişeler bulunmaktadır. Bu endişelerin iki kaynağı bulunmaktadır. Birincisi çocukların yapay zeka teknolojilerine ilişkin bir bilgi ve beceriye sahip olamayacağına ilişkin inançtır. Bunun sebebi çocukların sahip olduğu bilişsel becerilere ilişkin küçümseyici bir bakışın benimsenmesi olarak yorumlanabilir. İkinci sebep ise yapay zeka teknolojilerinin son derece karmaşık olduğuna ilişkin inançtır. Bu inançlar sebebiyle aslında son derece basit basamaklara ayrılabilen yapay zeka teknolojilerinin okul öncesi dönem çocuklarla buluşturulması konusunda bir çekince oluşturmuştur (Kewalramani, Kidman ve Palaiologou, 2021; Yang, 2022). Bu düşüncelerin aksine erken çocuk döneminde yapay zeka eğitim programının uygulandığı ve çocukların bu konulardaki bilgi düzeylerinin arttırıldığına ilişkin araştırmalar da hızla artmaktadır (Villegas-Ch, Jaramillo-Alcázar ve Mera-Navarrete, 2022; Williams, Park ve Breazeal, 2019). Bu eğitimlerin genel hatlarıyla sorgulama ve soru sorma üzerine yoğunlaşarak çocukların yapay zeka aracılığıyla ulaşmak istedikleri amaca yönelik doğru soruları sorma, merak etme, sorgulama ve araştırma becerilerini kullandıkları görülmektedir (Akdeniz ve Özdinç, 2021; Jin, 2019; Nan, 2020). Erken yıllarda çocuklar bilimsel ve sorgulayıcı düşünme becerilerini kullanarak öğrenme kapasitesine sahiptir (Carin & Bass, 2001; Greenfield, Jirout, Dominguez, Greenberg, Maier & Fuccillo, 2009; Günşen, 2020; Yoon, 2009). Okul öncesi dönem, çocukları sorgulayıcı-araştırma (inquiry) temelli bilimsel etkinliklerle meşgul etmek için en uygun ve verimli zamandır (Gerde, Pierce, Lee & Egeren, 2018; Günsen, 2020; Pendergast, Lieberman-Betz & Vail, 2017; Samarapungavan, Mantzicopoulos & Patrick, 2008). Bu sebeple bu araştırmanın amacı yapay zeka çalışmalarının ve eğitimlerinin okul öncesi dönem çocuklarının soru sorma ve sorgulama becerileri çerçevesinde incelenerek sistematik derlemesinin yapılmasıdır. Bu amaç altında sıralanan alt amaçlar şunlardır;

- Yapay zeka teknoloji ilişkilerine dair genel bir çerçevenin oluşturulması
- Yapay zeka teknolojileri eğitimlerinin genel yapılarının ortaya konması
- Okul öncesi dönem çocuklarına yapılan yapay zeka teknolojileri eğitimlerinin genel yapılarının incelenmesi
- Okul öncesi dönem çocuklarına yapılan yapay zeka teknolojileri eğitimlerinin çocukların soru sorma ve sorgulama becerileri bağlamında incelenerek bir çerçevenin oluşturulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma bir derleme çalışması olarak planlanmıştır. Derleme çalışmaları, bir konu hakkındaki mevcut literatürü sistematik olarak inceleyen ve bu literatürdeki bulguları sentezleyen araştırmalardır. Bu çalışmalar, belirli bir konuda derinlemesine bir anlayışa sahip olmak ve mevcut araştırmaların yönünü, güçlü ve zayıf yönlerini anlamak için kullanılırlar. Ayrıca, literatürdeki boşlukları ve gelecekteki araştırmalar için önerileri belirlemeye yardımcı olabilirler (Cooper, Kinsella ve Machin, 2018; Tranfield, Denyer ve Smart, 2003).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma neticesinde alan yazın ışığında çocuk ve yapay zekâ arasındaki etkileşimin doğasını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Henüz yapım aşaması olan araştırmamızın son yıllarda büyük bir öneme sahip olan yapay zeka teknolojilerinin okul öncesi dönem çocuklarıyla nasıl buluşturulabileceğine ilişkin genel bir çerçevesini ortaya koyması beklenmektedir. Bu teorik çerçevenin iki önemli etkisinin olacağı

düşünülmektedir. Öncelikle çocukların soru sorma ve sorgulama odağında gelişimsel özelliklerini ve potansiyellerini yapay zekâ bağlamında ele almak yapılacak eğitsel çalışmalara ışık tutacak ve gelişimsel bir perspektif sunacaktır. Bir diğer açıdan ise erken çocukluk dönemini hedef alan yapay zekâ çalışmalarında hangi niteliklerin bulunması gerektiğine dair bir çerçeve sunması beklenmektedir .

Anahtar Kelimeler: Yapay zeka, sorgulama, soru sorma becerisi, okul öncesi dönem

Kaynakça

Akdeniz, M., & Özdinç, F. (2021). Maya: An artificial intelligence based smart toy for pre-school children. *International Journal of Child-Computer Interaction*, *29*, 100347.

Akgun, O. E., & Greenhow, C. (2021). The role of online social networking technologies in promoting collaborative inquiry learning. British Journal of Educational Technology, 52(4), 1854-1874.

Carin, A.A., & Bass, J.E. (2001). Teaching Science as Inquiry. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Cooper, H., Kinsella, E. L., & Machin, S. (2018). Literature Reviews in Management and Business Studies. Routledge.

Greenfield, D.B., Jirout, J., Dominguez, X., Greenberg, A., Maier, M., & Fuccillo, J. (2009). Science in the Preschool Classroom: A Programmatic Research Agenda to Improve Science Readiness. Early Education & Development, 20(2), 238-264.

Günşen, N.Ç. (2020). Examining the Preschool Science Activities and Teachers' Views on Preschool Science Education. International Journal of Early Childhood Education Research, 9(1), 77-96.

Jin, L. (2019). Investigation on potential application of artificial intelligence in preschool children's education. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1288, No. 1, p. 012072). IOP Publishing.

Kewalramani, S., Kidman, G., & Palaiologou, I. (2021). Using Artificial Intelligence (AI)-interfaced robotic toys in early childhood settings: a case for children's inquiry literacy. *European Early Childhood Education Research Journal*, *29*(5), 652-668.

Nan, J. (2020, August). Research of application of artificial intelligence in preschool education. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1607, No. 1, p. 012119). IOP Publishing.

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *2*, 100041.

Su, J., & Zhong, Y. (2022). Artificial Intelligence (AI) in early childhood education: Curriculum design and future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *3*, 100072.

Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. British Journal of Management, 14(3), 207-222.

Villegas-Ch, W., Jaramillo-Alcázar, A., & Mera-Navarrete, A. (2022). Assistance System for the Teaching of Natural Numbers to Preschool Children with the Use of Artificial Intelligence Algorithms. *Future Internet*, *14*(9), 266.

Wang, P. (2020). On defining artificial intelligence. *Journal of Artificial General Intelligence*, *10*(2), 1-37.

Williams, R., Park, H. W., & Breazeal, C. (2019). A is for artificial intelligence: the impact of artificial intelligence activities on young children's perceptions of robots. In *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-11).

Yang, W. (2022). Artificial Intelligence education for young children: Why, what, and how in curriculum design and implementation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *3*, 100061.

Yoon, J. (2009). Learning Science Through Inquiry-Based Learning: A Comparison of the Relationship Between Teachers' Inquiry Practices and Student Science Achievement in Korea and the United States. International Journal of Science Education, 31(6), 797-817.

Aileler Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarıyla Ne Okuyor ve Nasıl Okuyor?

Gökçe Karaman Benli, Ankara Üniversitesi
Ece Koçer, Ankara Üniversitesi
Emel Durmaz, Ankara Üniversitesi
Hatice Paslı, Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Ev ortamı, çocukların okuryazarlık becerileri ile karşılaştığı ilk ortamdır. Ev ortamının çocukların sadece bilişsel ve sosyal davranışlarının gelişiminde değil, aynı zamanda okuryazarlık ediniminde de önemli bir yeri vardır (Harris ve Goodall, 2007; Purcell-Gates, 1996; Yazıcı ve Kandır, 2018). Ev okuryazarlık ortamı, informal ve formal okuryazarlık deneyimlerini içeren çok çeşitli fırsatları ve aktiviteleri kapsayabilir (Burgess, 2011; Senéchal, 2006). Ailelerin çocuklarını okuryazarlık gelişiminde nasıl destekleyebileceklerine ilişkin bilgi sahibi olmaları ve bu bilgilerini uygulamalarına aktarmaları oldukça önemlidir. Michael Swain ve Cara (2019), İngiltere'de aile okuryazarlığı konusunda karma araştırma modeline göre yaptıkları bir çalışmada aile okuryazarlığı programlarının ev okuryazarlığı ortamı üzerindeki etkilerine odaklanmışlardır. Çalışma, 5-7 yaş arasındaki çocuklar ve aileleri için yirmi yedi okul tabanlı programı içermektedir. Araştırmacılar ev okuryazarlık ortamını dört alanda kavramsallaştırmıştır. Bunlar; a)aile kaynakları, b)ebeveyn okuryazarlığı davranışları ve tutumları, c)ebeveyn inançları ve anlayışları ile d)aile okuryazarlığı etkinlikleri ve uygulamalarıdır. Bu çalışmaya katılan ailelerin %70'i çocuklarıyla birlikte neredeyse hemen her gün kitap okumuşlardır. Bu anlamda aile okuryazarlığı programlarının, ev okuryazarlık ortamına olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Aile okuryazarlığı etkinliklerine maruz kalan çocuklar, dil yeterliliklerinde daha büyük bir gelişme gösterirler (Meng, 2015).

Ailelerin erken dönemde çocuklarıyla kitap okuma etkinlikleri, sonraki dönem dil ve okuryazarlık gelişimiyle oldukça ilişkilidir. Ailelerin, çocuklarıyla birlikte kitap okurken günlük yaşamdaki konuşma süreçlerine kıyasla daha yoğun bir şekilde sözcük çeşitliliğini kullandıkları ve çocuklarına rehberlik edebildikleri belirlenmiştir (Demir-Lira, Applebaum, Goldin-Meadow ve Levine, 2018). Saçkes, Işıtan, Avcı ve Justice (2016) yaptıkları çalışmada çocukların okuryazarlık motivasyonuna ilişkin ebeveyn inançlarının evdeki okuryazarlık uygulamalarıyla ne ölçüde ilişkili olduğunu incelemişlerdir. Çalışmaya okul öncesi dönem çocuklarına sahip 315 ebeveynden oluşan bir örneklem katılmış ve bu çalışmanın amaçları doğrultusunda yeni geliştirilen bir anketi doldurmuştur. Sonuçlar çocuklarının okuryazarlık motivasyonuna ilişkin ebeveyn algılarının, ev okuryazarlığı uygulamalarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda ailelerin çocuklarıyla kitap okuma deneyimlerinin incelenmesi önemlidir.

Okul öncesi dönemde çocukları olan ailelerin çocuklarıyla kitap okuma süreçlerinin incelenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Alt amaçlar:

1. Aileler çocuklara hangi tür kitapları okumayı tercih etmektedir?
2. Ailelerin çocuklarıyla kitap okuma sürecindeki etkileşimleri nasıldır?
3. Aileler çocuklarıyla kitap okurken ne gibi zorluklar yaşamaktadır?

Yöntem

Çok boyutlu bir projenin (TÜBİTAK 1001_121K878 nolu proje) basamaklarından biri olan ve ailelerin çocuklarla kitap okuma süreçlerini derinlemesine inceleyen bu çalışma nitel araştırma modeline uygun olarak yürütülmüştür. Bu bağlamda çocukları 48-72 aylık olan ve Ankara ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 24'ü anne ve biri baba olmak üzere toplam 25 ebeveyn ile bireysel yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan ailelerin yaşları 29-42 arasında değişmektedir ve yedi ebeveynin tek çocuğu, diğerlerinin ise iki çocuğu bulunmaktadır. Katılımcıların en az lise mezunu oldukları ve iki ebeveyn dışında diğer ailelerin çocuklarıyla birlikte kitap okumaya ilişkin herhangi bir eğitim/seminere katılmadıkları görülmektedir. Görüşmeler sırasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve altı uzmanın görüşleri sonrasında son halini almıştır. Görüşme formunda ailelerden, çocuklarıyla kitap okuma sıklığını, kitap okumalarını kolaylaştıran/zorlaştıran unsurların neler olduğunu, hangi türde kitap okuduklarını, hangi ortamlarda kitap okuduklarını, çocuklarıyla kitap okuma deneyimlerini anlatmaları istenmiştir. Görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüş ve katılımcıların izni ile kayıt altına alınmış, sonrasında da araştırmacılar tarafından yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Her bir görüşme iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, araştırmacılar arasında kodlar tartışılmış ve anlaşmaya varılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ailelerin çoğu uyku saatinden önce her gün çocuklarına kitap okuma rutininin olduğunu, beş aile çocuğuyla haftada iki-üç kez kitap okuduğunu belirtmiştir. Ailelerden bazıları okuldan çocukla birlikte kitap gelmeyince kitap okumadıklarını da vurgulamıştır. Ailelerin kitap okuma sürecini kolaylaştırdığını düşündüğü unsurlar şunlardır: Çocuğun merak ve ilgisi (Örneğin, sevdiği kahramanların olması), istek, kitapların çocuğun yaşına uygunluğu, gece uyumadan önce kitap okunması, model olma (anne babanın ve büyük kardeşin kitap okumaya model olması), çocuğun kitabı kendisinin seçmesi, ailenin okumaya zaman ayırması, kitabın kolay erişilebilir yerde bulunması, kitabın görsellerinin ilgi çekici olmasıdır. Ailelerin kitap okuma sürecini zorlaştırdığını düşündüğü unsurlar şunlardır: Çocuğun dikkat süresinin kısalığı, aile ve çocuğun birlikte geçirdiği zamanın sınırlı olması, çocukların yaşına uygun olmayan kitapları okumak istemesi, kitaplarda yazıların olması, çocuğun kitap okuma sürecinde isteksizliğidir. Ayrıca aileler çocuklarına uyku öncesi kitap okudukları için çocukların uykusunun gelmesini zorlaştırıcı bir unsur olarak belirtmişlerdir.

Ailelerin okumayı tercih ettikleri kitap türleri, dünya masalları, dergiler, macera türündeki kitaplar, resimli ansiklopedi, fabl, resimli öykü kitapları, sesli kitaplar ve üç boyutlu kitaplardır. Ailelerin kitap okuma ortamları; çocuğun odasında uyku öncesi süreç, evin her yeri, çocuk odasında masa, yer, araba içi ve otobüs, parklar, kitap kafeler ve deniz kenarıdır. Ailelerin kitap okuma sürecine çocuğun katılımı şu yollarla gerçekleşmektedir: Çocuğun okumaya kendi isteğiyle katılması, soru sorma, kitaptaki resimleri anlatmasını isteme, canlandırma, öykünün sonunu birlikte yorumlama, yapıcı sözel uyarılar verme, büyük kardeşin gelip kitap okuması ve rol model olmasıdır. Görüşme yapılan ailelerden ikisi çocuklarının kitap okuma sürecine katılmadıklarını söylemiştir. Ailelerden bazıları çocuklarıyla kitap okurken oyun oynamayı da sürece kattıklarını, bazı aileler de oyunla kitap okumayı kesin çizgilerle birbirinden ayırdıklarını ifade etmiştir. Aileler kitap okuma ve oyun birlikteliğine, drama ve canlandırma, kukla kullanımı, fiziksel hareketlere yer verilmesi, etkinlikleri yazılmış kitaplarla oyun oynama, QR kod kullanılan kitaplar, seri kitaplara yer verme gibi başlıklara değinmiş, iki aile de fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Aile görüşleri, birlikte kitap okuma, okul öncesi dönem

Kaynakça

Burgess, S. R. (2011). “Home literacy environments (HLEs) provided to very young children”, Early Child Development and Care, 181, 445-462.

Demir-Lira, E., Applebaum, L.R., Goldin-Meadow, S. ve Levine, S.C. (2018). Parents’ early book reading to children: Relation to children’s later language and literacy outcomes controlling for other parent language input, Development Science, 22(3), **https://doi.org/10.1111/desc.12764**

Harris, A., Goodall, J. (2007). “Engaging parents in raising achievement: Do parents know they matter?”. The Specialist Schools and Academies Trust. https://dera.ioe.ac.uk/6639/1/DCSF-RW004.pdf

Meng, C. (2015). “Home literacy environment and Head Start children's language development: The role of approaches to learning”, Early Education and Development, 26 (1), 106-124.

Michael Swain, J., Cara, O. (2019). “Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes”, Journal of Early Childhood Literacy, 19 (4), 431-458.

Purcell-Gates, V. (1996). “Stories, coupons and the TV guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge”, Reading Research Quarterly, 31 (4), 406-428.

Saçkes, M., Işıtan, S., Avci, K. ve Justice, L.M. (2016). Parents’ perceptions of children's literacy motivation and their home-literacy practices: what's the connection?, European Early Childhood Education Research Journal, 24:6, 857-872, DOI: 10.1080/1350293X.2014.996422

Senéchal, M. (2006). “Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure”, Scientific Studies of Reading, 10 (1), 59-87.

Yazıcı. E., Kandır, A. (2018). “Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi”, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38 (1), 101-135.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Anasınıflarının Anaokuluna Dönüştürülmesi Sürecinin Eğitimcilerin Görüşleri Yoluyla Değerlendirilmesi

Aygül Topcu Kaplan

MEB

Problem Durumu

Okul öncesi eğitimin önemi ülkemizde eskiye oranla artık hemen hemen her kesimde bilinir oldu. Sorun şu ki Türkiye de okul öncesi eğitim 0-6 yaş aralığında hala OECD ülkelerindeki kadar yaygın değil. Bu yüzden özellikle 2023 Eylül ayından bu yana ülkemizde bu alandaki çalışmalar hızlandı. Birçok ilkokul ya da ortaokul bünyesindeki anasınıfı aniden anaokuluna dönüştürüldü. Bağımsız anaokullarının sahip olduğu imkanlara benzer imkanların sağlanması için alt yapı çalışması tam yapılamadan bu dönüşüm gerçekleştirildi. Bu durum beraberinde birtakım sorunlar doğmasına sebep oldu. Fiziksel koşulları ve eğitim programı bakımından iyi hazırlanmış bir okul öncesi eğitim kurumunda çocuk, arkadaş ilişkileri kurmayı, birlikte bir şeyler yapmayı, işbirliğini ve toplum içinde sorumluluk almayı ve sorumluluklarını yerine getirmeyi öğrenecektir.(Şahin,2005).Bu çalışma bu süreçte yaşanan olumlu ya da olumsuz durumların eğitimcilerin düşüncelerinden yola çıkarak analiz edilmesi için gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması kadar nitelikli bir şekilde yaygınlaştırılması da çok önemlidir. Bu araştırma bu konuda literatüre katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi seçilmiştir. Nitel araştırmalar, özgün ve zengin bilgi elde etmek için oldukça önemlidir. Nitel araştırmalarda büyük gruplar yerine araştırmanın amaçlarını karşılayan, detaylı veri sunabilecek örneklemlerin belirlenmesi gereklidir.(Coyne, 1997). Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşme tekniği sayesinde bir konu derinlemesine incelenebilmektedir. İnsanların olay ve olgular hakkındaki fikirlerini, kendi yaşamlarında edindikleri tecrübeleri, duygusal yaşantılarını ve değerlerini kolayca aktarabildikleri bir yöntemdir. Nitel araştırma yöntemi, detaylı bilgi sağlaması ve uygulama kolaylığı açısından tercih edilmektedir. Gönüllü olarak görüşmeye katılan 2 müdür, 4 müdür yardımcısı ve 5 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sessiz bir ortamda, karşılıklı olarak soru-cevap şeklinde yapılmıştır. Eğitimcilerin verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları word belgesine aktarılarak içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve eğitimcilerin görüşleri belirlenmiştir. Eğitimcileriyle yapılan görüşmeler ortalama 2-10 dakika sürmüştür. Bu araştırmanın analiz süreci devam etmekle birlikte, araştırmada eğitimcilerden elde edilecek veriler, word belgesine aktarılacak ve daha sonra elde edilen ifadeler kodlanarak temel ifadelere ulaşılacak ve sonuçlar yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma okul öncesi eğitimde anasınıflarının anaokuluna dönüştürülme sürecinde yaşananlara eğitimcilerin düşünceleriyle ışık turmak için gerçekleştirilmektedir.Araştırmanın veri analizi devam etmektedir.Araştırmada beklenen ve elde edilen geçici sonuçlara göre birçok olumsuz durum ile karşılaşılmıştır.Dönüşen anaokulları ayrı bir anaokulu binasına geçiş yapamamış hatta ilkokul bünyesinde bulunan yeni dönüşen bazı anaokullarının kendilerine ait belirlenmiş bir bahçeleri bile olamamıştır. Bazı okullara idareci bile atanmamış ya da geç atanmıştır. Bazı okullarda var olan ilkokul idarecileri hem ilkokulla hem anaokuluyla ilgilenmek zorunda kaldıkları için iş yükleri çok arttığını ifade etmişleridir. Dönüşen okullarda fiziksel şartlar tam sağlanmadığı halde sınıflara küçük yaş gruplarının da kaydı düşmeye başlamış. Personel sayısı çok yetesiz olduğu için öğretmenler özbakım için ayırdıkları süre çok arttığını ifade ettiler. İlkokul bünyesinde iken faydalanılan birtakım imkanların (personel sayısında azalma ya da güvenlik görevlisinden faydalanamama gibi) anaokuluna hızlı bir şekilde dönüşünce kesildi ya da azaldığı eğitimciler tarafından ifade edilmiştir. Anaokullarına ödenek gönderilmesi ve rehber öğretmen atanması yaşanan olumlu gelişmelerden bazıları olarak ifade edilmiştir. Bu çalışma dönüşüm sürecinde yaşanan olumlu ve olumsuz durumlara ışık tutmak için gerçekleştirilmektedir. Araştımanın tüm sonuçları detaylı bir şekilde kongrede ifade edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Okul öncesinde eğitim ortamları, Anaokulunda fiziksel şartlar

Kaynakça

Alat, Z., Akgümüş, Ö., ve Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(3), 47-62.

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2002). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programları. İstanbul: YAPA Yayınları, 28-49.

Babaroğlu, A.(2015). Anaokullarında iç ortam hava kalitesi. Tesisat Mühendisliği Dergisi, 23(150), 5-12.

Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinmeleri (Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu örneği). Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 8, 27-44.

Biehl, K. (2011). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimde Kalite Standartları Durum Analiz Raporu. Okul Öncesi Eğitimi Güçlendirme Projesi.

Kıldan A.O. (2010). "OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BAĞLAMINDA EĞİTİM HİZMETLERİNDE KALİTE". Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi , C.15, S.2 s.111-130, 2010.

Okul Öncesinde "Bilim" Kapsamı ve Çıkarımları: Okul Öncesi Eğitim Programı Doküman Analizi"

Şuhra Yağbasan — MEB
Elif Sönmez — Kastamonu Üniversitesi
Sümeyra Zeynep Et — Fırat Üniversitesi

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyıl bireylerin bilim ile ilgili pek çok kavram hakkında bilgi ve becerilere sahip olmalarını ve söz konusu bilgi ve becerileri günlük hayatta kullanabilmeyi gerektirmektedir (Turgut, 2021). Okul öncesi dönem doğa olgusu, matematik ve okuryazarlık gibi yönelimlerin ortaya çıkması (Broström, 2015) nedeniyle bireylerin hayatları boyunca sahip olacakları bilim vizyonu için önemli bir fırsata sahiptir (Larimore, 2021). Bilim vizyonu oluşturma dışında çocukların çevrelerindeki dünyayı keşfetmeye motive olmalarında bilimin ideal bir içerik olması (French, 2004) ve bilim öğrenme deneyimlerinin çocukların dünyayı anlamalarına, bilgi toplayıp organize etmelerine ve uygulamalarına yardımcı olmadaki önemi (Eshach & Fried, 2005) bilim öğretimine erken çocukluk döneminde başlamak için gerekli nedenleri oluşturur (Trundle, 2010). Bu bağlamda, bilim eğitiminin söz konusu potansiyel faydalarından yararlanabilmek için bilim eğitiminin içeriğinin nasıl yapılandırılması gerektiği sorunları gündeme gelmiştir. Eğitim programlarının öğrenme deneyimleri ve öğretmenlere kaynaklık olma rolü düşünüldüğünde; bilim öğretimi ile ilgili sorunlara çözüm olabileceği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle, okul öncesi eğitim programında bilime ilişkin yer verilen içeriğin incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın amacını okul öncesi eğitim programının bilim bağlamında incelenmesi oluşturmaktadır. Oluşturulan bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağı olan dokümanı okul öncesi eğitim programı oluşturmaktadır. Veri analizinde kullanılan dokümana analizi ise, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmede kullanılan bir yöntemdir (Wach & Ward, 2013). Bu analize eğitim programında yer alan programın temel özellikleri, gelişim özellikleri, kazanımlar, göstergeler, öğrenme ortamı ve öğrenme merkezleri son olarak ise etkinlik çeşitleri bölümleri dahil edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İçerik analizi sonucunda dört temaya ulaşılmıştır: 'Bilim nasıl varlık gösterir?, Bilimin rolü nedir? Önerilen bilim aktiviteleri nasıldır?, Hedeflenen bilimsel süreç becerileri nelerdir?' Bu doğrultuda, "Bilim nasıl varlık gösterir?" temasına ilişkin, programın temel özellikleri ve öğrenme merkezleri incelenerek bilim uygulamalarını işaret eden unsurların varlığına yönelik kodlamalar yapılmıştır. "Bilimin rolü nedir?" temasına ilişkin, bilim uygulamalarının kapsamı ve amacına yönelik kodlamalar yapılmıştır. "Önerilen bilim aktiviteleri nasıldır?" temasına ilişkin, bilim uygulamalarında öğretmen-öğrenci rolleri, etkinlik özellikleri ve kullanılan materyal çeşitleri açısından kodlar oluşturulmuştur. "Hedeflenen bilimsel süreç becerileri nelerdir?" temasına ilişkin ise, programın kazanım ve göstergeleri ele alınarak teşvik edilen bilimsel süreç becerilerine yönelik kodlar ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilim, okul öncesi, eğitim programı

Kaynakça

Broström, S. (2015). Science in early childhood education. Journal of education and human development, 4(2), 107-124. DOI: 10.15640/jehd.v4n2_1a12

Eshach, H., & Fried M. N. (2005). Should science be taught in early childhood? Journal of Science Education and Technology, 14(3), 315-336

French, L. (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. Early Childhood Research Quarterly, 19(1), 138-149.

Larimore, R. A. (2020). Preschool science education: A vision for the future. Early Childhood Education Journal, 48(6), 703-714. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01033-9

Turgut, H. (2021). 21. Yüzyıl Becerileri İçin Fen Eğitimi: Öğrenmeyi Derinleştirme. İçinde E. Kabataş Memiş (Editör), Bilimsel Okuryazarlık (s.2-24). Pegem.

Trundle, K. C. (2010). Teaching science during the early childhood years. Best practices and research base. National Geographic. adresinden 29.04.2023 tarihinde erişilmiştir. http://ngspscience.com/profdev/Monographs/SCL22-0429A_SCI_AM_Trundle_lores.pdf

Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. IDS Practice Paper in Brief, 13, 1-11.

Okul Öncesi Şipşak Sayma Öğretmen Eğitimi Programı'nın 3-6 Yaş Çocuklar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Kevser Koç — Istanbul Medeniyet Üniversitesi
Rahime Çiçek — Kocaeli Üniversitesi
Yusuf Koc — Kocaeli Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi eğitimin önemli bileşenlerinden biri olan matematik eğitiminde ölçme, ilişki kurma, eşleştirme, gruplama, örüntü oluşturma, sıralama, sayma, toplama-çıkarma, geometrik şekilleri (sembolleri) tanıma ve grafik hazırlama çalışmaları gibi çalışmalarının yapılması önerilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Clements ve Sarama (2004, 2017, 2019, 2021)'nın okul öncesi çağ döneminde edinilmesini önerdiği bir diğer beceri ise şipşak sayma (*subitizing*) becerisidir. Şipşak sayma, az sayıda nesnenin kaç tane olduğunu hiç saymadan görür görmez bilebilme yetisidir (Clements, 1999). Miktarın saymadan görülmesi yönüyle şipşak sayma nesnelerin ardışık doğal sayılar ile eşleştirilmesi olan sayma becerisinden farklıdır (Mandler ve Shebo, 1982).

Güncel Türkçe literatürde Türkiye'de okul öncesi dönem çocuklarında şipşak sayma beceri düzeyi ve gelişimine yönelik yapılan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Can, 2021; Karakuş, 2020). Okul öncesi eğitim programında yer almayan ve Türkiye'de okul öncesi dönem için sıklıkla çalışma gerçekleştirilmeyen şipşak sayma becerisinin geliştirilmesi sürecine ilişkin öğretmen görüş ve deneyimleri ile sürecin sonunda çocuklara olan etkisinin ifade edilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Mevcut çalışmada sıralı karma yönteme başvurulmuştur. Nicel veriler toplanma sürecinde ön-test, son-test, tek gruplu yarı-deneysel model kullanılmıştır. Daha sonra öğretmen görüşlerine başvurularak nitel veriler elde edilmiştir.

Şipşak Sayma Öğretmen Eğitimi Programı ve Koçluk Süreci

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin erken çocuklukta şipşak sayma becerisi ve geliştirilmesi yönünde online eğitim süreci gerçekleştirilmiştir. Eğitim süreci toplamda 16 hafta sürmüştür. İlk dördüncü hafta sonunda öğretmenlerden çocuklarına yönelik ön değerlendirme yapmaları ve sonrasında şipşak sayma becerisini geliştirmeye yönelik eğitim etkinlikleri yürütmeleri istenmiştir. Süreç boyunca öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları takip edilmiş ve öğretmenlere çevrimiçi koçluk yapılmıştır. Süreç tamamlandığında katılım gösteren çocukların şipşak sayma becerisini ölçmek üzere öğretmenlerden son değerlendirme yapmaları istenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada Aksaray, Kocaeli ve Erzincan illerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda öğrenimine devam eden ve yaşları 3 ila 6 arasında değişen 68 okul öncesi dönem çocuğu ile bu çocukların eğitiminden sorumlu altı okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Çalışmada süreçte çocuklara uygulanan şipşak sayma eğitim sürecinin etkisini ölçmek üzere nicel verilerinin toplanmasında demografik bilgi formu ve Clements ve Sarama (2021)'nın Öğrenme Yörüngeleri çerçevesinde yer verdiği şipşak sayma becerisi temelinde araştırmacılar tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Şipşak Sayma Becerisi Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanmış bu form çevrimiçi platformlar aracılığıyla ulaştırılmakta olup uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Sürece yönelik öğretmen görüşlerini almak üzere ise araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup öğretmenler ile bire bir görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada "Şipşak Sayma Becerisi Değerlendirme Formu" aracılığıyla toplanan nicel veriler SPSS 26 Programı'na aktarılarak analiz edilmiştir. Sürecin çocukların şipşak sayma becerisi üzerindeki etkisini belirlemek üzere Bağımlı Gruplar t Testi; çocukların becerileri düzeyleri arasında cinsiyete ve yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere ise bağımsız örneklem t testi ve Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeden elde edilen nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular (1) şipşak sayma etkinlikleri uygulama koşulları, (2) uygulamanın çocuklara yansımaları ve (3) öğretmenlerin uygulamaya yönelik önerileri açısından değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin çocuklarda şipşak sayma becerisini geliştirmek üzere çoğunlukla bireysel etkinlik yürüttükleri, uygulamalar için oyun ve dinlenme saatlerini tercih ettikleri ve doğal materyallerle süreci gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Çalışma sonunda çocukların şipşak sayma becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönde fark olduğu belirlenmiştir (p=,00). Ön test (p = ,53) ve son test (p = ,14) sonuçlarında cinsiyete bağlı fark bulunmazken son testte (p = ,005) yaşa bağlı olarak fark olduğu tespit edilmiştir. Etkinliklerin başta toplama-çıkarma becerisi dahil olmak diğer matematik becerilerini de desteklediği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler, şipşak sayma becerisini desteklemek üzere etkinliklerin tüm eğitim döneme yayılması gerektiğini, düzenli bir şekilde uygulanması gerektiğini, etkinlik ve oyunların artırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, öğretmen eğitimi, şipşak sayma, matematik, öğrenme yörüngeleri

Kaynakça

Can, D.(2021).Different Types of Subitizing Activity: A Teaching Experiment with Preconservers. *Acta Educationis Generalis, 11*(3) 35-52. https://doi.org/10.2478/atd-2021-0020

Clements, D. H. (1999). Subitizing: What is it? Why teach it? *Teaching Children Mathematics, 5*(7), 400–405.

Clements, D. H. ve Sarama, J. (2004). Learning trajectories in mathematics education. *Mathematical Thinking and Learning, 6,* 81–89. https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0602_1

Clements, D. H. ve Sarama, J. (2017/2019). *Learning and teaching with learning trajectories [LT]2.* Marsico Institute, Morgridge College of Education, University of Denver.

Clements, D. H. ve Sarama, J. (2021). *Learning and Teaching Early Math; The Learning Trajectories Approach* (3. Baskı). Routledge.

Karakuş, H. (2020). *"Okul Öncesi Matematik Programı"nın çocukların matematik becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Mandler, G. ve Shebo, B. J. (1982). Subitizing: An Analysis of Its Component Processes. *Journal of Experimental Psychology: General, 111,* 1–21.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. MEB.

Okul Öncesi Dönem Çocuk Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Esra Almila Kocaman
Ordu Üniversitesi

Tuba Acar Erdol
Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, bireylerin kadın veya erkek olmasına dayanarak hangi niteliklere sahip olması gerektiğine dair sosyal olarak paylaşılan inançlardır (Lips, 2020). İnsanlar toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını bilerek dünyaya gelmezler. Bu kalıp yargılar erken yaşlarda bireylere öğretilmekte ve kültürün bir parçası olarak sonraki kuşaklara aktarılmaktadır (Cüceloğlu, 1990). Bireyler, çocukluktan ergenliğe kadar cinsiyet rollerine ilişkin tutum ve davranışlarını şekillendiren birçok faktörle karşı karşıya kalırlar. Bu şekillendirme evde başlayıp okulda devam etmektedir (Witt, 1997). Bireylerin erken yaşlardan itibaren cinsiyet rollerinin şekillenmesinde etkili olan faktörlerdenbiri de kitaplardır. Özellikle bireylerin erken yaşlarda toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını öğrendiği düşünüldüğünde çocuk kitaplarının bu öğrenimdeki etkisi önem taşımaktadır..

Çocuk kitapları, çocukların hem okulda hem de günlük hayatta aktivitelerinin bir parçası olup çocuğun yetişkinlerin kalıp yargılarıyla karşılaşması ve bunları içselleştirmesinde aracı rol üstlenmektedir (Çatalcalı Soyer, 2009). Toplumsal cinsiyet rolleri, erken çocukluk döneminde öğrenilmekte ve çocuklarda toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının temeli de bu dönemde oluşmaya başlamaktadır (Ata Doğan vd., 2018).

Toplumsal cinsiyet rollerini öğrenme sürecinin sağlıklı olarak geçirilmesinde çocukların aktivitelerinin büyük kısmını oluşturan kitapların etkisi oldukça fazladır (Kaynak ve Aktaş, 2017). Çocuklar toplumsal cinsiyet rollerini kitaplar aracılığıyla içselleştirebilmektedirler Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının erken yaşlarda öğrenildiği ve bireylerin bu kalıp yargıları öğreneceği uyarıcılardan birinin de kitaplar olduğu düşünüldüğünde bu çalışmada okul öncesi dönem çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını ne ölçüde içerdiğini incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda derinlemesine tanımlama ve yorumlama amaçlanmaktadır. Doküman incelemesi yöntemi, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi barındıran yazılı materyallerin incelenmesini ve analiz edilmesi sürecini kapsamaktadır (Karataş, 2015).

Araştırmada İncelenen Dokümanlar

Bu araştırmada, Ankara'da bir devlet okulunun okul öncesi sınıfındaki kitaplar incelenecek dokümanlar olarak belirlenmiştir. Toplamda 81 kitap incelenmiş olup bu kitaplar masal ve hikaye kitaplarıdır. Kitaplar okulda bulunan ve her gün kitap okuma saatinde çocuklara okunduğu öğrenilen kitaplardır. Oyun ve etkinlik kitapları bu incelemenin dışında tutulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Kitap İnceleme Formu' kullanılmıştır. Formda toplumsal cinsiyet normlarının kullanımını incelemek amacıyla yedi kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler şunlardır karakter dağılımları, meslek dağılımları, çocuk kıyafetlerinin hareket olanaklılığı, aktivite dağılımları, kıyafet renkleri, kişilik özellikleri ve mekân dağılımları. Bu kategoriler cinsiyet karakterlerine göre incelenmiştir. Cinsiyet karakterileri olarak kadın, erkek, kız çocuk, erkek çocuk ve nötr (belirsiz) analiz birimi olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada nitel analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı araştırma sonucu elde edilen verilerin düzenlenmesi ve yorumlanmasının ardından okuyucuya sunulmasıdır. Araştırmada elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre gruplandırılır, özetlenir ve yorumlanır (Karataş, 2015). Bu araştırmada her bir kitap, 'Kitap İnceleme Formu' kullanılarak incelenmiş ve frekans değerleri bulunmuştur. Ardından bu frekans değerleri her bir kategori için yüzde değerlerine dönüştürülmüştür. Yani araştırmadaki analiz sonuçları frekans ve yüzde ile ifade edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İncelenen kitaplarda toplam 500 karakter bulunmaktadır. Karakterlerin %24'ü kadın, %18.6'sı erkek, %19'u kız çocuk, %20'si erkek çocuk ve %18.4'ü nötr karakter olarak sunulmuştur. Kitaplarda erkek karakterler 18 farklı meslek grubu içerisinde gösterilirken kadın karakterler 6 farklı meslek grubu içerisinde, nötr karakterler ise 4 farklı meslek grubu içerisinde gösterilmiştir. Kadınların en çok öğretmenlik mesleğinde, erkeklerin ise çiftçilik ve belirli olmayan meslek grupları (ör: işe giderken ama hangi meslek grubunda olduğu belirsiz) içerisinde gösterildikleri görülmüştür. Erkek karakterlerin gösterildiği mesleklerde daha geniş bir yelpaze görülürken kadın karakterlerde ise belli mesleklerde sayısal olarak yoğunlaşma dikkat çekmiştir. İncelenen kitaplardaki çocuk kıyafetlerinin çoğunlukla rahat hareket edilebilir kıyafetler olduğu gözlenmiştir. Rahat hareket edilebilir kıyafetlerin çok az bir farkla da olsa erkek çocuklarda (%50.72), kız çocuklara (%49.27) göre daha fazla gösterildiği tespit edilmiştir. Kitaplardaki çocuk karakterlerin kıyafetlerinin aksesuar içerme durumu incelendiğinde, kız çocukların (%77.67), erkek çocuklara (%22.32) göre daha fazla aksesuar içeren kıyafetler içerisinde gösterildikleri görülmüştür. Kitaplardaki aktivitelerin karakterlere göre dağılımı incelendiğinde, sevgi gösterme en çok kadın karakterlerde (%50) görülmüştür. Erkek (%15.38), kız çocuk (%15.38) ve erkek çocuk (%15.38) karakterinde ise eşit oranda belirlenmiştir. Alaya alma yalnızca nötr karakterlerde; kavga etme ve bilimsel faaliyetlerle ilgilenme ise yalnızca erkek karakterlerde gösterilmiştir. Mavi, kırmızı, turuncu, mor ve yeşil renklerinin bütün karakterlerde kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu renklerden mavi, erkek çocuk (%33.52) karakterlerinde; kırmızı, kız çocuk (%32.05) ve erkek çocuk (%30.96) karakterlerinde; turuncu, erkek çocuk (%33.33) karakterinde; mor, kadın (%51.42) karakterinde ve yeşil ise erkek çocuk (%35.23) karakterinde yoğunlukla kullanılmıştır. Kitaplardaki kişilik özellikleri ve duyguların karakterlere göre dağılımı incelendiğinde öfkeli, yardımsever, iyi kalpli, şefkatli, meraklı, mahcup ve dağınık olma özellikleri yoğunlukları farklı olmakla birlikte kadın, erkek, kız çocuk, erkek çocuk ve nötr bütün karakterlerde gösterilen özelliklerdir. Karasız, inatçı ve cimri olma özellikleri yalnızca kız çocuklarda; dürüst olma özelliği yalnızca erkek çocuklarda gösterilmiştir. Kadın, erkek ve kız çocuk karakterlerin en fazla özel alanda daha sonra kamusal alanda ve çok az miktarda da olsa belirsiz alanda gösterildikleri tespit edilmiştir. Bunun dışında erkek çocuk karakterler en fazla kamuya açık alanda (%50.91) ardından sırasıyla özel alanda (%47.25) ve belirsiz alanda (%1.83) gösterilmişlerdir. Kamuya açık alanda en fazla erkek çocuk karakterlerin (%30.1), özel alanda en fazla kadın karakterlerin (%32,5) ve belirsiz alanda en fazla nötr karakterlerin (%69,8) gösterildikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Cinsiyet, toplumsal cinsiyet, okul öncesi dönem, çocuk kitapları

Kaynakça

Ata Doğan, S., Atış Akyol, M. ve Güney Karaman, N. (2018). Beş yaş çocuklarının cinsiyet kalıp yargı düzeyleri ve evdeki cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(*3), 53-65. https://doi.org/10.30855/gjes.2018.04.03.004

Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.

Çatalcalı Soyer, A. (2009). Okul öncesi dönem çocuk hikâye kitapları: Stereotipler ve kimlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*, 13-27.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları, 1*(1), 62-80.

Kaynak, D. ve Aktaş, E. (2017). Okul öncesi hikâye ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri. *Ekev Akademi Dergisi, 21*(72), 67-85.

Lips, H. M. (2008). *Sex and Gender: An Introduction.* Waveland Press.

Witt, S. D. (1997). Parental influence on children's socialization to gender roles. *Adolescence*, 32(126), 253-259.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Stilleri ile Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Endam Düzyol Türk
Dokuz Eylül Üniversitesi

R. Günseli Yıldırım
Dokuz Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi dönem yaşamın temelidir. Bireylerin kişiliğinin oluşmasında, bakım veren kişi ile bağlanma stili geliştirmelerinde ve tüm gelişim dönemlerinde diğer insanlarla ilişkilerinde bu bağlanma stilinin etkisinin görülmesinde ciddi bir öneme sahiptir. Ayrıca bireylerin sağlam bir psikolojik yapıya sahip olması açısından da büyük bir önemi bulunmaktadır. Çocukların stres yaratan durumlar ve zorluklarla mücadele edebilmesi, yetişkinlere göre daha zorlu ve karmaşık bir süreçtir. Doğduğu andan itibaren çocuklar çevresindeki insanları inceleyerek ve taklit ederek stresle başa çıkmayı öğrenir. Bakım veren kişinin stresle başa çıkabilme stratejilerinin psikolojik sağlamlığın güçlendirilmesinde önemli faktörlerden biri olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi dönemden itibaren bakım veren kişi ile kurulan bağın psikolojik sağlamlık üzerinde büyük bir role sahip olduğu düşünülmektedir.

Bireyin kendisini güvende, huzurlu hissedeceği ortamlar yaratıldığında çocuk ile bakım veren arasında güvenli bağlanma stili gelişir ve çocuğun öz-saygısının yüksek olmasını destekler. Ergen grubu ile yapılan bir çalışmada ergenlerin bakım veren kişi ile arasında güvenli bir bağlanma stilinin olması sonucunda benlik ve benlik sınırlarını anlama düzeylerinin yükseldiği belirtilmiştir (Rak ve Patterson, 1996). Başka bir araştırmada ise deprem yaşamış yetişkin grubunun psikolojik sağlamlık düzeyleri bakımından güvenli ve güvensiz bağlanan bireyler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Güvenli bağlanan bireylerin psikolojik sağlamlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada bireylerin travma yaşantılarıyla mücadele edebilmelerinin içsel kaynakları olarak güvenli bağlanma stili ile psikolojik sağlamlık görülmüştür (Güloğlu ve Karaırmak, 2010). Literatürde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla yetişkinlerle ve ergenlerle gerçekleştirildiği, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik sınırlı çalışmanın olduğu gözlenmiştir (Hicks, Newton, Haynes ve Evans, 2011; Statham ve Chase, 2010; Pollard ve Lee, 2003). Türkiye'de ergenlerin ve yetişkinlerin psikolojik sağlamlıkları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların bulunmasına rağmen okul öncesi dönem çocuklarına yönelik böyle bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir (Atik, 2013; Bindal, 2018; Karaırmak ve Güloğlu, 2014). Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma stilleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada çocukların bağlanma stillerinin ve psikolojik sağlamlıklarının yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu, aile tipi, aylık gelir durumu, kardeş sayısı, doğum sırası, 0-2 yaşta çocuğun bakımını üstlenen kişi/kişiler değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi MEB'e bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubundaki çocuklardan oluşmaktadır. Bu evrenden seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş 15 okul öncesi eğitim kurumunda normal gelişim gösteren 361 çocuk, onların ebeveynleri ve 73 öğretmen örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu, bağlanma stillerini belirlemek amacıyla Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri Ölçeği ve psikolojik sağlamlıklarını ölçebilmek amacıyla Okul Öncesi Dönem Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Ebeveyn ve Öğretmen Formu kullanılmıştır. Ölçek puanları normal dağılım gösterdikleri için verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. İki grubun karşılaştırılmasında bağımsız örneklemler için t testi, üç ve daha fazla grubun karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlılık durumunda ikili karşılaştırmalar için varyansların dağılımı homojen ise Scheffe testi; homojen değil ise Tamhane's T2 testi yapılmıştır. Bağlanma ile psikolojik sağlamlık ve alt boyutları arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişki basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Ö-OÖDPSÖ toplam puan için ise artıklar normal dağılmadığı ve aykırı değerler olduğu için Robust regresyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan çocukların %69.3'ünün kaçınma bağlanma stiline sahip oldukları saptanmıştır. Çocukların %19.7'si güvenli/açık; %11.1'i ise negatif bağlanma stiline sahiptirler. Bu bağlamda araştırma kapsamındaki çocuklarda en az negatif, ardından güvenli/açık ve en fazla ise kaçınma bağlanma stili gözlendiği söylenebilir. Güvenli/açık, kaçınma ve negatif bağlanma oranları incelendiğinde, çocukların %80.4'ünün güvensiz; %19.7'sinin ise güvenli bağlanma stiline sahip olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma stilleri ile psikolojik sağlamlık (öz düzenleme/sosyal yetkinlik, duyguları anlama/ifade etme ve empati/sorumluluk alt boyutları olmak üzere) puanları arasında

pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca çocukların bağlanma stilinin psikolojik sağlamlıklarının tüm alt boyutlarını pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, bağlanma stilleri, psikolojik sağlamlık, risk faktörleri, koruyucu faktörler.

Kaynakça

Atik, L. E. (2013). *Liseli ergenlerde bağlanma stilleri ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkide öz-yansıtma ve içgörünün rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi, İstanbul.

Bindal, G. (2018). *Ergenlerin psikolojik sağlamlığın (resilience), çocukluk çağındaki travma ve bağlanma stilleri ile ilişkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.

Güloğlu, B. ve Karaırmak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık. *Ege Eğitim Dergisi, 11*(2), 73-88.

Hicks, S., Newton, J., Haynes, J. ve Evans, J. (2011). *Measuring children's and young people's wellbeing.* Office of National Statistics Report & BRASS, Cardiff University.

Karaırmak, Ö. ve Güloğlu, B. (2014). Deprem deneyimi yaşamış yetişkinlerde bağlanma modeline göre psikolojik sağlamlığın açıklanması. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 43*(2), 1-18.

Pollard, E. ve Lee, P.D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research, 61*(1), 9–78.

Rak, C. F. ve Patterson, L. E. (1996). Promoting resilience in at-risk children. *Journal of Counseling & Development, 74*(4), 368-373.

Statham, J. ve Chase, E. (2010). *Childhood Wellbeing: A brief overview*. Childhood Wellbeing Research Centre

Yürütücü İşlev Becerilerine Yönelik Eğitsel Dijital Oyunun Oyun Testi (Play Testing) Çalışması

Sibel Karabekmez
Ağrı Ibrahim Çeçen Üniversitesi

Berrin Akman
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Yürütücü işlevler, amaca uygun olarak düşünce ve davranışların planlanması ve bu planların sürdürülebilmesi için amaca uygun bulunmayan uyaranların engellenmesini sağlayan bilişsel beceriler olarak ifade edilmektedir (Diamond, 2002).

Yürütücü işlevlerin bileşenleri hakkında yapılan alanyazın taraması sonucunda, birbiri yerine kullanılan farklı farklı terimlerin yürütücü işlev becerilerinin alt boyutları olarak ele alındığı görülmektedir (Baddeley, 2012; Kane & Engle, 2002; Lehto vd., 2003). Bu konuda yürütülen bir proje kapsamında yapılandırılan düzenlemelerle alt boyutların; çalışma belleği, engelleyici kontrol ve bilişsel esneklik olduğu ortaya konulmuştur (Office of Planning Research and Evaluation, 2018).

Çalışma belleği, bilgilerin kısa sürede akılda tutularak bu bilgilere yönelik işlem yapılabilmesini ifade etmekteyken; engelleyici kontrol (ketleme), bireyin baskın olan tepkiyi vermek yerine kontrollü davranarak uygun tepkiyi göstermesi olarak belirtilmektedir. (Baddeley, 2012; Barkley, 1997; Fuster, 2008). Bilişsel esneklik ise bir görevden diğerine bilinçli olarak geçiş yapabilme ve bu geçişlerde dikkati kontrolde tutma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Canas vd., 2006; Diamond vd., 2005).

Miyake ve ark. (2000) tarafından geliştirilen yürütücü işlev modeli; bilişsel esneklik, çalışma belleği ve engelleyici kontrolü içine alan üçlü bir yapı şeklinde açıklanmaktadır. Tasarlanan eğitsel dijital oyun; Miyake ve ark.'nın (2000) geliştirmiş olduğu yürütücü işlev modeli esas alınarak çalışma belleği, engelleyici kontrol ve bilişsel esneklik alt boyutlarını içermektedir.

Okul öncesi dönemde verilen eğitimin hedefleri arasında zengin uyarıcı ortamlar sağlanarak çocukların potansiyellerini gerçekleştirmelerine fırsat sağlanması, düşünce kapasitelerinin geliştirilmesi, çocukların ileri akademik yaşantıya ve hayata hazırlanması yer almaktadır (Blair & Diamond, 2008; St Clair-Thompson & Gathercole, 2006). Bu hedeflere ulaşmak için izlenebilecek en önemli adımlardan biri de bilişsel gelişimin en yüksek olduğu ve yürütücü işlev becerilerinin en hızlı gelişim gösterdiği okul öncesi dönemde çocukların bu bilişsel becerilerinin zengin uyarıcı ortamlarla desteklenmesidir (Oakley, 2004; Türkoğlu & Uslu, 2016). Çocukların bilişsel yönden gelişimlerinin desteklenmesi için sağlanabilecek zengin uyarıcı ortamların oyun aracılığıyla da gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir (Oktay, 2010). Günümüzde teknolojik gelişmeler ve mobil cihazların yaygın kullanımı ve kolay erişimi nedeniyle dijital oyunların çocukların hayatında önemli bir yere sahip olduğu (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, 2021) ve okul öncesi dönem çocuklarının oyun tercihlerinin geleneksel oyunlardan dijital oyunlara yönelik artış gösterdiği gözlemlenmektedir (Sapsağlam, 2018).

İyi tasarlanmış dijital oyunların çocukların yürütücü işlev becerilerini geliştirmek için de potansiyel etkililiğe sahip olduğunu (Parong vd., 2017) ve dijital oyunların eğitim amaçlı kullanımının bilişsel becerileri geliştirmek için uygun bir yöntem olabileceğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Karbach & Kray, 2009; Parong vd., 2017).

Yürütücü işlev becerilerine yönelik dijital destekli yöntemlerin çocuklarda ve yetişkinlerde çalışma belleği, engelleyici kontrol ve bilişsel esneklik becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olması (Holmes vd., 2009); uluslararası alanyazında engelleyici kontrol ve bilişsel esneklik alt boyutlarından daha çok çalışma belleğine yönelik oyunların geliştirilmiş olması ve bu üç alt boyutun birlikte ele alındığı oyunların yetersiz olması (Cao vd., 2020) nedeniyle yürütücü işlev becerilerinin çalışma belleği, engelleyici kontrol ve bilişsel esneklik boyutlarının birlikte yer aldığı bir eğitsel dijital oyun tasarlanmıştır.

Tasarlanarak geliştirilmiş dijital oyunların oyuncular tarafından test edilerek görüşlerinin alınması oyunda gerekli düzeltmelerin yapılabilmesini sağlamaktadır (Fullerton vd., 2004; Kocbek & Hericko, 2013). Yazılım ürünü olan dijital oyunların geliştirilen prototipinin oyunculara sunulmadan önce hatalarının tespit edilerek güncellenmesi için test edilmesi gerekmektedir (Kocbek ve Hericko, 2013). Bu aşamada uygulanan testler genel olarak Alfa Testi, Beta Testi ve Oyun Testi (Play Testing) şeklindedir (Davis vd. 2005; Fullerton vd., 2004; Kocbek & Hericko, 2013).

Oyun testi (play testing), tasarımcının, oyuncuların oyunu nasıl deneyimlediğine dair bir fikir edinmek için gerek yapılandırılmamış gerekse de yarı yapılandırılmış veri toplama süreci olarak ifade edilebilir (Davis vd., 2005; Fullerton vd., 2004). Oyun testinde, oyunculara oyunun her bölümü oynatıldıktan sonra önceden belirlenen form ya da testler uygulanmaktadır. Tüm bölümler oynandıktan sonra da oyun baştan sona kesintisiz bir şekilde oynatılmakta ve ardından oyunun geneline yönelik görüşlerin elde edildiği form ya da testler uygulanmaktadır (Davis vd., 2005; Fullerton vd., 2004). Bu kapsamda, erken çocukluk döneminde birçok alanla ilişkili ve desteklenmesi gereken önemli becerilerden biri olan yürütücü işlev becerilerine yönelik tasarlanan eğitsel dijital oyunun oyun testi (play testing) çalışmasının yapılarak oyuna ilişkin görüşlerin ortaya konulması ve bu doğrultuda oyunda son düzenlemelerin yapılması bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemde desteklenmesi gereken ve önemli bir beceri olan yürütücü işlev becerilerine yönelik eğitsel dijital oyunun oyun testi (play testing) çalışması kapsamında, dokunmatik cihazlarda dijital oyun oynama deneyimine sahip yetişkinler ve 5 yaş grubu çocukların oyun hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın problem cümlesi "Oyun testi (play testing) kapsamında yetişkin ve okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerine yönelik eğitsel dijital oyun hakkındaki görüşleri nasıldır?" şeklindedir. Bununla birlikte aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1. 5 yaş grubu çocukların yürütücü işlev becerilerine yönelik eğitsel dijital oyun hakkındaki görüşleri nasıldır?

2. Yetişkinlerin yürütücü işlev becerilerine yönelik eğitsel dijital oyun hakkındaki görüşleri nasıldır?

* Bu çalışma, Sibel KARABEKMEZ'in Prof. Dr. Berrin AKMAN danışmanlığındaki doktora tezinin bir kısmından üretilmiş ve 221K331 no'lu proje ile TÜBİTAK 1002-Hızlı Destek Programı tarafından desteklenmiştir

Yöntem

Oyun testi (play testing), oyuncuların oyun hakkındaki görüşlerinin gerek yapılandırılmamış gerekse de yarı yapılandırılmış veri toplama araçlarıyla ortaya konulması süreci (Davis vd., 2005; Fullerton vd., 2004) olarak ifade edildiğinden bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği 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 çalışma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Görüşme, bir konu hakkında derinlemesine bilgiler elde edilmesine imkân tanıyan, araştırma sürecinin her basamağında kullanılabilen esnek bir araştırma aracıdır (Büyüköztürk vd., 2015).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 5 yaş grubu okul öncesi dönemdeki çocuklar ve yetişkinler oluşturmakla birlikte örneklemini çalışmaya gönüllü katılım gösteren 10 yetişkin ve ebeveyni tarafından çalışmaya katılması onaylanan 10 çocuk oluşturmaktadır. Oyun, okul öncesi dönemdeki 5 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş olmakla birlikte çocukların kendilerini ifade etmelerinde eksik kalan bir kısım olabilme ihtimaline karşı ve oyuna yönelik olarak daha detaylı görüş elde edilebilmesi amacıyla yetişkinlerin de görüşlerinin alınması düşünülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmanın örneklemini okul öncesi dönem 5 yaş grubu çocukların yanı sıra yetişkinler de oluşturmaktadır.

Çalışma grubu seçilirken amaçlı örneklemden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklemde, belli ölçütleri sağlayan gruplar çalışmaya dahil edilir (Büyüköztürk vd., 2015). Bu kapsamda gönüllü katılım gösteren yetişkinler ve ebeveynleri tarafından katılımı onaylanan çocuklarla yürütülen bu çalışmada "Kişisel Bilgi Formu"nda yer alan dokunmatik özelliğe sahip cihazlarda dijital oyun oynama sıklığı sorusuna 'haftada birkaç kez', 'günde bir kez' ya da 'günde bir kereden fazla' şeklinde yanıt veren çocuk ve yetişkinler bu çalışmanın amaçlı örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları aşağıda belirtilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu formda yaş, cinsiyet, dokunmatik özelliğe sahip cihazlarda dijital oyun oynama durumu, dijital oyun oynama sıklığı gibi bilgiler yer almaktadır.

Oyun Testi (Play Testing) İçin Yarı Yapılandırılmış Çocuk Görüşme Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde oyunun bölümlerine yönelik ifadeler içeren 12 soru yer almaktadır. İkinci bölümünde oyunun geneli hakkında ifadeler içeren 8 soru yer almaktadır.

'Oyun Testi (Play Testing) İçin Yarı yapılandırılmış Çocuk Görüşme Formu'nun geçerlilik ve güvenirlik çalışması için oluşturulan uzman görüş formu, yürütücü işlev becerileri üzerine çalışmaları olan bir Okul Öncesi Eğitimi uzmanı ve eğitsel dijital oyun tasarımında deneyimli iki Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alan uzmanına görüşleri alınmak üzere e-mail yoluyla gönderilmiştir. Uzmanlar görüşlerini, gönderilen uzman görüş formunda belirterek araştırmacıya yine e-mail yoluyla iletmişlerdir. Üç uzman arasındaki uyum yüksek uzlaşı göstermiş ve gelen dönütler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak uygulama için ölçme aracına son şekli verilmiştir.

Oyun Testi (Play Testing) İçin Yarı Yapılandırılmış Yetişkin Görüşme Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde oyunun bölümlerine yönelik ifadeler içeren 10 soru yer almaktadır. İkinci bölümünde oyunun geneli hakkında ifadeler içeren 25 soru yer almaktadır.

'Oyun Testi (Play Testing) İçin Yarı yapılandırılmış Yetişkin Görüşme Formu'nun geçerlilik ve güvenirlik çalışması için oluşturulan uzman görüş formu, yürütücü işlev becerileri üzerine çalışmaları olan bir Okul Öncesi Eğitimi uzmanı ve eğitsel dijital oyun tasarımında deneyimli iki Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alan uzmanına görüşleri alınmak üzere e-mail yoluyla gönderilmiştir. Uzmanlar görüşlerini, gönderilen uzman görüş formunda belirterek araştırmacıya yine e-mail yoluyla iletmişlerdir. Üç uzman arasındaki uyum yüksek uzlaşı göstermiş ve gelen dönütler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak uygulama için ölçme aracına son şekli verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışma için gönüllü katılım gösteren yetişkinler ve ebeveyni tarafından katılımı onaylanan çocuklarla, dokunmatik özelliğe sahip tablete yüklenmiş olan oyunun prototipi üzerinden, oyun testi (play testing) sürecinde izlenmesi gereken adımlara (Fullerton vd., 2004) dikkat edilerek veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Oyunun geneli hakkındaki bulgular tasarım belgesinde yer alan bileşenler dikkate alınarak incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre hem yetişkin hem çocuk oyuncular tarafından oyundaki karakter sayısı uygun ve yeterli görülmüştür. Bu durumda tasarım belgesinde yer alan 'oyundaki karakterler' bileşeni açısından oyunda bir erkek ve bir kız karakterinin bulunması uygun bulunmuştur. Oyunun geneline yönelik bulgular incelendiğinde, tasarım belgesinde yer alan ödül bileşeni ve ayrıca sanat tasarımı bileşenlerinden ses bileşenlerini her iki katılımcı grubun da motive edici bulduğu görülmüştür. Ancak oyunun bölümlerine yönelik bulgular incelendiğinde yetişkinlerin çoğunun 1. bölümdeki doğru yanıt sesi ile altın kazanma sesinin üst üste denk geldiğini ve bu seslerin ayrılmasının uygun olacağını belirttikleri görülmüştür. Bu kapsamda oyunun 1. bölümünde, sandıktaki yem bulunduğunda önce doğru yanıt sesi ardından altın kazanma sesi gelecek şekilde düzenleme yapılmıştır. Ayrıca yetişkinlerin çoğunun 2. bölümdeki doğru yanıt sesinin ilk kısmının devamıyla uyumlu olmadığı ve kulağa hoş gelmediği yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu doğrultuda 2. bölümdeki doğru yanıt sesinin ilk kısmı çıkarılarak devamındaki ses doğru yanıt sesi olarak oyunda yer alması uygun bulunmuştur. Oyunun, genel olarak sürükleyici ve motive edici olduğunun belirtilmesiyle tasarım bileşenlerinden 'kazanma durumu' ve 'motivasyon' bileşenlerine; görsel açıdan ilgi çekici olduğunun belirtilmesiyle tasarım bileşenlerinden 'sanat tasarımı' bileşenine uygun şekilde tasarlandığı söylenebilir. Bununla birlikte katılımcıların tamamı, oyun menüsündeki ayarları kullanırken herhangi bir zorluk yaşamadıkları ve oyunu oynamaya ara verip tekrar açtıklarında herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların oyun menüsündeki ayarların kullanımında bir zorluk yaşamamaları kullanıcı ara yüz tasarımı bileşenine; oyuna ara verildiğinde bir sorunla karşılaşmamaları 'kaydetme ve yükleme' bileşenine uygun şekilde oyunun tasarlandığını göstermektedir.

Bunun yanı sıra oyun testlerinde kullanılan sesli düşünme protokolü kapsamında oyuncuların duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmeleri istenmiştir. Sözlü ifadelerle birlikte oyuncuların ses tonu, beden dili, yüz ifadesi de not alınmıştır.

Formlardan ve yapılan gözlemlerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda oyunda yapılan güncellemeler şu şekildedir:

Ali Baba karakterinin görüntüsü dede gibi olduğundan seslendirmelerdeki 'Ali Baba' ifadesi 'Ali Dede' olarak güncellenmiştir.

1. Bölümde yer alan görevler 4, 5, 6, 7, 8 ve 9 sandık şeklinde 6 ayrı görevden oluşmaktaydı. Ancak hem çocuk hem de yetişkin oyuncuların bu görev sayılarını fazla bulması ve oyunun oynanabilirliğini etkilediğini belirtmeleri nedeniyle bu görevler 5, 7 ve 9 sandık olarak 3 görev şeklinde güncellenmiştir. Ayrıca 1. Bölümde son görevle birlikte kazanılan altın sesi ve yem bulma sesi aynı anda gelmekteydi. Bu karışıklığın önüne geçmek için önce yem bulma sesi ardından altın kazanma sesi gelecek şekilde oyunda güncelleme yapılmıştır.

2. Bölümde görevlerde başarılı olunduğunda duyulan sesin ilk kısmı oyuncular tarafından beğenilmediği için bu sesin ilk kısmı çıkarılmıştır. Bununla birlikte sesli yönergelerdeki ifadelerde doğru yanıtı içeren meyve adının geçmesi ve bunun ipucu yerine geçmesi nedeniyle bu ifadelerden meyve adları çıkarılmıştır (Örneğin, 'Meyvelerin sıralanmasında eksik parça var. Eksik parçayı bulursan bahçedeki karpuzları toplamış olursun' yönergesindeki karpuz ifadesi çıkarılarak 'Meyvelerin sıralanmasında eksik parça var. Eksik parçayı bulursan bahçedeki meyveleri toplamış olursun' şeklinde değiştirilmiştir).

4. Bölümün eğitim/alıştırma aşamasında yer alan sesli yönergedeki 'fazla' ifadesi okul öncesi dönem çocuklarının gelişimine uygun olan 'çok' ifadesiyle değiştirilmiştir.

6. Bölümde yer alan sesli yönergedeki 'Hangisi çimenli' ve 'Hangisi karlı' ifadeleri daha uygun ifadeler olarak sırasıyla 'Hangi çiftlikte ilkbahar mevsimi yaşanıyor?' ve 'Hangi çiftlikte kış mevsimi yaşanıyor?' şeklinde güncellenmiştir.

7. bölümde yer alan araba ve kuşun kırmızı renginin hem çocuk hem de yetişkin oyuncular tarafından turuncu gibi göründüğünün belirtilmesi üzerine kırmızı renginin tonu istenilen şekilde güncellenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, yürütücü işlev becerileri, dijital oyun, eğitsel dijital oyun, oyun testi

Kaynakça

Baddeley, A. (2012). Working Memory: Theories, Models, and Controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1-29.

Barkley, R. A. (1997). *ADHD and The Nature of Self-control* (First Edition). New York: Guilford Press.

Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (2019). *Dijital Oyunlar Raporu 2019*. https://www.guvenliweb.org.tr/dokuman-detay/dijital-oyular-raporu

Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes ın prevention and ıntervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology, 20*(3), 899–911.

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

Canas, J. J., Fajardo, I., Salmeron, L. (2006). Cognitive Flexibility. *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors*, 1, 297-301.

Cao, Y., Huang, T., Huang, J., Xie, X., & Wang, Y. (2020). Effects and moderators of computer-based training on children's executive functions: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 11:580329.

Davis, J. P., Steury, K., & Pagulayan, R. (2005). A survey method for assessing perceptions of a game: The consumer playtest in game design. *Game Studies, 5*(1), 1-13.

Diamond, A. (2002). Normal Development of Prefrontal Cortex From Birth to Young Adulthood: Cognitive Functions, Anatomy, and Biochemistry. *Principles of Frontal Lobe Function* (First Edition). Editors: Stuss, D. T., Knight, R. T. New York: Oxford.

Diamond, A., Carlson, S. M., Beck, D. M. (2005). Preschool Children's Performance In Task Switching On The Dimensional Change Card Sort Task: Separating The Dimensions Aids The Ability to Switch. *Developmental Neuropsychology, 28*(2), 689-729.

Fullerton, T., Swain, C., & Hoffman, S. (2004). *Game design workshop: Designing, prototyping and playtesting games* (4th. ed). CMP Books.

Fuster, J. M. (2008). *The Prefrontal Cortex* (4th ed.). Boston: Academic Press.

Holmes, J., Gathercole, S. E., Dunning, & D. L. (2009). Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. *Developmental Science, 12*(4), F9-F15.

Kane, M. J., Engle, R. W. (2002). The Role of Prefrontal Cortex in Working-Memory Capacity, Executive Attention, and General Fluid İntelligence: An Individual-Differences Perspective. *Psychonomic Bulletin and Review, 9*(4), 637-671.

Karbach, J., & Kray, J. (2009). How useful is executive control training? Age differences ın near and far transfer of task-switching training. *Developmental Science, 12*(6), 978- 990.

Kocbek M., & Hericko M. (2013). Beta testing of a mobile application: A case study. *SQAMIA*, 29-34.

Lehto, J. E., Juujärvi, P., Kooistra, L., Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of Executive Functioning: Evidence From Children. *British Journal of Developmental Psychology, 21*(1), 59-80.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex "Frontal Lobe" Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.

Oakley, L. (2004). *Cognitive development*. Routledge Press.

Office of Planning, Research and Evaluation. (2018). Executive Function Mapping Project Measures Compendium: A Resource For Selecting Measures Related to Executive Function and Other Regulation-Related Skills in Early Childhood. https://www.acf.hhs.gov/opre/report/executive-function-mapping-project-measures-compendium-resource-selecting-measures

Oktay, A. (2010). *Okul öncesi dönemi (3-6 yaş) ana-baba okulu* (14. Baskı). Remzi Kitabevi.

Parong, J., Mayer, R. E., Fiorella, L., MacNamara, A., Homer, B. D., & Plass, J. L. (2017). Learning executive function skills by playing focused video games. *Contemporary Educational Psychology,* 51, 141–151.

Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 1122-1135.

St Clair-Thompson, H. L., & Gathercole, S. E. (2006). Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *59*(4), 745-759.

Türkoğlu, B., & Uslu, M. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 50-68.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Farklı Sosyokültürel Çevrede Yaşayan 5-6 Yaş Çocukların Benlik Algıları İle Psikolojik Sağlamlıklarının İncelenmesi

Seda Altan — MEB

Handan Doğan — Maltepe Üniversitesi

Problem Durumu

İnsan benliği anlam yüklü bir yapıdır. Her bireyin hayata yüklediği anlamı farklı kılması da benliğindeki bir dizi karakteristik özellikten kaynaklanır. Eğitim psikolojisi alanında şimdiye kadar yapılan çalışmalar fiziksel ve psikolojik olarak yetkinlik sahibi olan bireylerin genellikle zor durumlarla karşılaşsa da pes etmeyen ve emek vererek, güçlü duran kişiler olduğu gözlemlenmiştir (Gülay Ogelman ve Önder, 2020). Bu şekilde bireylerin kolay kolay pes etmemesi, zor durumlardaki mücadelesi ve yılmazlığı psikolojik sağlamlık (dayanıklılık) olarak isimlendirilmektedir (Masten, 2001). Olumlu kendilik kavramı edinmede çevresinin etkisini konu alan araştırmalar, aynı zamanda kendilik değeri ile psikolojik sağlamlık arasında ilişki olduğuna da işaret etmektedir. Olumlu bir benlik algısı geliştirmek, çocuğun öz saygı seviyesinin yükselmesini, etkileşime daha açık olmasını sağlar. Çocuğu bunun için yüreklendirir (Turaşlı ve Zembat, 2013).

Çocukluk dönemi, insan yaşamının bütün dönemlerini ciddi bir şekilde etkileyen, bireyin içsel yapısına yön veren çok önemli bir dönem olarak nitelendirilmektedir (Berk, 2015). Bu bağlamda psikolojik sağlamlık hâli de çocuğun zihinsel ve ruhsal yapısını şekillendiren önemli özelliklerden biri olarak görülebilir. Psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan çocukların güven, öz saygı ve duygusal gelişimleri gibi ruh sağlığı bileşenlerinin olumlu olarak geliştiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla çocuklarda psikolojik sağlamlık düzeyine ve yaşam kalitesine yönelik ilgi artmıştır. Çocuklardaki psikolojik sağlamlık, çocukların tüm yaşamlarını ve içinde bulundukları bütün sosyal ve fiziksel dinamikleri içeren karmaşık bir yapıdır. Bu sebeple çok boyutlu, farklı disiplinler ile birlikte ele alınması gereken küresel bir olgudur (Telef, 2013).

Psikolojik sağlamlık anlaşılması güç bir yapıya sahiptir. Bununla birlikte kişisel özelliklerden ve gelişim sürecindeki deneyimlerden büyük oranda etkilenir. Bu nedenle ebeveyn ve bakım verenin desteği, toplumsal çevre ve kültürel özellikler psikolojik sağlamlık gelişiminde önemlidir. Bu noktada Bronfenbrenner (1979), çocuğun gelişimsel süreçlerinin yakın çevre tarafından şekillendiği görüşündedir. Buna göre psikolojik sağlamlığın geliştirilmesinde çoklu sistemlerin ele alınması gerekmektedir. Bu sistemlerden bir tanesinin de kültürel çevre olduğu vurgulanmaktadır (Heard-Garris vd., 2018).

Küçük yaşlarda güvenli bağlanma edinmiş çocuklar aynı zamanda olumlu kendilik algısı geliştirmiş olurlar. Bu sayede kendilerini mutlu ve iyi hissetmektedirler. Öte yandan daima eleştirilen ve cesareti kırılan çocukların ise benlik algısı olumsuz olmaktadır. Zira bu çocukların geçmiş tecrübelerinden kaynaklı olumsuz duygulara sahip olma ihtimalleri yüksektir. Bu doğrultuda güvenli bağlanma örüntüsü sergileyen çocukların diğerlerine kıyasla daha az istenmeyen duygu yaşadıkları bilinmektedir (Trawick-Smith, 2014).

Bu çalışmanın temel problemi, farklı sosyokültürel çevrelerde yaşayan 5-6 yaş çocukların "benlik algıları ile psikolojik sağlamlıklarının" incelenmesidir. Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında farklı sosyokültürel seviyede yetişen okul öncesi eğitim alan çocukların benlik algıları ile psikolojik sağlamlıklarını inceleyen benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışma bu konudaki eksikliği gidermek açısından önemlidir.

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Yöntem: Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, değişkenler hakkında gerçekleşen süreçler değerlendirilmektedir. Değişmenin olup olmadığı ve değişme varsa bunun nasıl meydana geldiği hakkında saptama yapılmaktadır (Karasar, 2020).

Evren ve örneklem: Bu araştırmanın evrenini 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Hatay ili İskenderun ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilçe merkezinde ve köylerde bulunan anasınıflarında eğitim alan 5-6 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu evrenden küme örnekleme yöntemi ile seçilen 296 çocuktur. Bu araştırmada okulların küme olarak ele alınması ve ilçe merkezi ile köylerde bulunan okulların oranına bağlı kalınmamasından dolayı örneklem seçiminde oransız küme örneklemi yaklaşımı izlenmiştir (Karasar, 2020). Örneklemin 162'si kent merkezinde yaşayan çocuklardan 134'ü köyde yaşayan çocuklardan oluşmaktadır.

Veri toplama araçları: Araştırmada "Purdue Okul Öncesi Çocukları İçin Benlik Kavramı Ölçeği" (POBKÖ), "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" (PERİK) ve araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çocukların benlik algısı düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan POBKÖ ölçeği Özcan, Gümüş ve Kotil (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 16 madde ve iki seçenekten oluşan ölçeğin toplam puanlarının Cronbach-Alfa değeri 0,74'dür. Çocukların psikolojik sağlamlık düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan PERİK ölçeği ise Özbey (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplamda 36 maddeden oluşan ölçek 5'li likert tipte bir ölçektir. Ölçeğin toplam puanlarının Cronbach-Alfa değeri 0,96 olarak bulunmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel bilgi formu ise örneklemi oluşturan çocukların ve anne-babalarının demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Verilerin çözümlenmesi: Araştırmanın istatistiksel analizleri IBM SPSS v24 (sürüm 24) programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesi aşamasında öncelikle normallik testlerine bakılmıştır. Demografik bilgilerin $p<0,001$ değerine sahip olup 0,05 anlamlılık düzeyinden küçük olduğu için ilgili kategorilerin normal dağılıma sahip olmadığı değerlendirilmiştir. Bu sebeple parametrik olmayan testlerden faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre kent merkezinde yaşayan çocukların POBKÖ puanlarının cinsiyet ve baba eğitim düzeyine göre farklılaştığı yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma süresi, anne eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleğine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Köyde yaşayan çocukların POBKÖ puanlarının cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma süresi, anne eğitim düzeyi, baba mesleğine göre farklılaştığı; kardeş sayısı, baba eğitim düzeyi ve anne mesleğine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Kent merkezinde yaşayan çocukların PERİK puanlarının cinsiyet, yaş ve anne mesleğine göre farklılaştığı; kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma süresi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve baba mesleğine göre farklılaşmadığı, köyde yaşayan çocukların PERİK puanlarının cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılaştığı buna karşın; yaş, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği ve baba mesleğine göre farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir. Farklı sosyokültürel çevredeki çocukların yaşadıkları yere göre benlik algıları ile psikolojik sağlamlık düzeylerinin farklılaştığı ve bu durumun kentteki çocuklar lehine olduğu saptanmıştır. Benlik algısı boyutları ile psikolojik sağlamlık boyutları arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, benlik algısı, psikolojik sağlamlık

Kaynakça

Berk, L. (2015). Child development. Pearson Higher Education AU.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard university press.

Gülay Ogelman H. ve Önder A. (Ed.). (2020), Çocuk ve psikolojik dayanıklılık. Ankara: Nobel Yayınevi.

Heard-Garris, N., Davis, M. M., Szilagyi, M. & Kan, K. (2018). Childhood adversity and parent perceptions of child resilience. BMC pediatrics, 18(1), 204.

Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. American psychologist, 56(3), 227.

Özbey, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 10(17), 756- 786. DOI: 10.26466/opus.518062

Özcan, Z. Ç., Eren Gümüş, A. ve Kotil, Ç. (2009). Purdue okul öncesi çocukları için benlik kavramı ölçeği'nin yapı geçerliği. Eğitim Bilimler ve Uygulama Dergisi, 8(16), 2-22.

Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(28-3), 374-384.

Trawick-Smith, J. (2014). Early childhood development. Basım, Çeviren: Akman B, Nobel Yayıncılık, 168-183.

Turaşlı, N. K. ve Zembat, R. (2013). 6 yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 2(2).

Aile Erken Çocukluk Döneminde Görülen Davranış Problemlerini Nasıl Etkiler?

Ozana Ural, Marmara Üniversitesi
Nazife Hülya Bilgin, Marmara Üniversitesi
Didem Semerci, Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Bu araştırmada 48-72 aylık çocukların davranış problemlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi temel amaç olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda çocukların davranış problemleri (kavgacı-saldırgan olma, endişeli-ağlamaklı olma , dikkatsiz- aşırı hareketli olma) tespit edilmiş ve ayrıca çocuklar ve ailelerin özellikleri (anne-baba yaşı, anne-baba yakınlık durumu, anne-baba eğitim durumu, anne-baba çalışma durumu, aile durumu, sahip olunan çocuk sayısı ve cinsiyeti, çocuğun doğum sırası, gelir durumu, çocuk bakımında destek kişinin varlığı, aile ile yaşayan özel gereksinimli birey varlığı), aile katılımları (ev temelli, okul temelli ve okul- aile işbirliği temelli katılım) ve ailenin aleksitimi düzeyleri (duyguları belirlemede zorluk, duyguları tanımlamada zorluk, dış yönelimli düşünme) belirlenmiştir.

Yöntem

Çalışmada davranış problemi olan çocukları belirlemek ve bu davranış problemlerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli, büyük gruplarla yürütülen, gruptaki kişilerin bir olay ve olgu ile ilgili olarak görüşlerinin alındığı, tutumlarının belirlendiği, olay ve olguların betimlenmeye çalışıldığı araştırma yaklaşımıdır (Karakaya, 2009). İlişkisel tarama modeli ise; iki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veyahut derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2014).

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı Ordu ili Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 48-72 aylık 12.312 çocuk (MEB 2018-2019 istatistik verileri, s. 50) ve aileleri oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Bu örneklem türü zaman, işgücü veya ekonomik sınırlılıklar nedeniyle kolay uygulama yapılabilir kişilerin örneklem hacmine ulaşıncaya kadar seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Ural ve Kılıç, 2011). Buradan hareketle araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı Ordu ili Altınordu ilçesinde belirlenen, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 48-72 aylık 389 çocuk ve aileleri oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin toplanmasında "Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği" (Kanlıkılıçer, 2005), "Aile Bilgi Formu", "Aile Katılım Ölçeği" (Gürşimşek, 2013), "Toronto Aleksitimi Ölçeği" (Güleç vd., 2009) kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların (n=389) Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeğine göre davranış problemi durumlarına bakılmış ve %90,7'sinin davranışlarının normal sınırlar içinde (n=353) olduğu belirlenirken %9,3'ünün davranışlarının normalden sapmış (n=36) olduğu bulunmuştur.

48-72 aylık çocukların davranış problemi görülme durumunun ebeveyn özelliklerine göre farklılaşması incelendiğinde annenin çocuğa yakınlık durumu, annenin çalışma durumu, babanın çocuğa yakınlık durumu, babanın eğitim durumu, babanın çalışma durumu, ailenin birliktelik durumu, ailedeki çocuk cinsiyeti, ailenin gelir durumu, çocuğun bakımında destek olan birinin varlığı, ailede yaşayan özel gereksinimli bir kişinin varlığı gibi değişkenlerin davranış problemi gösteren ve göstermeyen çocuklar arasında anlamlı farklılık göstermediği ($p>0.05$) sonucuna ulaşılmıştır.

48-72 aylık çocukların davranış problemi görülme durumunun ebeveyn özelliklerinden annenin eğitim durumu, ailedeki çocuk sayısı, çocuğun doğum sırası, ailenin çocukta gözlediği bir sorun olması durumu gibi değişkenlere bakıldığında iki grup arasında fark $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Çalışmanın diğer bir bulgusuna göre ise davranış problemi göstermeyen çocukların aileleri ile davranış problemi gösteren çocukların ailelerinin arasındaki fark "Okul Temelli Katılım" ($U=3438.500$ $p=.000$), "Ev Temelli Katılım" ($U=3697.500$ $p=.000$), "Okul Aile İşbirliği" ($U=4727.000$ $p=.014$) alt boyutlarında ve Aile Katılım Ölçeği toplam puanı ($U=3498.500$ $p=.000$) açısından $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak davranış problemi görülmeyen çocukların ebeveynlerinin aile katılım düzeyleri davranış problemi gösteren çocukların ebeveynlerinin aile katılım düzeylerinden yüksek olarak belirlenmiştir.

48-72 aylık çocuklarda davranış problemi görülme durumunun ebeveynlerin aleksitimik olma durumları açısından farklılaşması bulgusu incelendiğinde ise davranış problemi göstermeyen çocukların aileleri ile davranış problemi gösteren çocukların ailelerinin arasındaki fark "Duyguları Belirlemede Zorluk" (U=6226.000 p=.841), "Duyguları Tanımlamada Zorluk" (U=6285.500 p=,915), "Dış Yönelimli Düşünme" (U=6276.000 p=.903) alt boyutlarında ve Toronto Aleksitimi Ölçeği toplam puanı (U=5306.000 p=.103) açısından p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Sonuç olarak davranış problemi görülmeyen çocukların ebeveynleri ile davranış problemi gösteren çocukların ebeveynlerinin aleksitimi düzeyleri arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen tüm bulgular, alan yazındaki benzer konudaki çalışmalar dikkate alınarak tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Davranış Problemi, Okul Öncesi, Aile Katılımı, Aleksitimi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F., (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güleç, H., Köse, S., Güleç, M. Y., Çitak, S., Evren, C., Borckardt, J. vd. (2009). Reliability and factorial validity of the Turkish version ofthe 20-item Toronto Alexithymia Scale (TAS-20). *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 19, 214-220.

Gürşimşek, I. (2013). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 3(1), 125-144.

Kanlıkılıçer, P. (2005). Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: Geçerlilik güvenirlik çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.

Karakaya, İ. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 57-86). Ankara: Anı.

Karasar (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi "kavramlar ilkeler teknikler"*. Ankara: Nobel.

MEB. (2019). 2018-2019 Millî Eğitim İstatistikleri- Örgün Eğitim. *Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı*, Ankara.

Ural, A. ve Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

60-72 Aylık Çocukların Sosyal Duygusal İyi Olma Hali Ölçeği Öğretmen Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Merve Tezel
MEB

Alev Önder
Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Çocukluk kavramını anlama çabası, geçmişten günümüze çocuklarla ilgili araştırmaların sürmesini ve çocuk haklarını uygulama çabasıyla birlikte, çocuk refahının desteklenmesine katkı sağlamaktadır (Hendrick, 1996; UNICEF, 1989; Lansdown, 2005). Ülkelerin sosyo ekonomik durumlarının farklılık göstermesi çocukların iyi olma hakkında farklı çabalar içerisinde olmalarını sağlamıştır. Erken çocukluk eğitimi hakkında karşılaştırılmalı araştırmaların yapılması sonucunda erken çocukluk eğitimi politikalarında gelişmeler meydana gelmektedir (Moss, 2011) ve bu gelişmeleri OECD, UNESCO, UNICEF, World Bank, The Counsil of Europe gibi hükümetler dışı organizasyonlar da uzun süredir desteklemektedir. Çocukların durumunun değerlendirilmesi de yine yapılan çalışmalar ışığında gündeme gelmiştir (Ben- Arieh, 2000; Unicef, 1979). Bu değerlendirmelerde, çocuk refahı, çocuğun iyiliği, çocuğun iyiliğinin boyutları, göstergeleri, nasıl gözlemlenebileceği ve ölçülebileceği gibi başlıklar tartışılmaktadır. Bu başlıklardan çocukların iyi olma haline etki eden birçok kavram bulunmaktadır. Özellikle Covid- 19 sonrası çocuğun iyi olma hali kavramı eğitim araştırmalarında daha fazla gündeme gelmeye başlamıştır. Çocuğun iyi olma halini etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Dünyada meydana gelen gelişmelerle bu kavramın içeriği çeşitlilik göstermektedir ve gelişmektedir. Bu çeşitlilikten ötürü de çocuğun iyi olma hali kavramını ölçmekte güçlük çekilmektedir. İyi olma hali kavramı, eski çağ filozoflarından günümüze açıklanmaya çalışılan bir kavram olup, günümüze kadar içerdiği boyutları açıklanarak anlaşılmaya çalışılmıştır (Dodge, Daly, Huyton ve Sanders, 2012). Gelişmekte olan ülkeler refah araştırma grubu (WeD) iyi olma halinin maddi, ilişkisel ve öznel boyutları üzerinde durmuştur (White, 2010). Çocukların iyi olma hali kendilerini ve kim olmak istediklerini bulmak ile bağlantılıdır. Çocuklar kendi kimliklerini geliştirirken etraflarındaki yetişkinlerin çocukların zor durumda kalabileceği ayrımcılıklar, önyargılar konusunda sorumlulukları bulunmaktadır (Johnston-Wilder ve Collings, 2008). Westerhof ve Keyes (2010) gibi araştırmacılar duygusal, psikolojik ve sosyal iyi olma halinin pozitif ruh sağlığı için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu kavramlara bakıldığında duygusal iyi olmanın iyi hissetmekle, mutlulukla, hoşnutlukla ilgili olduğu; psikolojik iyi olmanın sadece ruhsal hastalıklı olmama bir amaç ve anlama sahip olmakla; sosyal iyi olmanın da hayatın önemine ve topluma birey olarak katkı yapma inancı olarak ifade edilebilir (Frydenberg, Deans ve Liang, 2020). Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisine bakıldığında ait olma ve sevgi ihtiyacı fiziksel ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyacından hemen sonra gelmektedir.

Çocukların sosyal duygusal iyi olma hallerini ölçmenin kolay olmadığını içeren araştırmalar bulunmaktadır. Akademik başarılara ve hazır bulunuşluğa odaklanma, farklı kültürlerden ve geçmişlerden gelen çocukların olması; öğretmenin önemi; bağlamın etkisi; çocuğun sesi de dahil olmak üzere terminolojide tutarlılık olmaması; değerlendirmenin etikliği (Barblett ve Maloney, 2010) tartışılmaktadır. Çocuğun iyi halini anlamaya yönelik subjektif ve objektif ölçmeyi sağlayan çalışmalar bulunmaktadır. Alan yazında bireyin kendisini de değerlendirmesi ve aynı zamanda dışarıdan bir yetişkinin de çocuğu değerlendirmesini savunan çalışmalar bulunmaktadır. Uluslar arası düzeyde bu konuda yapılan araştırmalara, raporlara ve ölçme araçlarına rastlanılmaktadır. (UNICEF, 1979; UNICEF 1989; Huebner, 1994; Laevers, 2007; Mag, 2015; Koch, 2018; Lyons, Fernando ve Davis, 2019).Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında küçük çocuklarla yapılmış araştırmaların az olduğu ve iyi olma hali kavramının geliştilen ölçekten farklı boyutlara odaklanan çalışmalar olduğu görülmektedir. (Yolcuoğlu, 2009; UNICEF, 2014; Atan, 2020; Bakkakoğlu, Eryılmaz, Sapsağlam, 2019). Özbey (2019) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) kullanıldığı görülmektedir. Bu form yine çocukları gözlemleyen öğretmenler tarafından cevaplanmaktadır. 5 li likert tipi yapıda olan bu ölçek 6 alt boyutta 36 maddeden oluşmaktadır. İyi olma hali kavramı içerdiği alt kavramların çeşitliliği nedeniyle ve değişen yaşam koşullarına göre gelişen de bir kavram olmasından dolayı farklı yapılarda ölçme araçlarına ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Geliştirilmekte olan 37 maddelik 4'lü likert tipi ve 5 alt boyutta toplanacağı düşünülen ölçeğin, PERİK ölçeğinden alt boyutları ile farklılaşacağı öngörülmektedir. 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal iyi olma hali öğretmen formu ile geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek bu çalışmada amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde MEB'e bağlı devlet ve özel okullarında okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık dönemde olan 460 çocuğun okul öncesi öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Çalışmada öğretmenlerin değerlendirmesi için alt-orta-üst sosyo-ekonomik düzeyde çocuklar belirlenmiştir. Ölçme aracı formunda, katılımcıların demografik özellikleri açısından bilgi sahibi olmak adına eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem bilgileri sorulmuştur.

Öncelikle literatürden yararlanılarak ölçme aracı için 39 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur.Bu 39 madde yine literatürden destek alınarak 5 boyutta düşünülerek oluşturulmuştur. 39 maddelik ölçme aracı; anlaşılabilirlik, öğrenci seviyesine uygunluk, konuyu kapsayıcılığı, okunabilirlik açısından Lawshe (1975) tekniğinde yer alan uzman görüşlerine ait derecelendirmeler "Uygun", "Uygun Ancak Düzeltilmeli" ve

"Çıkartılmalı" kullanılarak uzman görüşlerine (Okul öncesi öğretmenliği bölümünden 2 Profesör, 5 Doçent, 4 Dr. Öğr. Üyesi) sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşlere göre Lawshe tekniğinde yer alan KGO ilişkin istatistikler uygulanmıştır. KGO; -1 ile +1 değerleri arasında değişmektedir. +1 değeri; form maddesinin tamamıyla içerik bakımından uygun olduğuna anlamına gelmektedir. Fakat Lawshe; hata olasılığına karşı +1 değerini 0.99 olarak kabul etmiştir. Form maddesinin form içerisine dahil edilebilmesi için KGO'nun 0'dan yüksek bir değere sahip olması gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle, maddenin KGO'su 0 veya daha küçükse formdan çıkarılmaktadır. Ayrıca, Lawsche (1975) her madde için a = 0,05 anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlilik ölçütüne (KGÖ) de bakılması gerektiğini ve KGÖ'den daha küçük bir değer alan her maddenin formdan çıkarılması gerektiğini söylemiştir. Böylece uzmanların "Gerekli" olduğunu belirttiği her maddenin şans eseri olarak forma dahil edilmediği ispatlanmaktadır. Lawshe çalışmasının makalesinde; form için görüş bildiren uzman sayısına göre KGÖ değerlerini belirten bir tabloya yer vermiştir. Fakat Lawshe'nin KGÖ hesaplamaları konusunda günümüzde başka çalışmalar da yapılmış ve KGÖ için son çalışmalar dahilinde uzman sayısına göre farklı KGÖ değerleri bulunmuştur (Ayre ve Scally, 2014). Bu çalışmada da Ayre ve Scally (2014) tarafından hesaplanan KGÖ değerleri dikkate alınmıştır. Formun 11 Uzmana Göre KGÖ değeri 0,636'dır. Bu noktada 39 maddeden sadece 2 madde KGÖ değerinden düşük olduğu için formdan çıkartılmıştır. Formun KGÖ değerlerine göre bazı maddeler çıkarıldıktan sonra, forma dahil edilen maddelerin KGO değerlerinin ortalaması her boyut için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucu formun her bir boyutu için ayrı kapsam geçerlik indeksi (KGİ) elde edilmiştir. Yaşam Amacı boyutu için 0,708; Andaki Mutluluk ve Yaşam Tatmini boyutu için 0,844; Aile İlişkileri boyutu için 0.931; Akran İlişkileri boyutu için 0,909; Okul ve Öğretmen İlişkileri 0,954 KGİ değeri hesaplanmıştır. KGİ; KGÖ'den büyük ise formun istatiksel olarak anlamlı düzeyde kapsam geçerliği olduğu söylenebilmektedir. Kalan 37 madde her boyut için bu özelliği taşıdığı için ölçme aracına dahil edilmiştir. (Lawsche, 1975). Bu aşamadan sonra ölçeğin yapı geçerliğini incelemede açımlayıcı (AFA) faktör analizi uygulanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılacak analizlerin sonucunda 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal iyi olma hali öğretmen formu ölçeğinin son haline ulaşılacaktır. Tüm analizler yapıldıktan sonra geçerliği sağlanmış bir ölçek elde edileceği beklenmektedir. Ayrıca analizler sonucunda ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olacağı düşünülmektedir. Ölçek, 60-72 aylık okul öncesi dönemde olan çocukların sosyal duygusal iyi olma hallerine yönelik farklı araştırmalarda da kullanılabilir. Aynı zamanda ulusal ve uluslar arası literatürde küçük çocuklara yönelik iyi olma hali çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Alan yazında 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal iyi olma haline yönelik öğretmen tarafından objektik olarak cevaplanacak kolay uygulanabilir ve ücretsiz olması planlanan bir ölçeğin araştırmacılar tarafından kolaylıkla kullanılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuğun sosyal duygusal iyi olma hali, iyi oluş, okul öncesi eğitim, geçerlik, güvenirlik

Kaynakça

Atan, A. (2020). 5-6 Yaş çocuklarda psikolojik iyi oluş: bir model önerisi ve ebeveynler ile öğretmenlerin kişilik tipleri, ego durumları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcı rolü. Yayımlanmamış doktora tezi.

Ayre, C. ve Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 47(1), 79–86.

Bakkaloğlu, A. B.,Eryılmaz, A. ve Sapsağlam, Ö. (2019). The Scale of Happiness Strategies for Children's used by Preschool Teachers. Journel of Computer and Education Research 7(13).

Barblett, L. ve Maloney, C. (2010). Complexities of assessing social and emotional competence and wellbeingin young children. *Australasian Journal of Early Childhood,* 35(2), 13-18.

Ben-Arieh, A. (2000). Beyond Welfare: Measuring and Monitoring the State of Children – New Trends and Domains. *Social Indicators Research* 52(3), 235-257 DOI:10.1023/A:1007009414348

Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., ve Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. International Journal of Wellbeing, 2(3), 222-235. doi:10.5502/ijw.v2i3.4,

Frydenberg, E., Deans, J. ve Liang Rachel. (2020). Promoting Well-Being in the Pre-School Years, Ressearh, Applications and Strategies. Routledge: Oxon. (s. 3-4).

Giacomoni, C. H., & Hutz, C. S. (2008). Escala multidimensional de satisfação de vida para crianças: estudos de construção e validação. *Estudos de Psicologia –Campinas*, 25(1), 23–35. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2008000100003.

Hendrick, H. Child Welfare. Londan ve New York: Routledge. (s.21-37).

Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment,* 6(2), 149–158. http://dx.doi.org/10.1037/10403590.6.2.149.

Johnson,T. (2018). Understanding The emotional needs of children in the early years.London and New York: Routledge. s.16-41

Johnston-Wilder, S. ve Collings, J. Children negotiating identities. Janet Collins and Pam Foley (ed). Promoting children's wellbeing: policy and practice. Bristol:The Policy Press. (s. 41-70)

Koch, A.B (2018). Children's Perspectives on Happiness and Subjective Well-being in Preschool. Children & Society 32, 73–83 DOI:10.1111/chso.12225.

Laevers, F. (Ed.) (2007). Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument (SiCs). Brussel: Kind & Gezin. Retrieved from www.kindengezin.be/-img/sics-ziko-manual.pdf

Lansdown, G. (2005). Children's welfare and children's rights. Child welfareand social policy (ed) Harry Hendrick. (s. 117-125).

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. Personnel Psychology, 28(4), 563-575

Lyons, J. S. ve Fernando, A.D. ve Davis, P. A. (2019). Child and Adolescent Needs and Strengths (CANS-SCREEN) A Washington State Intensive Mental Health Services Screening Tool https://www.hca.wa.gov/assets/program/cans-screen-5-plus-guide.pdf adresinden 10 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.

Mag, A. G. (2015). Promoting children's wellbeing. Policies, practices and current

Trends. Procedia - Social and Behavioral Sciences 180. 1391 – 1397

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review, 50(4), 370-96.

Özbey, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalış[1]ması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 756- 786. DOI: 10.26466/opus.518062

Robinson, M. (2014). The feeling Child. London ve New York: Routledge.(s.80)

Rosanbalm, K. D., Snyder, E. H.,Lawrence, C.N., Coleman, K., Frey, J. J., van den Ende, J. B., Dodge, K. A. (2016). Children and Youth Services Review 68. 1–16 http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.06.023

UNICEF, (2014). Türkiye'de Çocukların Gözünden Çocuğun İyi Olma Hali Alanlarının ve Göstergelerinin Tanımlanması ve Değerlendirilmesi. 20 Ocak 2020 tarihinde http://cocukisciligineson.bilgi.edu.tr/ adresinden alınmıştır.

UNICEF, 1989. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. https://www.unicef.org/turkiye sitesinden 30 Ağustos 2022 tarihinde alınmıştır.

UNICEF, 1979. https://www.unicef.org/media/93866/file/UNICEF-annual-report-1979.pdf sitesinden 28 Kasım 2022 tarihinde alınmıştır.

White, S. C. (2010) Analysing wellbeing: a framework for development practice, Development in Practice, 20:2, 158-172, DOI: 10.1080/09614520903564199.

Yolcuoğlu, İ. G. (2009). Sosyal çalışma ve çocuğun iyilik hali. Toplum ve Sosyal Hizmet. 20(1)

Anne- Babaların Oyuncu Ebeveynlik ile İlgili Görüşleri

Menekşe Boz, Hacettepe Üniversitesi
Nurbanu Pişkin, Hacettepe Üniversitesi
Irem Altunok Çal, Hacettepe Üniversitesi
Büşra Çelikel, Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Çocuklar için oyun doğal, içgüdüsel, motivasyonu yüksek bir eylem olarak tanımlanmaktadır (Tuber, 2020; Waldman-Levi & Bundy, 2016). Birçok kuramcı çocukların oyunlarını izleyerek kuramlarını oluşturmuş ve oyunun çocuğun gelişiminde çok büyük bir rolünün olduğu konusunda birleşmektedir (Çakırer, 2017; Tuğrul, 2017). Çocukların oyun yoluyla etkileşime girdiği ilk sosyal topluluk ailesidir. Çocuklara uygun oyun ortamları ve zengin uyarıcılar sunulmasında ebeveynlere önemli görevler düşmektedir (Tezel Şahin, 1993). Onların dünyalarına girmek için oyunun aracı olarak kullanıldığı, karşılıklı güvenin oluşturulduğu, çocuk-ebeveyn arasındaki bağın güçlendirildiği ve bozulan bağın tekrar kurulmasının sağlandığı ebeveynlik tutumu oyuncu ebeveynlik olarak adlandırılmaktadır (Cohen, 2002; Yogman, Garner, Hutchinson, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2018). Çocukları ile oyun oynayan ebeveynler, öncelikle onlarla etkileşime girerek aralarındaki ilişkinin güçlenmesini sağlamaktadırlar. Ayrıca oyuncu ebeveynlik, olumlu iletişimi ve duygusal bağı geliştirmeye ve çocukların işbirliği, paylaşma ve empati gibi önemli sosyal beceriler geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Birlikte oyun oynamak hem ebeveynlerde hem de çocuklarda stresin azalmasına ve duygusal düzenlemeyi desteklemeye yardımcı olmaktadır (Ahmedzadeh, Lester, Oliver & McAdams, 2020; The LEGO Foundation, 2019). Tüm bunların ışığında bu araştırma, "Anne babaların oyuncu ebeveynlik ile ilgili görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aramak için planlanmıştır. Oyuncu ebeveynlik ile ilgili görüşleri ve deneyimleri anlamak, onların oyuncu ebeveynlik becerilerini artırmaya yardımcı olacak öneriler geliştirmeyi sağlayacaktır.

Yöntem

Okul öncesi dönemde çocuğu olan anne ve babaların oyuncu ebeveynlik konusunda görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninde tasarlanmıştır. Böylece ebeveynlerin oyuncu ebeveynlikle ilgili düşünceleri hakkında derinlemesine bir anlayış elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Bu doğrultuda belirlenen okul türleri; il merkezinde yer alan bağımsız anaokulu ve özel anaokulu ile köyde yer alan bir anasınıfıdır. Bu doğrultuda çocukları bağımsız anaokuluna devam eden 5 anne ve 5 baba; çocukları özel bir anaokuluna devam eden 5 anne ve 5 baba; çocukları bir köyde ilkokul bünyesinde anasınıfına devam eden 5 anne ve 5 babaya ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından literatür taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış anne ve babalar için demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulduktan sonra sorular analize dahil edilmeyen 3 ailenin cevaplandırmasıyla araştırmanın pilot uygulaması yapılmıştır. Görüşmeler, genellikle 15 dakika ile 20 dakika arasında sürmüştür. Verilerin toplanmasında zamandan ve maliyetten tasarruf etmek, katılımcılara esneklik sağlamak amacıyla gönüllü katılımcıların uygunluğu doğrultusunda telefon görüşmesi, yüz yüze görüşme ve çevrim içi görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Veriler tümevarımcı analiz yöntemi ile anlamlı kısımlara ayrılarak bu kısımların kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği belirlenip kod, kategori ve temalar oluşturularak yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen verilerin içerik analizinde, ebeveynler, çocuklarıyla birlikte oyun oynamanın çocuk açısından daha çok, onların sosyal duygusal ve bilişsel gelişimine katkı sağladığını, ebeveyn açısından ise daha çok mutlu ve eğlenceli vakit geçirme kaynağı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca ebeveynler, çocuklarıyla daha çok kurallı oyun oynadıklarını belirtirken, ebeveynlerden anneler dramatik oyun; babalar ise fiziksel oyun oynadıklarını belirtmişlerdir. Analiz sonuçlarına göre ebeveynler oyundaki rollerini öğretici/eğitici olarak tanımlamışlar ve genellikle oyun oynamayı çocukların talep ettiğini ve çocuğun davetiyle oyunun başladığını fakat ebeveyn sıkıldığında bittiğini; buna ek olarak çocukları ile oyun oynarken zorluk yaşamadıklarını, oyun esnasında iyi hissettiklerini ama iş yükü stresinin oyun oynama motivasyonunda olumsuz anlamda etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Oyuncu ebeveynlik, oyun, anne, baba, okul öncesi, çocuk

Kaynakça

Ahmedzadeh, Y., Lester, K., Oliver, B., ve McAdams, T. (2020). The parent play questionnaire: Development of a parent questionnaire to assess parent–child play and digital media use. *Wiley, 29*(4), 1-19. https://doi.org/10.1111/sode.12450

Cohen, L. J. (2002). *Oyuncu ebeveynlik.* (Çev. B. S. Haktanır). Görünmez Adam Yayıncılık.

Çakırer, B. (2017). Öğrenme serüveninde bilgiler alemine oyun ile seyahat: oyun temelli eğitim programları. Ebru Aktan Acar (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi Mozaiği: Büyük Düşünceler/Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar* içinde (s.387-401). Nobel Yayın.

Tezel Şahin, F. (1993). Üç-altı yaş grubu çocuklarının anne babalarının çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi *(*Tez Numarası: 31481). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

The LEGO Foundation. (2019). *What we mean by: Playful parenting in the early years.* Erişim Adresi:www.legofoundation.com:https://www.legofoundation.com/en/learn-how/knowledge base/what-we-mean-by-playful-parenting-in-the-early-years/

Tuber, S. (2020). There's a place: How parents help their children create a capacity for playfulness and can it be sustained across the lifespan. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy, 19*(2), 115-124. https://doi.org/10.1080/15289168.2020.1755191

Tuğrul, B. (2017). Dünya oyunun gücünde uzlaştı şimdi bu gücü çocukların yararına kullanma zamanı: Hadi Türkiye…*Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 1*(2), 259-266. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171228

Waldman-Levi, A. ve Bundy, A. (2016). A Glimpse into Co-Occupations: Parent/Caregiver's Support of Young Children's Playfulness Scale. *Occupational Therapy in Mental Health, 32*(3), 217-227. https://doi.org/10.1080/0164212X.2015.1116420

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, *142*(3). 1-16. https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri İle Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Naciye Ulu Akcan
Gazi Üniversitesi

Zeynep Kurtulmuş
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim; çocuğun dünyaya geldiği ilk günden ilkokula başladığı güne kadar olan sürede, çocukların gelişimleri, yetenekleri ve bireysel farklılıklarına dikkat edilerek onlara sunulacak zengin ve uyarıcı çevre ile fiziksel, duygusal, dil, bilişsel ve sosyal yönden gelişimlerine katkı sağlayan; ayrıca hayal güçlerinin, yaratıcı ve eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştiği, eğitimcilerin ve ebeveynlerin etkin olduğu sistemli eğitim sürecidir (MEB, 2016). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların, gelişimlerinde ebeveynlerinden sonra en büyük desteği veren kişiler öğretmenleridir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin rolü, çocukların gelişiminde büyük bir öneme sahiptir. Okul öncesi dönem bireyin kişiliğinin oluşumunu etkileyen aynı zamanda temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanıldığı önemli bir dönemdir. Bu dönem hayatın ileriki yıllarında büyük etkisi olan kritik bir evredir. Bu önemli evrede, bireylerin gelişim görevleri arasında topluma uyum sağlama, kendi istek ve ihtiyaçlarıyla toplumun istek ve ihtiyaçları arasında denge kurma, sağlıklı ve başarılı ilişkiler geliştirme yer almaktadır. Gelişim görevlerinin başarılı bir şekilde yerine getirilmesinde bireylerin öz düzenleme becerileri önemli bir etkiye sahiptir (Eke, 2017). Okul öncesi dönem öz düzenleme becerilerinin temellerinin atıldığı ve öz düzenlemenin gerekli olduğunun fark edildiği ilk dönemdir (Thompson, 2009). Son yıllarda yapılan çalışmalar, diğer gelişim alanlarında olduğu gibi öz düzenleme becerilerinin gelişiminde de okul öncesi dönemin kritik bir dönem olduğunu ortaya koymaktadır. Öz düzenleme kavramı farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Öz-düzenleme, bireyin kişisel hedeflere ulaşmak için duygu, düşünce ve davranışlarını planlaması ve aldığı geri bildirimlerle düzenlemesidir (Zimmerman, 2000). Bu tanımlamaya göre, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını bir amaç doğrultusunda planlayabiliyor olması gerekmektedir. Ayrıca, öz-düzenleme becerilerine sahip bir bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını çevresinden aldığı dönütlerle yeniden düzenleyebilmelidir. Bu bakış açısı öz düzenlemenin döngüsel olduğunu göstermektedir (Adagideli, 2018). Öz düzenlemeyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileriyle çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple, bu araştırmanın okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde etkili olup olmadığını belirlemede önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileriyle okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel verilerin kullanıldığı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırmalar sayısal veriler kullanarak genellenebilir ve kesin sonuçlara ulaşmayı hedefleyen araştırmalardır. Tarama araştırmalarının bir türü olan ilişkisel tarama araştırmalarında genellikle iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Gürbüz & Şahin, 2018). Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenlemelerine etkisini incelemek için Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma grubunu Van iline bağlı olan İpekyolu (Merkez), Saray ve Özalp ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı anasınıfı ve bağımsız anaokulları ile özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 480 çocuk ve 50 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerine uygulanan "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği"nden elde edilen verilere göre en yüksek ortalamaya Mesleki Beceriler faktörünün sahip olduğu, en düşük ortalamaya ise, Öğretmen Çocuk Etkileşimi faktörünün sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine demografik özelliklerin (yaş, çalışma süresi, çalışılan okul türü, sınıftaki öğrenci sayısı, sınıfın yaş grubu, sınıfta yardımcı olma durumu) etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklara uygulanan "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği"ne göre en yüksek ortalamaya Olumlu Duygu faktörünün sahip olduğu, en düşük ortalamaya ise, Dikkat/Dürtü Kontrol faktörünün sahip olduğu görülmektedir. Çocukların öz düzenleme becerileriyle demografik özelliklerden cinsiyet, yaş, kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılırken okul öncesi eğitim alma süresi, anne mesleği, baba mesleği arasında anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Okul Öncesi Öğretmeni, Sınıf Yönetim Becerisi, Öz Düzenleme Becerisi

Kaynakça

Adagideli, F. H. (2018*). Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Eke, K. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 8*(28), 273-287.

Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

MEB (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi okul öncesi eğitim programı,* Ankara.

Thompson, R. A. (2009). Doing what doesn't come naturally. *Zero to Three Journal, 30*(2), 3339.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts & P. R. Pintrich, (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Eğitiminde Çizgi Film Kullanılmasına Yönelik Görüşleri

Merve Civan Zeynep Kurtulmuş

MEB Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi çocuklarda matematik bilgi ve becerilerinin gelişmesi ve kazanılması açısından büyük öneme sahiptir. Çocukların hayatlarının ilk dönemlerinde matematik ve fen ile karşılaşması ve bu dönemde çocukların matematik üzerine olumlu tutumlar geliştirmesini sağlayarak matematikte daha başarılı olmalarını desteklemek mümkün olacaktır (Taşkın, 2013; (Pekince ve Avcı, 2016).

Çocuğun gelişiminde çevrenin etkilerin olmasının dışında toplumsal değişkenlerinde etkisi görülmektedir. İçinde bulunduğumuz zaman diliminde ise toplumsal değişkenlerin başında kitle iletişim araçları göze çarpmaktadır (İnanlı, 2008). Kitle iletişim araçları içinde en yaygın ve etkili olan televizyondan etkilenen kitlede çocuklarda bulunmaktadır. Okul öncesi dönemde televizyondan çocukların etkilenme düzeyleri; izledikleri programların içeriklerine, çevresel ve ailesel faktörlere, gelişimlerine, yaşlarına göre değişmektedir (Büyükbaykal, 2007).

Çocuklar üzerinde televizyonun etkileri incelendiğinde televizyonun çocukların gelişim alanları üzerinde etkisi olabileceği de düşünülmektedir. Çocuklar üzerinde olumlu ve olumsuz olacak şekilde birçok etkisi bulunmaktadır ve çocuklar üzerindeki bu etkileri gelişim alanlarını da etkilemektedir (Kurt, 2014). Çizgi filmler çocuklarda yaş ve gelişimlerinin dikkate alınmasıyla, tüm gelişim alanlarının desteklenmesi amacıyla ve pedagogların öneri ve görüşleri doğrultusunda sunulduğunda çocukları hem eğlendiren hem de eğiten bir araç olabilirler. Çizgi filmler seçilirken çocukların yaş gelişimlerine uygun seçilmesi gerekmektedir (Yaşar Ekici, 2015).

Çocukların gelişimleri dikkate alındığında gelişimlerini etkileyen birçok uyaran bulunmaktadır. Bu durumda gelişim alanlarına yönelik uygun materyal ve metot kullanımı da önem kazanmaktadır. MEB Eğitim Programında Okul öncesi matematik eğitimi bilişsel kazanımlar olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultuda okul öncesi dönemde kazanılması beklenilen temel beceriler; karşılaştırma, sınıflandırma, birebir eşleme, sıralama, sayı kavramı ve sayma, işlem kavramı, geometri, ölçme ve grafik olarak belirlenmiştir (Kumtepe, 2011). Öğretmenlerin günlük eğitim planında, matematik etkinliklerinde kazanımların gerçekleşmesi için etkinliklerde çizgi filmlere yer verdiği gözlemlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin matematik eğitiminde çizgi film kullanmasına yönelik görüşleri incelenecektir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Veri toplama aracı olarak nitel görüşme yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları araştırmacılar tarafından hazırlanacaktır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilecektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu MEB'e bağlı anasınıfı ve bağımsız anaokullarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni oluşturacaktır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorular önceden tasarlanmıştır. Görüşmeyi daha detaylı yapmak ya da eksikleri gidermek adına mevcut sorulara sonda-ek sorular eklenebilir. (Karataş, 2017; Akt. Akman Dömbekci ve Erişen, 2022). Kullanılacak formu oluşturmadan önce literatür taraması yapılmış ve elde edilen bilgiler doğrultusunda form hazırlanmıştır. Görüşme formu içeriğinde öğretmenlerin; matematik öğretiminde çizgi filmin kullanılmasının avantaj, dezavantajları ve matematik kavram, becerilerine etkisine ilişkin görüşlerini almaya yönelik sorular yer almaktadır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde elde edilen sonuçlar için içerik analizi yöntemi kullanılacak olup birbiriyle alakalı yanıtlar temalar çerçevesinde anlaşılır şekilde birleştirilecek ve düzenlenip yorumlanacaktır. Yapılan çalışmadan elde edilen veriler kodlanacak olup kategorize edilecek, uygun tema altında toplanacaktır ve tablo halinde sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitiminde çizgi film kullanılmasına yönelik görüşleri hakkında bilgiler elde edilecektir. Elde edilecek verilerde okul öncesi öğretmenlerinin matematik öğretiminde çizgi filmleri kullanmasına yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayımın temeli öğretmenlerin matematik etkinliklerinde ve öğretiminde çizgi filmlerden yararlandığının gözlemlenmesidir. Öğretmenlerle yapılması planlanan görüşmelerde; matematik kavram ve becerilerinin kazandırılmasında çizgi filmlerden faydalanmanın avantaj ve dezavantajlarına dair görüşlerine, öğretmenlerin matematik eğitiminde çizgi filmlerden faydalanmayı tercih etmesi veya etmemesinin sebeplerine, matematik eğitiminde çizgi filmlerin kavram ve becerilerin kazanılmasına etkisine ilişkin görüşleri ile ilgili veriler toplanacaktır. Veri analizinden elde edilecek sonuçlar uygun temalar altında toplanacak ve tablolar halinde sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, çizgi film, okul öncesi, öğretmen

Kaynakça

Büyükbaykal, G. N. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 28, 31-44.

Dömbekci, H. A., & Erişen, M. A. Nitel Araştırmalarda Görüşme Tekniği. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(Özel Sayı 2), 141-160.

İnanlı, M. S. (2008). Televizyondaki çocuk programlarının beş-altı yaş çocukları için sözel şiddet ve antisosyal sözcükler içerme durumunun incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kumtepe, A. T. (2011). Okulöncesi eğitimde matematik ve matematiksel kavramlar. A. Özdaş (Ed.). Okulöncesinde matematik eğitimi içinde (s.55-76). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Kurt, E. (2014). TRT çocuk kanalının 4-6 yaş grubu öğrencilerinin dil gelişimine etkisi hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Pekince, P.. & Avcı, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk matematiği ile ilgili uygulamaları: etkinlik planlarına nitel bir bakış. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(5), 2391-2408.

Taşkın, N. (2013). Okul öncesi dönemde matematik ile dil arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yaşar Ekici, F. (2015). Çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin çok boyutlu bir değerlendirme. Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi, (5), 70-84.

Okul Öncesi Dönemde Oyun İle İlgili Türkiye'de Yapılmış Olan Çalışmaların Sistematik Değerlendirmesi

Aleyna Aydin
İstanbul Okan Üniversitesi

İrem Feride Manici
İstanbul Okan Üniversitesi

Problem Durumu

Oyun, çocukların kendilerini ifade edebildikleri, duygularını yansıtabildikleri, birçok deneyim elde ettikleri çocuklar için vazgeçilmez ve sınırlandırılması mümkün olamayan eylemdir (Ünal, Kök ve Pınar, 2017). Okul öncesi dönemde oyundan yararlanarak çocukların çeşitli konularda farkındalıklarını arttırmak, doğru tutumlar kazanmalarını sağlamak mümkündür. Çünkü oyun temelli öğrenme ortamları ile çocuklara kazandırılmak istenilen kavramlarla ilgili zihinde canlandırma zorlukları ortadan kaldırılarak çocukların daha kolay öğrenmeleri sağlanabilmektedir (Şahin, 2015).

Oyunun, özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında başlı başına "özgür" bir faaliyet olması gerekir. Oyun sırasında çocukları gözlemleyerek, yarattıkları oyun dünyasını ne kadar önemsedikleri, büründükleri rolleri ne kadar benimsediklerini görebiliriz. Çocuk, oyun içinde kendisi için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkları yaparak, yaşayarak öğrenmekte, yardımlaşma, konuşma, bilgi edinme, alışkanlık, deneyim kazanma ve yaşam rollerini anlama gibi olguları oyun içinde kavramakta ve pekiştirmektedir (Aytekin, 2001).

Çocuk için en önemli sosyalleşme ortamı olan oyun sırasında çocuk, dış dünyanın ve yetişkinlerin etkisi olmadan pek çok olumsuzluk ve problemle karşılaşarak yaşamı tecrübe etme imkanı bulmaktadır (Kocabaş, 2018). Çocuklar oyunlar sayesinde birikmiş enerjileri atarlar, farklı rolleri deneyimler. Bu nedenlerden dolayıokul öncesinde oyun konu alan çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Okul öncesi dönemde oyunun çocukların gelişimi üzerindeki etkisi göz önüne alındığında yapılan araştırmaların incelenmesi önemlidir.

Yöntem

Bu araştırma, Türkiye'de 2000-2023 yılları arasında okul öncesi dönemde okul öncesi dönemde oyun konusunda hazırlanmış, ulusal makaleler, bildiriler, yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesinin amaçlandığı, sistematik derleme çalışmasıdır. Sistematik derleme, belirlenmiş bir araştırma sorusuna cevap verebilmek için, araştırma sorusuyla ilgili yayınların belirlenen ölçütler kapsamında bir araya getirilerek sentezlenmesi şeklinde ifade edilebilir (Yılmaz, 2021).

Tezlere, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden (http//tez2.yok.gov.tr) ulaşılmıştır. Makale ve bildirilerle ilgili Google Scholar ve Ulakbim-Dergi Park veri tabanları incelenmiştir. Araştırma kapsamında 2000-2023 yılları arasında okul öncesinde oyun ile ilgili 49 yüksek lisans tezi, 7 doktora tezi, 91 ulusal makale ve 7 bildiri çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar yayınlanma yılına, desenlerine, çalışma gruplarına, sonuçlarına ve önerilerine göre incelenmiştir. Çalışmaların analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmalar, araştırmacılar tarafından geliştirilen kodlamalara göre derlenmiş ve kategorik çözümleme tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen çalışmaların araştırma verileri SPSS 20 istatistik paket programı ile betimsel analiz yöntemlerinden frekans ve yüzde dağılımından yararlanılarak elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında incelenen araştırmalar içerik analizi ile analiz edilecek ve sonuçlar elde edilecektir. Yüksek lisans tezlerinin en çok 2021 yılında, ulusal makalelerin en çok 2022 yılında ve bildirilerin en çok 2019 yılında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların temalarına göre dağılımları incelendiğinde ise oyun ile ilgili öğretmen ve öğretmen adayları ile daha fazla çalışma yapıldığı, özel eğitim alanında yapılan çalışmalarının ise yeterli sayıda olmadığı belirlenmiştir.

Yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde ise oyunun çocukların dil, sosyal, motor ve bilişsel gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediği, anne babaların çocuğu ile iletişiminde oyunun önemli bir etken olduğu, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının oyuna yönelik olumlu bir algı gösterdiği, çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine yönelik olarak görüş birliği içerisinde oldukları ve oyunun özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin gelişmesi açısından oldukça önemli olduğusonuçlarına ulaşılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Oyun, Okul Öncesi Dönem, Çocuk

Kaynakça

Aytekin, H. (2001). Okul Öncesi Eğitim Programları İçinde Oyunun Çocuğun Gelişimine olan Etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*: Kütahya.

Kocabaş, Z. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışları ile çocukların problem davranışları ve akademik benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahin, M. (2015). Oyunlaştırılmış Oyun Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersi Başarılarına Ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ünal, F. & Kök, E. & Pınar, Y. (2017). Öğretmenlerin Penceresinden Oyun Ve Eğitim Programlarında Oyuna Yer Verme Durumları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*. 4(12) 731-746

Yılmaz, K. (2021). Sosyal Bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(2), 1457-1490.

Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nin 10. Yılına Kadarki Süreçte Kongrede Okul Öncesi Dönem İle İlgili Sunulan Bildirilerin İncelenmesi

Tuba Kapucuoglu

Istanbul Gelişim Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocuğun doğumundan ilkokula başlayıncaya kadarki dönemi kapsamaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik eğitsel çalışmalara ise "okul öncesi eğitim" denilmektedir (Oktay, 1990). Okul öncesi dönem, bireyin hayatının diğer dönemlerinin üzerine kurulduğu hayatın temeli olma özelliği taşımaktadır (Oktay, 2005). Okul öncesi dönemle ilgili yapılan bilimsel çalışmalar dönemin özelliklerinin daha iyi anlaşılmasını, alanda çalışan kişilere yol gösterici bilimsel kanıtlar sunulmasını, bu dönemdeki çocuklara yönelik eğitsel çalışmaların öneminin ve niteliğinin anlaşılmasını sağlamaktadır. Yaşanan teknolojik gelişmelerle değişen ve dönüşen dünyada bireylerin ihtiyaçları da yaşam koşulları da değişmektedir. Küreselleşme, birlikte yaşama kültürü bilimsel gelişmeler, doğal afetler, çevre sorunları birçok değişimi getirmektedir. Teknolojik gelişmeler, sanayileşme, kentleşme gibi faktörlerle birlikte toplumdaki değişimler hem kişileri hem kurumlara etki etmektedir (Tuğluk ve Özkan, 2019). Yaşanan bu değişimler de alanda yapılan bilimsel araştırmalara yansımaktadır. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar en güncel hali ile kongrelerde sunularak alandaki araştırmacılarla tartışılma olanağı yaşanmaktadır. Her yıl düzenli olarak gerçekleştirilen EJER Congress-EJER Kongresi (International Eurasian Educational Research Congress- Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi)'nde okul öncesi dönem ilk kongreden itibaren tüm kongrelerde birçok bildirinin sunulduğu temel eğitim ile ilgili önemli bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. EJER Kongrelerinde 10. yıla gelindiğinde okul öncesi alanında yapılan çalışmaların konu eğilimlerinin anlaşılması, en sık araştırma konusu edilen temaların incelenmesi ayrıca yaşanan gelişmelerle birlikte çalışılan konulardaki değişimin ortaya konulması ihtiyacı doğmaktadır. Bu çalışma ile okul öncesi dönem ile ilgili 2014-2022 yılları arasında gerçekleştirilen EJER Kongrelerinde sunulan bildirilerin tematik dağılımlarının incelenerek sınıflandırılması ve yıllara göre ilgili değişimlerin ortaya konulması, elde edilen sonuçların kongrelerin yapıldığı yıllardaki bilimsel, toplumsal ve küresel gelişmeler bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma deseni özelliği taşımaktadır. Bu desen ile olay ve olguların betimlenmesi, açıklanması ve yeni çıkarımlara varılması amaçlanmakta ve sosyal konuların geniş bir perspektif ile değerlendirilebilmesi sağlanabilmektedir (Yemenici ve Bozkurt, 2020). Araştırmada çalışmaların incelenmesinde ise doküman analizi metodu kullanılmıştır. Doküman analizi ile belgelerin sistematik ve ayrıntılı biçimde incelenmesi sağlanmaktadır (Baltacı, 2019).

2014 ile 2022 yılları arasında yayınlanan toplam dokuz adet EJER Kongre özet bildiri kitapçığı incelenmiştir. Buna göre anahtar kelime olarak "okul öncesi, okul öncesi dönem, okul öncesi eğitim" kelimeleri seçilmiştir. Bu kelimeler başlıkta veya bildirinin anahtar kelimeleri arasında yer aldıysa çalışma incelemeye dahil edilmiştir. İlgili alandaki bildiriler Excel formatında düzenlenmiş ve ilgili konu alanlarına ayrılmıştır. Sınıflamalar gerçekleştirildikten sonra konuların yüzde ve frekans değerleri yıllara göre sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2014 yılından itibaren gerçekleştirilen EJER Kongrelerinde okul öncesi alanında yapılan çalışmaların incelenmesi ile EJER Kongrelerinde okul öncesi alanında sunulan bildirilerin konu dağılımlarının yıllara göre nasıl bir değişim gösterdiği ortaya konulacaktır.

Kongrelerin araştırmacıların yapmış olduğu güncel çalışmaları sunmaları ve alandaki araştırmacılara tartışma olanağı sunması sebebiyle güncel eğilimlerin seyri hakkında genel çerçeve sunacağı düşünülmektedir. Her yıl EJER Kongrelerinde okul öncesi eğitimi alanında bildiriler sunulmuştur. Bu bildirilerin yıllara göre incelenmesi ile 2014 yılı itibariyle alanda yapılan çalışmalar sınıflandırılarak genel bir çerçeve çizilecektir.

Geniş bir perspektiften okul öncesi alanındaki çalışmaların incelenmesi sağlanacak ve alanda yaşanan güncel gelişmeler, kongrelerin ana temaları, Covid-19 pandemisi, online eğitim ve MEB şuralarında okul öncesi eğitim alanında alınan kararlar da dikkate alınarak ilgili sonuçlar tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, okul öncesi eğitim

Kaynakça

Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 2(2), s. 151-160.

Oktay, A. (2005). Cumhuriyet döneminde okul öncesi eğitimin gelişimi: Tarihsel gelişim ve günümüzdeki durum. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu. s. 61-76.

Tuğluk, M. N. & Özkan, B. (2019). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Analizi . Temel Eğitim , 1 (4) , 29-38 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/temelegitim/issue/49907/634024

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 368-388.

Yemenici, A., Bozkurt, Ö. (2020). Araştırma Türleri: Nitel ve Nicel Araştırmalar. Bal, F. (Ed.), Psikologlar için SPSS Uygulamaları ve Araştırma Yöntemler (1.Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duyusal Özelliklerinin İncelenmesi

Saadet Bartan
Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Fatma Alisinanoğlu
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Problem Durumu

Duyular çevreden ve kendi vücudumuzdan almış olduğumuz sinyallerin duyu sistemleri ile etkileşime girmesi sonucu ortaya çıkmaktadır (Mather,2018). Duyular çevreyi algılamamızı, anlamlandırmamızı, yaşamımızı güvenli bir şekilde devam ettirebilmemizi ve çevreye uyumumuzu sağlayan sistemlerdir (Kronowitz,2014). Uyum ve etkileşim sürecinde görev alan yedi farklı duyu olduğu kabul edilmektedir. Duyular genel olarak interoseptif duyular ve exteroseptif duyular olmak üzere iki başlık altında toplanabilmektedir. Extroseptif (dışsal) duyular; görme, işitme, koklama, tat ve takdil (dokunma) duyularını kapsamaktadır. Bu duyular vücudun dışından, çevreden gelen uyaranların anlamlandırılması için çalışan sistemler olarak bilinmektedir. İnteroseptif duyular ise vücudumuzdan gelen sinyallerin anlamlandırılmasında görev alan sistemlerden oluşmaktadır. İnteroseptif duyular; vestibüler (denge) ve proprioseptif (beden farkındalığı) duyularını kapsamaktadır (Albayrak Sidar,2020). Duyuların gelişimi anne karnında başlayıp ömür boyu devam eden bir süreçtir. Gelişimin her alanında aktif rol oynayan duyuların gelişime birçok bilim adamının dikkat çektiği bilinmektedir. Özellikle erken çocukluk eğitiminin öncülerinden biri olarak kabul edilen Piaget, çocukların erken dönemlerinde deneyimledikleri duyusal süreçlerin, bilgilerin yapılandırılmasında temel faktör olduğunu ifade etmektedir (Gander ve Gandier, 2004). Doğum öncesi dönemden başlayıp yaşam boyu devam eden öğrenme sürecinde duyu ve duyu sistemlerinin bütünsel bir şekilde çalışması önemli bir unsur olmaktadır. Duyulardan alınan sinyallerin algılanması, yorumlanması-organize edilmesi ve uygun dönütlerin verilmesi sürecinde Merkezi sinir sistemi önemli bir rol oynamaktadır. Duyular farklı tür ve yollardan bilgi akışı sağlamaktadır. Duyulardan gelen bilgilerin bütünsel olarak beyinde işlenmesi öğrenme yaşantılarının zenginleşmesine imkan vermektedir. Ayrıca çoklu duyulara hitap eden doğal deneyimler anlama ve kavrama becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Pagliano, 2012). Duyuların gelişim ve öğrenme üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulduğunda yaşamın en kritik dönemi olan erken çocukluk sürecinde duyular ve duyulara dayalı öğrenme ortamları oldukça önemli bir olgu olarak kabul edilmektedir. Çocukların bütünsel olarak hızlı geliştikleri bu dönemde maruz kaldıkları uyaranlar ve bu uyaranlara verdikleri tepkiler duyusal gelişimleri ile ilişkili önemli bir faktördür. Erken çocukluk döneminde çocuklara sunulacak uyaranların ve öğrenme süreçlerinin oluşturulmasında çocukların duyusal özelliklerinin bilinmesi ve bu doğrultuda planlamaların yapılması, eğitimin çocuk merkezli hazırlanması açısından önemlidir. Bu doğrultuda bu araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

" Okul öncesi dönem çocuklarının duyusal özellikleri çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır? "

Yöntem

Araştırma Modeli

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların duyusal özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi belirlenmiş ve betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da hali hazırda var olan bir durumu olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan ve araştırmaya konu olan, birey veya nesneyi, kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlamaya çalışan araştırma modeli şeklinde ifade edilmektedir (Karasar, 2005). Bu çalışma kapsamında örneklem, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen okul öncesi eğitime devam eden 121 çocuktan oluşmaktadır. Bu örnekleme yönteminde evrende bulunan tüm unsurlar, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahip olmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2009).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler genel bilgi formu ve Duyusal Değerlendirme Formu ile toplanmıştır.

Genel bilgi formunda örnekleme dahil edilen çocukların cinsiyeti, yaşları ve kaçıncı çocuk oldukları kardeş sayıları, anne babalarının öğrenim düzeyleri, meslekleri, kaç çocuk sahibi oldukları hakkında bilgi edinmek için sorular yer almaktadır**.**

Duyusal Değerlendirme Formu (DDF) işitsel, görsel, dokunma, koklama, tatma alma, vestibüler, oral motor, derin duyu (proprioseptif) gibi 7 alt boyutta toplanan duyusal özellikleri inceleyen üçlü likert tipi hazırlanmış 53 maddelik bir ölçektir. "Doğru" ifadesi 1 puan, "Bazen" ifadesi 2 puan, "Doğru değil" ifadesi 3 puan, ile değerlendirilirmiştir. Ölçekteki puanlama kriterlerine göre puanların yüksekliği duyusal problemlerin azlığını ifade etmektedir. Veriler, okul öncesi öğretmenlerinin araştırmacının verdiği bilgiler doğrultusunda duyusal değerlendirme formunu her bir çocuk için ayrı ayrı doldurmasının ardından toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, ortalama) ile Anova, t-testi ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre örnekleme dahil edilen çocukların Duyusal Değerlendirme Formu'un alt boyutlarındaki puan ortalamalarına bakıldığında büyük bir kısmının ortalamanın üzerinde puanlara ulaştığı görülmüştür. Duyusal Değerlendirme Formundan elde edilen bu sonuç örnekleme dahil edilen çocukların herhangi bir duyusal hassasiyete ya da probleme sahip olmadığını bulgulamaktadır.Duyusal Değerlendirme Formundan elde edilen ortalama puanlara bakıldığında ise kız çocuklarının sahip olduğu ortalama puanların erkek çocukların ortalama puanlarından daha yüksek belirlenmiştir. Duyusal Değerlendirme Formu'nun derin duyu alt boyutundaki duyusal özelliklerin çocukların sahip oldukları kardeş sayısına göre anlamlı bir faklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Duyusal Değerlendirme Formu'un alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde ise olumlu ve anlamlı korelasyonlar olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Duyu , Okul öncesi, Erken çocukluk

Kaynakça

Albayrak Sidar, E. (2020). *Duyu'lmak İstiyorum* (9. Baskı). İstanbul: Sola Unitas

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem A Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Örnekleme yöntemleri.

Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2004). Çocuk ve Ergen Gelişimi. (Çev. B. Onur).Ankara: İmge Kitabevi.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi: Ankara: Nobel Yayınevi

Kranowitz, C. S. (2014). *Senkronize Olamayan Çocuk: Duyu Bütünleme Bozukluğunu Anlayabilme Ve Onunla Başa Çıkabilme.* Baggio, E.Ş. (Çev.), İstanbul: Pepino Yayıncılık

Mather, G. (2018). Foundations of sensation and perception. Canan S. & Dokuyucu R. (Çev.) Duyu ve algının temelleri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Pagliano, P. J. (2012). *The Multisensory Handbook: A guide for children and adults with sensory learning disabilities*. Routledge

Okul Öncesinde 2012-2021 Yılları Arasında "Çevre" Konusunda Yapılmış Olan Lisans Üstü Tezlerdeki Anahtar Kelimelerin Analizi

Nafiye Bilge Koçak Tümer

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Problem Durumu

Bilimsel bir çalışma olan lisansüstü tezlerde ve akademik çalışmalarda, konu hakkında araştırmacılara ön bilgi sağlaması amacıyla 3-6 kelimelelik anahtar kelimelere yer verilmektedir. Araştırmacıların bilimsel yayın tararken işelerini kolaylaştıran, hangi konu alanlarında çalışıldığına dair bilgi sunan anahtar kelimeler, aynı zamanda araştırma temalarını ve eğilimlerini belirlemek alanında daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Ayrıca, gelecekteki araştırmalara yön vermesi bakımından önemlidir ve konu içeriğine uygun seçilmelidir (Hartley & Kostoff 2003; Küçük & Kaya, 2018; Sevim ve İşcan 2012). Ülkemizde okul öncesinde çevre alanında yapılmış pek çok araştırma ve lisansüstü tez yer almaktadır (Koçak Tümer; 2021). Okul öncesi alanda çevre alanında yapılmış olan tezlerde kullanılan anahtar kelimeleri incelemek amacıyla yapılmış olan çalışmada, 2012-2021 yılları arasındaki on yıllık süreçte YÖK ulusal veri tabanında taranmış olan tezlerde yer alan anahtar kelimeler incelenmiştir. Bu amaçla Türkiye'de okul öncesi alanda "çevre" konusuna özgü kullanılan anahtar kelimeler belirlenmiştir. Çalışmanın bu alanda çalışan araştırmacılara rehber olması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Nitel araştırma metodolojisine uygun gerçekleştirilen çalışmada veri toplama tekniği olarak, araştırılması amaçlanan olay ve olgularla ilgili bilgileri içeren yazılı materyallerin analiz edilmesi şeklinde süreçleri içeren doküman incelemesi tekniği seçilmiştir. Verilerinin analizinde doküman incelemesi tercih edilen araştırmalarda yer alan veriler düzenlenip, gözden geçirilip, kodlanarak temalara ayrılır ve sunuş şekli belirlendikten sonra sonuçları yorumlanır. Bu araştırmanın verileri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi yönteminde veriler birbirine benzeyen, belirli kavramlar ve temalar çevresinde bir araya getirilerek anlaşılır şekilde yorumlanmaktadır (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada belirlenen kriterlere uygun olarak en fazla yayın yapan üniversiteler sırasıyla Gazi Üniversitesi (f=5) ve Kocaeli Üniversitesi (f=4) olarak tespit edilmiştir. En fazla yayın yapılan yıl 2019 (f=8), en fazla yayınlanan lisansüstü tez türü ise yüksek lisanstır (f=22). Doktora düzeyinde alanla ilişkili toplam 5 tez tespit edilmiştir. Bu veri Cin Şeker'nin (2020) verileriyle paralellik göstermektedir.

Araştırmaya dahil edilen 27 lisans üstü tezde toplam 49 farklı anahtar kelime tespit edilmiş olup bunların 38'inin frekansı 1 olarak belirlenmiştir. Son on yıl içerisinde okul öncesi alanda çevreye yönelik yapılan çalışmaların bu denli az olması konuya yeterli önemin verilmediğini düşündürtmektedir (Koçak Tümer, 2021).

Frekansı yüksek olan anahtar kelimeler, araştırmada sınırlandırma yapılması ve YÖK veri tabanında kısıtlama getirilmesinden kaynaklı olarak "okul öncesi (dönem) eğitim/ programı" (f=17) ve "(sürdürülebilir) çevre eğitimi/ programı" (f=17) kelimeleri yüksek olması tahmin edilebilir bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çevre eğitimlerinin verildiği çevre eğitim programlarının okul öncesi dönemde verilmesinden kaynaklı olarak bu kelimelerin fazla olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Araştırmada, "sürdürülebilir yaşam/ çevre", "çevreye yönelik tutum ve farkındalık", "okul öncesi dönemde çevre eğitimi", "çevre bilinci", "çevresel farkındalık", "çevre/sel tutum(u)/çevreye yönelik tutum" kelimelerinin frekanslarının düşük olduğu bulunmuştur. Bu durum, okul öncesi dönem çocuklarına erken dönemde kazandırılan tutumların yaşam boyu devam ettiği düşünüldüğünde (Leeming ve ark, 1995; Palmer, 1995; Taşkın & Şahin, 2008) alanda çevre eğitimine ilişkin önemli bir açık olarak yorumlanabilir.

Frekansı yüksek olan anahtar kelimelerin oldukça genel olduğu, frekansı bir olan anahtar kelimelerin ise oldukça spesifik olduğu ve genel olarak öğretim yöntemleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bulgular Güven ve arkadaşlarının (2014) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda düşük frekanslı anahtar kelimelerde oldukça uzun ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Anahtar kelimelerin ana amacının ilgili literatüre erişebilmeyi kolaylaştırmak olduğu düşünüldüğünde çok uzun anahtar kelimelerin tercih edilmemesi gerektiği söylenebilir (Tatar & Tatar, 2008).

Son on yılda okul öncesinde "çevre" konusunda yapılan lisansüstü araştırmalar incelendiğinde 2018 yılından itibaren başlayan artışın 2019 yılında en üst noktayı çıktığı ancak, 2020 ve 2021 yıllarında yeniden durağanlaştığı görülmektedir. Covid-19 pandemisi nedeniyle okulların bir dönem kapalı olması ve açıldıktan sonra bir süre uygulamalı araştırma yapma şartlarının olmaması, bu durumun nedeni olarak açıklanabilir.

Genel olarak son on son yılın okul öncesi alanda “çevre” ile ilgili yayımlanmış olan lisansüstü tez sayısının yüksek olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesinde “çevre” konusunda yapılmış makalelerin de incelenmesi başka bir araştırmanın konusu olabilir. Alanda yapılmış tezlerin ve makalelerin anahtar kelimelerinin incelenmesi, bu anlamda alanda yapılan ve yapılmasına ihtiyaç bulunan konuların belirlenmesi açısından fikir vereceği için önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, Okul öncesi, Lisans üstü tez, Anahtar kelime

Kaynakça

Cin Şeker, Z. (2020). Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri üzerine bir inceleme: betimsel analiz. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 19, 128-140. DOI: 10.29000/rumelide.752206.

Creswell, J. W. (2013). Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni. (Çeviren: G. Hacıömeroğlu) Ankara: Eğiten Kitap.

Güven, E., Hamalosmanoğlu, M., Kaplan, Z., & Varinlioğlu, S. (2014). Çevre eğitimi araştırmalarında kullanılan anahtar kelimelerin analizi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4(3), 73-82.

Hartley, J., & Kostoff, R. N. (2003). How useful are ‘key words’ in scientific journals? Journal of Information Science, 29(5), 433–438.

Küçük, S., & Kaya, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili hazırlanan tezlerde geçen anahtar kelimelere yönelik içerik analizi. Journal of History Culture and Art Research, 7(5), 442-456. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i5.1880.

Koçak Tümer, N. B. (2021). Analysıs of postgraduate theses prepared for the preschool perıod on “envıronmental educatıon” conducted between 2011 and 2020 ın Turkey: A content analysıs. Psycho-Educational Research Reviews. 10(3), 30-43.

Leeming, F.C., Dwyer, W.O. & Bracken, A. B. (1995). Children’s environmental attitude and knowledge scale: construction and validation. Journal of Environmental Education. 26(3), 22-42.

Palmer, J. A. (1995). Environmental thinking in the early years: Understanding and misunderstanding of concepts related to waste management. Environmental Education Research. 1(1), 35-45.

Sevim, O., & İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. Turkish Studies, 7(1), 1863-1873.

Taşkın, Ö., & Şahin, B. (2008). “Çevre” kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 23.

Tatar, E., & Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi-I: Anahtar kelimeler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 89-103.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Resimli Çocuk Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği: Duyguların Cinsiyeti Var Mı?

Merve Zeynep Arslan
Ted Elazığ Koleji

Ayşegül Deniz
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumsal cinsiyet, toplumun kadından ve erkekten beklediği, cinsiyetlere yüklediği davranışları anlatmak için kullanılan bir kavram olup cinsiyetin kişilik özelliklerinin ötesinde, toplumsal yapı ve ilişkilerle bağlantılı öznel boyutunu ifade eder (Bora ve Üstün, 2008). Toplumsal cinsiyet bağlamında kadınlardan ve erkeklerden farklı özellikler sergilemeleri beklenir. Kadınlardan duygusal, sezgisel, hassas, çekingen, şefkatli, itaatkâr, bağımlı, iyi huylu, destekleyici, düzenli, çekici, fedakâr, kibar, anlayışlı, pasif ve sabırlı olup özel alanda olmaları beklenirken; erkeklerden akıllı, cesur, kavgacı, dayanıklı, mücadeleci, güçlü, bağımsız, girişken, otoriter, sert, sorumluluk sahibi, başarılı, hırslı olmaları ve kamusal alanda yer almaları beklenir (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 2019; Zastrow ve Krist Ashman, 2016). Yine toplumsal cinsiyet kalıp yargıları bağlamında duygular, kadınlarla özdeş tutulur ve kadınlar erkeklerden daha duygusal olarak kodlanır (Barrett ve Bliss Moreau, 2009; Saygılıgil, 2016). Bu beklentiler, toplumsal cinsiyete yönelik kalıp yargıları oluşturur. Bu kalıp yargılar erken çocukluk döneminden itibaren öğrenilir.

Çocuklar küçük yaşlardan itibaren, 2 yaşındayken cinsiyet farklılıklarını farkına varır ve cinsiyetin değişmez bir özellik olduğunu 3 yaşındayken anlarlar. Cinsiyete ilişkin toplumsal rolleri 4 yaş civarında anlamlandırmaya başlar ve 5 yaşlarına geldiklerinde hangi cinsiyete neyin uygun olduğunu tanımlayan cinsiyet şemaları oluştururlar (Woolfok, Hoy, 2015). Çocuklar önce kendilerini sonra da diğer insanları "kadın" ve "erkek" olarak sınıflandırır ve bu sınıflandırmaya göre düşünceler geliştirmeye başlarlar. Bu sınıflandırma ebeveynler, kardeşler, medya gibi pek çok kaynaktan üretilir (San Bayhan ve Artan, 2011). Resimli çocuk kitapları da çocukların hem yakın çevrelerini hem de dünyaya ilişkin bilgileri edindikleri önemli kaynaklar arasında yer alır. Hem sözel hem görsel unsurlar içeren bu kitaplar çocukları erken yaşlardan itibaren toplumsal normlarla ve değerlerle tanıştırmada önemli bir araç olma özelliği taşır.

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yazılmış kitapların toplumsal cinsiyet açısından incelendiği araştırmalarda kadınların ve erkeklerin toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargılarla sunulduğu görülmektedir (Bağçeli Kahraman ve Özdemir, 2019; Batmaz, 2021; Oğuz Rollas, 2017). Kadınlar genellikle ev içi bağlamlarla sınırlandırılan ve geleneksel rollerle nitelenen ikincil karakterler olarak karşımıza çıkarken; erkek karakterler ise kamusal alanda (ev dışında) mesleklerini icra ederken; lider, karar verici ve kahraman olarak yer almaktadır (Dumanlı ve Esen, 2022).

Bu araştırmada erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik yazılmış duygular temalı resimli öykü kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın problemi duygular temalı kitaplarda yer alan sözel ve görsel özelliklerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını içerip içermediği, içeriyorsa bu kalıp yargıların toplumsal cinsiyet eşitsizliği üzerinden nasıl verildiği oluşturmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Karakterlerin cinsiyete göre dağılımları nasıldır?

2. Karakterlerin türlerine göre dağılımları nasıldır?

4. Karakterlerin duygu ile bağlantılı ifadeleri cinsiyete göre nasıl yer almaktadır?

5. Karakterlerin duygu ile bağlantılı eylemleri cinsiyete göre nasıl yer almaktadır?

6. Kapak resminde hangi cinsiyetten karakterler yer almaktadır?

7. Karakterlerin resimlemede duygu ile bağlantılı ifadelerinin çizimleri cinsiyete göre nasıl yer almaktadır?

8. Karakterlerin duygu ile bağlantılı eylemlerinin çizimleri cinsiyete göre nasıl yer almaktadır?

Yöntem

Bu araştırmada erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik yazılmış duygular temalı resimli öykü kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, son yıllarda farklı yayınevleri tarafından basılan ve sıklıkla tercih edilen 3-6 yaş grubuna yönelik Türkçe yayımlanmış duygularla ilgili olan 21 resimli öykü kitabı sözel ve görsel öğeler yönünden incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniğinin kullanılmıştır. İçerik analizi '*Metodolojik araç ve teknikler bütünü, kontrollü yorum yapma, nesnel, sistematik ve nicel yollardan betimleme, önceden belirlenmiş ölçütlere göre inceleme, anlam çıkarma, açık talimatlara göre nicelleştirme işlemi, niteli nicele dönüştüren bir işlem, kavramların ölçülmesi ve belirli bir anlam çıkarılması için kategorilere ayırma*' olarak tanımlanmaktadır

(Tavşancıl ve Aslan, 2017, s. 21-22). İçerik analizi yöntemi ile betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler daha derin bir işleme tabi tutulur ve bu analiz sonucunda kavram ve temalar belirlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenerek bir takım sonuçlara ulaşılır (Creswell, 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Veriler, "Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Duygular Temalı Resimli Öykü Kitaplarını Toplumsal Cinsiyet Açısından Değerlendirme Formu" ile elde edilmiştir. Formda yer alan duyguların belirlenmesinde Parrot tarafından oluşturulan duygu sınıflaması dikkate alınmıştır (Akt: Ülker Erdem, Aydos ve Çoban, 2017). Form 3 alan uzmanın görüşleri alınarak düzenlenmiştir. Verilerin analizinde ilgili alan yazın çerçevesinde resimli öykü kitaplarında toplumsal cinsiyet ile ilgili özellikleri ortaya koymak amacıyla karakterlerin cinsiyeti, türü, duyguları, duygu ile bağlantılı eylemleri başlıkları olmak üzere hem içerik hem resimleme bakımından iki ayrı başlık içeren bir form hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında metin ile ilgili analizlerde analiz birimi olarak cümleler belirlenmiş ve kitaptaki metinler bu çerçevede incelenmiştir. Kitaplardaki görseller duygu ifadeleri ve eylemleri açısından kapak resmi ve her sayfadaki görseller olmak üzere incelenmiştir. Her bir kategoride kadın, erkek ve cinsiyeti belirtilmemiş ana/yan karakterlerin resimli öykü kitabında nasıl temsil edildiğine yönelik bilgiler forma kaydedilmiştir. Veriler, kategorilere ayrılarak analiz edilmiş ve sayısallaştırılmıştır. Sayısallaştırma aşamasında belirlenen kategorilerde yer alan cinsiyetlerin, türlerin, duyguların ve eylemlerin ne kadar oranda tekrar edildiği yüzde ve frekans hesabıyla belirlenmiş ve Excel programından yararlanılarak tablo haline getirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği açısından tüm resimli öykü kitapları iki araştırmacı tarafından en az iki kez incelenmiş; kodlar belirlenmiştir. Miles ve Huberman tarafından (2019) önerilen Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak iki kodlayıcı arasındaki uyuşma oranı içerikler ilgili analizde 0.88; görsellerle ile ilgili analizde 0.91 olarak hesaplanmıştır. Miles-Huberman güvenirlik formülü değerinin .70'in üzerinde olması araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 2019). Elde edilen sonuç araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak ana karakterlerin sayısında erkeklerin fazla olduğu görülürken; yan karakterlerde ise kadınların sayısı daha fazladır. Öykülerin metinlerinde, erkek ana karakterlerin öfke, korku, üzüntü, sevinç, sevgi, utangaçlık, cesaret, güvende, suçluluk, umutsuzluk, gurur duygularını kadın ana karakterlerden daha fazla hissettikleri saptanmıştır. Kadın ana karakterlerin ise metinlerde huzur-sakinlik-rahatlık, kıskançlık, yetersizlik duygularını erkek ana karakterlerden daha fazla hissettikleri görülmüştür. Erkek yan karakterlerin sevgi, öfke, korku duyguları ile kadın yan karakterlerden daha fazla temsil edildiği ortaya çıkmıştır. Kadın yan karakterler ise hoşlanmama duygusunu erkek yan karakterlerden daha fazla hissetmişlerdir. Bunlara ek olarak öfke duygusunun ve öfke ile bağlantılı eylemlerin en çok erkek karakterler üzerinden sunulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Görsel unsulara yönelik olarak araştırmada yer alan kitapların kapak resminde en çok erkek karakterlere yer verildiği görülmüştür. Kapak resminde sevgi, öfkeli ve utanmış duyguları sadece erkek cinsiyetine ait karakterler tarafından temsil edilmiştir. Kadın ana karakterlerin resimlemede en fazla temsil buldukları duyguların mutlu ve kıskanç, erkek ana karakterlerin resimlemede en fazla temsil buldukları duygularının öfkeli ve utanmış, cinsiyeti belirtilmemiş karakterlerin resimlemede en fazla temsil edildikleri duyguların huzurlu ve korkmuş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Resimlemede kadın yan karakterler en çok öfkeli ve duygu ifadesi yok olarak, erkek yan karakterler en çok sevgi, mutlu ve öfke duygularıyla, cinsiyeti belirtilmemiş karakterler ise en çok korkmuş, üzgün ve şaşkın olarak yer almışlardır. Kadın ana karakterlerin resimlemede ifade edilen duygu ile bağlantılı eylemlerinde en çok oturma/düşünceler içinde olma, başkalarını gözetleme ve ağlama eylemlerini gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Erkek ana karakterlerin resimlemede ifade edilen duygu ile bağlantılı eylemlerinde en çok eli ile yüzünü kapatma, bedenin fizyolojik bir tepki vermesi, kendine-eşyaya-nesneye yönelik şiddet, saklanma-kaçma ve rahatlamaya çalışma eylemlerini gerçekleştirdikleri görülmüştür. Cinsiyeti belirtilmemiş ana karakterlerin resimlemede ifade edilen duygu ile bağlantılı eylemlerinde en çok duygusal destek arama-bulma, haykırma-bağırma-sözel şiddet ve pasif öfke tepkileri verme eylemlerinde bulundukları saptanmıştır. Yan karakterlerin resimlemede ifade edilen duygu ile bağlantılı eylemleri kapsamında, kadın yan karakterlerin en çok cezalandırma eyleminde, erkek yan karakterlerin en çok bağırma eyleminde, cinsiyeti belirtilmemiş yan karakterlerin ise en çok duygusal destek verme eyleminde bulundukları saptanmıştır. Sonuç olarak duygular temalı resimli öykü kitaplarında toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının yeniden üretildiği ortaya koyulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet, toplumsal cinsiyet eşitliği, resimli öykü kitapları, çocuk edebiyatı, okul öncesi eğitimi

Kaynakça

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. and Hilgard, E. R. (2019). *Psikolojiye giriş.* İstanbul: Arkadaş Yayınları.

Bağçeli Kahraman, P. ve Özdemir, H. (2019). Resimli çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(27), 64-85.

Barrett, L. F. ve Bliss Moreau, E. (2009). She's emotional. He's having a bad day: Attributional explanations for emotion stereotypes. *Emotion, 9*(5), 649-658.

Batmaz, Ö. (2021). Resimli çocuk kitaplarındaki toplumsal cinsiyet eşitliğine bir bakış. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1), 1-18.

Bora, A. ve Üstün, İ. (2008). *Sıcak aile ortamı.* İstanbul: TESEV Yayınları.

Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş.* (Çev. Ed M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.

Dumanlı, E. ve Esen, Y. (2022). Çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet bağlamı: Araştırma gündeminin değişkenleri. *Eğitim Bilim Toplum, 20*(79), 118-148.

Erdem Ülker, A., Aydos, E. H. ve Çoban, A. (2017). Resimli çocuk kitaplarında yer alan olumsuz duygular ve karakterlerin kullandığı baş etme stratejileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 914-931.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi.* S. Akbaba Altun ve A. Ersoy. (Çev. Ed.). (2. Baskıdan Çeviri, 3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Oğuz Rollas, B. (2017). *0-6 yaş resimli çocuk hikaye kitaplarında toplumsal cinsiyet inşası.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yaşar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sanat ve Tasarım Anasanat Dalı, İzmir.

San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Saygılıgil, F. (2016). Toplumsal cinsiyet kavramı. Feryal Saygılıgil (Der.). *Toplumsal cinsiyet tartışmaları* içinde (ss. 8-16). Ankara: Dipnot Yayınları.

Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2017). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri.* İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Woolfok Hoy, A. (2015). *Eğitim psikolojisi* (D. Özen, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zastrow, C. and Kirst Ashman, K. K. (2016). *İnsan davranışı ve sosyal çevre I.* Ankara: Nika Yayınevi.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Beden Güvenliği Kavramına Yönelik Görüşleri Ve Uygulamaları

Bala Çapar
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Ayşe Çakan
Aston Üniversitesi

Problem Durumu

Yaşamının ilk basamaklarından olan okul öncesi dönem, tüm gelişim alanlarının desteklenmesi gereken kritik bir dönemdir. Okul öncesi dönem çocukları dış etkilere açık olduğundan yetişkinler tarafından korunmaya ihtiyaç duymaktadır (Güven ve Efe Azkeskin, 2018). Bu dönemde artan sosyalleşmeye birlikte çocuklar, ileriki yaşamları için temel beceriler kazanir (Yıldırım ve Temel, 2020). Yeni bir sosyal çevreye dahil olan her çocuğun kazanması gereken becerilerden biri de "yaşam becerileri"dir (Gatumu ve Kathuri, 2018). Yaşam becerileri, "kişilerin günlük yaşam gereksinimleri ve zorluklarıyla etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlayan beceriler" olarak tanımlanmaktadır (Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ] (1997). Okul öncesi dönem çocuklarının kazanması gereken temel yaşam becerilerinin başında "kendini koruma ve güvende tutma becerileri" gelmektedir (Sezgin, 2018). Bu dönemde kazalar, zehirlenmeler, yaralanmalar ve yetişkinlerin davranışlarından dolayı çocukların beden güvenliği riski altındadır. Bu nedenle çocuklar, beden güvenliklerini riske atacak durumlar hakkında bilinçlendirilmelidir.

Çocukların bedenlerini tanıma ve koruma hakları vardır. Bu nedenle çocuklara beden güvenliği konusunda bilgilendirme yapmak ve farkındalık geliştirmek olası istenmedik durumları engelleme potansiyeline sahiptir. ''Hayır''diyebilme becerisi, kişisel sınırlar bilinci, özel bölge farkındalığını, herhangi bir istismar durumunda bildirebileceği bir yetişkin olduğunu bilmesi, iyi-kötü dokunmayı ayırt etmesi ve hoş olan-olmayan duyguların varlığını öğrenmesi çocukların kendi beden güvenliklerini sağlayarak cinsel istismar durumuna karşı güçlü kılma açısından önemlidir. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarına yönelik beden güvenliği eğitim etkinliklerinin hazırlanması, okul öncesi eğitim kurumlarında günlük eğitim planlarında yer verilmesi ve bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi gereklidir. Literatür incelendiğinde çocukların kendilerini korumaya yönelik geliştirilen eğitimler içerik olarak benzer olsa da kendini koruma becerileri eğitimi, beden güvenliği eğitimi, kişisel güvenlik becerileri eğitimi, cinsel istismardan korunma eğitimi gibi farklı isimlerle adlandırılmaktadır (Kenny vd., 2009; Leclerc, Wortley ve Smallbone, 2011; Wurtele, 2009). Beden güvenliği eğitimi; çocuklara kendilerini koruma becerileri ve bedensel söz haklarını kazandıran, kişisel güvenlik konusunda eğitme amacı taşıyan önleyici bir eğitimdir.

Beden güvenliği kavramı iki farklı alanı kapsamaktadır. İlki; genel genel güvenlik bilgilerini başka bir deyişle zehirlenme, yangın, silah yaralanması gibi kazalardan korunmayı, ev içinde ve dışında güvende kalmayı, trafikteki güvenlik kurallarını öğrenme konularını içermektedir. İkinci ise; cinsel organların bilimsel isimlerini öğrenme, iyi-kötü dokunmayı ayırt edebilme, iyi-kötü sırrı ayırt edebilme, duyguları tanıma, hayır diyebilme, kendilerini rahatsız eden durumlar karşısında uygun güvenlik becerileriyle karşılık verebilme, yetişkine bildirme gibi konuları içermektedir (Çıtak Tunç, 2016; Kenny, 2009; Miltenberger ve Hanratty, 2013; Tutty, 2014).

Tekin İftar vd., (2021) ebeveynler, özel eğitim öğretmenleri ve öğretim elemanlarının güvenlik becerileri ve bu becerilerin otizmli çocuklara nasıl öğretileceğine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada, ebeveynlerin ve özel eğitim öğretmenlerinin güvenlik becerileri ve becerilerin öğretimi konusunda bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Abella'nın (2019), öğretmenlerin çocuk koruma programlarına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada, öğretmenlerin bilgiyi çocuklara aktarmada yetersiz olduğu ve bu durumun güvenlik konusundaki eğitim eksiklerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Hedlin ve Berg (2020), 30 okul öncesi öğretmeniyle yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin beden güvenliği içeren iyi ve kötü dokunma konusunda konuşmaya çalıştıklarını fakat bu konuda mücadele ettiklerini belirtmişlerdir. Beden güvenliğine yönelik eğitimlerin cinsel istismarın yanı sıra çocukların günlük yaşamlarında karşılaşmış oldukları ve kişisel güvenliklerini tehdit eden herhangi bir durumda kullanabilecekleri haklarını bilme, kendilerini koruma, duygularını rahatça ifade edebilme becerilerini de içermesi gerektiği düşünülmektedir. Çocuklar zamanının çoğunu okul ortamında öğretmenlerle geçirir ve bu ortamda sosyalleşir. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin beden güvenliği konusundaki görüş ve uygulamalarının ortaya konması hem öğretmen eğitimlerine yönelik planlama yapılması hem de araştırmacılara yol göstermesi bakımından önemlidir**.**

Türkiye'de çocuklarla yapılan beden güvenliğine yönelik çalışmalar (Çıtak Tunç 2016; Eser, 2018) yer alırken öğretmenlerin bu konuda görüşlerini ve uygulamalarını içeren çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin beden güvenliği konusundaki görüşlerinin ve uygulamalarının değerlendirildiği araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu araştırmada; okul öncesi öğretmenlerinin beden güvenliği kavramına yönelik görüşlerini ve uygulamalarını incelemek amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenlerinin beden güvenliği kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların beden güvenliği becerilerini geliştirmek amacıyla sınıf ortamında gerçekleştirdiği uygulamalar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden "durum çalışması" olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme veya doküman inceleme gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı; algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türü olarak tanımlanabilir (Merriam, 2018). Durum çalışması ise bir veya daha fazla olayın, ortamın, programın, grubun veya birbirine bağlı olan sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Durum çalışması deseninin bu çalışmanın amacına uygun oldugu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin beden güvenliğine ilişkin görüşlerini ve uygulamalarını ortaya çıkarmak amacıyla "görüşme tekniği" kullanılmıştır. Görüşme tekniği, yapılan bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlamayı amaçlayan, katılımcıların görüşlerini, düşüncelerini, deneyimlerini incelemede etkili bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerden derinlemesine bilgi edinmek amacıyla öğretmenlerle birebir yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'nın merkez ilçelerinde bulunan beş farklı özel kreş ve gündüz bakımevinde görev yapan dokuz okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenmesi amacıyla amaçsal örneklem yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır. Calisma grubunun tamamı kadın okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. İki öğretmen 1-5 yıl deneyime, yedi öğretmen ise 6-10 yıl deneyime sahiptir.

Veri toplama aracı

Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından alanyazın incelenerek "Beden Güvenliği Öğretmen Görüşme Formu (EK 1)" oluşturulmuş ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formunda, öğretmenlerin beden güvenliği kavramına ilişkin bilgilerini ve uygulamalarını öğrenmeye yönelik sekiz açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme formu (EK 1), okul öncesi eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip üç uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiş ve çalışma grubu dışındaki bir öğretmenle pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda görüşme formuna son hali verilmiştir.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verileri daha anlaşılır hale getirip açıklayarak, yorumlayıp kavram ve ilişkilere ulaştırma amacı taşımaktadır (Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizinde toplanan veriler kavramsallaştırılıp ortaya çıkan kavramlara göre düzenlemeler yapılır ve verileri açıklayan temalar ortaya çıkarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda görüşmeler araştırmacılar tarafından bütüncül olarak değerlendirilmiştir. Analiz süreci; verilerin kodlanması, kodların belirli ortak özelliklerine temalar bulunması, kodlar ve temaların yeniden düzenlenmesi ve temaları yorumlama şeklinde aşamalı olarak ilerlemiştir. Ardından görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin bulgular araştırmanın amacına uygun şekilde tablolar halinde verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun beden güvenliğini cinsel istismardan korunma olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Beden güvenliği cinsel istismardan korunma kavramının yanı sıra kazalar, yaralanmalar gibi genel vücut güvenliğini de içermektedir (Çıtak Tunç, 2016; Kenny, 2009). Dolayısıyla öğretmenler beden güvenliği kavramı konusunda bilgiye sahip olsalar da bu bilginin yeterli olmadığı görülmektedir. Beden güvenliği ifadesinin öğretmenlere ilk olarak cinsel istismarı çağrıştırması çocuk cinsel istismarının son yıllarda Dünya'da yaygınlık göstermesinden ve beden güvenliğinin içerik olarak bilinmemesinden kaynaklandığını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu beden güvenliği eğitiminin iyi-kötü dokunma, cinsel istismar eğitimi ve kendi koruma becerileri konularını içermesi gerektiğini ifade etmiştir. Genel olarak beden güvenliği eğitim içeriği hakkında doğru bilgilere sahip olsalar da, duygular ve sırlar konusuna değinen öğretmen olmadığı görülmektedir. Beden güvenliğiyle ilgili yapılan etkinlikler ve geliştirilen programların temelinde önemli altı konu yer alır. Bu konular; bedenim bana aittir, dokunmalar, duygular, sırlar, hayır diyebilme ve yardım konularıdır (Kenny, 2012; Wurtele, 2009; Akt: Akt. Akbaş ve Sanberk, 2011). Buna göre bu çalışmada yer alan öğretmenlerin beden güvenliğine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin beden güvenliğine yönelik uyguladığı etkinlik türleri sıklıkla kitap okuma ve sohbet etmedir. Craig (2021), beden güvenliğine yönelik bilgi ve becerileri hikaye kitaplarıyla birlikte öğretmenin etkili olduğunu vurgulamaktadır. Hikaye okuma etkinliklerinin drama, oyun ve farklı öğrenme teknikleriyle bütünleştirmenin beden güvenliği eğitimlerinin etkililiğini arttıracağı düşünülmektedir (Duane, 2002; Topping ve Barron, 2009). Öğretmenlerin beden güvenliğine yönelik uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları değişkenlik gösterse de çoğunluk yılda bir kere uygulama yaptığını belirtmiştir. Davis ve Gidycz (2000) ve Kenny (2009), bu uygulamaların en az üç farklı oturumdan oluşmasını ve her bir oturumun düzenli olarak tekrarı edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Literatürde yer alan beden güvenliği uygulama eğitimleri de bu ifadeyi desteklemektedir (Çıtak Tunç, 2016; Irmak vd., 2018). Öğretmenler, beden güvenliğine yönelik bilgilerini arttırmak için seminerler, kurslar, hizmet içi eğitimler verilmesinin uygun olacağını belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin eğitimde daha çok geleneksel yöntemlerden faydalandıklarını düşündürmektedir. Kardeş ve Güney Karaman'ın (2018) araştırmasından elde edilen bulgular bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, beden güvenliği, kendini koruma becerileri

Kaynakça

Abella, P. (2019). Views and Opinions of Teachers in the Implementation of Child Protection Program of Lun Padidu National High School: Basis for Child Protection Enhancement Program. *Ascendens Asia Journal of Multidisciplinary Research Abstracts*, *3*(2K).

Akbaş, T. ve Sanberk, İ. (2011). *Çocuklara Yönelik Cinsel Taciz ve Koruyucu Eğitim- Çocuklarımızı Cinsel Tacizden Nasıl Koruyabiliriz?* Adana: Karahan Kitabevi.

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

Craig, E. (2021). Teaching safeguarding through books: a content analysis of child sexual abuse prevention books. *Journal of Child Sexual Abuse*, 31(3), 257-275, doi: 10.1080/10538712.2021.1985672

Çıtak Tunç, G. (2016). *Beden Güvenliği Eğitimi Programının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Kendini Koruma Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Duane, Y. (2002). Prevention: What works with children and adolescents. *Prevention of Child Sexual Abuse*, 181-204.

Eser, D. (2018*). Kadın Konukevlerinde Kalan Çocukların Beden Güvenliği Eğitimi İle Kendini Koruma Becerilerinin Artırılması* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Gatumu, J. C., & Kathuri, W. N. (2018). An exploration of life skills programme on pre-school children in Embu West, Kenya. *Journal of Curriculum and Teaching*, *7*(1), 1-6. doi: 10.5430/jct.v7n1p1

Güven, G. ve Efe Azkeskin, K. (2018). Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (5. Baskı). (ss. 2-50). Ankara: Pegem Akademi

Hedlin, M., & Åberg, M. (2020). Not okay: Preschool teachers talk about inappropriate touching. *Journal of Early Childhood Education Research*, *9*(2), 456-476.

Irmak, T. Y., Kızıltepe, R., Aksel, Ş., Güngör, D., ve Eslek, D. (2018). Mika ile Kendimi Korumayı Öğreniyorum: Cinsel İstismarı Önleme Programının Etkililiği. *Türk Psikoloji Dergisi*, *33*(81), 41-61.

Kardeş, S., ve Karaman, N. G. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuğun cinsel eğitimine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(3), 1554-1570.

Kenny, M. C. (2009). Child sexual abuse prevention: Psychoeducational groups for preschoolers and their parents. *The Journal for Specialists in Group Work*, *34*(1), 24-42. doi: 10.1080/01933920802600824

Kenny, M. C. & Wurtele, S. K. (2012). Preventing childhood sexual abuse: An ecological approach. *Journal of Child Sexual Abuse*, *21*(4), 361-36.

Leclerc, B., Wortley, R., & Smallbone, S. (2011). Victim resistance in child sexual abuse: A look into the efficacy of self-protection strategies based on the offender's experience. *Journal of Interpersonal Violence*, *26*(9), 1868-1883. doi: 10.1177/0886260510372941

Madak, P. R., & Berg, D. H. (1992). The prevention of sexual abuse: an evaluation of" Talking About Touching". *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, *26*(1).

Merriam, S.B. (2018). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sezgin, E. Y. (2018). Okulöncesi Dönemde Yaşam Becerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *5*(12), 710-719.

Tekin-Iftar, E., Sirin, N., & Collins, B. C. (2021). Turkish Parents, Teachers, and Faculty Members' Opinions and Experiences on Safety Skills Instruction for Children with Autism Spectrum Disorder. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *13*(3).

Topping, K. J., & Barron, I. G. (2009). School-based child sexual abuse prevention programs: A review of effectiveness. *Review of Educational Research*, *79*(1), 431-463.

Wurtele, S. K. (2009). Preventing sexual abuse of children in the twenty-first century: Preparing for challenges and opportunities. *Journal of Child Sexual Abuse*, *18*(1), 1-18.

World Health Organization [WHO]. The world health report 1997: conquering suffering; enriching humanity. Retrieved from https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/pah-23952

Wortley, R., & Smallbone, S. (2006). *Situational prevention of child sexual abuse* (19th Press). New York: Criminal Justice Press.

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

Yıldırım, Y., ve Temel, Z. F. (2020). Yaşam Eğitim Eğitiminde Anasınıfına Devam Eden Eğitimi Geliştirme Çalışmaları. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(2), 384-405.

Covid19 Pandemisi Sonrası Okul İçi Uygulamalara İlişkin Deneyim ve Değişimlerin İncelenmesi: Öğretmenler ve Çocuklar Ne Diyor?

Merve Gangal
Trabzon Üniversitesi

Şengül Pala
Kırıkkale Üniversitesi

Problem Durumu

Covid19 pandemisinin en büyük etkilerinden biri eğitim üzerine olmuştur. Salgının yayılmasını önlemek için ülkelerin yaptığı uygulamaların arasında okulların kapatılması veya online eğitime geçilmesi yer almıştır. Covid19 pandemisi sonrasında yüz yüze, uzaktan ve hibrit eğitim modelleri farklı zamanlarda kullanılarak eğitim süreci yürütülmeye çalışılmıştır (Al Lily ve diğ., 2020; Alan, 2021). Alınan tedbirlerle birlikte 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki okullarda tüm sınıf düzeylerinde tam zamanlı yüz yüze eğitime geçilmiştir (Saraç ve diğ., 2023). Eğitimciler ve araştırmacılar, pandemi sonrası bu sürecin okul öncesi eğitim faaliyetleri üzerindeki durumu konusunda endişe duymuşlardır. Yapılan araştırmalar salgın süresince okulların kapatılması, uzun süreli sosyal izolasyon ve karantinaların çocukların sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel sağlığı üzerinde ciddi etkileri olduğunu göstermiştir (Akoğlu ve Karaaslan, 2020). Bu değişimler, çocukların eğitim sürecinde elde edecekleri faydaları, akranları ile etkileşimlerini ve kriz durumları ile baş etmede etkili bir araç olan oyunlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca, öğretmenler ve sınıf içi uygulamalar da bu süreçten etkilenmektedir. Acil kriz durunun ortadan kalktığı pandemi sonrası dönemde öğretmen ve çocukların oluşan yeni eğitim düzenine alışmaları ve gösterdikleri davranış biçimlerinin incelenmesinin daha sonra karşılaşılabileceği olağan üstü durumlara yönelik farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir. Çocuklar ve öğretmenler öğrenme sürecinin aktif aktörleridir ve eğitim süreci ile ilgili duygularını, ihtiyaçlarını ve değişimlerini en iyi şekilde ifade edebilirler. Bu doğrultuda, öğretmenler ile çocukların görüşlerinin dikkate alınmasının, benzer kriz durumlarında öğrenme deneyimlerinin düzenlenmesi ve geliştirilmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, pandemi sonrası dönemde okul öncesi sınıflarındaki eğitim sürecini öğretmen ve çocukların gözünden incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Covid19 pandemisi sonrası öğretmenlerin ve çocukların sınıf içi uygulamalarında meydana gelen değişimler nelerdir?
2. Covid19 pandemisi sonrasında okul öncesi öğretmenlerinin aldığı önlemler nelerdir?
3. Covid19 pandemisi sonrası uygulamaların ve alınan önlemlerin çocuklara yansımaları nasıldır?
4. Covid19 Pandemisi sonrası öğretmenlerin ve çocukların sınıf içi uygulamalarında karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin Covid19 pandemisi sonrası eğitim sürecinin yönetilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, verilerin derinlemesine ve ayrıntılı şekilde incelenmesi ve karşılaştırılması amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (Patton, 2014) ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 4-6 yaş grubu 11 çocuk (6 kız, 5 erkek) ve 7 öğretmen (kadın) oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme metotlarından kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmalarında araştırılan durumu derinlemesine betimlemek ve araştırmanın amacına uygun bir şekilde yürütülebilmesine olanak sağlamak için iki ya da daha fazla veri kaynağı kullanılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır (McMillan, 2004). Bu doğrultuda, çalışmada üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu, çocuklar için video vinyet destekli yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmenler için yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Çocuklar için hazırlanan video vinyet ve görüşme soruları için 3 ayrı alan uzmanından görüşü alınmıştır. Alınan dönütler neticesinde video vinyet düzenlenmiştir. Ardından vinyetlere ilişkin pilot çalışma gerçekleştirilmiş olup, video vinyet ve görüşme sorularına son hali verilmiştir. Öğretmen görüşme soruları için de iki alan uzmanından görüş alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Çalışmanın verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları araştırma soruları bağlamında sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonunda, Covid19 Pandemisi sonrası süreçte sınıf içi uygulamalarda bazı değişimler olduğu görülmüştür. Bunlar; rutin sınıf uygulamalarında, etkinliklerde ve çocukların oyunlarındaki değişimdir. Öğretmenler Covid19 pandemisi sonucu alınan önlemleri: "hijyen kurallarına dikkat etmek, sosyal mesafe kurallarına dikkat etmek, sınıfın fiziki düzenine ilişkin uygulamalar yapmak, maske takmak ve uyarılarda bulunmak" olarak belirtmiştir. Çocuklar ise bunlardan farklı olarak "etkinliklerini güzel yapmak, maske takmak ve oyun oynamak"

gibi önlemlere değinmişlerdir. Covid19 pandemisi sonrası uygulamaların ve alınan önlemlerin çocuklara yansımalarına ilişkin olarak öğretmenler çoğunlukla "çocukların sosyalleşmede zorluk yaşadıklarına, paylaşmayı öğrenemediklerine, daha bencil ve bireysel davranmaya başladıklarına" değinmişlerdir. Çocuklar ile yapılan görüşmelerde de "çocukların bu süreçte sosyalleşemedikleri, yakınları ile fiziksel temas kuramadıkları, fiziksel ve duygusal anlamda rahat hissedemediklerine" değindikleri görülmüştür. Ayrıca, hem öğretmenlerin hem de çocukların bu süreçte hissettikleri duyguların başında geçmişe özlem duyma olduğu görülmüştür. Önlemlerin uygulanması sürecinde karşılaşılan zorlukların "çocukların maske takmada sıkıntı yaşaması, çocukların kuralları uygulamada zorluk yaşaması, çocukların dezenfektandan rahatsız olmaları, çocukların el yıkamamaları ile hijyen malzemelerinin temininde güçlük çekme olduğu" görülmüştür. Öğretmenlerin bu sürecin yönetilmesine ilişkin olarak "sınıf mevcudunu azaltma, önlemleri artırma, 2'li öğretim yapma, eğitim süreci azaltma/kısaltma, kuralları netleştirme ve okuldaki karantina sürecini değiştirmeye" değindikleri görülmüştür. Başka bir ifade ile öğretmenler bu süreci şekillendirme imkânları olsa bahsedilen bu unsurlara dikkat edeceklerini söylemişlerdir.

Bu süreçte alınan önlemlerin öğretmen ve çocukların ilişkisinde de farklılıklar meydana getirdiği, birbirlerini anlamakta güçlük çektikleri görülmüştür. Çocukların bu güçlüklere daha kolay adapte olduğu, ilişkilerinde ve oyunlarında hızlı çözümler ürettikleri gözlenirken, öğretmenlerin eski rutinlerine özlem duydukları ve adaptasyon sürecinde zorlandıkları gözlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin beklenmedik kriz durumları ile baş etmeye hazır olmadığı ve bu konuda endişeleri olduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareketle öğretmen yetiştirme programlarında ve hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin krizle baş etme becerilerini destekleyici eğitimler verilmesi önerilmektedir. Ayrıca eğitim programlarının farklı kriz durumlarına uyarlanabilecek şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni, pandemi sonrası süreç, sınıf içi uygulamalar

Kaynakça

Akoğlu, G. & Karaaslan, B. T. (2020). COVID-19 ve İzolasyon Sürecinin Çocuklar Üzerindeki Olası Psikososyal Etkileri . İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi , 5 (2) , 99-103.

Alan, Ü. Distance education during the COVID-19 pandemic in Turkey: Identifying the needs of early childhood educators. Early Child. Educ. J. 2021, 49, 987–994.

Al Lily, A.E., Ismail, A.F., Abunasser, F.M., & Alqahtani, R.H.A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. Technology in Society

Patton, M. Q. (2014) Nitel çalışma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative study and assessment methods] (3. baskı) [3rd ed.]. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev./Trans.). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Seda Saraç, Hülya Gülay Ogelman & Özge Yıldırım (2023): Adjustment to preschool after COVID-19 in Turkey: teachers' perspectives, Early Years, DOI: 10.1080/09575146.2023.2169663

Özel Yetenekli Öğrencilerin Sulak Alan Farkındalıklarının İncelenmesi

Derya Sönmez

MEB

Problem Durumu

Yeryüzünün %70'i su ile kaplı olmasına rağmen suların %97,6'sı okyanus, deniz gibi sulak alanlarda tuzlu su olarak bulunmaktadır. Geriye kalan kısmının ise %1,9'u buzullarda ve %0,5'lik kısmı ise canlıların yaşamsal faaliyetlerine kullanımına uygun olan tatlı sudur. Bu tatlı sular ise Dünya'da akarsu, dere, çay, nehir, yeraltı suyu, göl olarak bulunmaktadır (Güler, 1997). Az miktarda bulunan tatlı sular ise Dünya üzerine eşit miktarda dağılmamıştır. Bu nedenle Dünya'nın bazı bölümleri çok fazla miktarda suya sahipken bazı bölgelerin ise sahip oldukları su miktarları oldukça azdır. Türkiye'nin sanılanın aksine su zengini bir ülke olduğu söylenememekle birlikte 2030 yılında Türkiye'nin su kıtlığı yaşayan bir ülke olması ihtimali vardır (Tomar, 2009). Bu nedenle gelecek kuşaklara hem içilebilir su hem de zenginliğimiz olan sulak alanlar bırakabilmek için var olan sulak alanlarımızı korumak ve geliştirmek oldukça önemlidir (Selçuk, 2019).

Sulak alanlar; delta, göl, lagün, bataklık, sazlık, obruk, baraj gölü, taşkın ovası gibi biyolojik çeşitliliğe sahip yerlerden oluşmaktadır. Canlılık için önemli olan oksijenin üretildiği, azot, sülfür ve su döngüsünün devamlılığını sağlamada önemli bir parçası olan sulak alanlar balık üretimi, sel sularını depolama, yeraltı sularının devamlılığı, tarımda sulama ve canlıların yaşamsal su kaynağıdır (Arı, 2006). Sulak alanlar birçok canlı türüne ev sahipliği yapmakta ve göçmen kuşlara dinlenme, beslenme ve üreme yeri sunmaktadır. Nitekim sulak alanlar, kuş türlerinin neslinin devamı için oldukça büyük öneme sahiptir (Er, 2019). Sulak alanlar, suyun toplanması, sulama ve atık su yönetimi veya taşkın koruma için suyun bulunabilirliği, biyo-çeşitlilik dönüşümü, balık stokları, güvenli içme suyu temini ve su kalitesini iyileştirme için hayati rol oynamaktadır. Sulak alanlar yer altı sularını beslediği için yaşam kaynağımız olan suyun sürdürülebilirliği için oldukça önemlidir (Tockner, Push, Borchardt ve Lorang, 2010; Ostrovskaya, Douven, Schwartz, Pataki, Mukuyu ve Kaggwa, 2012). İnsanoğlu sulak alanların çevrelerini yerleşim yeri olarak kullanmaya başlamasıyla birlikte özellikle değersiz görülen bataklık, sazlık gibi sulak alanlar taşkınlardan korunmak, yerleşim yeri açmak, tarım arazisi elde etmek amacıyla kurutulmuş ve insanlar tarafından sulak alanlar yok edilmiştir. 1960'lı yıllardan sonra sulak alanların önemi anlaşılınca bu alanların kurutulmaması ve özel koruma altına alınması düşüncesi ortaya konulmuştur (Korkmaz, 2008). Sulak alanlar iklim değişikliği ve hızlı kentleşmeden kaynaklanan bozulmalara karşı hassas olup, dünya çapında en çok tehlike altında olan ekosistemler arasındadır (Tockner vd., 2010).

Türkiye'de sulak alanlar alternatif arazi kullanımlarına dönüştürülürken kurutulmakta, kirletilmekte, yabancı bitkiler tarafından istila edilmekte ve hidrolojik değişiklikler nedeniyle bozulmaktadır. Ayrıca önceki yıllarda birçok sulak alan kurutulmuş ve kaybedilmiştir (Sönmez ve Somuncu, 2016; Biler, 2019). Ülkemizde de önemi anlaşılan sulak alanların korunması için 1994 yılında RAMSAR (Sulak Alanların Korunması Sözleşmesi) sözleşmesi imzalanmıştır (Çiçek, 2004).

Ülkemizde koruma altında olan 14'ü ramsar alanı, 59'u ulusal öneme sahip sulak alan ve 22'si mahalli öneme sahip sulak alanlar olmak üzere 95 sulak alan bulunmaktadır (Tarım ve Orman Bakanlığı, 2022). Ancak sulak alanlar, korunmalarını sağlayan uluslararası ve ulusal mevzuatlara rağmen giderek tehlike altına girmektedir (Turner vd., 2000). Literatür incelendiğinde eğitim ve öğretim konu alanında sulak alanlar ile ilgili yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Selçuk (2019) tarafından yapılan araştırmada, göller yöresinde bulunan sulak alan tahribatı çevre eğitimi açısından incelenmiştir. İncelenen ortaokul ders öğretim programlarında su kirliliği, su döngüsü ve su tasarrufu konularının yer aldığı ancak sulak alanları kurutma gibi sulak alan tahribatını konu alan içerikler olmadığı belirlenmiştir. Öğretim programlarına çevre eğitiminin amaçlarını içeren düzenlemeler yapıldığında sulak alan tahribatının önüne geçilebileceği vurgulanmıştır.

Sülük, Nural ve Tosun (2013) tarafından yapılan araştırmada, Işıklı Gölü çevresinde yaşayan yerel halkın sulak alanlara ilişkin bilinç düzeyi incelenmiştir. Araştırma sonucunda göl suyunun bilinçsiz olarak kullanıldığı, yasadışı avlanma yapıldığı, katı atık sorununun olduğu belirlenmiştir. Sulak alanlara ilişkin bilinç oluşturmak için ilkokul çağından başlayarak bilinçlendirme eğitimleri, sulak alanlara okul gezileri ve kuş gözlem evleri yapılarak farkındalık eğitimleri düzenlenmesi önerilmiştir.

Tankuş (2011) tarafından yapılan araştırmada, Şanlıurfa ilinde çeşitli liselerde öğrenim gören öğrencilerin biyolojik çeşitliliği koruma davranışları incelenmiştir. Problem odaklı başa çıkmanın, öğrencilerin sulak alanları koruma eğilimlerini yükselttiği; sulak alanları korumada sosyal unsurların kişisel unsurlara göre daha büyük bir engel olduğu ortaya çıkmıştır.

Aydaş (2006) tarafından yapılan araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinin sulak alanlar konusunu anlamada problem çözme yönteminin etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonunda problem çözme yöntemi ile öğretimin, 7. sınıf öğrencilerinin sulak alanlar konusunu anlamada geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde günümüz çevre sorunları arasında yer alan sulak alanların yok oluşunu önlemek için çocuklara erken yaşta sulak alan farkındalığını ve önemini aktarmak gerekmektedir. Bu gerekçe doğrultusunda bu çalışmanın yapılması gerekliliği ortaya konulmuştur. Gelecekte karar alma mekanizmalarında söz sahibi olabilecek özel yetenekli öğrencilerimizin sulak alan farkındalığının incelenmesinin önemli olacağı düşünülmüştür. Alanyazın incelendiğinde çocuklara yönelik sulak alan farkındalığı ile ilgili yapılmış akademik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın alandaki bu eksikliği gidereceği ve daha sonra yapılacak çalışmalara yol gösterecek olması açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın problem cümlesi, "Özel yetenekli öğrencilerinin sulak alan farkındalık düzeyi nedir?" şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen değişkenler doğrultusunda şu alt problemler oluşturulmuştur.

Alt Problemler

Özel yetenekli öğrencilerinin sulak alan farkındalığının;

a. Cinsiyete,

b. Sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Özel yetenekli öğrencilerinin sulak alan farkındalığının çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır. Tarama araştırmalarının amacı, araştırma konusu ile ilgili var olan fotoğrafı çekerek bir betimleme yapmaktır. Bu amaca yönelik olarak tarama araştırmalarında genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır. Bu çalışmada tarama araştırmalarından kesitsel tarama araştırması kullanılmıştır. Kesitsel tarama araştırmalarında betimlenecek değişkenler, bir defa ölçülür. Kesitsel araştırmalar genellikle örneklemin büyük olduğu ve birçok farklı özellikteki topluluğu kapsadığı araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Çalışmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de bilim ve sanat merkezlerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır.

Çalışmanın örneklemini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Doğu Akdeniz Bölgesin'nde yer alan bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile belirlenen 120 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örneklem, araştırmacının veriyi toplarken zaman, ulaşılabilirlik, kolaylık, düşük maliyet gibi avantajlara sahip olduğu durumlar için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, araştırmacılar örnekleme ulaşırken öğrenim gördüğü okul öğrencilerinden veri toplamada yardım aldığından dolayı araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem kullanılmıştır.

Uysal, Şayan, Uysal, Temel ve Uysal (2022) tarafından geliştirilen 14 maddeden oluşan 3'lü likert tipli olan "Çocukların Gözünden Sulak Alan Farkındalığı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte "Sulak alanların önemi ve yaşanan sorunlar farkındalığı" ile "Kuş tür çeşitliliği açısından sulak alan farkındalığı" olmak üzere 2 alt boyut yer almaktadır. Ölçekteki "Sulak alanların önemi ve yaşanan sorunlar farkındalığı (Alt Boyut 1)" alt boyutu 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10. ve 11. maddeler olmak üzere 11 maddeden; "Kuş tür çeşitliliği açısından sulak alan farkındalığı (Alt Boyut 2)" alt boyutu 12., 13. ve 14. maddeler olmak üzere 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin cevaplama seçenekleri 1 puan "Katılmıyorum", 2 puan "Kısmen Katılıyorum" ve 3 puan "Katılıyorum" şeklinde ifade edilmesi esas alınmıştır. Ölçek maddelerinin tamamı olumlu maddedir.

Çalışmada elde edilen veriler, bilgisayar ortamında istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerinin demografik özellikleri frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin hem betimsel hem de çıkarımsal istatistiksel analizleri yapılmıştır.

Çıkarımsal istatistikler için önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin değişkenlere göre normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) normallik dağılım testi yapılmıştır. Çarpıklık -1.222, basıklık .979 bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre normal bir dağılım için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında gerekir. Ayrıca n≥30 ise bu dağılımın normale yaklaştığı kabul edilmektedir (Orhunbilge, 2000). Bu bağlamda analizler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu yüzden analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Analizlerde birbirinden bağımsız iki grubun olduğu değişkenlerde bağımsız örneklem t-testi, birbirinden bağımsız üç ve daha fazla grubun olduğu değişkenlerde ise tek yönlü varyans analizi [ANOVA] kullanılmıştır. Sonuçlar %95 güven aralığında ve anlamlılık $p<0.05$ düzeyinde değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2016).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel yetenekli öğrencilerinin, çocukların gözünden sulak alan farkındalığı ölçeğinden elde edilen bulgular doğrultusunda sulak alan farkındalıklarının yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda ölçek alt boyutları olan sulak alanların önemi ve yaşanan sorunlar farkındalığı alt boyutu ile kuş tür çeşitliliği açısından sulak alan farkındalığı alt boyutlarında da öğrencilerin farkındalıkları yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çayır (2016) çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin akranlarına göre çevre sorunlarını daha fazla önemsediklerini; Sontay (2013) ise çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin akranlarına göre çevre okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Sontay, Gökdere ve Usta (2014) yaptıkları çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin akranlarına göre çevre davranış düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Buna karşın Nacaroğlu ve Bozdağ (2020) yaptıkları çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik algılarının yeterli düzeyde olmadığını tespit etmişlerdir. Sonuç olarak bu çalışmada özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin sulak alan farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Çocukların gözünden sulak alan farkındalığı ölçeği ve alt boyutları incelendiğinde sulak alanların önemi ve yaşanan sorunlar farkındalığı ile kuş tür çeşitliliği açısından sulak alan farkındalığı boyutlarında cinsiyete ve sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Uysal ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin sulak alan farkındalıklarının cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin sulak alan farkındalığının yüksek düzeyde olduğu; sulak alan farkındalığında cinsiyet ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Biyoçeşitlilik, Kuş Tür Çeşitliliği, Su Okuryazarlığı.

Kaynakça

Arı, Y. (2006). Ramsar Sözleşmesi'nin doğa koruma yaklaşımına eleştirel bir bakış. *Doğu Coğrafya Dergisi, 11*(15), 275-302.

Aydaş, S. (2006). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sulak alanlar konusunu anlamalarına ve çevreye karşı tutumlarına problem çözme yöntemi ile öğretimin etkisi. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Biler, L. (2019). Sulak alanlar, değer biçme ve Türkiye'ye özgü yöntem belirlenmesi ve Balıkdamı sulak alanında uygulanması. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çayır, Ş. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerle akranlarının çevreye yönelik tutumlarının ve çevre sorunlarına çözüm önerilerinin karşılaştırmalı incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Çiçek, E. (2004). Su Basar Ormanların Özellikleri ve Türkiye'nin Su Basar Ormanları. İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, 2 (54).

Er, A. (2019). Uyuz Gölü'nde çevresel DNA ile biyoçeşitlilik tesbiti: Göçmen kuşlar modeli. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güler, Ç. (1997). Su kalitesi, *Çevre Sağlığı Kaynak Dizisi, 43,* 9-12.

Nacaroğlu, O. ve Bozdağ, T. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik algılarının kelime ilişkilendirme testi kullanılarak incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(2), 385-409.

Orhunbilge, N. (2000). *Örnekleme yöntemleri ve hipotez testleri.* İstanbul: Avcıol Basım Yayın.

Ostrovskaya, E., Douven, W., Schwartz, K., Pataki, B., Mukuyu, P. ve Kaggwa R. (2012). Capacity for sustainable management of wetlands: Lessons from the WET win project. *Environmental Science & Policy*, In Press, Corrected Proof.

Selçuk, H. (2019). Göller bölgesinde bulunan sulak alanların tahribi ve çevre eğitimi açısından önemi. Yüksek lisans tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Sontay, G. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerle akranlarının çevre okuryazarlığı düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Sontay, G., Gökdere, M. ve Usta, E. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerle akranlarının çevresel davranışlarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi, 4*(2), 90-106.

Sönmez, M. E. ve Somuncu, M. (2016). Sultansazlığı'nın alansal değişiminin sürdürülebilirlik açısından değerlendirilmesi. *Türk Coğrafya Dergisi*, 66, 1-10.

Sülük, K., Nural, S. ve Tosun, İ. (2013). Sulak alanlarda halkın çevre bilincinin değerlendirilmesi: Işıklı Gölü örneği. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi, 1*(1) , 7-11.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, I. S. (2013). *Using Multivariate Statistics, New International Edition*. Harlow: Pearson Education Limited.

Tankuş, M. (2011). Öğrencilerin biyolojik çeşitliliği koruma davranışlarının incelenmesi. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tarım ve Orman Bakanlığı Doğa Koruma ve Milli Parklar Genel Müdürlüğü (2022). Sulak alanlar. https://www.tarimorman.gov.tr/DKMP/Menu/31/Sulak-Alanlar (Erişim: 5.12.2022)

Tockner, K., Push, M., Borchardt, D. ve Lorang, M.S. (2010). Multiple stressors in coupled river-floodplain ecosystems. *Freshwater Biology 55*(1), 135–151.

Tomar, A. (2009). Toprak ve su kirliliği ve su havzalarının korunması. TMMOB İzmir Kent Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, 8-10 Ocak, İzmir, 333-345.

Turner, R.K., van den Bergh, J.C.J.M., Söderqvist, T., Barendregt, A., van der Straaten, J., Maltby, E., & van Ierland, E.C. (2000). Special issue: The values of wetlands: Landscape and institutional perspectives. Ecological-economic analysis of wetlands: Scientific integration for management and policy. *Ecological Economics*, 35, 7-23.

Uysal, İ., Şayan, N., Uysal, B. E., Temel, K. ve Uysal, A. Ç. (2022). Developing the wetland awareness scale through children's eyes and example application, *Environmental Toxicology and Ecology*, 2(1), 50-65.

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

Doğaya empati etkinlikleri ve web 2 araçlarının etkin kullanımıyla çevre eğitimi konusunda yeni bir modelin incelenmesi

Dilek Demirci Demet Mert Erkan Mert

MEB MEB MEB

Problem Durumu

2021 yazında Avrupa'da ve Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde meydana gelen büyük yangınlar ile ardından yaşanan sel felaketleri iklim değişikliğinin etkilerini en acı şekilde göstermiştir. İklim kriziyle mücadelede attığımız her adımın ve verdiğimiz mücadelenin gelecekte doğanın ve insanın varlığı için oldukça önemli olduğunu bizlere göstermiştir. Bu mücadele; kişisel, coğrafi ve bölgesel olmanın ötesinde küresel bir mücadele haline gelmiştir. Avrupa Birliği İklim Değişikliği İle Mücadele Rehberi'nde de belirtildiği gibi; iklim değişikliği, gezegenimizin karşı karşıya olduğu en büyük tehditlerden biridir. Araştırmalara göre Sanayi Devrimi öncesine kıyasla dünyanın sıcaklığının 2 dereceden daha fazla yükselmesi durumunda, iklim değişikliği geri döndürülemez hale gelecek ve uzun vadede çok büyük etkiler yaratacaktır. Yapılan araştırmalarda yeryüzünün alçak kesimlerinin yükselen deniz seviyesinin altında kalmasına, tatlı su kaynaklarının azalması gibi sorunları doğuracaktır (Üstün, 2019). 1970 ile 1980 yılları arasında henüz erimeye başlamamış olan buzulların gelecek yıllarda erimeye başlayacağı tahmin edilmiş ve ayrıca iklim değişikliğinin Dünya coğrafyasını ve tarımını ciddi bir biçimde değiştireceği öngörülmüştür. 1981 ile 1990 yılları arasındaki dönemde Dünya nüfusunun hızla artması, sanayinin gelişmesi, ormanlık alanların yok edilmesi ve fosil yakıtların yakılması gibi faktörler atmosferde biriken sera gazlarının miktarını ciddi boyutlara taşımıştır. Nitekim 1990 yılında atmosferdeki CO2'in %25 arttığı gözlenmiştir(King, A.D., & Harrington, L.J ,2018). Sanayi devrimi sonrası hızla gelişen teknoloji doğadan uzak tüketim alışkanlıkları çevre sorunlarını daha da arttırmıştır (Demirci ve Özdemir, 2016). Yeryüzünde doğal kaynakların ve ekosistemlerin sürdürülebilirliğinin zamanla tehdit altına girmesi, çevre eğitimi süreçlerinin yeni bir bakışla ele alınmasını zorunlu kılmaktadır (Özdemir, 2010) Çevre eğitiminin temelinde doğaya yabancılaşan insanın, tekrar doğaya dönmesi ve duygusal bağlarını güçlendirmek yer alır (Özdemir, 2019). Toplumun bilinç düzeyinin arttırılması için en etkili yöntemin eğitim olduğunu düşünerek yaptığımız bu çalışmada öncelikle öğrencilerimizden başlayarak çevre sorunları, iklim değişikliği konusunda aile bireylerinin farkındalığını arttırmak, doğayla ve doğadaki her canlıyla empati kuran, iklim değişikliği ve nedenleri hakkında bilgi sahibi olan, enerji tasarrufu bilincine sahip, yaşam tarzını karbon ayak izini azaltacak şekilde düzenleyen, daha yeşil bir dünya için harekete geçen nesiller yetiştirmek ve bunu uluslararası düzeyde uygulayarak daha yaşanabilir bir gelecek için çevre eğitimi konusunda etkili ve kalıcı bir model oluşturmak hedeflenmiştir.

Yöntem

Çalışma, zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test modeline göre tasarlanmıştır. Çalışma 3 temadan oluşmaktadır. Her tema için belirlenen etkinlikler öncesi ve sonrası öntest ve son test yapılmıştır. Etkinlikler, 20 Ekim-25 Mayıs 2022 tarihleri arasında yüz yüze gerçekleştirilmiş, veriler de öğrencilerden bu tarihler arasında toplanmıştır.

TEMA 1: FARKINDA OL

- Karma öğrenci takımları oluşturma.
- İklim değişikliği ile ilgili araştırma yapma
- Orman için ortak bir ant yazma
- Doğa yürüyüşleri
- Sessizlik etkinliği
- Ağaçlara sarılma
- GLOBE Uygulamasını kullanarak bir ağacın yüksekliğini ölçme
- Bir ağaçla röportaj yapma ve bunu uluslararası platformda yayınlama
- Öğretmenler arası çevrimiçi toplantı ile faaliyetlerin değerlendirilmesi
- Öğretmenler arasında çevrimiçi toplantı

TEMA-2: HAREKETE GEÇ

- Yerel vakıflarla işbirliği (TEMA vb.)

- Karbon ayak izi ölçümleri yaparak sonuçları analiz etme
- Karbon ayak izimizi azaltıyoruz kampanyaları düzenleme (Tohum topu hazırlama , kompost oluşturma vb.)
- "Küresel ısınma için harekete geç" e-kitabı hazırlama
- Farkındalık için bir kamu spotu oluşturma ve sosyal ortamlarda paylaşma
- Öğrenciler arasında sohbet etkinliği
- Öğretmenler arasında çevrimiçi bir toplantı
- Ekolojik uzmanlarla düzenlenecek web semineri

TEMA-3: YEŞİLLE YAŞA

- Dikey bahçe oluşturma konusunda bilgi edinme
- Her okulda dikey bahçelerin oluşturulması.
- Dikey bahçeler hakkında ortak broşür hazırlama ve paylaşma
- Öğretmenler ve öğrenciler arasında çevrimiçi bir toplantı ile yapılan çalışmaların sunumu

Verilen etkinliklerin değerlendirilmesinde, "Kirkpatrick Eğitim Program Değerlendirme Modeli" kullanılmıştır. Model Donald Kirkpatrick tarafından geliştirilmiştir. Eğitim programları 4 düzeyde değerlendirilir; I) Reaksiyon II) Öğrenme III) Transfer IV) Sonuçlar (etki) . İlk 2 düzey eğitim ortamında, son 2 düzey ise çalışma ortamında değerlendirilir. Önceki düzeyden gelen bilgiler sonraki düzeyin değerlendirmesine temel oluşturur (Altıntaş ve Alimoğlu, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2021-2022 eğitim-öğretim yılında Marmaris'de gönüllü 10 ortaokuldan gönüllü 5. ve 6. sınıf düzeyinde eğitimine devam eden 117 öğrenci ve Avrupa da Malta, Yunanistan, İtalya, Polonya ve Fransa'dan çalışmaya katılmaya gönüllü 10 okuldan 104 öğrenci ; toplam seçkisiz olarak seçilen 211 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. 10-14 yaş grubu yaklaşık 211 öğrencileriyle yürütülen çalışmada her tema için hazırlanan ön test- son test uygulanmış. Ortaya çıkan veriler SPSS programıyla analiz edilmiş ve ön test son test arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler NASA İklim Değişikliği haritasını inceleyerek ülkelerde gözlemlenen değişimleri kıyaslamışlar, UNESCO tarafından desteklenen "Artivism For Nature" platformunda afiş ve sloganlar hazırlayarak uluslararası platformda yayınlamışlardır. Planlanan okul dışı etkinlikleri sırasında yanan ormanları ziyaret etmişler, fidan dikmişler, ağaçlara sarılmışlar, orman için hem kendi dillerinde hem de İngilizce ant yazmışlar ve okumuşlardır. GLOBE Observer uygulamasını kullanarak ormandaki ağaçların boy ölçümünü gerçekleştirmişler, disiplinlerarası bir çalışma ile bilimle teknolojiyi birleştirerek NASA'daki bilim insanlarına yardımcı olma fırsatı bulmuşlardır. Ayrıca Milli Parka yapılan gezi sırasında orman mühendisinden bölgemizdeki ağaçlar hakkında bilgi alan öğrencilerimiz, ağaçları kesmeden yaşlarını öğrenme metodunu öğrenmişlerdir. Yaptıkları röportaj European School Radio2 da yayınlanarak daha büyük kitlelere ulaşılmıştır. TEMA Vakfı Bilim Kurulu Üyeleri Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR ve Prof. Dr. Koray Haktanır tarafından gerçekleştirilen "Küresel Isınma ve Orman Yangınları" konulu konferansa katılan öğrenciler uzmanlarımızdan edindikleri bilgileri çevrimiçi ortamda diğer ülkelerdeki akranlarıyla paylaşmışlardır. Aileleriyle birlikte karbon ayak izlerini ölçen öğrenciler, sonuçları grafik haline getirerek bu izi silebilmek için yapmaları gerekenleri listelemişlerdir. Her okul listedeki faaliyetlerden biri üzerinde çalışarak onunla ilgili kampanya yürütmüştür. Kampanyayla ilgili bilgilendirici bir e kitap hazırlanmış, kısa videolar çekilmiş ve bu videolar birleştirilerek kamu spotu haline getirilmiştir, okulda belirlenen bir alanda dikey bahçe uygulaması gerçekleştirmişler, bu konuda edindikleri bilgileri yine işbirliği ile birleştirerek broşür haline getirmişlerdir ve sunumlar yapmışlardır. Tüm verilerin analiz edilmesi sonucu, araştırmanın amacına ulaşmış olduğunu göstermiştir. Çalışmanın en önemlş sonucu öğrencilerin dünyayı etkileyen iklim değişikliği ile ilgili belirledikleri sorunlar üzerinde sistematik olarak çalışmaları ve dünyayı daha yeşil hale getirmek için etkin bir şekilde harekete geçerek işbirliği yapmaları olmuştur

Anahtar Kelimeler: çevre eğitimi, web2 araçları, teknoloji kullanımı, doğaya empati

Kaynakça

Altıntaş, A. ve Alimoğlu, M. (2013).Eğitim Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Programların Üç Farklı Model İle Bir Arada Değerlendirilmesi: Logıc, Bağlam- Girdi-Süreç-Ürün Ve Kırkpatrıck Modelleri, Tıp Eğitimi Dünyası, Volume 36, Issue 36, 19 - 30,2013

Demirci D. ve Özdemir O., (2016). Proje temelli beslenme eğitiminin öğrencilerin besin seçimleri üzerine etkisi. *15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuştur.* Muğla,Türkiye.

King, A.D., & Harrington, L.J (2018), The Inequality of climate change from 1.5 to 2°C of global warming, Geophysical Research Letters, 45, 5030-5033, https://doi. org/10.1029/2018GL078430

Özdemir, O. (2010). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: "Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim". *Eğitim ve Bilim*, *32*(145), 23-38.

Özdemir, O. (2019) Ortaöğretim Öğrencilerinin Sürdürülebilirlik Profili. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-20.

https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/208774

Üstün, (2019). Afet ve Risk Dergisi 2(2), 2019, 64-79) 2(2), 2019, (64-79) Journal of Disaster and Risk Gönderim Tarihi: 17.05.2019 e-ISSN: 2636-8390 17.05.2019: Received Kabul Tarihi: 19.07.2019 DOI: 10.35341/afet.567218 19.07.2019: Accepted

Model Tabanlı Öğrenmenin Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Su Okuryazarlıklarına Etkisi

Meryem Demir Güldal
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Funda Savaşçı Açıkalın
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Problem Durumu

Çevre eğitimi kapsamında çevre sorunlarına karşı sorumlu bireyler yetiştirilmesiyle çevre kirliliğine çözüm bulunabilir. Çevre eğitimi hava, su, toprak gibi doğal kaynakları koruma ve geliştirmenin yanı sıra ekosistem, biyosfer ve biyomları kapsamaktadır. Ekosistemi açıklamak için madde döngülerini anlamak oldukça önemlidir (Ünal & Dımışkı, 1999). Bu döngülerden biri de su döngüsüdür. Su dünyadaki yaşamı ve çevredeki uyumu sürdüren temel bir elementtir. İnsan sağlığı, gıda üretimi ve ekonomik kalkınma için temel bir kaynaktır. Bununla birlikte önemine rağmen birçok insan su kaynakları, bunların yönetimi ve karşılaşılan zorluklar hakkında kapsamlı bir anlayıştan yoksundur (Dinç, 2018). Su okuryazarlığını geliştirmek için eğitim ve bilinçlendirme çabaları toplumun farklı yaş gruplarını ve sektörlerini hedef almalıdır. (Moreno-Guerrero vd., 2020). Çevre eğitimi çalışmaları genellikle ilköğretim (Alım (2006); Şimşekli (2004)), ortaöğretim (Ünal & Dımışkı (1999) ve yükseköğretim de eğitim fakülteleri (Ramadhan vd. (2019); Şahin vd. (2004)) ile sınırlı kalmaktadır. Ancak çevre eğitimiyle ilgili özellikle meslek yüksekokullarında yeterli çalışmalara rastlanmamıştır (Demir & Yalçın, 2017). Su döngüsü gibi karmaşık olan yapıların anlamlı öğrenilmesi için modeller kullanılmaktadır. Model tabanlı öğrenmede öğrenenler derse aktif katılarak modeller geliştirirler (Oh & Oh, 2011). Model tabanlı öğrenme, öğrenenlerin zihinlerinde bulunan fenomen modellerinin inşasıdır (Gobert & Buckley, 2000). Model tabanlı öğrenme, soyut bir doğası olan fen bilimleri için önemlidir (Van Driel & Verloop, 1999). Bu çalışmanın amacı model tabanlı öğrenmenin Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin su okuryazarlığına etkisini araştırmaktır.

Yöntem

Araştırmada hem nicel hem de nitel verileri bir araya getiren karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmada veriler, üç tür veri toplama aracıyla toplanmıştır. Birinci veri toplama aracı iki sorudan oluşan görüşme sorularıdır. İkinci veri toplama aracı, katılımcıların çalışma kâğıtları; üçüncü veri toplama aracı ise Sözcü & Türker (2020) tarafından geliştirilen su okuryazarlığı ölçeğidir.

Araştırmanın evrenini Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu öğrencileri, örneklemi ise Polimer Teknolojisi programında öğrenim gören araştırmaya katılmaya gönüllü 17 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın ilk aşamasında katılımcılardan, su döngüsünü modellemeleri istenmiştir. Daha sonra "Suyun Dünya'daki Yolculuğu" isimli hikâye etkinliği yapılmıştır. Katılımcılar "Suyun Dünya'daki Yolculuğu"nu görselleştirmişlerdir. Araştırmanın son aşamasında su döngüsünü tekrar modellemeleri istenmiştir. Katılımcılar bu aşamada modellerini tartışarak nihai modele ulaşmışlardır.

Görüşmeler ve çalışma kâğıtlarından toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Sözcü & Türker (2020) tarafından geliştirilen 5'li likert 30 sorudan oluşan anketten öntest-sontest uygulamalarıyla toplanan veriler ise *SPSS 29* istatistik programı ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Nicel ve nitel verilerin ön analizleri, model tabanlı öğrenmenin Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin su okuryazarlığı üzerine olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Katılımcılar, ön görüşmelerde su döngüsünü yüzeysel ve sözel olarak açıklama eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Son görüşmelerde ve çalışma kağıtlarında katılımcılar, su döngüsünü makroskobik düzeyde modellemişlerdir.

Su okuryazarlığı ölçeği öntest-sontest toplam puan ortalamalarıyla yapılan bağımlı grup t-testi neticesinde, aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t= -2,747; p<.01)

Tablo 1 Su Okuryazarlığı Ölçeği Öntest-Sontest Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Grup t-testi Sonuçları

	N	Ortalama	SS	t-testi		
				t	Sd	p

Öntest	17	4.13	.77	-2.747*	16	0.007
Sontest	17	4.51	.57			

* p<.01

Anahtar Kelimeler: Model Tabanlı Öğrenme, Su Okuryazarlığı, Su Döngüsü, Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu

Kaynakça

Alım, M. (2006). Avrupa birliği üyelik sürecinde Türkiye'de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*(2), 599-616.

Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for esearch.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Demir, E. & Yalçın, H. (2014). Türkiye'de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi,* (2), 07-18.

Dinç, H. (2018). Su okuryazarlığı eğitiminin gerekliliği ve etki gücü üzerine bir deneme. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, *2*(2), 169-176.

Gobert, J. D. & Buckley, B.C. (2000). Introduction to model-based teaching and learning in science education. *International Journal of Science Education*, *22*(9), 891-894.

Moreno-Guerrero, A. J., Romere-Rodriguez, J. M., Lopez-Belmonte, J. & Alonso-Gracia, S. (2020). Flipped learning approach as educational innovation in water literacy. *Water, 12*(2), 574.

Oh, P.S. & Oh, S.J. (2011). What teachers of science need to know about models: an overview. *International Journal of Science Education, 33*(8), 1109-1130.

Ramadhan, S., Sukma, E. & Indriyani, V. (2019). Environmental education and disaster mitigation through language learning. *IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science, 314,* 012054. doi:10.1088/1755-1315/314/1/012054.

Şahin, N. F., Cerrah, L., Saka, A. & Şahin, B. (2004). Yüksek öğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(3), 113-128.

van Driel, J.H., Jong, O.D. & Verloop, N. (2001). The development of preservice chemistry teachers' pedagogical content knowledge. *Science Teacher Education, 86*, 572-590.

İlkokul Düzeyi Çevre Eğitimi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması

Cahide Karakaş Tan
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Mutlu Pınar Demirci Güler
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Problem Durumu

Çevre, en geniş tanımıyla, canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri, karşılıklı olarak etkiledikleri ve etkilendikleri biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortam olarak tanımlanabilir. Çevre üzerine etkisi en yüksek düzeyde olan canlı insandır ve ne yazık ki bu etki olumsuz düzeydedir, bu nedenle bireylerin, hem bireysel hem de toplumsal yaşamlarında çevreye olan etki ve sorumluluklarının farkında olmaları önemlidir. Bu önem, bireylerin, çevre konularında bilgili, bilinçli, görev ve sorumluluklarının farkında, çevre problemlerine ilişkin çözüm odaklı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmelerini sağlamak amacıyla çevre eğitimi gerekli kılmaktadır. Çevre eğitimi, yaşam boyu süren disiplinler arası bir yaklaşımdır ve bu yaklaşım, bireylerin çevre ile ilgili konularda bilgi sahibi olma, doğayı koruma, çevre sorunlarına karşı duyarlı olma ve eylemde bulunma, sağlıklı ve sürdürülebilir bir gelecek için çözüm odaklı yaklaşma kazanımlarını edindirmeyi hedefler (Moseley, 2000; Chepesiuk, 2007). Aynı zamanda çevre eğitimi, bireylerin problem çözme, sorgulama ve karar verme yeteneklerini geliştirerek, daha bilinçli ve sorumlu vatandaşlar olmalarını ve çevresel sorunlar karşısında yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi de amaçlamaktadır (Doğan, 1997; Görümlü, 2003).

Çevre eğitimi, bilimsel okuryazarlık, problem çözme, tutum ve değer oluşturma gibi ilköğretim düzeyinde verilmesi gereken, üst öğretim basamakları için temel oluşturan becerileri de kapsamaktadır. Türkiye'de üst öğretim basamaklarına devam edemeyen bireylerin sayısının yadsınmayacak kadar fazla olması da (Gürkan ve Gökçe, 1999) ilköğretim düzeyinin çevre eğitimi açısından önemini artırmaktadır. Çevre eğitimine ilişkin çalışmalara erken yaşlarda başlanması gerekliliğinin bir diğer önemi de çevreye yönelik zihinsel duyarlılığın daha çok 9-10 yaşlarında gelişim göstermesi ve (Demirkaya, 2006; Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden, 2007; Gök ve Afyon, 2015) çocukluk döneminin doğal dünyaya ilişkin endişe, ilgi, farkındalık, eğilim, değer verme ve bilgi kazanma açılarından kritik bir dönem olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, çevreye ilişkin duyarlılığın geliştirilebileceği en iyi dönem özellikle okul öncesi ve ilköğretim dönemidir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, ilkokul dönemi öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Öğrencilerin, öğretim programlarında yer alan derslere yönelik tutumlarını ölçmeye ilişkin pek çok ölçme aracı alan yazında mevcuttur. Çevre ile ilgili tutumları ölçme konusunda da; ilkokul öğrencileri (Gökçe, Erdoğan, Aktay ve Özden, 2007; Demir, 2016; Peker ve Ceylan 2020); öğretmen adayları (Erdoğan, 2003; Erol, 2005; Kunt ve Geçgel, 2013) ve ebeveyn tutumları üzerine (Demir ve Şendil, 2008) yapılan çalışmalar alan yazında yer alan çalışmalardan bazılarıdır. Bu çalışmayı diğer çalışmalardan farklı kılan nokta ise, ölçek maddelerinin oluşturulma sürecinde, ilkokul birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretim programında yer alan tüm derslerin kazanımlarının incelenerek çevre ile ilişkili olan kazanımlar doğrultusunda madde havuzunun oluşturulmasıdır. Bu kapsamda çalışmanın amacı ilkokul öğrencilerinin çevreye ilişkin tutum düzeylerini tespit etmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

Yöntem

Araştırma Modeli: Araştırma, bir ölçek geliştirme çalışması olup, tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar,2002, s.77). Araştırmada öğrencilerin çevre eğitimine ilişkin tutum düzeylerini tespit edebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

Evren-Örneklem: Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kırşehir ili Merkez ilçesine bağlı ilkokullarda öğrenim gören öğrenciler, örneklemini ise tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları: Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde, tutum ölçeği hazırlama aşamaları izlenmiştir. Bu aşamalar, tutum maddelerini oluşturma aşaması, uzman görüşüne başvurma aşaması, ön deneme aşaması, geçerlik çalışması, faktör analizi ve güvenilirlik hesaplama aşamalarıdır (Balcı, 1995; Tezbaşaran, 1996; Karasar, 2002).

Tutum Maddelerini Oluşturma Aşaması: "Çevre Eğitimi" ile ilgili tutum ölçeği geliştirilmeden önce, tutumun ne olduğu, tutum ölçeği çeşitleri ve tutum ölçeğinin nasıl hazırlanacağı hakkında geniş çaplı bir alan yazın araştırması yapılmış mevcut tutum ölçekleri incelenmiştir. Çalışma kapsamında ilkokul öğretim programında yer alan tüm derslere ait kazanımlar taranmış ve çevre konularına ilişkin olan kazanımlar belirlenmiştir. bu kazanımlar yüne tutumun; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu barındırmasından yola çıkılarak bu boyutlar doğrultusunda ayrılştırılmıştır. Daha sonra maddeler, istenilen ve istenilmeyen ifadeler şeklinde yazılmıştır. Her bir maddenin açık, net ve konuya yönelik ifadeler içermesine dikkat edilmiştir. Böylece madde havuzu oluşturulmuş, ölçek, 3'lü likert tipinde hazırlanmış ve katılımcılara "katılıyorum", "kararsızım" ve "katılmıyorum" şeklinde seçenekler sunulmuştur.

Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması: Hazırlanan taslak maddelerin geçerliğini test etmek amacıyla 3 sınıf öğretmeni, 3 fen bilgisi öğretmeni ve sınıf eğitimi alanında 3 akademisyen ile görüşülerek "İlkokul Düzeyi Çevre Eğitimi Tutum Ölçeği'ne ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra Lawshe (1975) tekniği ile maddelere ilişkin Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) hesaplanmıştır. Ayrıca tutum maddelerinin öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarını ölçüp ölçmediği konusunda iki ölçme ve değerlendirme uzmanından yardım alınmıştır. Belirgin hale gelen ölçek maddelerinin dil açısından bir eksikliği olup olmadığına ilişkin ise üç dil uzmanından görüş alınmıştır.

Ön Deneme Aşaması: Son hali verilen tutum ölçeğinde, ölçek maddelerinin öğrenciler tarafından anlaşılırlığını test etmek amacıyla, 50 tane 4. sınıf öğrencisinden Çevre Eğitimi Tutum Ölçeğini okumaları istenmiş ve tutum maddelerine yönelik fikirleri alınmıştır. Ölçeğin cevaplanması için gerekli süre öğrencilerin cevaplama süreleri göz önüne alınarak hesaplanmıştır.

Geçerlik Çalışması: 3'lü likert tipinde hazırlanan "Çevre Eğitimi Tutum Ölçeği"nin kapsam geçerliği ve yapı geçerliği incelenmiş, son halini alan ölçeğin güvenirlik analizi için pilot çalışma yapılmıştır.

Veri Analizi: Ölçeğin yapı geçerliliğinin tespit edilmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA); değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlemdir (Büyüköztürk, 2011). Faktör analizinde üç ölçüt dikkate alınmıştır. Bunlar; faktör yük değerlerinin. 30'dan büyük olması, yüksek yük değerliğine sahip olan maddelerin tek bir faktörde, düşük yük değerliğine sahip olan maddelerin ise diğer faktörler altında toplanması ve yapılan analizde öz değeri 1 ya da 1'den büyük olan faktörlerin ele alınmasıdır (Büyüköztürk, 2011). Ayrıca ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılığının bir ölçüsü olan Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. AFA sonucu belirlenen ölçeğin faktör yapılarının doğrulanması amacıyla AFA'da yer alan öğrencilerin dışında farklı bir örneklem grubuna ait veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yürütülmüştür. LISREL programı ile model veri uyumunun analizinin değerlendirilmesi için Chi-Square ($\chi 2$) / Serbestlik Derecesi(sd), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Goodness of Fit Index (GFI), Normed Fit Index (NFI), Non-Normed Fit Index (NNFI), Incremental Fit Index (IFI), Comparative Fit Index (CFI) ve Root- Mean-Square Error of Approximation (RMSEA) uyum iyiliği değerlerine bakılmıştır. Ortaya çıkan bu değerler var olan kriterlerle karşılaştırılıp yorumlanarak AFA sonucunda ortaya çıkan modelin uygunluğu test edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Açımlayıcı (explanatory) faktör analizinde ölçek üzerinde yer alan maddeler birbiriyle ilişkili olduğundan promax eğik döndürme tekniği uygulanmıştır. Döndürme yapıldıktan sonra ölçek 3 faktörlü olarak bulunmuştur. Yüksek iki faktör yük değeri arasındaki fark 0.10"dan az olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Açımlayıcı faktör analizine tabi tutulacak olan 17 maddelik tutum ölçeğinin faktör analizi yeterliliğini test etmek için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Testi ile Barlett Testi hesaplanmıştır. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Testi sonucu .837 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan Bartlett Testi sonucunun ($p<.00$) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısının 0.60"dan yüksek olması, Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2019). Bu değerlerle ilgili tablolara ve veri analizlerine detaylı olarak sözlü sunum esnasında yer verilecektir.

Doğrulayıcı faktör analizi için Kırşehir il merkezindeki üç farklı ilkokuldan amaçlı ve seçkisiz örnekleme yoluyla 305 öğrenciden toplanan veriler kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 45 maddeden 17 maddeye düşen çevre tutum ölçeği son hali ile uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde Lisrel programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde, yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır. (DFA ile elde edilen değerler ve veriler diagram ve tablolar halinde sözel sunumda ifade edilecektir.) Elde edilen veriler sonucunda 17 maddelik "İlkokul Düzeyi Çevre Eğitimi Tutum Ölçeği" oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, çevre eğitimi, tutum, ölçek geliştirme.

Kaynakça

Balcı A (1995). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. 72TDFO Bilgisayar-Yayıncılık San. Tic. Ltd. Şti. Ankara.

Benzer, E. (2010). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan çevre eğitimi dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çabuk, B. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, *36*(1-2), 189-198.

Demir, E. & Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). Türk Psikoloji Yazıları, 11(21), 15-25.

Demir, Z. M. (2016). İlkokul öğrencilerine yönelik çevre tutum ölçeği geliştirme çalışması (Master's thesis, ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Demirkaya, H. (2006). Çevre eğitiminin Türkiye'deki coğrafya programları içerisindeki yeri ve çevre eğitimine yönelik yeni yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(1), 207-222.

Doğan, M. "Çevre Eğitimi", *Çevre ve İnsan*, Mart, 1997.

Erdoğan, Ş. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2).

Erol, G. H. (2005). Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).

Gök, E. ve Afyon, A. (2015). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevresel tutumları üzerine alan araştırması. *Journal of Turkish Science Education*, *12*(4), 77-93

Gökçe, N., Erdoğan, Aktay, S., & Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. İlköğretim Online, 6(3), 452-468.

Gökçe, N., Erdoğan, Aktay, S., & Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, *6*(3), 452-468.

Görümlü, T. (2003). *Liselerde çevreye karşı duyarlılığın oluşturulmasında çevre eğitiminin önemi eğitimi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürkan, T. Ve Gökçe, E. (1999). *Türkiye'de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim: program, öğrenci, öğretmen*. Siyasal Kitabevi.

Karasar N (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Ankara

Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Ankara: 3A Araştırma, Eğitim ve Danışmanlık L.t.d

Kavruk, S. B. (2002) *Türkiye'de çevre duyarlılığının artırılmasında çevre eğitiminin rolü ve önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kunt, H., & Geçgel, G. (2013). Öğretmen adaylarının ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. Electronic Turkish Studies, 8(12).

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. Personnel psychology, 28(4), 563-575.

Moseley, C. (2000). Teaching for environmental literacy. *Clearing House*, *74*, 23– 24.

Peker, R., & Ceylan, S. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve davranışlarının incelenmesi. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(TBMM 100. YIL Özel Sayısı), 60-90.

Schlottmann, C. (2009). *The conceptual foundations of environmental education: towards a broad theory of environmental moral education*. Unpublished Dissertation, New York University, USA

Tezbaşaran AA (1996). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. Psikologlar Derneği Yayınları. Ankara.

Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006) Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Detay Yayıncılık.

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

Yalçınkaya, E. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (25), 137-151.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1, 771-774.

Meslek Lisesi Öğrencilerinin Orman Eğitimi Deneyimleri

Esra Çakırlar Altuntaş — Hacettepe Üniversitesi
Nurel Bozkurt Barut — MEB

Problem Durumu

Dünya'nın karasal biyolojik çeşitliliğinin büyük bir bölümünü içeren ormanların, birey yaşamına katkısı tartışılmazdır. Farklı ağaç türlerine sahip ormanlar, çeşitli ekosistemler için yaşam alanı sunarken, sayısız doğa olayını doğrudan gözlemlemeye olanak tanır (Chlposova, vd., 2020). Ancak insanların orman ve ürünlerine bilinçsiz yaklaşımı, orman ekosistemlerine zarar vermektedir.

Orman ekosistemlerinin korunması için tüm bireylerin gerekli tedbirleri alabilmesi gerekir. Bu noktada orman eğitimleri önemlidir. Özellikle belirli meslek gruplarına yönelik orman eğitimleri, toplumun genelinin seçimlerini direkt ya da dolaylı olarak etkileyebilir. Özellikle doğal kaynakların sürdürülebilir yönetiminde karar verici konumunda olabilecek meslek lisesi öğrencilerini çevre yanlısı davranışlara yönlendirmek gerekir. Doğal kaynakların doğru yönetimi, yerel çevreyi tanımakla başlar. Kudryavtsev vd. (2012), bireylerin ancak kendileri için anlamlı olan yerleri korumak isteyeceklerini savunmaktadır. Meslek lisesi öğrencilerinin sürdürülebilir geleceğe yönelik çözümleri üretebilmesi açısından öncelikle kendi yerel çevrelerini tanımaları ve bu çevreye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri önemlidir.

Alanyazında meslek lisesi öğrencilerinin çevresel tutumlarının (Taşkın, 2009) ve çevresel bilgilerinin (Uzun, 2007) diğer okullara göre daha düşük olduğu bildirilmiştir. Bu ifadelere dayanarak, bu çalışmada orman eğitiminin meslek lisesi öğrencilerinin çevre bilincine ve çevresel tutuma etkisinin belirlenmesi ve orman eğitimine yönelik öz değerlendirmelerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırması olup, açıklayıcı desen ile desenlenmiştir. Açıklayıcı desende, elde edilen nicel verileri açıklamak için nitel veriler toplanmaktadır (Creswell, & Plano Clark, 2011). Araştırmada nicel basamakta tek gruplu deneysel desen, nitel basamakta ise yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır.

Çalışma grubu, meslek liselerinde öğrenim gören ve çalışmaya katılmak için gönüllü olan 32 meslek lisesi öğrencisinden oluşmaktadır. Orman eğitimi, 2022/2023 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Marmara Bölgesi'nin Trakya kesimindeki bulunan Longoz Ormanları'nda gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanmasında öğrencilere ön test, son test ve izleme testi olmak üzere farklı zamanda Derman ve Senemoğlu (2015) tarafından geliştirilen Sürdürülebilir Çevre Bilinci Ölçeği, Uzun ve Sağlam (2006) tarafından geliştirilen Çevresel Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Nitel veriler ise yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Yapılandırılmış görüşme formunda orman eğitiminin meslek lisesi öğrencilerine sunduğu katkıları belirlemeye yönelik sorular mevcuttur.

Nicel verilerin analizinde betimsel ve yordamsal istatistikler, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma kapsamında verilen orman eğitiminin, gelecekte insan-çevre etkileşiminde söz sahibi olabilecek nitelikli ara eleman adayları olan meslek lisesi öğrencilerine yönelik olumlu etkileri belirlenmiştir.

Çevresel tutum ölçeği ile elde edilen veriler, orman eğitiminin meslek lisesi öğrencilerinde çevreye yönelik tutumu arttırdığını göstermektedir. Sürdürülebilir çevre bilinci ölçeği ile elde edilen veriler incelendiğinde ise orman eğitiminin sürdürülebilir çevre bilincini kalıcı olarak attırdığı görülmektedir. Elde edilen nitel veriler, nicel olarak elde edilen çevresel tutum ve sürdürülebilir bilinç düzeylerindeki artışı desteklemektedir. Alanyazında okul dışı eğitimin bilişsel ve duyuşsal yöne olumlu katkısını bildiren çalışmaların sonuçları, elde edilen bulguları destekler niteliktedir (Hadjichambis vd., 2020; Evans & Achiam, 2021).

Anahtar Kelimeler: Çevre eğitimi, çevresel tutum, sürdürülebilir çevre bilinci, meslek lisesi öğrencisi

Kaynakça

Chlposova, D., Vybostok, J., Kollarova, D., & Vybohova, D. (2020). Environmental education in the forest environment and its key factors in pre-elemenatry education. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research,* 10(2), 151-160.

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

Derman, İ., & Senemoğlu, N. (2015). Ortaöğretim 9 ve 12. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir çevre bilinci düzeyleri (Sustainable environmental awareness of 9th and 12thgrade students'). *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 48*(2),61-82.

Evans, H. J., & Achiam, M. (2021). Sustainability in out-of-school science education: identifying the unique potentials. *Environmental Education Research*, *27*(8), 1192-1213.

Hadjichambis, A. C., Reis, P., Paraskeva-Hadjichambi, D., Činčera, J., Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., & Knippels, M. C. (2020). *Conceptualizing environmental citizenship for 21st century education* (p. 261). Springer Nature.

Kudryavtsev, A., Stedman, R. C., & Krasny, M. E. (2012). Sense of place in environmental education. *Environmental education research*, *18*(2), 229-250.

Taşkın, O. (2009). The environmental attitudes of Turkish senior high school students in the context of postmaterialism and the new environmental paradigm. *International Journal of Science Education, 31*(4), 481-502.

Uzun, N. & Sağlam, N. (2006). Orta öğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği (Development and validation of an environmental attitudes scale for high school students). *H.U. Journal of Education, 30*(30), 240-250.

Uzun, N. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumları üzerine bir çalışma [A study on the secondary school students' knowledge and attitudes towards the environment].* Hacettepe University, Graduate School of Science and Engineering, PhD Thesis, Ankara, Turkey.

Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olarak Doğa: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenme Deneyimleri

Ali Haydar Akarsu

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde, bireylerin yaşadığı dünyanın bir anlamı olduğunu, algıladığı olayların amaçlarının olduğu ve bunların bir şekilde birbirine bağlı olduğunu deneyimlemeye ihtiyacı vardır. Buğdayın ekilmesinden ekmek haline gelmesine kadarki süreci takip ederek, doğal algılamalar yoluyla birbirini izleyen ardışık süreçleri gözlemlemek ve bu süreçler arasındaki bağlantıları anlamak, öğrenmeyi otantik hale getirir (Tuzlacı, 20220). Ancak günümüzde özellikle teknolojinin yaygın kullanımı ve eğitim ortamlarına fazlasıyla nüfuz etmesiyle birlikte, öğrencilerin bu ilişkisel süreci ve bunlar arasındaki bağlantıları kurmasını zorlaştırmaktadır. Yeni teknolojiler, makineler, materyaller bir taraftan ulaşmakta zorlandığımız bazı unsurları cansız nesneler olarak sınıflara taşınmasını ve onları görünür kılınmasını sağlarken, diğer taraftan koklayarak, dokunarak, yaparak, duyumsayarak öğrenme edinimini eksik bırakmaktadır. Louv'a (2019) göre bağlantısız ve ilişkisiz gerçekleşen bu öğrenmeler, tutarsız ve anlamsız bilgilere dönüşebilmektedir. Öğretmeler bu sınırlılığı aşmanın yollarından biri olarak eğitim ortamlarını doğal unsurlar aracılığıyla çeşitlendirebilir ya da doğal alanları eğitim ortamları olarak kullanabilirler. Doğa, son zamanlarda artan bir şekilde okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılan, açık hava dersliği, sınıf dışı öğrenme için ideal ve otantik bir ortamdır. Bu ortamda öğrenciler, doğanın sunduğu zenginlikleri keşfederek eşsiz deneyimler yaşayabilir, teorik bilgileri pratikte uygulama, deneyimleme ve pekiştirme fırsatı bulabilirler. Doğal ortamda karşılaşılan zorluklar, öğrencilerin problem çözme ve takım çalışması becerilerini kullanmalarını sağladığı gibi, doğada yapılan etkinlikler ise, öğrencilerin doğayı koruma ve sürdürülebilirlik konularında farkındalık kazanmalarına, öğrencilerin doğal çevrenin karmaşıklığını ve yaşamsallığını deneyimlemelerine fırsatı sunar. Doğada yapılan aktiviteler, okul müfredatındaki bütüncül öğrenme yoluyla öğrencilerin kendileri ve diğer canlılarla iletişim kurmasına, iş birliği yapmasına ve kaotik durumlarla başa çıkmasına yardımcı olabilir.

Bu çalışmada, doğada öğrenmenin avantajları dikkate alınarak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğada öğrenme deneyimlerinin bütüncül bir şekilde incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, "*Doğada gerçekleştirilen etkinliklerin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme deneyimlerini nasıl farklılaştırmaktadır"?* Sorusuna cevap aramaktadır.

Yöntem

Bu çalışma kapsamında, belirlenen doğal mekanlarda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla farklı zaman ve mekanlarda doğada öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmiş ve öğretmen adaylarının doğada öğrenme deneyimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacı ve soruları araştırmada kullanılacak metodolojinin seçiminde belirleyicidir (Büyüköztürk, 2016; Creswell ve Plano Clark, 2015). Araştırmanın doğası ve amacına uygun olarak nitel araştırma metodolojisi kullanılmıştır. Bu amaçla etkinlikler öncesi ve sonrası anketler, gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle veriler toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Toplanan veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacı, araştırılacak konu ve durumu doğal ortamında incelemiş ve öğretmen adaylarının doğada öğrenme deneyimleri hakkında zihninde yapılandırdıkları anlamları belirlemiş ve bunları yorumlamıştır (Denzin ve Lincoln, 1998).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adayları yalnızca akademik değil, aynı zamanda doğayla ve çevreyle etkileşim kurarak, iş birliği, dayanışma, sorumluluk alma, empati ve öz farkındalık gibi sosyal ve duygusal öğrenmeler gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Eğitimle gündelik hayat arasında bağlantılar kurduklarını, kendi branşları ile doğal çevre ve yaşam arasında ilişkiler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları ayrıca kurdukları eklektik ilişkiler ve bağlantılar sayesinde doğada insan dışındaki diğer canlılara dair farkındalık ve duyarlıklarının arttığını ifade etmişlerdir. Yaşadıkları deneyimlerden, ileride öğrencileriyle gerçekleştirecekleri doğa gezilerinin içerik, yöntem ve amaçlarına dair farklı bir bakış açısı geliştirmede yararlanacaklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, sınıf dışı öğrenme ortamı olarak doğa, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenmeleri için tarih, coğrafya, kültür ve ekonomi hakkında öğrenmelerine zengin bir kaynak ve alan sunmaktadır. Doğada gerçekleşen öğrenmeler okulda/sınıfta öğrenilenlere göre daha gerçekçi, yaşamla bağlantılı, öğretmen adayları için daha anlamlı, eğlenceli ve kalıcıdır.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme, Doğada öğrenme, öğrenme deneyimi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri analizi el kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve yorum.* (22. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Creswell, J. W. ve Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir,). Ankara: Anı Yayıncılık.

Denzin, N.K. ve Lincoln, Y.S. (1998) *Collecting and interpreting qualitative materials,* Sage Publication

Louv, R. (2019). Doğadaki Son Çocuk (7.Baskı). Tübitak Yayınları.

Tuzlacı, A. (2020). Elle, Kalple ve Kafa ile Öğrenme. Alternatif Eğitim Dergisi, Bahar, sayı:13

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık